

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов  
по материалам  
V Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 августа 2015 г.

В четырех частях  
Часть IV



Белгород  
2015

УДК 001  
ББК 72  
С 56

**Современные тенденции развития науки и технологий :**  
С 56 сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции 31 августа 2015 г.: в 4 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 5, часть IV. – 156 с.

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам V Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 31 августа 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по истории, философии, социологии, журналистике, искусствоведению и культурологии, педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:  
**[www.issledo.ru](http://www.issledo.ru)**

УДК 001  
ББК 72

ISSN 2413-0869

© Коллектив авторов, 2015  
© ИП Ткачева Е.П. (АПНИ), 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ»</b> .....	<b>5</b>
<i>Краснопевцев Е.А.</i> ТАГЫЛ – МЕСТО СИЛЫ ГОРНОГО АЛТАЯ.....	5
<b>СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»</b> .....	<b>9</b>
<i>Кузьмина Г.П., Войтюль Н.Л.</i> ОРГАНИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ГОСУДАРСТВА И ПРАВА ...	9
<b>СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ»</b> .....	<b>15</b>
<i>Елинер Л.В.</i> КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙНЕРА ОДЕЖДЫ .....	15
<i>Звягин С.А.</i> К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ МОРСКОГО НАСЛЕДИЯ РУССКОГО СЕВЕРА: О МОРСКОМ И ПАРУСНОМ НАСЛЕДИИ БЕЛОМОРЬЯ.....	18
<b>СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»</b> .....	<b>25</b>
<i>Viketova Y.O.</i> THE ROLE OF AUTOMATIC IDENTIFICATION IN INFORMATION-COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF THE NEW GENERATION.....	25
<i>Сизиков В.П., Разумов В.И.</i> СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВОДСТВА ИННОВАЦИЙ И ВНЕДРЕНИЯ НОВАЦИЙ .....	27
<i>Супруненко Г.А.</i> СЕМЬЯ В СФЕРЕ ВНИМАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	43
<i>Шагиева Л.А.</i> РОЛЬ ИНСТИТУТОВ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА.....	47
<i>Щеглова Д.К.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ).....	49
<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»</b> .....	<b>54</b>
<i>Бессонова Т.В., Затолокин С.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧЕБНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ИЗДАНИЯ В КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОМ КОМПЛЕКСЕ «ЭЛЕКТРОННАЯ ТЕХНИКА» .....	54
<i>Бочкарева Т.Д., Лукоянова М.А.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ .....	59
<i>Веденеева О.А., Сайгушев Н.Я.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ ПОЗИТИВНОЙ УСТАНОВКИ НА ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ МАРКЕТОЛОГА .....	62
<i>Воробьёва И.А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ С ПСИХИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ ЛИЧНОСТИ.....	67
<i>Гасанова Д.И.</i> ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ .....	69
<i>Зайцев Н.Н., Казаков И.В., Попова М.А.</i> ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ.....	77
<i>Зайцева Е.А.</i> ОБ УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ КАК СРЕДСТВЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	80
<i>Карелова Р.А.</i> МОДЕРАЦИЯ: ИСТОРИЯ И ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ .....	83

<i>Курдюмова И.М.</i> АКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕОРИЯ Д. УАЙТХЕДА.....	87
<i>Курочкина И.А., Церковникова Н.Г.</i> ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРОСТКОВ МАЛОГО ГОРОДА.....	91
<i>Лебедева О.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	96
<i>Михайлова Д.И., Греховодова Н.М.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ .....	99
<i>Неретина Т.Г., Клевесенкова С.В.</i> ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ .....	102
<i>Никова М.А.</i> ЦЕЛОСТНОСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В НЁМ .....	104
<i>Олексин Ю.П.</i> МАТРИЧНАЯ МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО УРОКА В СООТВЕТСТВИИ ТРЕМ УРОВНЯМ ОБУЧЕНИЯ .....	106
<i>Оринина Л.В.</i> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....	114
<i>Писаренко С.А.</i> РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ БОЛЬШИХ ТОНОВЫХ И ЦВЕТОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ НА ПЛЕНЭРЕ .....	116
<i>Поникарова В.Н., Погорелова Т.В.</i> ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	120
<i>Пфау Т.В., Пастухова Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ .....	125
<i>Савотина Н.А.</i> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	128
<i>Слонь О.В.</i> РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЛОВЕСНЫХ ИГР .....	132
<i>Стародубцева Л.В.</i> УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	135
<i>Старостина Н.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ СТОРОН ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ .....	137
<i>Федосеева А.В.</i> ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ЭРГОНОМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	139
<i>Холявина Е.Ю.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	141
<i>Черненко В.В., Богатырев В.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИМОРФИЗМА ГОЛОВНОГО МОЗГА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ .....	145
<b>СЕКЦИЯ «ЖУРНАЛИСТИКА И СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ» .....</b>	<b>149</b>
<i>Баранова С.В.</i> РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ МАСС-МЕДИА В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЗАПРОСА ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ: РАСШИРЕНИЕ ГРАНИЦ ИЛИ УТРАТА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ? .....	149

## СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ»

### ТАГЫЛ – МЕСТО СИЛЫ ГОРНОГО АЛТАЯ

*Краснопецев Е.А.*

профессор кафедры полупроводниковых приборов и микроэлектроники  
Новосибирского государственного технического университета,  
д-р технич. наук, доцент,  
Россия, г. Новосибирск

Приведены результаты полевых исследований ряда гор, на которые ориентированы цепочки скифских курганов в долинах рек Каракол и Урсул Горного Алтая, на предмет выявления артефактов и особенностей, свидетельствующих о сакральном статусе таких гор. Обсуждается возможная роль природных мест силы в образе жизни древних жителей Алтая.

*Ключевые слова:* цепочка скифских курганов Алтая, родовая гора, место силы.

Встреча человека со священным объектом, наделенным силой, создает долговременную связь, формирует жизненные ценности и мораль, упорядочивает человеческий космос. Человека сопровождает невидимый помощник, проявляющийся в сложной ситуации. Проступок человека быстро наказывается и такая взаимосвязь осознается. Места силы с их физическим воздействием [1] обнаружили в древности особо чувствительные люди. Эти места воспроизводились и усиливались сменяющимися поколениями и этносами, они сохранились до настоящего времени на Горном Алтае. Практика, ориентированная на контакт со священными природными объектами, показала свою эффективность, вошла неотъемлемой частью в основу сменяющихся культур – каракольской, афанасьевской, скифской, тюркской. Задача исследователя – сохранить, воссоздать и донести до современной цивилизации и местного населения открытия древности, выходящие за пределы возможностей тех 5% лептонно-барионной материи среди всей остальной, которой ограничиваются прикладные знания современной физики.

Гора с выделяющимся по красоте ландшафтом может содержать древние свидетельства отношения к ней как к священному объекту. Представление о родовой горе свойственно этносам Саяно-Алтая [5], на Алтае сохраняется культ родовой горы, по алт. байлу кырлар. Священная сила горы локализована и сфокусирована ритуалами в месте, где с древности находился алтарь-жертвенник, по алт. кўрее, очох, тагыл, и проводились воскурения, кропления-возливания, молитвы. Скифские курганы Алтая VI–III веков до н.э. выстроены, как правило, цепочками по линии, близкой к направлению юг-север [6], и ориентированы на юг, на главную вершину родовой горы [3, с. 104], которая отделена от курганов водным потоком. Эта гора сама входит в цепочку гор, вершины которых расположены близко к линии юг-север. Курганы и горы образуют почти периодические структуры, что создает некий резонанс мест силы. Захороненные в курганах старшие лица, находящие-

ся южнее, «опекают» младших по старшинству и/или по возрасту [4], передавая им, а также живым поколениям и окружающей природе свой «фарн» (avest. *x<sup>v</sup> arənah-*) – носитель благополучия, восходящий к Солнцу. Вблизи таких мест обычно расположены поселки. Ночью и зимой, когда солнце ослаблено, на Алтае не посещают священные источники и не совершают ритуальные действия.

«Одной из первоочередных задач научных исследований сакральных центров Алтая определен поиск скрытого смысла в структурах и графических, семантических, энергоинформационных конфигурациях курганных систем» [2]. С этой целью автором проведены в августе 2015 г. полевые исследования в долинах рек Каракол и Урсул Горного Алтая с целью поиска свидетельств священности гор, на которые ориентированы цепочки курганов. Обследованы участки вблизи поселков: Боочи, Кулада, Ело, Шибя, Талда, Туэкта. В пяти местах получено подтверждение выдвинутой гипотезы.

Гора Текпенек около поселка Боочи имеет четыре последовательно поднимающихся к югу вершины (рис. 1). Две цепочки курганов, расположенные с северной стороны и отделенные от горы речкой Талдушкой, ориентированы на главную вершину высотой 1251 м. Оказалось, что на горе стрелка компаса отклоняется на  $\sim 100^\circ$  к востоку от истинного направления на север. К юго-востоку от вершины, на седловине между двумя скалами, обнаружен частично поврежденный тагыл, сложенный из плитняка в форме куба с ребром  $\sim 120$  см. Его параллельные грани направлены на главную вершину горы. Вблизи тагыла перестала работать рация в режиме передачи, режим приема функционировал без помех. При удалении от тагыла работа рации восстановилась.

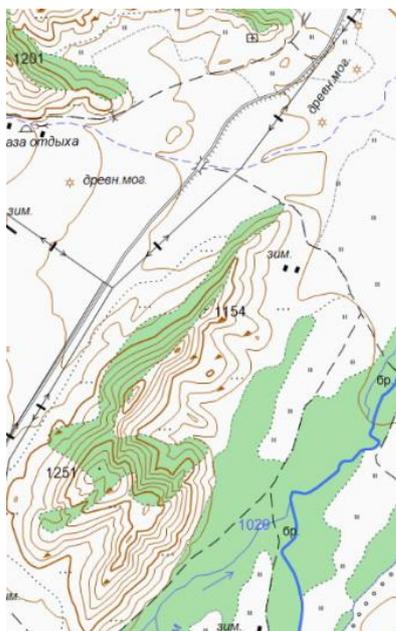


Рис. 1. Гора Текпенек и тагыл

Гора высотой 1161 м к югу от поселка Шибя образует узкое ребро с двумя последовательно поднимающимися к югу вершинами (рис. 2). Цепочка курганов расположена с северной стороны горы, ориентирована на вершину,

река Урсул отделяет курганы от горы. Южнее вершины на седловине найдены два тагыла в виде кубов с ребром  $\sim 100$  см. Расстояние между ними  $\sim 10$  см, их грани находятся на одной линии, отклоняющейся на  $\sim 10^\circ$  к западу от направления на север, что соответствует направлению на вершину.

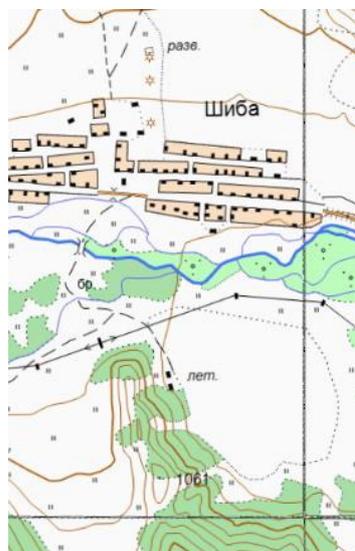


Рис. 2. Гора у поселка Шибa и два тагыла

Цепочка курганов у поселка Талда ориентирована на гору высотой 1164 м, расположенную южнее, река Урсул отделяет курганы от горы (рис. 3). В юго-восточном направлении от вершины обнаружен тагыл в виде, близком к параллелепипеду, размером 150(167) см x 115(105) см, высотой 125(105) см, с неровной верхней поверхностью. Рация в режиме приема, лежащая на земле в 3 м, начала издавать щелчки при моем приближении к тагылу. У принимающей стороны в 3 км помехи рации отсутствовали. Через минуту помехи у меня прекратились.

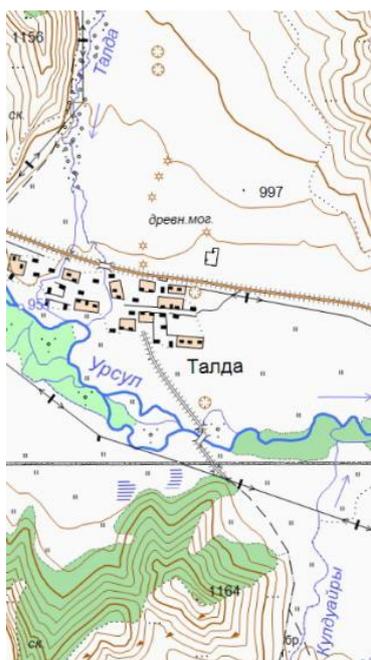


Рис. 3. Гора у поселка Талда и тагыл

## Заключение

Алтарь-жертвенник на горе свидетельствует о ее сакральном статусе и обосновывает ориентацию на эту гору цепочки курганов тех захороненных лиц, которые при жизни были связаны с этой горой, хотели навеки сохранить эту связь, обеспечивая благополучие своим потомкам. Алтарь располагается в юго-восточном секторе относительно главной вершины горы, в ее седловине. Сложенный из каменных плит в форме прямоугольного параллелепипеда тагыл выделяет два взаимно перпендикулярных направления, одно из которых ориентировано на вершину. Тагыл – это место силы горы и связанных с ней курганов, его активность непосредственно проявляется в электромагнитных аномалиях. Тагыл является опасным для исследователя экологическим объектом, требующим к себе особого отношения, основанного на древних народных традициях.

## Список литературы

1. Дмитриев, А.Н., Дятлов, В.Л., Гвоздарев, А.Ю., Шитов, А.В. Обнаружение аномального микрогеофизического объекта на территории Горного Алтая\* // Мир науки, культуры, образования. Вып. 1. Горно-Алтайск, Бийск, 2004. С. 63-66.
2. Жерносенко, И.А., Батурина, М.М. Комплексные исследования священных объектов Каракольской долины // Ежеквартальный международный журнал общественных наук «Karadeniz Black Sea» (Турция). – 2013. – № 20. – С. 128-148.
3. Марсадолов, Л.С. Жертвоприношения на сакральных путях–направлениях у древних кочевников Саяно-Алтая // Жертвоприношения в архаике: атрибуция, назначение, цель. С.-Пб., 2012. – 179 с.
4. Очир–Горяева, М.А. Особенности погребального обряда кочевников Евразии в скифскую эпоху // Вестник древней истории. – 2009. – № 1. – С. 9-28.
5. Потапов, Л.П. Культ гор на Алтае // Советская этнография. – 1946. – № 2. – С. 145-160; Кызласов, И.Л. Гора–прародительница в фольклоре хакасов // Советская этнография. – 1982. – № 2. – С. 83-92.
6. Руденко, С.И. Культура населения Центрального Алтая в скифское время. М.; Л., 1960. – 360 с.

\* Авторы провели биолокацию и магнитную съемку сдвоенных курганов Башадара и урочища Сору Каракольской долины. В обоих случаях в юго-восточной области объекта обнаружен магнитный диполь большой интенсивности, с осью вдоль географического меридиана, с варьируемым размером ~35 см и несколько меняющимся от года к году положением. Магнитное поле в максимуме диполя совершало вариации амплитудой до  $10^{-5}$  Тл, что на порядок больше изменений земного поля при магнитных бурях. Диполь реагировал на присутствие людей, при выхода оператора из зоны происходило падение поля на  $0,8 \cdot 10^{-6}$  Тл в течение 10 мин. Установлена гелиозависимость энергоактивности процессов.

## СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ»

### ОРГАНИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ГОСУДАРСТВА И ПРАВА

**Кузьмина Г.П.**

профессор кафедры философии и права Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева,  
доктор философских наук, доцент,  
Россия, г. Чебоксары

**Войтюль Н.Л.**

заведующий очным отделением Чебоксарского экономико-технологического колледжа, преподаватель социально-гуманитарных дисциплин,  
Россия, г. Чебоксары

В статье органическая теория государства и права рассматриваются философско-правовые взгляды видных представителей отечественной социально-философской и правовой мысли пореформенной России. Органическая теория государства и права впервые рассматривает государство не как продукт чьей-то воли, а как продукт естественного развития человечества в природных условиях, что является основой целостности и единства российского общества.

*Ключевые слова:* органицизм, органическая теория, государство, право, закон, естественное право, позитивное право.

Органическая теория государства и права является составной частью идеологии органицизма. Органицизм – это теоретико-методологическая концепция, согласно которой социальный мир есть единый целостный организм, в основе которого действуют не механические силы, а естественные, органические. Механическая теория в отличие от органической теории объясняла природу общества не как результат преемственного развития, а как произвольное установление людей, которые всегда могут по своей воле изменить сложившееся положение вещей. По сути, механическая теория была антиисторической, поскольку не учитывала никакой преемственной связи между настоящим и прошлым.

Еще в древности философы спорили о том, имеет ли право корни в самой природе вещей, в вечном порядке мироздания, или оно является результатом произвольного соглашения людей и возникает в определенный период времени. Российские обществоведы, начиная с XIX века и до настоящего времени постоянно обращаются к изучению этих вопросов и поиску их решения. Органическое понимание явлений общественной жизни становится «одной из самых популярных, самых распространенных идей настоящего столетия» – отмечал профессор Петербургского университета Н.М. Коркунов [1,193]. В своих «Лекциях по общей теории права» он писал, что «наибольшее распространение получила та форма органической теории, которая, примыкая к позитивизму, признает общество организмом в смысле тождества законов жизни с законами общественности. Эта форма органической теории

общества находит себе представителей во всех современных литературах. В наиболее полном и законченном виде она выразилась в трудах Спенсера, Шеффле, Лилиенфельда» [1, 194].

Основной структурной единицей социального организма становится человек, одаренный духовными и физическими силами, которые «действуя наружу и сочетаясь в различных соединениях с силами других людей, составляют те равнодействующие, из которых слагается органическая жизнь целого общества» [3,1-2]. Стремления и потребности людей, согласно основателю органического направления в России П. Лилиенфельду, «переходя в органическую жизнь целого общества, выражаются различными учреждениями, законоположениями, обычаями, действиями и отправлениями общественного организма, согласно особенностям и историческому развитию каждого общества» [3, 2].

Одним из широко распространенных понятий политической и правовой мысли в России XIX века становится понятие «естественное право». Это понятие обозначает совокупность принципов, правил, прав, ценностей, продиктованных естественной природой человека и как бы независимых от конкретных социальных условий и государства. Оно легло в основу таких социально-политических течений, как либерализм, консерватизм, народничество и др. Многие общественные деятели, представляющие эти течения, считали, что «только при соблюдении исторической последовательности возможен успех, возможно благоустройство и дальнейшее правильное развитие в будущем...» [4, 238].

Следует отметить, что русский либерализм был ориентирован, прежде всего, на формальную юридическую защиту человека. Правосознание российских либералов было идеализировано, а социально-правовая реальность определялась только через моральные и религиозные императивы. Поворот либерального сознания к религии означал поворот к православию, а значит – к национальным традициям. Не случайно отечественная философия естественного права оказалась столь консервативной и часто мистифицированной. Либерализм в России находился в постоянном противостоянии и преодолении традиций самодержавного и крепостнического произвола. Он был направлен на поддержку и обоснование дальнейших реформ, а также на признание за человеком права на достойное существование.

Одним из представителей русского либерализма был Б. Н. Чичерин – юрист, философ и историк, который право понимал как «живое, органическое начало, которое включает в себя стремление двоякого рода: с одной стороны, к уравниванию лиц, к подчинению разнообразия отношений общему, равному для всех свойству человеческой личности; с другой стороны, к охранению личных особенностей каждого и бесконечного разнообразия отношений, которым в пределах общего начала предоставляется должный простор. Право есть равенство, сопряженное с неравенством» [6,433].

По мнению Чичерина, сущность либерализма состояла в представлении о человеке как о существе свободном, которое в таком качестве вступает в общество. Свободу человека он объяснял присутствием в нем двух противо-

положных начал: бесконечного и конечного и их взаимодействия. Задача либерального направления в общественной жизни состоит, по его мнению, в органическом соединении начала свободы с началом власти и закона. Он писал, что «право не устанавливается государством, а напротив, предполагается им. Оно исходит не от правительства, как думают некоторые, и не от воли народа, как составной части государства, а из воли народа, как естественного союза; государство же, истекая из того же источника, составляет необходимое его восполнение» [6,434].

Анализируя ситуацию в России второй половины XIX в., Чичерин приходит к выводу о том, что, несмотря на все либеральные реформы шестидесятых годов, она изменилась незначительно и была пронизана деспотизмом. Согласно Чичерину, только создание выборных учреждений местного самоуправления может положительно повлиять на результаты проводимых реформ. Сказанное свидетельствует о том, что политическими идеями либерализма были как правовое равенство граждан, так и договорная природа государства. Мыслитель утверждал, что «первое условие для приложения юридического закона состоит в установлении власти. Действительная жизнь управляется не отвлеченными идеями, а борьбой естественных сил» [6, 346]. По его мнению, естественное право являет собой систему неписаных норм и правил, вытекающих из естественной природы и разума человека. Эти нормы и правила служат основанием, принципами создания позитивного права – учения о правде, справедливости и равенстве. Относительно соотношения закона и власти он писал, что первым условием для приложения юридического закона является установление власти. Реальная жизнь управляется не отвлеченными идеями, а борьбой естественных сил. Отсюда, закон, чтобы действовать, должен сам быть вооружен силою. Если естественное право выполняет преимущественно методологически-рекомендательную функцию, то позитивное право – принудительную.

Основные идеи Б.Н. Чичерина, касающиеся индивидуализма и либерализма, в своих естественно-правовых воззрениях разделял П. И. Новгородцев – юрист, философ, профессор Московского университета, который писал, «что устанавливают законы слабые люди, это те, которые составляют большинство. Они устанавливают законы ради себя и своей выгоды, в этих видах они воздают хвалу и произносят порицание» [5, 51]. Его правовые взгляды находились под значительным влиянием естественного права, необходимость которого является основной идеей всей философско-правовой позиции мыслителя. Согласно Новгородцеву, для внедрения в современную позитивистскую философию нравственных идеалов требуется возрождение естественного права с его идеальными стремлениями (он рассматривает естественное право как идеальное) и признанием государства. Причем это возрождение необходимо в качестве духовной и нравственной основы права. Естественное право противопоставляется праву положительному (позитивному), так как в силу отставания последнего и его требований от развития общества, в жизни постоянно возникают конфликты между существующим порядком и новыми преобразованиями. Следует отметить, что своеобразие его позиции обуслов-

лено несовпадением и противостоянием должного и существующего идеала (естественного права) и действительности (позитивного права, закона). Пропаганда идей нравственного идеализма и возрождения естественного права сыграла значительную роль в развитии дореволюционной русской социально-философской мысли.

В России естественно-правовые и социально-философские идеи развивались и либерал-консерватором Н. М. Коркуновым. Он утверждал, что государство уже не верховенствует над правом, а относится напрямую к обществу и способно сосуществовать в нем при помощи различных форм. Русский правовед выделял в праве, как нормативный аспект, так и социально-деятельный, который воплощается в правовых отношениях. Он считал, что главным содержанием общественной жизни является совокупность разнообразных сталкивающихся между собой личных и групповых интересов в политической, юридической и экономической областях. Отсюда, полагал он, и возникает необходимость права, задача которого заключается в обеспечении должного общественного порядка в государстве, где сталкиваются между собой различные интересы людей. Интересы должны быть разделены между собой законом для того, чтобы иметь право осуществлять свою деятельность. Мыслитель усматривал в праве средство разграничения интересов определенных слоев общества и обеспечения должного социального порядка. Основную задачу права он видел в разграничении интересов между названными областями деятельности. Право, в отличие от нравственности, не дает определенного масштаба для оценки интересов с точки зрения этических требований; оно только определяет границы осуществления интересов, а также устанавливает определенные права и обязанности граждан.

Позиция Коркунова, как и либерализма, базируется на критическом отношении к государству, а также признании конституционализма и политической ответственности граждан. Коркунов относительно либерализма писал: «Так как граждане государства признаются не рабами, а правоспособными личностями, за ними тем самым признается и личная свобода. Но, осуществляя принудительное властвование, государство заурядно оказывается в необходимости стеснять личную свободу граждан. Раз это необходимо, государство, конечно, имеет на это право, и самое большее, что может быть достигнуто в деле обеспечения личной свободы, это строгое ограничение допустимости стеснения свободы случаями действительной необходимости» [2.431].

Пытаясь как-то разрешить проблему соотношения права, государства и политической власти, Коркунов сформулировал свою модель права и государства. Он пишет: «Отличительную особенность государства как особой формы человеческого общения составляет принудительное властвование. Государство есть прежде всего властвование» [2,24]. По его мнению, предел государственной власти устанавливается в первую очередь правом. В то же время он считал, что государственное устройство, каким бы оно ни было и как бы оно ни выполняло свои функции в обществе, всегда будет подчинять сознание людей юридическим нормам.

В связи с этим философ утверждал: «По общепринятому учению в современной литературе государственное властвование есть проявление господствующей в государстве единой воли и потому государственная власть понимается как воля. Эта волевая теория власти пользуется таким общим признанием, что иное объяснение явлений государственного властвования считается невозможным, неизменным» [2,4]. В то же время Коркунов считал, что право не является односторонним результатом личной сознательной воли. Как должный порядок общественных отношений, право существует объективно и не зависит от индивидуального сознания и произвола отдельного человека.

Известно, что к праву нельзя подходить с позиции абстрактных критериев; то, что признается правовым у одних народов, может не восприниматься у других. Следовательно, не может быть абсолютной противоположности права и бесправия. По Коркунову понятие права включает в себя любое разграничение интересов и не зависит от справедливости и несправедливости, а также и от того, кем и когда оно было принято. Он выступает против равенства права и закона, указывая на то, что закон является только частной формой права и поэтому не может быть к нему полностью сведен. Из этого он делает вывод: законодательство появляется гораздо позже, чем право, а точнее – с развитием культуры. В прошлом практически все отношения в государстве определялись как обычаями, так и судебной практикой.

В пореформенной России одной из альтернатив либерализму был консерватизм, т.е. официальная идеология верховной власти. Консерватизм как политическая идеология представлял собой систему охранительного сознания, которая отдавала предпочтение существующей системе правления. Данная система воззрений основывалась на приоритете преемственности перед инновациями, на признании сложившегося порядка вещей и привилегиях определенных слоев населения. По мнению сторонников этого направления, сохранение прошлого способно обеспечить стабильность настоящего и поэтому должно рассматриваться естественным образом как моральный долг перед будущим. Консерваторы отрицали либеральную идею общественного прогресса, а также индивидуальную свободу. По их мнению, данные принципы могут разрушить всю целостность традиционного российского общества.

Органическая теория государства и права впервые рассматривает государство не как продукт чьей-то воли, будь то Бог или заключившее договор общество, а как продукт естественного развития человечества в природных условиях.

#### Список литературы

1. Коркунов Н.М. Лекции по общей теории права. / Н.М. Коркунов. – СПб., 1907. – 354 с.
2. Коркунов Н.М. Русское государственное право. / Н.М. Коркунов. – Т. 1. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1901. – 573 с.
3. Лилиенфельд-Тоаль П.Ф. Основные начала политической экономии П. Лилеева. Кн. 1 / П.Ф. Лилиенфельд-Тоаль. – СПб.: Тип. Н. Тиблеева и К, 1860. – 145 с.

4. Лилиенфельд-Тоаль П.Ф. Земля и воля П.Л. / П.Ф. Лилиенфельд-Тоаль. – СПб.: Тип. Безобразова, 1868. – 239 с.
5. Новгородцев П.И. Очерки по истории философии и права. / П.И. Новгородцев. – М.: Типо-литогр. Т-ва И.Н. Кушнарев и К., 1914. – 95 с.
6. Чичерин Б.Н. История политических учений. / Б.Н. Чичерин. – М.: Т. Рись у Яузовской части, 1877. – 609с.

## СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

### КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙНЕРА ОДЕЖДЫ

*Елинер Л.В.*

доцент кафедры дизайн костюма Санкт-Петербургского государственного экономического университета, канд. искусств.,  
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются проблемы создания промышленных коллекций одежды, основные этапы проектирования моделей. Особое внимание уделяется выявлению компетенций современного дизайнера одежды, его задачам и связям с другими специалистами в области проектирования одежды.

*Ключевые слова:* мода, дизайн одежды, компетенции дизайнера одежды.

Развитие научно-технического прогресса, представляющего непрерывный процесс развития науки, техники и технологий, сопровождающийся комплексной автоматизацией производства, появлением новых технологий, новых видов энергии, сырья и материалов, позволяет в разы увеличивать производительность в промышленном производстве. Это приводит к необходимости повышать квалификацию и образовательный уровень специалистов, работающих в различных областях промышленного производства, и дизайна одежды, в частности. Нельзя не отметить, что совершенствование процессов дизайна одежды в промышленности направлено на их компьютеризацию, применением различных моделирующих и проектирующих программ. В связи с этим особое внимание хочется уделить профессиональным компетенциям современного дизайнера одежды, выявить наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в области дизайна одежды.

В современном мире роль дизайнера, проектирующего одежду, становится чрезвычайно важной, поскольку, как отдельные изделия, так и коллекции, предназначенные для массового потребителя должны соответствовать самым высоким стандартам и требованиям [1, с.5]. Вследствие высокой конкуренции и большого объема продукции, выпускаемой каждый сезон, модные дома, большие и малые промышленные предприятия должны выпускать наиболее востребованные и качественные изделия, соответствующие самым высоким стандартам.

В настоящее время дизайнер одежды становится специалистом, играющим одну из ключевых ролей в создании коллекции, поскольку он воедино соединяет в себе художника, который видит конечный результат с техническим специалистом, знающим в подробностях этапы создания конкретной модели одежды. Хочется отметить, что современный дизайнер одежды, работающий с промышленным производством должен сочетать в себе знания нескольких специалистов, не только таких, как хороший рисовальщик и проектировщик, но и таких, менеджер, маркетолог, технолог, конструктор, также необходимы знания рабочего процесса портного и закройщика.

Таким образом, мы можем отметить, такие важные компетенции дизайнера одежды, как понимание азов маркетинга, включающие способность анализировать продажи, сравнивать несколько вариантов решений и выбрать лучший, способность эффективно взаимодействовать с людьми, умение находить общий язык с разными собеседниками (начальником отдела продаж, менеджерами подразделений, продавцами магазинов, покупателями, потенциальными заказчиками).

Начиная работу над моделями, дизайнер, имеет представление о своем потенциальном заказчике, его предпочтениях, пожеланиях, и даже приблизительном уровне его покупательной способности. Разрабатывая коллекцию, профессиональный специалист должен учитывать, какой образ бренда сложился у потребителей или какой образ необходимо создать. В связи с этим, модели коллекции, должны соответствовать общему стилю модной марки, с которой потребитель ассоциирует одежду данной фирмы. На этом же этапе работы промышленный дизайнер одежды также проводит анализ сырьевой базы, конкретных производственных условий и технологических возможностей предприятия. Таким образом, у дизайнера, проектирующего промышленную коллекцию, к началу работы существует информация о том, как и на основе какого сырья, будет производиться одежда, т.е. имеются ли определенные технико-экономические ограничения (по применению материалов, технологическому процессу, ценообразованию и т.д.). На этом же этапе выдвигаются новые идеи, рассматриваются предложения поставщиков по интересующим позициям фурнитуры, заказываются новые купоны тканей.

Следующий этап создания коллекции одежды связан с выявлением основной идеи и концепции. Как правило, если это коллекция, дизайнер создает moodboard, (что в переводе означает «доска настроений»), по-другому ее можно охарактеризовать, как доска визуализации или визуальный бриф, представляющей коллаж для вдохновения. Для moodboard дизайнер использует различные воодушевляющие фотографии, картинки, лоскутки тканей, цветовую палитру. Все это располагается рядом друг с другом, здесь же могут быть и черновые наброски или их ксерокопии. Moodboard является отправной точкой для создания моделей, которые составят будущую коллекцию. Они погружают в среду, окружающую потребителя, показывают образ самого потребителя и рассказывают о возможных способах реализации дизайнерских идей. В связи с этим, оригинальное образное мышление, умение видеть готовый продукт целиком являются одной из важнейших компетенций дизайнера одежды.

После проведения проектных исследований рынка дизайнер начинает разрабатывать серии эскизов моделей будущей коллекции в соответствии с тенденциями, определенной цветовой гаммой, конкретными материалами, также выявляет ведущие силуэты и концепции.

На этом же этапе параллельно происходит планирование коллекции, т.е. определяется необходимое количество моделей. Опираясь на moodboard и идеи, представленные отделом дизайна, отдел маркетинга составляет свой маркетинговый план. В итоге, перед тем как начать детальную разработку

моделей, дизайнер одежды получает техническое задание по всем позициям коллекции, которые нужно разработать, он должен проанализировать цены будущих изделий, объем продукции и знать своего потенциального покупателя.

Для разработки серии конструктивных эскизов моделей будущей коллекции, а также возможности воплотить ее в промышленной серии, дизайнеру одежды необходимы знания конструктивных особенностей изделий. Поэтому, такие компетенции, как умение рисовать в деталях, объяснить конструктору и технологу все нюансы будущего изделия являются очень важными для современного дизайнера одежды.

Безусловно, дизайнеру не нужно уметь выполнять конструкции на промышленном уровне, но необходимо умение профессионально провести примерки изделий с учетом всех тонкостей его посадки на типовую фигуру, выявить его конструктивные несоответствия с задуманным образом. Очень важно, чтобы задуманное изделие было типовым, т.е. подходило на разных людей, учитывая различные типы фигур.

Еще одной существенной компетенцией современного дизайнера одежды является знание основ материаловедения. Умение правильно выбирать вид ткани, пользуясь их техническими характеристиками, такими как вес, тип и плотность переплетения, сминаемость, гигроскопичность, помогают грамотно применять эти знания в своей профессиональной деятельности, выбирать соответствующие конструкции и типы обработки, которые при современных видах производства иногда становятся основным декором изделия и существенно влияют на его внешний вид.

Компьютерное проектирование имеет особое значение в современном процессе создания моделей одежды. Сегодня компьютеры становятся неотъемлемой частью модной индустрии, появляются программы автоматизированных систем проектирования, позволяющие существенно ускорить обработку информации, поступающей от дизайнера к другим специалистам – конструктору, технологу, маркетологу. При помощи компьютерных программ дизайнер может создать 3-D модель будущей модели, сделать ее техническую документацию, оперативно подготовить презентацию для отдела продаж. В связи с этим важно отметить такую компетенцию дизайнера одежды, как владение компьютерными программами, помогающими быстро визуализировать свои идеи, презентовать их, подготовить техническую информацию в электронном виде для конкретного производства.

Работа на промышленном производстве часто требует оперативного принятия решений, поэтому для дизайнера одежды важны такие компетенции как мобильность, умение работать в команде [2, с. 69], профессионально объяснить задачу другим специалистам, организованность, умение выполнять работу в срок. Необходимо понимать и учитывать все стадии производственного процесса, начиная с анализа формирующегося спроса и заканчивая выкладкой готовой продукции в магазине.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что компетенции современного дизайнера одежды не ограничиваются только рисованием и созда-

нием актуальных эскизов моделей. Современный дизайнер одежды, работающий на промышленном производстве, становится связующим звеном между разными специалистами, он является главным «локомотивом» будущей коллекции, которую изначально он видит в своем воображении и благодаря наличию и реализации разнообразных компетенций, умению донести свою идею другим специалистам может реализовать свой проект в подробностях и мельчайших деталях.

#### **Список литературы**

1. Петушкова, Г.И. Проектирование костюма [Текст] /Г.И. Петушкова. – Москва, 2004. – 414 с.
2. Маэда Д., Редизайн лидерства. Руководитель как творец, инженер, ученый и человек [Текст] /Д. Маэда. – Москва, 2012. – 69 с.

### **К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ МОРСКОГО НАСЛЕДИЯ РУССКОГО СЕВЕРА: О МОРСКОМ И ПАРУСНОМ НАСЛЕДИИ БЕЛОМОРЬЯ**

*Звягин С.А.*

соискатель кафедры культурологии и религиоведения института социально-гуманитарных и политических наук Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Институт экологических проблем Севера» Уральского отделения Российской академии наук, Россия, г. Архангельск

В статье рассматриваются вопросы сохранения морского наследия Русского Севера, дано определение понятия «морское наследие». О роли морского и парусного наследия в жизнедеятельности Беломорья. Обозначены факторы для современного обустройства прибрежных и островных территорий на Русском Севере, связанные с развитием внутрироссийского и международного водного, круизного и экспедиционного туризма, развитием современного яхтинга.

*Ключевые слова:* морское наследие, Русский Север, Беломорье, традиции, культурный код, яхтинг.

Обращение к данной теме вызвано необходимостью рассмотрения основных вопросов, определяющих сохранение и развитие морского наследия на Русском Севере:

1. Роль морской культуры в осмыслении проблемы формирования морского сознания в социуме Беломорского края, как сохраняются традиции и механизмы морского наследия.
2. Роль морского и парусного наследия в жизнедеятельности Беломорского Севера сегодня.

Отождествить традицию с развитием страны в целом, на наш взгляд будет обоснованно, когда речь идет о России, т.е. развития общества, его ма-

териальной и духовной культуры как продукта определенной ментальности, общей для значительной группы людей.

В современном мире происходят сложные процессы трансформации культурных кодов, меняются способы передачи знаний о мире, о культуре прошлых эпох. Вопросы единого европейского экономического пространства и вопросы национальной идентичности находятся в противоречии. Современные средства массовой информации часто, интерпретируя реальность с позиции политической или финансовой выгоды, ярко демонстрируют общее квазикультурное состояние, которое переживает общество. Рыночные отношения, вероятно, саморегулируют финансово-экономические процессы в обществе, но явно не могут регулировать культурные процессы.

Сегодня тема сохранения культурного наследия осложняется почти тотальным отсутствием культурной идентичности в сфере осознанной деятельности человека. Мы встречаемся с культурой как с «выдумкой» (образ прошлого), как с театрализованным образом (практика реконструкций), но почти никогда – в ее «сущностной», естественной форме. И если культурные стереотипы еще остаются в нашей повседневности, то это результат консервативности традиции.

Маринистская специфика характеризуется, прежде всего, наличием устойчивых традиций. И если рассматривать традицию как способ удержания культурного кода, то вопрос сохранения морского наследия нации становится крайне актуальным.

Но наследие не может быть аморфным и неопределенным, оно в своем историческом многообразии и проявлениях находится в определенной среде, на определенном пространстве и обладает свойством воздействия прошлого на бытие современное. Но, в тоже время, удержание культурного кода это и процесс формирования самой среды, внутри которой формируется и человек, и общество.

То, как и каким образом функционируют механизмы сохранения традиций и передачи наследия последующим поколениям в условиях современности, насколько сильно влияние этого наследия на восприятие мира, стиль жизни людей, населяющих Русский Север, позволяет ответить на вопрос о состоянии национально-культурной идентичности.

Принимая во внимание содержание хронотопа, который по определению М.М. Бахтина [1] представляет собой слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом, отметим, что морское наследие представляет собой обширный объем культурных стереотипов, которые влияли и могут оказывать влияние на формирование современной социокультурной среды на Русском Севере. С этих позиций мы включаем тему исследования морского наследия в область культурологического дискурса.

Сегодня в публицистике можно слышать рассуждения о «потерянном Севере» [6], которые переходят уже и в научные дискуссии, т.е. тема обретает социальный смысл. Русский Север все чаще воспринимается как культурная периферия, как зона социального неблагополучия. По существу, происходит процесс, в результате которого деградируют и исчезают многие посе-

ления. Свидетельства тому – пустующие деревни, вымирающие села, опустевшие без судоходства реки и морское побережье. Причем этот процесс характерен не только для России, но и для благополучных стран Скандинавии. Парадоксально, но при этом в научной и краеведческой литературе историческая провинция, именуемая «Русский Север», и ее значение в процессе формирования русского государства и русской ментальности оценивается весьма высоко.

О философской, культурологической сущности и актуальности исследования морского наследия, касающегося истории, замечательно сказал Ю.М. Лотман: «Если функции истории, все в той же попытке представить прошлое, как оно было на самом деле, то память – инструмент мышления в настоящем, хотя ее содержанием является прошлое. И иначе: содержание памяти составляет прошлое, но без нее невозможно мышление «теперь» и «здесь», это глубинная основа актуального процесса сознания. И если история есть память культуры, то это означает, что она не только след прошлого, но и активный механизм настоящего» [2, с. 385]. Этим Ю.М. Лотман выразил сущностную основу наследия, как инструмента сохранения культуры.

Современные тенденции развития и формирования среды самовыражения, самоутверждения, самопознания нуждаются в особом, нетривиальном подходе, в основе которого лежит культура, поэтому с этих позиций мы и рассматриваем морское наследие Русского Севера, его структуру и его внутреннее содержание.

Исследования по данной теме с точки зрения фундаментально-сущностных характеристик позволяют участвовать в заочном дискурсе по разработке концепта геокультурного пространства арктической зоны, которое активно разрабатывается как в зарубежных, так и в отечественных гуманитарных науках. Так, например, модель «Арктика-XXI» Ю. Ф. Лукина, включающая как минимум семь пространственных слоев, определена автором как макрорегион господства «талассократии» (власть воды, моря и льда) [4]. Поэтому исследование причинно-следственных связей морской культуры и морского наследия на Русском Севере в контексте освоения Арктики также становится важным.

Исследование морского наследия Севера актуально для формирования подходов к морскому образованию, требующего централизованной системы поддержки и развития морских образовательных и воспитательных проектов, методических основ для качественно нового уровня образования, связанного с морской индустрией, экономикой и социальным развитием государства.

Каковы же пути преодоления ограниченности в культурном и духовно-нравственном обустройстве российского Севера с точки зрения маринистской специфики?

Обращение к культурному наследию призвано выполнять важную синтезирующую функцию в жизнедеятельности общества, гармонизировать бытие людей, пробуждать в них потребность к постижению мира и вообще к духовной жизни. Именно с этих позиций морское наследие может быть представлено как процесс освоения многомерного опыта с набором символов,

традиций, стереотипов и образцов деятельности, позволяющих людям рефлексировать свое представление о мире, уточнять ролевые функции в обществе, удостоверить собственную культурную идентичность.

Соотношения морского наследия, морской культуры и пространства Русского Севера актуальны не только в сфере научного и теоретического гуманитарного поиска, но и в сфере практической деятельности человека и общества по вопросам сохранения исторического наследия

Д.Н.Замятин в своих исследованиях рассматривает общий методологический подход к изучению и исследованию наследия в культуре, дает определение наследия как «образ и понятие, страхующее уникальную вечность определенной культуры» [2].

Автор рассматривает консервативный аспект наследия и отмечает его как важный элемент развития культуры или ее изменения. С другой стороны автор выделяет проблемы соотношения культуры и пространства, проблемы образов пространства, цивилизационной идентичности.

В территориальных рамках нашего исследования мы руководствуемся не административно-географической, а пространственно-временной категорией осмысления концепта «Русский Север».

Характер заселения явился главным элементом пространственной организации жизни и причиной организации хозяйственной и культурной системы поселенцев. О степени изученности северных поселений мы можем судить, настолько, насколько нам позволяют это сделать источники.

Процесс формирования узловых центров на Русском Севере, их особенностей, был предопределен начальным этапом освоения территории русскими. Историография по теме освоения составляет огромный пласт исследования Русского Севера.

Любая культура содержит в себе устойчивые структуры и порядки, которые «отвечают» за передачу наследия от поколения к поколению. Важное обстоятельство передачи наследия в традиции состоит в «повседневности» приобщения человека к устойчивым смыслам и символам. Морская культура обладает особым свойством удержания традиций. Ее собственная структура наделена таким «повседневным» условием. С этих позиций актуальны исследования парусных традиций на Русском Севере, которые выражены сегодня в традициях яхтинга – своего рода маринистской субкультуры.

Сложность проблемы актуализации состоит в том, что нематериальное морское наследие существует не в рамках профессиональной морской культуры, имеющей свои институты и традиции ее сохранения, а в культуре общественной повседневности, вне профессиональных институтов, с нечеткими формами передачи наследия от поколения к поколению. Актуализация морского наследия может быть эффективной, если она основывается на живом интересе людей к прошлому, к традициям, которые воспринимаются как источник сокровенных смыслов и сакральных идей, значимых для современного образованного человека.

Выступая на итоговом пленарном заседании Всероссийской научно-общественной конференции «Российская государственность: исторические

традиции и вызовы XXI века», советник Президента РФ по культуре и искусству В. И. Толстой справедливо отметил: «Почти четверть века в России явно доминировала формальная, технократическая модель развития, односторонняя, ориентированная лишь на экономический результат. Как-то незаметно произошла сущностная подмена ключевых понятий: культура в обиходе стала восприниматься как товар, как услуга, в лучшем случае как способ развлечения, а не как высшая ценность и неотъемлемая потребность человека и общества, его важнейшая, ничем не заменимая духовно-нравственная опора» [5, с. 971].

Чаще всего исследователи соотносят термин «морское наследие» с объектами наследия и его структурным содержанием. Не претендуя на исключительность, попытаемся сформулировать и дать определение понятия «морское наследие».

Во-первых, морское наследие включает природное и культурное наследие; во-вторых, движимое и недвижимое наследие; в третьих, материальное и нематериальное наследие и т.д. Можно привести еще множество категориальных компонентов содержания морского наследия.

Принципиально то, что содержание морского наследия включает в себя морская культура, если рассматривать ее как целостную систему ценностей, обладающую собственным смысловым кодом. Следовательно, определение «морское наследие» может звучать так: *это символически выраженный образ духовного и материального опыта морской культуры, сохраняемый и передаваемый будущим поколениям.*

Задача сохранения морского наследия, с точки зрения автора, заключается в том, чтобы проявленный в обществе и молодежной среде интерес к былым ритуалам и традициям морской культуры выражался бы не только в увеселительных и праздничных церемониях, даже при тщательной реконструкции того или иного морского ритуала, а способствовали бы постижению духа, обретению сокровенных смыслов морской культуры и морского наследия. Любой ритуал обеспечивает лишь фон непрерывности традиций и наследия. Основное и подлинное содержание морского наследия может проявляться только с отношением к морской практике. Это отношение выражается в механизмах получения соответствующих знаний.

Практическое воплощение традиций, смыслов, связанных с морским наследием Севера, может быть реализовано в создании сети историко-культурных морских центров на Русском Севере. Их актуальность обусловлена необходимостью восстановления утраченных морских и поморских традиций в социуме региона, возрождением преемственности поколений, связанных с морскими профессиями. Речь идет о формировании среды, связанной с возрождением и подъемом морской, поморской и парусной культуры в Беломорье.

Север никогда не являлся только географической категорией, ориентирующей человека в физическом пространстве Земли, он всегда был и другой, духовно-нравственной категорией. Север, и особенно Арктика, во все времена притягивал человека. В процессе продвижения человечества к высоким

широтам, Арктика стала частью культурного пространства, где мореплавание можно назвать его основой. Оно сохраняет и образует своеобразный характер среды и ментальность, присущие только северным приморским территориям.

Если мы сегодня вновь обращаем свой взгляд к Арктике, хотим сделать ее освоение национальной идеей и рассматриваем Север как национальное достояние, то во главу угла должны поставить вопрос о воспитании у молодежи интереса к этой теме.

Российский Север, учитывая его географические особенности, обладает огромным потенциалом как для развития внутрироссийского, так и международного водного, круизного и экспедиционного туризма, развития современного яхтинга.

Природные и искусственные водные магистрали на территории северо-запада России, развивающаяся сеть марин в Балтийском регионе и центральной части России (на Волге и в Московской области), а также возрастающий интерес к Северу России со стороны яхтенного сообщества других регионов России и туристов из-за рубежа дают основания рассчитывать на перспективы развития круизного, яхтенного, водно-моторного и экспедиционно-научного туризма на Беломорском Севере.

В результате анализа объектов морского наследия Русского Севера можно выделить два фактора для современного обустройства прибрежных и островных территорий Русской Арктики.

*Фактор уникальности* соответствует расширяющимся возможностям для водного, яхтенного, экспедиционного, арктического и круизного туризма. Он определен историко-культурным и природным наследием, имеющее международное признание (Соловецкие острова, Кенозерье, петроглифы, лабиринты на островах и побережье Белого моря).

*Фактор интеграции* заключается в объединении соседних регионов Севера: Карелии и Мурманской области в сфере развития коммуникаций, в сфере морского наследия, в науке и образовании. Главными артериями водных и морских коммуникаций являются Беломорско-Балтийский канал, как один из возможных объектов морского наследия, и акватория Белого и Баренцева морей с выходом в Арктику. Этот фактор, кроме научно-образовательного и научно-технологического блока предусматривает развитие международного морского сотрудничества и сохранение Арктики в качестве зоны мира.

Познание того, как и каким образом функционируют механизмы сохранения традиций и передачи наследия последующим поколениям в условиях современного общества, насколько сильно влияние этого наследия на восприятие мира, стиль жизни людей, населяющих сегодня Русский Север, позволяет ответить на вопрос о состоянии национально-культурной идентичности. Последнее обстоятельство тем более важно, если учесть, что объекты культурного наследия располагаются преимущественно на территориях, освоенных веками.

В социокультурном пространстве сосуществуют две тенденции, столкновение которых составляет "нерв" морской культуры:

1. стремление к модернизации,
2. сознательное стремление к архаизации.

Первая определена военно-экономическими мотивами, вторая – индивидуальной и этнической потребностью в самоопределении.

Модернизация и развитие флота подчинено простой формуле: судно или корабль, как изобретение, приходит туда, где оно необходимо и востребовано. Отсюда выявляется типология судостроения: военное, транспортное, пассажирское, промысловое, флот спецназначения: учебный и научно-исследовательский.

Стремление к архаизации вызвано культурной и творческой потребностью, возможностью самоопределения и выражения национально-культурной идентичности.

Отсюда складывается кастовый характер таких общественных институтов как яхт-клубы, федерации и союзы яхтсменов и парусников, ассоциации, в которых парус как образ и как объект для совершенства требует знаний, серьезного отношения и преданности к делу. В этих институтах формируется не только склонность к традиционализму и к архаике, но также готовность к модернизации.

Если говорить в целом о морском наследии Беломорья, то сегодня особую остроту приобретают задачи, связанные с выявлением роли и места историко-культурного, этнокультурного и природного наследия. Приморские регионы обладают собственной спецификой, но общим фактором северных регионов для материальной, духовной и художественной деятельности людей, населяющих Русский Север, является наличие моря и близость Арктики. Современная техногенная эпоха характеризуется особым переживанием времени, ускоренным ритмом жизни. Как следствие, сегодня потребуются новые формы организации социального пространства и среды, поэтому исследование, изучение и использование морского наследия является важной предпосылкой для социальных и экономических преобразований Российского Севера.

#### Список литературы

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе.// Вопросы литературы и этики. М., Худож. лит. 1975. С.234-407
2. Замятин Д.Н. Образ наследия в культуре: методологические подходы к изучению понятия наследия.[электронный ресурс] /Д.Н. Замятин – Режим доступа: [http://www.ifarcom.ru/files/Monitoring/zamyatin\\_obraz\\_nasl\\_kult.pdf](http://www.ifarcom.ru/files/Monitoring/zamyatin_obraz_nasl_kult.pdf)
3. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. М., 1996. 464 с
4. Лукин Ю.Ф. Великий передел Арктики. Архангельск, 2010. 400с.
5. Толстой В.И. Материалы Всероссийской научно-общественной конференции. Великий Новгород. 2012 г. Научный эксперт. Москва 2013. 992с.
6. Шабает Ю.П. Культурное пространство Русского Севера. [электронный ресурс] / Ю.П. Шабает – Режим доступа: <http://www.valerytishkov.ru/engine/documents/document1831.doc>

**THE ROLE OF AUTOMATIC IDENTIFICATION IN INFORMATION-COMMUNICATIVE ACTIVITIES OF THE NEW GENERATION**

*Biketova Y.O.*

Postgraduate of Roman Philology  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Russia, Kazan

The author of the article deals with the problem of the New Generation of Automatic Identification regarded as one of the priority factors of the developing of youth. The development of the socio-cultural environment allows raising a new generation using new technology that is the basis for successful development of society.

*Key words:* Radio Frequency Identification (RFID), information-communication activities, EZ-Pass Access devices, Facebook, social network, new generation.

The era of scanning bar codes is almost ending and humanity is being introduced to new technology called RFID. Radio Frequency Identification (RFID) is a technology that allows automatic identification of objects by incorporating a small electronic chip on its host. Data is stored on this chip and can then be read by wireless devices, called RFID readers. No one really notice such technology but it is actually has been around for a while, for example local turnpikes EZ-Pass Access devices. On a short distance, a tag (device that sends out the radio wave) reads the account number and grants access to precede the road. The traffic around the toll-booth has decreased down to 30% because EZ-Pass became popular among everyday users [1]. Another example of RFID would be antitheft systems that are all over stores. A little microchip sticker is placed on the item, and if a thief tries to pass through the signal reader without deactivating the chip after paying at the register, the scanner creates an alarm and warns a clerk, and a thief gets caught. This new generation technology has no limits to its usage.

In the near future people are promised to make everything easier using this technology. From distant identification of a person to a shopping without standing lines because every item will be marked with such chip and will be calculated via radio signals. Unlike now when people get to work/class, they must scan-in/clock-in one ID at a time in order to prove the appearance, using RFID device all of this will not be necessary because scanner will read the multiple signals at a time within a certain distance around the reader. Lines in the stores are ridiculous around the Christmas time because clerks must scan one item at a time with a barcode scanner, but using RFID technology a customer could come to the register with a prepared bill because the reader has connected with all the items in the cart through radio waves. This way it keeps costumers satisfied with a store service and less job for clerks.

Obviously everything has its own advantages and disadvantages. The disadvantage of the RFID according to the author of “Did Wal-Mart love RFID to

death?” Matthew Malone, to upgrade every single Wall-Mart with such technology, the researchers predicts it will cost \$75 million a year [3]. That means every item in the store must have the chip, which could take time. And that is only speaking for one of the stores, it will cost more billions to do such upgrade all around the world. With such technology available, the employment will decrease because computers will substitute the man labor.

There are many social networking sites allowing individuals to present themselves, articulate their social networks, and establish or maintain connections with others. Facebook considers one of the biggest social network available for individualities. Created in 2004, by 2015 Facebook was reported to have more than 21 million registered members generating 1.6 billion page views each day. Being able to connect with contacts such as old friend, classmates, coworkers and etc. Searching by a name or a place where individualities could have met, makes it easier for the world to keep in touch with each other. “Now that an estimated 23% of workers telecommute, many use online social networks as a way to stay connected to co-workers and colleagues” [2]. According to Jacob Stevenson, popularity of online communities such as Facebook has increased by 300% [4]. Average Facebook users spend about 20 minutes a day socializing via social networking website and in two out of three users check their page more than once a day.

Facebook was created for a purpose to contact classmates, co-workers, relatives and etc., but now it is way more beneficial towards society than it was before. Through Facebook individuals can promote community events, find missing contacts, charity donations, raising awareness for issues stay in contact over distance, advertise. These beneficial options are very helpful because everyone who uses Facebook get connected and stay updated. Facebook help society to categorize people in such criteria's as relationship status, age, education level, location and etc. As a big company, Facebook provides millions of jobs for people to have a stable income. Facebook's social networking services expand the pool of people we have the opportunity to meet to near limitless possibilities.

Before Facebook was created, people were fine communicating with each other using old methods but now, part of the society cannot “live” without. Addiction is one of the biggest problems in today's society, instead of doing something useful, modern society prefers to socialize via the screens of their computer and phones. Such addiction causes procrastination, failure to achieve something material or complete something. People who use too much of the social networking website can poorly contact with others in face-to-face conversations which is a very important in today's society. Invading personal space is a major problem of the society using social networking sites. Users use Facebook to do a background checks on others to identify the character. Cyber-bulling is a term used for bullying via social networking websites. It is illegal to harass other users and is punishable by the government. Everything has its own benefits, which is followed by the harm to the society.

Being one of the constant users of social networking website's such as Facebook, people absolutely love to have such option available for society. Everything depends on the user that is behind the screen, if the user is using such tool the way

it was supposed to be used there would be not harm in the society. Facebook, being a one of the biggest social networking website serves as a big contact book with add-ons to benefit the society, unfortunately not everyone uses this option in the right way it was suppose to serve society and that's exactly why Facebook causes harm.

Just like any other person I believe that in the near future everything will be technology comparable. Cars, TV's, refrigerators and even trashcans might be computerized and RFID might be a beginning to the new generation. I believe even though it is expensive to upgrade everything, sooner or later it will be available because slowly it has been proving itself worth the price it was paid for, for example EZ-Pass. It has decreased traffic down to 40% and provides income from everyone who has such option available to them. Also, RFID has decreased rate of theft in the big stores because sensors are small and undetectable. Such great idea cannot be thrown away because of the price, eventually it will pay for itself.

### References

1. Bonsor, Kevin. "How E-ZPass Works", 28 August 2010, HowStuffWorks.com., 25 September 2012. <http://www.howstuffworks.com/e-zpass.htm>
2. Hoover, Lisa. "How Social Networking Has Changed Society" Computerworld, IDG Consumer & SMB 7Apr 2012. [http://www.pcworld.com/article/162719/how\\_social\\_networking\\_has\\_changed\\_society.html](http://www.pcworld.com/article/162719/how_social_networking_has_changed_society.html)
3. Malone, Mathew. "Did Wal-Mart love RFID to death?" 14 February 2012, CBS Interactive 2014. <http://www.smartplanet.com/blog/pure-genius/did-wal-mart-love-rfid-to-death/7459>
4. Stevenson, Jacob. "Facebook & Society Analyzing the Growth of Facebook and How it Has Changed Society". 9 Dec 2009. <http://suite101.com/article/facebook-society-a178406>

## СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВОДСТВА ИННОВАЦИЙ И ВНЕДРЕНИЯ НОВАЦИЙ

**Сизиков В.П.**

доцент кафедры высшей математики  
Омского государственного университета путей сообщения,  
канд. техн. наук, доцент,  
Россия, г. Омск

**Разумов В.И.**

заведующий кафедрой философии  
Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского,  
доктор филос. наук, профессор,  
Россия, г. Омск

С привлечением системной методологии в ранге ДИС-технологии осуществлён системный анализ производства инноваций и внедрения новаций. На примере моделей в ранге когнитивной ячейки, описывающих производство инноваций и внедрение новаций, выявлены качественные особенности и различия результатов при организации

управления через бюрократию и рынок и при организации заказов через демократию и стандартизацию.

*Ключевые слова:* автоматизация, бюрократия, демократия, ДИС-технология, инновация, новация, обучение, режим, рынок, стандартизация, технология, турбулентность.

**Введение.** Данная работа является продолжением [1–5] апробаций ДИС-технологии, которой присущи одновременно качества системной методологии, языка программирования на уровне оболочки экспертных систем и аппарата имитационного моделирования. ДИС-технология позволяет быстро получать на качественном уровне то, что обычно требует долгих исследований, проведения затратных и экологически вредных экспериментов. В данной работе это демонстрируется на примерах системного анализа производства инноваций и внедрения новаций.

В [1] предлагалась модель в ранге когнитивной ячейки, описывающей производство инноваций при организации управления через рынок. База анализа процесса информационного функционирования (ПИФ) у динамических информационных систем (ДИС) позволяла тогда получить оценки параметров подключения рынка, не затрагивая деталей ПИФ. Теперь возможности ДИС-технологии существенно расширены и позволяют выяснить, насколько здесь важен рынок, чем он лучше обычного управления через бюрократию.

Аналогично обстоит с зависимостью внедрения новаций как ПИФ ячейки от организации заказов на выпуск изделий под определённую новацию. С использованием ДИС-технологии выясняется, насколько здесь важен вариант заказов через стандартизацию, лучше ли он простых заказов через демократию.

Данный подход исходит из прописанных Р. Коллинзом модернизаций общества, где выделены четыре их фактора: бюрократизация, демократизация, капиталистическая индустриализация, секуляризация [6, с. 264–293].

**Пара базовых моделей производства инноваций.** Обе модели являются когнитивной ячейкой, как в [3] при турбулентности. Триада  $G$  с вершинами  $v_0$  – технологии,  $v_1$  – новации,  $v_2$  – инновации даёт не управляемое производство инноваций с кругооборотом ресурса по циклу  $v_0 \rightarrow v_1 \rightarrow v_2 \rightarrow v_0$ . Добавление вершины  $v_3$  даёт триаду  $U$  из вершин  $v_0, v_3, v_2$  с дополнительно возможным кругооборотом ресурса по циклу  $v_0 \rightarrow v_3 \rightarrow v_2 \rightarrow v_0$ . Так получается модель уже управляемого через  $v_3$  производства инноваций в ранге когнитивной ячейки  $H$ .

Для запуска ПИФ у ячейки  $H$  задаётся некоторое распределение активов  $r_i$  и пассивов  $q_i$  по вершинам  $v_i$ , уровни трансформации  $\lambda_i$  пассива в актив в  $v_i$  и относительные проводимости  $f_c(v_j, v_i), f_d(v_i, v_j)$  контролирующего и ведущего ребра, проводящих ресурс от  $v_i$  к  $v_j$  ( $i, j=0, 1, 2, 3$ ). Общий объём ресурса в ячейке принимается за 1 – условную единицу. В первой модели полагается, что все рёбра обеспечивают взаимодействие и используются формулы:  $f_d(v_i, v_j) = a_{ij}(r_j + q_j)$ ,  $f_c(v_j, v_i) = b_{ij}(r_j + q_j)$ ,  $0 \leq a_{ij} = (a_i a_j)^{0.5} \leq 1$ ,  $0 \leq b_{ij} = (b_i b_j)^{0.5} \leq 1$  – постоянные взаимодействия,  $0 \leq a_i \leq 1$ ,  $0 \leq b_i \leq 1$  – постоянные мотиваций взаимодей-

ствия, вообще говоря, свои в каждой вершине  $v_i$  ( $i, j=0, 1, 2, 3$ ). Но в данной работе ограничимся случаем, когда все  $a_i=a$  и все  $b_i=b$ . Кроме того,  $a$ ,  $b$  и все  $0 \leq \lambda_i \leq 1$  считаются неизменными в конкретном ПИФ. Так что есть 6 свободных параметров  $\lambda_i$  ( $i=0, 1, 2, 3$ ),  $a$ ,  $b$ , и надо определяться, как от их значений зависит режим ПИФ ячейки  $H$  и каковы его особенности, прежде всего, в вершине  $v_2$  – инновации. Ответственная за управление вершина  $v_3$  в этом случае будет представлять бюрократию.

Во второй модели вершина  $v_3$  будет представлять рынок. Все рёбра при  $v_3$  в этом случае будут работать стационарно, имея фиксированные проводимости, которые обозначим, соответственно,  $d_{03}$ ,  $d_{32}$ ,  $c_{03}$ ,  $c_{32}$ . Теперь дополнительно будет решаться вопрос о выборе допустимых для них значений, и таких, чтобы у вершины  $v_2$ , представляющей инновации, возможно больше было ресурса, прежде всего, актива. Таким образом, каждому избранному варианту первой модели будет сопоставляться соответствующий вариант второй модели, и даваться их сравнение.

Кроме того, проследим за ПИФ отдельно взятой триады  $G$ , когда к ней вообще не подключено управление. И этот момент тоже постараемся учесть при сравнении вариантов.

**Основные режимы производства инноваций.** По аналогии с [3] берём минимальную серию экспериментов с первой моделью, приводя графики ПИФ вторыми на каждом рисунке:  $a=b=1$  и, соответственно:  $\lambda_0=\lambda_1=\lambda_2=0,3$ ,  $\lambda_3=0,1$  (рис. 1);  $\lambda_0=\lambda_1=\lambda_2=0,05$ ,  $\lambda_3=0,85$  (рис. 2);  $\lambda_0=0,08$ ,  $\lambda_1=0,6$ ,  $\lambda_2=0,22$ ,  $\lambda_3=0,1$  (рис. 3);  $\lambda_0=0,03$ ,  $\lambda_1=0,3$ ,  $\lambda_2=0,07$ ,  $\lambda_3=0,6$  (рис. 4);  $\lambda_0=0,22$ ,  $\lambda_1=0,08$ ,  $\lambda_2=0,6$ ,  $\lambda_3=0,1$  (рис. 5);  $\lambda_0=0,07$ ,  $\lambda_1=0,03$ ,  $\lambda_2=0,3$ ,  $\lambda_3=0,6$  (рис. 6);  $\lambda_0=0,6$ ,  $\lambda_1=0,08$ ,  $\lambda_2=0,22$ ,  $\lambda_3=0,1$  (рис. 7);  $\lambda_0=0,3$ ,  $\lambda_1=0,03$ ,  $\lambda_2=0,07$ ,  $\lambda_3=0,6$  (рис. 8);  $\lambda_0=\lambda_1=\lambda_2=0,3$ ,  $\lambda_3=0,1$ , но  $a=1$ ,  $b=0,05$  (рис. 9) и  $a=0,05$ ,  $b=1$  (рис. 10). В отличие от вариантов в [3] теперь при производстве инноваций актуальным принято условие  $\lambda_0+\lambda_1+\lambda_2+\lambda_3=1$ .

Третьим на каждом рисунке приводится соответствующий график ПИФ для второй модели. Условие максимальности ресурса в вершине  $v_2$  значит, что надо весь актив из  $v_3$  передавать  $v_2$ , т.е. выбирать  $d_{32}=c_{32}=1$ , а тогда и  $d_{03}$ ,  $c_{03}$  выгодно выбирать с максимально допустимыми значениями. Так, во всех случаях благополучным оказывается  $d_{03}=c_{03}=0,65$ , кроме двух случаев:  $d_{03}=c_{03}=0,6$  (рис. 1) и  $d_{03}=c_{03}=0,3$  (рис. 3).

Кроме того, первым на каждом рисунке приводится соответствующий график ПИФ для триады  $G$ , когда к ней вообще не подключено управление. Здесь нет вершины  $v_3$  и связанных с ней параметров  $\lambda_3$ ,  $d_{03}$ ,  $d_{32}$ ,  $c_{03}$ ,  $c_{32}$ .

Наконец, в ряде мест приводится четвёртый график ПИФ для второй модели с подкорректированными значениями  $d_{03}$ ,  $d_{32}$ ,  $c_{03}$ ,  $c_{32}$ .

На каждом графике либо по 4 полосы под вершины  $v_0$ ,  $v_1$ ,  $v_2$ ,  $v_3$ , считая сверху, когнитивной ячейки  $H$ , либо по 3 полосы под вершины  $v_0$ ,  $v_1$ ,  $v_2$  триады  $G$ . В каждой полосе ряд 1 отражает изменение актива, а ряд 2 – пассива.

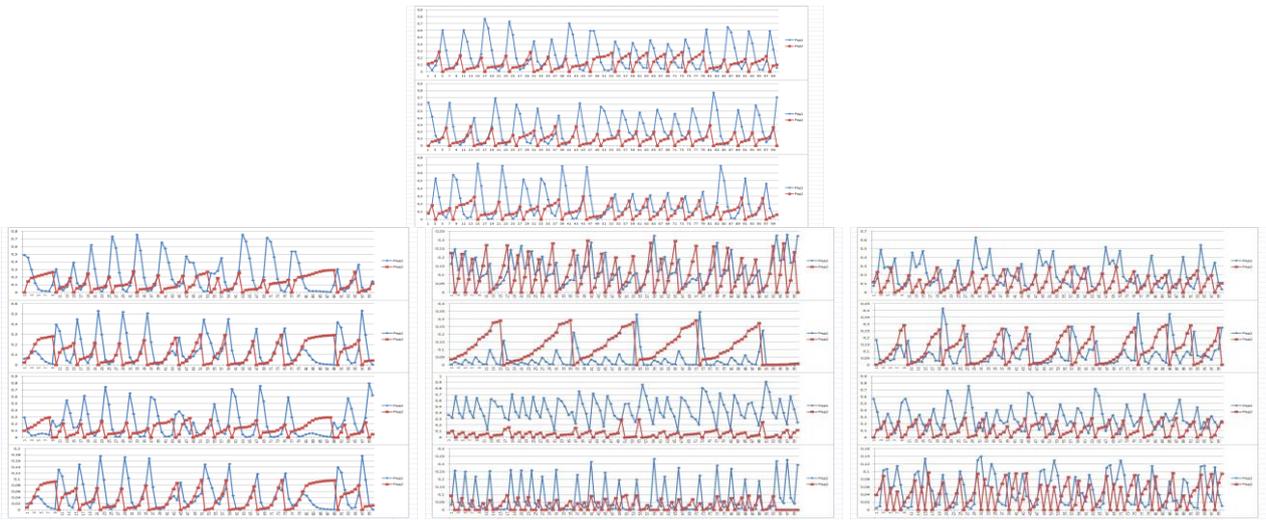


Рис. 1. При умеренном управлении

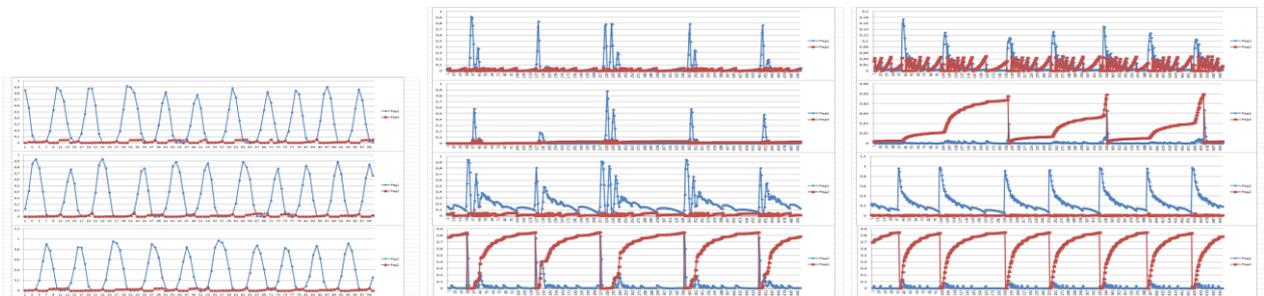


Рис. 2. При мощном управлении

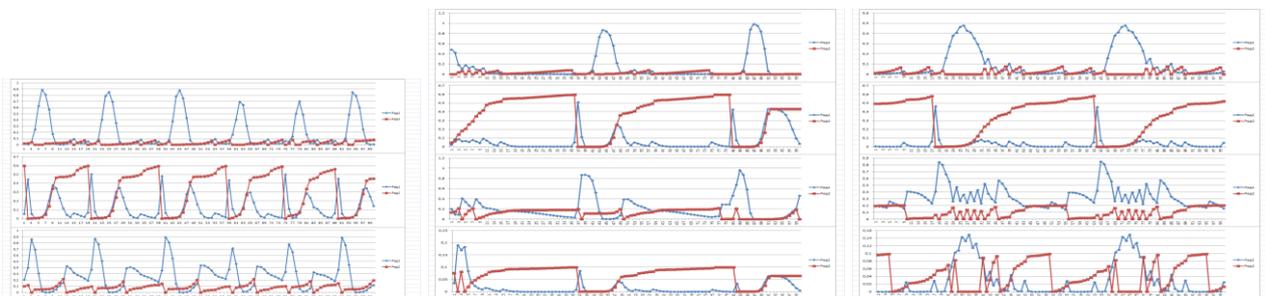


Рис. 3. При избытке тормозов в недоступном слабом прямому управлению элементу в  $G$

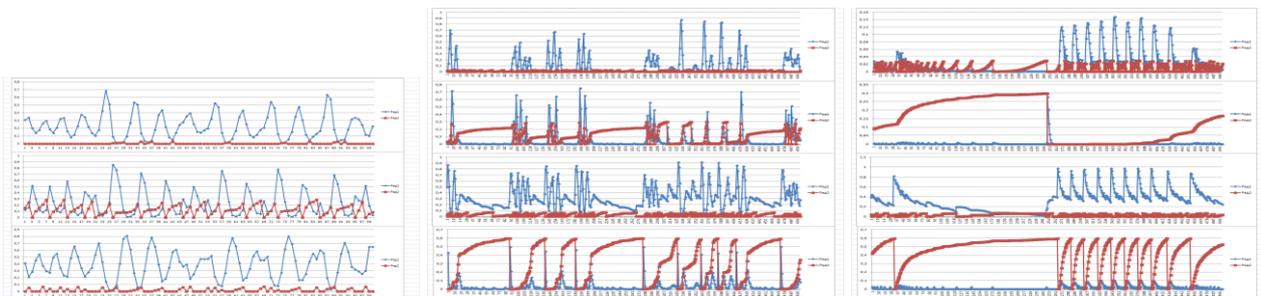


Рис. 4. При избытке тормозов в недоступном сильному прямому управлению элементу в  $G$

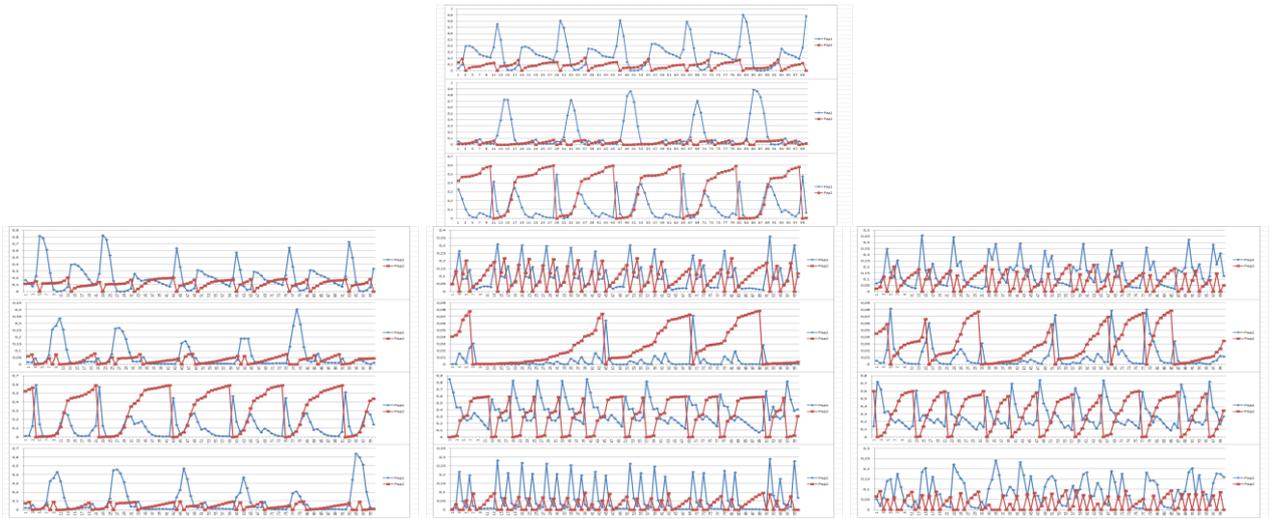


Рис. 5. При избытке тормозов в доступном слабом прямому управлению элементу в  $G$

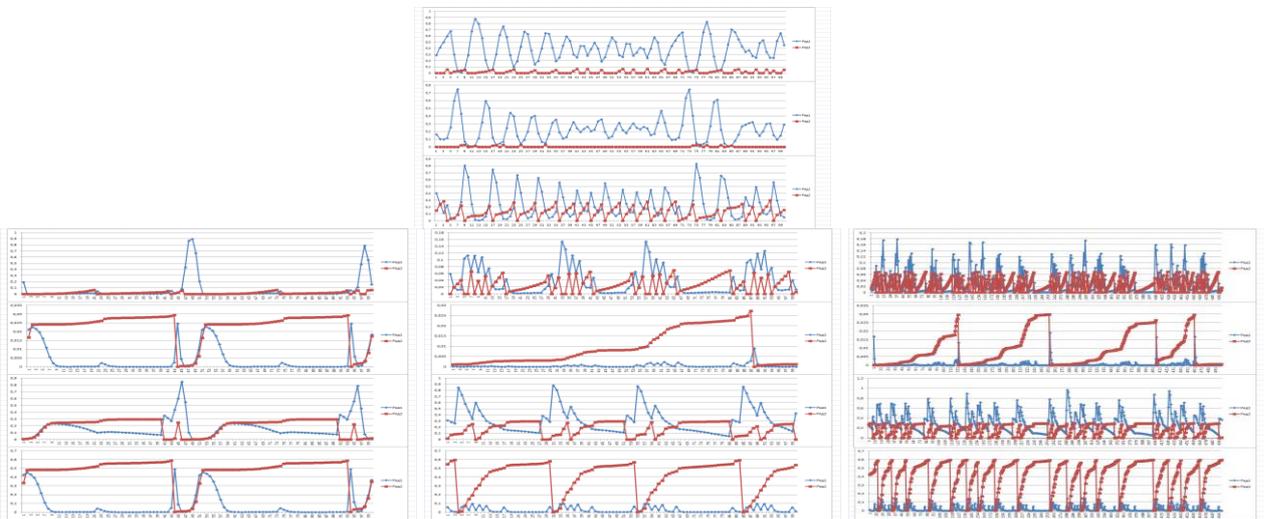


Рис. 6. При избытке тормозов в доступном сильному прямому управлению элементу в  $G$

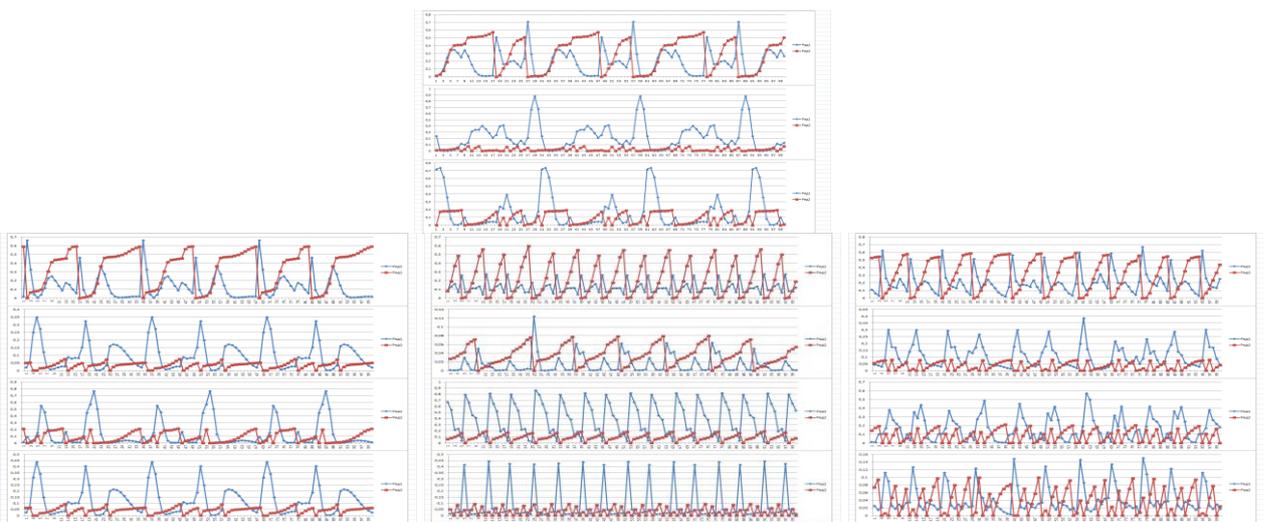


Рис. 7. При избытке тормозов в наблюдаемом при слабом управлении элементу в  $G$

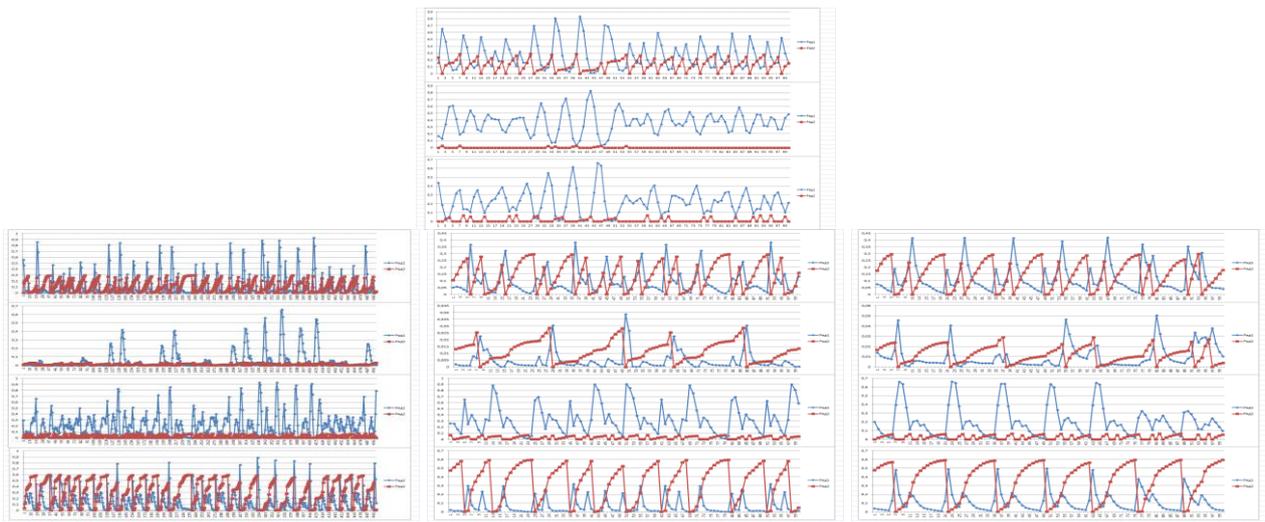


Рис. 8. При избытке тормозов в наблюдаемом при сильном управлении элементе в  $G$

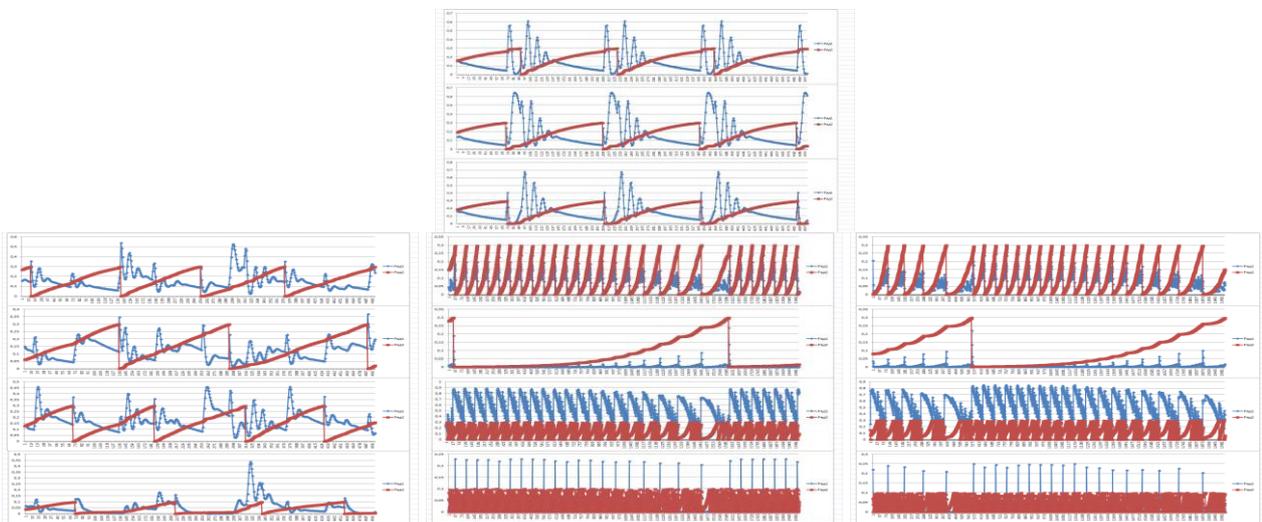


Рис. 9. При ослабленной работе пассива в системе

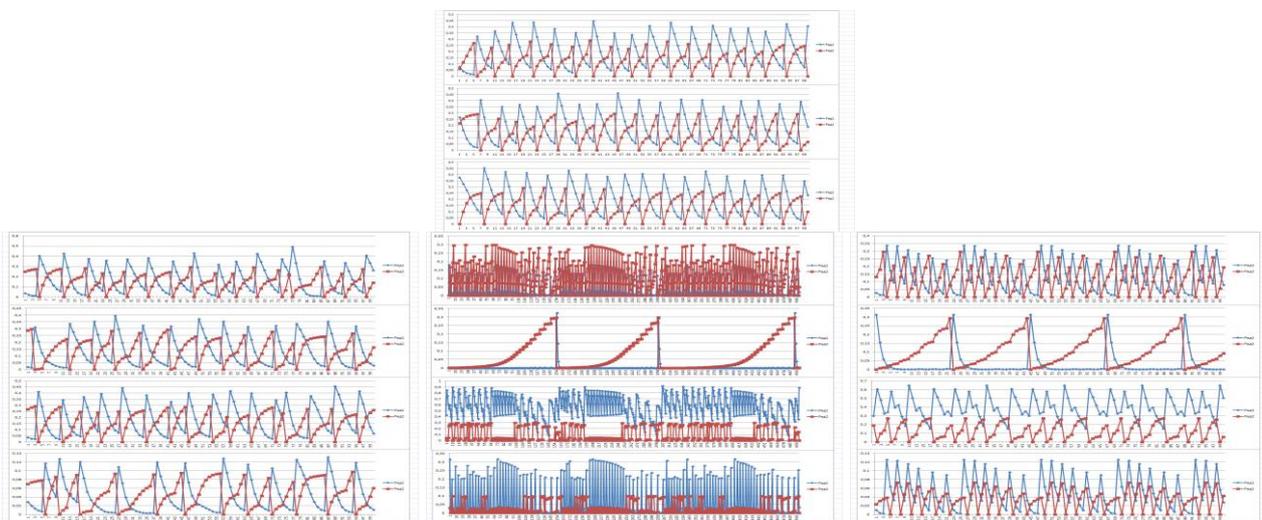


Рис. 10. При усиленной работе пассива в системе

**Качественные особенности и сравнения режимов при производстве инноваций.** Видно, что на вторых графиках рисунков 1, 6 и 7 поведение ПИФ в  $v_1$  и  $v_3$  (вторая и четвёртая полосы, считая сверху) почти копируют друг друга, отличаясь, в главном, лишь амплитудой. Такой факт на продолжительных этапах есть и на вторых графиках рисунков 2, 3, 4, 5, 8, 10. Так, по теореме 1.4 из [7] в условиях взаимодействия в значительной части случаев ПИФ ячейки ведёт себя как ПИФ триады, получаемой объединением вершин  $v_1$  и  $v_3$  в одну. Но много чаще копии нет, а качественное сходство есть. Третьи графики сходства в поведении ПИФ у  $v_1$  и  $v_3$  уже не дают, здесь у  $v_1$  преобладает пассив над активом даже тогда, когда такого нет у  $v_3$ . Кроме того, степень преобладания пассива над активом у  $v_1$  на третьих графиках явно больше, чем на соответствующих вторых, что не удивительно, так как на третьих графиках сама цель требовала обеспечения переброски от  $v_0$  к  $v_2$  как можно большего объёма ресурса через  $v_3$ , ущемляя этим  $v_1$ . При сравнении с первыми графиками на местах  $v_0, v_1, v_2$  из  $G$  третьи графики вообще не дают сходства, а вторые графики дают сходство там, где управление слабо (рисунки 1, 3, 5, 7, 10), кроме рисунка 9 с явно иным характерным периодом в ПИФ у  $v_1$ . Проявляющиеся различия отражают феномен турбулентности [3] подсистемы  $G$  в системе  $H$ .

Далее, почти на всех вторых графиках в ПИФ у  $v_2$  явно прослеживается перевес актива над пассивом, причём это выражено ярче там, где управление является относительно сильным, т.е. велико  $\lambda_3$ . Не менее ярко этот же перевес выражен на всех третьих графиках, однако это продиктовано самой целью выбора  $d_{03}, d_{32}, c_{03}, c_{32}$ , и было бы удивительно встретить иной результат. А на первых графиках, где нет управления, перевес актива над пассивом в ПИФ у  $v_2$  тоже имеется всюду, кроме рисунка 5, где  $\lambda_2$  велико, хотя именно здесь  $v_2$  побеждает  $v_0, v_1$  по общему объёму ресурса.

Наконец, явно видно, что характерная частота изменений в ПИФ у  $v_3$  на каждом третьем графике выше, чем на соответствующем втором. Причём это касается изменений и актива, и пассива.

Таким образом, в условиях взаимодействия, т.е. через бюрократию, можно надёжнее и тоньше управлять производством инноваций, чем через рынок. При этом бюрократия, по сути, задаёт в ранге своей копии поведение ПИФ в вершине  $v_1$ , представляющей новации, а рынок действует напрямую как конкурент новациям в перехватке ресурса. Но насыщение инноваций активом при рынке достижимо больше, чем при бюрократии или полном отсутствии управления. В принципе, при рынке можно, не теряя указанного превосходства, слегка убавить значения  $d_{03}, d_{32}, c_{03}, c_{32}$ , обеспечив этим как приток ресурса к новациям, так и резервы для собственной «подпитки» рынка. Так что в целом рынок служит серьёзной альтернативой бюрократии. Однако такой успех стоит рынку труда на очень высоких частотах, а это повышает риск его перегрева. Поэтому проконтролируем выявленный успех через анализ количественных данных, в том числе и о типах движения как составляющих ПИФ [2].

**Количественные особенности и сравнения режимов при производстве инноваций.** Для каждого графика приведём: средний показатель проявления актива и пассива в  $v_2$ ; это же для вращательного движения, по сути, интеллекта последовательно в  $v_0, v_1, v_2, v_3$ ; это же для теплового движения последовательно в  $v_0, v_1, v_2, v_3$ . Такую группу из трёх типов данных расположим последовательно для первого, второго и третьего графиков каждого рисунка (у первого графика нет данных по интеллекту и теплу в  $v_3$ ). Кроме того, учитывая относительную малость данных, условимся приводить их в процентах от условной единицы.

Рисунок 1: 22,74, 10,03; 0,61, 0,62, 0,65; 0,38, 0,37, 0,39 (первый); 22,86, 10,34; 0,75, 0,61, 0,55, 0,27; 0,34, 0,15, 0,24, 0,1 (второй); 46,04, 5,66; 4,31, 0,48, 0,31, 2,26; 2,59, 0,04, 0,8, 5,46 (третий график).

Рисунок 2: 32,16, 1,19; 0,11, 0,1, 0,09; 0,26, 0,26, 0,25 (первый); 20,66, 2,21; 0,23, 0,02, 0,03, 0,08; 0,16, 0,02, 0,04,  $3 \cdot 10^{-4}$  (второй); 26,03, 0,96; 0,35, 0,01, 0,009, 1,24; 0,49, 0,001, 0,07, 0,007 (третий график).

Рисунок 3: 27,48, 7,98; 0,38, 1,06, 0,08; 0,24, 0,03, 0,1 (первый); 27,55, 10,09; 0,51, 0,62, 0,19, 0,19; 0,42, 0,02, 0,1, 0,11 (второй); 34,32, 9,33; 0,67, 0,37, 0,5, 0,96; 1,44, 0,01, 0,51, 2,24 (третий график).

Рисунок 4: 38,86, 1,75; 0,08, 1,04, 0,27; 1,92, 0,45, 0,76 (первый); 30,02, 2,97; 0,19, 0,21, 0,07, 0,32; 0,54, 0,05, 0,11, 0,006 (второй); 36,55, 2,97; 0,34, 0,04, 0,03, 1,27; 0,66,  $8 \cdot 10^{-4}$ , 0,05, 0,02 (третий график).

Рисунок 5: 11,45, 33,13; 0,08, 0,35, 1,06; 0,1, 0,23, 0,03 (первый); 12,39, 32,14; 0,24, 0,29, 0,9, 0,38; 0,15, 0,1, 0,04, 0,13 (второй); 37, 30,7; 2,99, 0,15, 0,77, 2,01; 2,07, 0,02, 0,03, 4,83 (третий график).

Рисунок 6: 23,9, 12,46; 0,26, 0,08, 1,06; 0,79, 1,98, 0,47 (первый); 17,5, 19,55; 0,2, 0,02, 0,06, 0,33; 0,09,  $6 \cdot 10^{-4}$ , 0,02, 0,01 (второй); 33,76, 16,26; 0,78, 0,02, 0,12, 2,42; 0,86, 0,001, 0,03, 0,08 (третий график).

Рисунок 7: 14,95, 9,12; 0,62, 0,19, 1,13; 0,06, 0,37, 0,33 (первый); 13,99, 8,59; 0,78, 0,08, 0,83, 0,1; 0,01, 0,06, 0,12, 0,08 (второй); 40,01, 9,34; 5,52, 0,19, 0,22, 2,96; 1,2, 0,02, 0,55, 4,99 (третий график).

Рисунок 8: 22,28, 1,41; 1,15, 0,07, 0,39; 0,51, 1,36, 2,02 (первый); 21,24, 2,49; 0,97, 0,03, 0,23, 0,53; 0,21, 0,02, 0,41, 0,02 (второй); 34,09, 2,88; 2,97, 0,05, 0,28, 6,19; 1,43, 0,01, 0,8, 0,32 (третий график).

Рисунок 9: 15,19, 16,86; 0,1, 0,08, 0,08; 0,001,  $2 \cdot 10^{-4}$ ,  $9 \cdot 10^{-4}$  (первый); 17,85, 15,48; 0,07, 0,06, 0,08, 0,02;  $5 \cdot 10^{-4}$ ,  $2 \cdot 10^{-4}$ ,  $6 \cdot 10^{-4}$ ,  $5 \cdot 10^{-4}$  (второй); 54,98, 13,85; 0,27, 0,01, 0,23, 2,19; 0,005,  $3 \cdot 10^{-5}$ , 0,03, 2,13 (третий график).

Рисунок 10: 20,04, 12,92; 0,06, 0,06, 0,06; 0,02, 0,02, 0,02 (первый); 19,9, 13,57; 0,06, 0,04, 0,05, 0,01; 0,02, 0,009, 0,01, 0,004 (второй); 57,68, 11,29; 3,36, 0,005, 0,01, 0,99; 1,91,  $3 \cdot 10^{-4}$ , 0,02, 1,42 (третий график).

Итак, согласно данным по активу и общему объёму ресурса в  $v_2$ , почти во всех случаях первенство держит третий график, причём в случаях 9 и 10 актива в  $v_2$  оказывается свыше 50%. Лишь в случаях 2 и 4, где  $\lambda_1 + \lambda_3 = 0,9 \approx 1$ , третий график уступает второму. В свою очередь, первый график в большинстве случаев превосходит второй, причём там, где есть уступка второму, эта

уступка, особенно по активу, весьма невелика. Получается, что управление через бюрократию никаких выгод, по сути, не даёт.

Наилучший показатель по активу в  $v_2$  у третьего графика в случае 10. При этом высшие показатели по интеллекту и теплу приходятся на вершину  $v_0$ , представляющую технологии. Правда, показатель тепла здесь явно меньше  $1/27$  – максимально достижимой его средней величины в вершине на принципах взаимодействия, т.е. угроз для перегрева нет. А показатель интеллекта всё же выше  $1/54$  – максимально достижимой его средней величины на принципах взаимодействия. Это означает, что технологии в данном варианте не могут быть вполне адаптивными, их самих нужно вручную менять после почти каждой инновации. Чтобы технологии имели шанс быть адаптивными, надо принять максимум  $d_{03}=c_{03}=0,275$ , при котором показатель актива в  $v_2$  составит 39,77. Но и это много лучше, чем у первого и второго графиков. При новых данных меньше станет и показатель тепла, т.е. угроз для перегрева не возникнет. И на рисунке 10 приведён четвёртый график ПИФ для нового случая. В частности, в нём явно эффективнее, чем до корректировки, идёт работа на месте новаций.

Второе место по активу в  $v_2$  занимает третий график в случае 9. Так при этом наиболее высокие показатели по интеллекту и теплу приходятся на вершину  $v_3$ , представляющую рынок, и вновь первый показатель оказывается за пределами того, что допускает принцип взаимодействия. Хотя для рынка и характерны частые ручные перемены, вряд ли разумно допускать их после почти каждой инновации, если целью является эффективное производство инноваций. Рынок тоже должен быть адаптивным, для чего необходимо будет принять максимум  $d_{32}=c_{32}=0,885$ , что, однако, мало изменит показатель актива в  $v_2$ , он составит 54,53. И это много лучше, чем у первого и второго графиков в случае 9, да и угроз для перегрева не возникает. Аналогично имеем в случае 6. Здесь необходимо будет принять максимум  $d_{32}=c_{32}=0,78$ , что изменит показатель актива в  $v_2$  на 33,33, и это вновь много лучше, чем у первого и второго графиков в случае 6, а угроз для перегрева здесь и не возникало. И на рисунках 9 и 6 приведены четвёртые графики ПИФ для новых случаев.

Далее, в случае 1 избыточными оказываются показатели по интеллекту сразу в  $v_0$ ,  $v_3$ . Для обеспечения адаптивности технологий и рынка необходимо будет принять максимум  $d_{03}=c_{03}=0,208$  и  $d_{32}=c_{32}=0,84$ , что показатель актива в  $v_2$  понизит до 27,21. Но и это явно лучше, чем у первого и второго графиков в случае 1. Изначально в  $v_3$  был избыточен и показатель тепла, но при новых данных этого избытка уже нет. Аналогично имеем в случае 5, где придётся принять  $d_{03}=c_{03}=0,392$  и  $d_{32}=c_{32}=0,661$ , что показатель актива в  $v_2$  понизит до 28,42, оставив его много лучше, чем у первого и второго графиков в случае 5. Здесь тоже изначально в  $v_3$  был избыточен и показатель тепла, но при новых данных этого избытка уже нет. Также аналог имеем в случае 7, где придётся принять  $d_{03}=c_{03}=0,179$  и  $d_{32}=c_{32}=0,88$ , что показатель актива в  $v_2$  понизит до 17,16, не уступив, однако, таковому на первом и втором графиках. И вновь здесь изначально в  $v_3$  был избыточен и показатель тепла, но при новых дан-

ных этого избытка уже нет. Наконец, аналог имеем и в случае 8, где придётся принять  $d_{03}=c_{03}=0,39$  и  $d_{32}=c_{32}=0,39$ , что показатель актива в  $v_2$  понизит до 21,72, не уступив таковому на втором, однако, уступив на первом графике. Так что на деле в случае 8 рынок, как и бюрократия, оказывается ненадёжным. На рисунках 1, 5, 7 и 8 приведены четвёртые графики ПИФ для новых случаев.

Избытка показателей интеллекта и тепла изначально нет в случаях 2, 3, 4. Но здесь лишь в случае 3 третий график держит верх над первым по активу в  $v_2$ , а в случаях 2 и 4 рынок, как и бюрократия, оказывается ненадёжным.

Таким образом, согласно анализу количественных данных, использовать рынок при производстве инноваций всегда лучше, чем бюрократию. Но в случаях 2, 4 и 8 оба типа управления пользы не приносят, и вызвано это, прежде всего, малостью  $\lambda_2$ , по сути, низкой ценностью самих инноваций.

**Пара базовых моделей внедрения новаций.** Вновь обе модели являются когнитивной ячейкой  $H$ , объединяющей пару триад. Одна триада с вершинами  $v_0, v_1$  – обучение,  $v_2$  – выпуск изделий и кругооборотом ресурса по циклу  $v_0 \rightarrow v_1 \rightarrow v_2 \rightarrow v_0$  даёт знаниевый подход, а другая с вершинами  $v_0, v_3$  – автоматизация,  $v_2$  и дополнительно возможным кругооборотом ресурса по циклу  $v_0 \rightarrow v_3 \rightarrow v_2 \rightarrow v_0$  – механизированный подход к внедрению новаций. Вершина  $v_0$  выступает в роли заказчика на выпуск изделий под новацию.

Вновь есть 6 свободных параметров  $\lambda_i$  ( $i=0,1,2,3$ ),  $a, b$ , и надо определяться, как от их значений зависит режим ПИФ ячейки  $H$  и каковы его особенности, прежде всего, в вершине  $v_2$  – выпуск изделий. Ответственная за заказ вершина  $v_0$  в этом случае будет представлять демократию.

Во второй модели вершина  $v_0$  будет представлять стандартизацию. Все выходящие из  $v_0$  рёбра в этом случае стационарны, имеют фиксированные проводимости, которые обозначим, соответственно,  $d_{01}, d_{03}, c_{01}, c_{03}$ . Теперь дополнительно будет решаться вопрос о выборе допустимых для них значений, и таких, чтобы у вершины  $v_2$ , представляющей выпуск изделий, возможно больше было ресурса, прежде всего, актива. Так каждому варианту первой модели будет для сравнения сопоставляться соответствующий вариант второй.

**Основные режимы внедрения новаций.** Вновь берём минимальную серию экспериментов с первой моделью, приводя графики ПИФ первыми на каждом рисунке. Ввиду симметричности модели, ограничимся естественными случаями, когда  $\lambda_1 \geq \lambda_3$ , и актуально считать  $\lambda_0 + \lambda_1 + \lambda_2 + \lambda_3 = 1$ . Итак, берём:  $a=b=1$  и, соответственно:  $\lambda_0=\lambda_1=\lambda_2=\lambda_3=0,25$  (рис. 11);  $\lambda_0=\lambda_2=\lambda_3=0,1, \lambda_1=0,7$  (рис. 12);  $\lambda_0=0,05, \lambda_1=0,5, \lambda_2=0,15, \lambda_3=0,3$  (рис. 13);  $\lambda_0=0,15, \lambda_1=0,5, \lambda_2=0,05, \lambda_3=0,3$  (рис. 14);  $\lambda_0=0,45, \lambda_1=0,3, \lambda_2=0,05, \lambda_3=0,2$  (рис. 15);  $\lambda_0=0,45, \lambda_1=0,3, \lambda_2=0,15, \lambda_3=0,1$  (рис. 16);  $\lambda_0=0,05, \lambda_1=0,3, \lambda_2=0,45, \lambda_3=0,2$  (рис. 17);  $\lambda_0=0,15, \lambda_1=0,3, \lambda_2=0,45, \lambda_3=0,1$  (рис. 18);  $\lambda_0=\lambda_1=\lambda_2=\lambda_3=0,25$ , но  $a=1, b=0,05$  (рис. 19) и  $a=0,05, b=1$  (рис. 20).

Второй на каждом рисунке – соответствующий график ПИФ для второй модели. Для максимальности ресурса в  $v_2$  надо весь актив из  $v_0$  посылать

к  $v_2$  через  $v_1$  и  $v_3$ , т.е. выбирать  $d_{01}+d_{03}=1$  и  $c_{01}+c_{03}=1$ . Уместно полагать  $d_{01}=c_{01}$ ,  $d_{03}=c_{03}$ , а для согласованности ПИФ на двух ветвях ячейки берём  $d_{03}/d_{01}=\lambda_3/\lambda_1$ . И это даёт:  $d_{01}=c_{01}=d_{03}=c_{03}=0,5$  (рис. 11, 19, 20);  $d_{01}=c_{01}=0,875$ ,  $d_{03}=c_{03}=0,125$  (рис. 12);  $d_{01}=c_{01}=0,625$ ,  $d_{03}=c_{03}=0,375$  (рис. 13, 14);  $d_{01}=c_{01}=0,6$ ,  $d_{03}=c_{03}=0,4$  (рис. 15, 17);  $d_{01}=c_{01}=0,75$ ,  $d_{03}=c_{03}=0,25$  (рис. 16, 18).

Наконец, на некоторых рисунках добавляется ещё третий график ПИФ для второй модели, но с подкорректированными значениями  $d_{01}$ ,  $d_{03}$ ,  $c_{01}$ ,  $c_{03}$ .

На каждом графике по 4 полосы под вершины  $v_0$ ,  $v_1$ ,  $v_2$ ,  $v_3$ , считая сверху, когнитивной ячейки. При этом в каждой полосе ряд 1 отражает изменение актива, а ряд 2 – пассива.

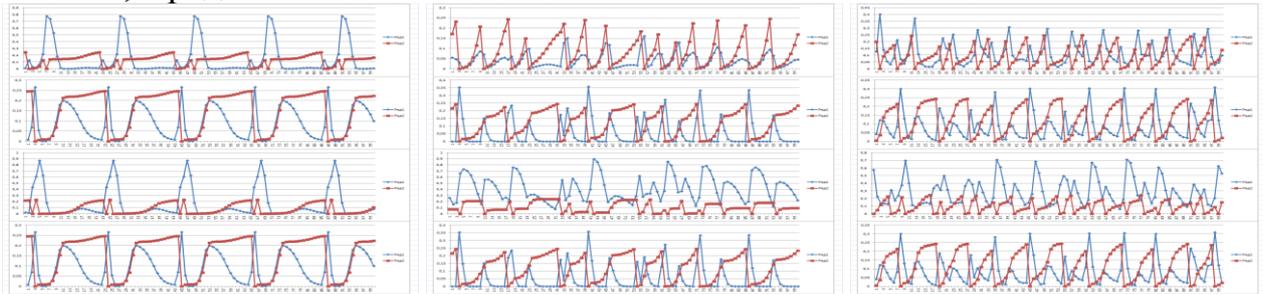


Рис. 11. При равноправных элементах

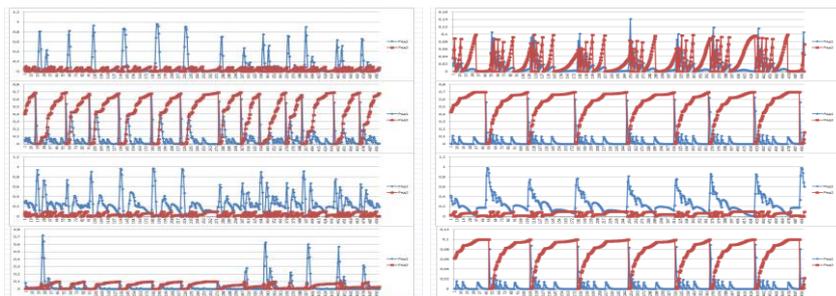


Рис. 12. При очень властном обучении

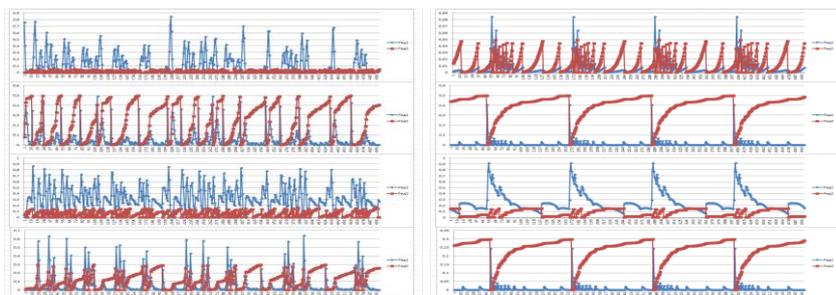


Рис. 13. При избытке тормозов в автоматизации и простой стандартизации

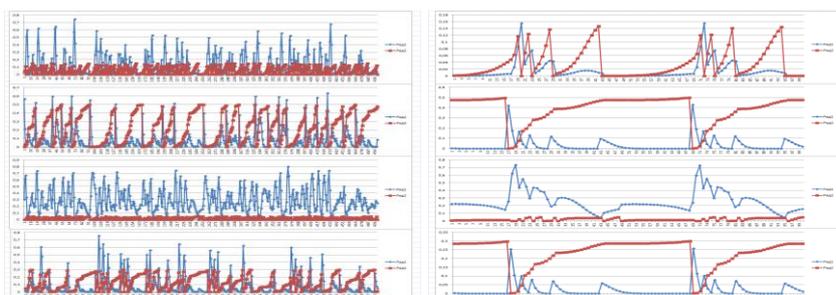


Рис. 14. При избытке тормозов в автоматизации и непростой стандартизации

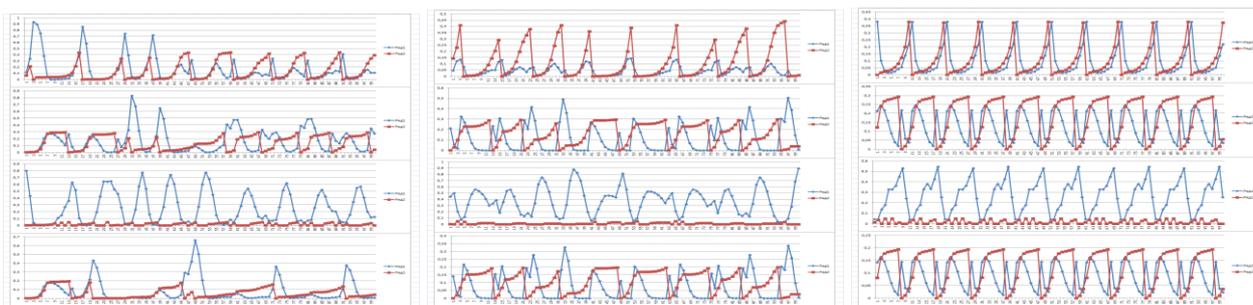


Рис. 15. При избытке тормозов в стандартизации и непрстой автоматизации

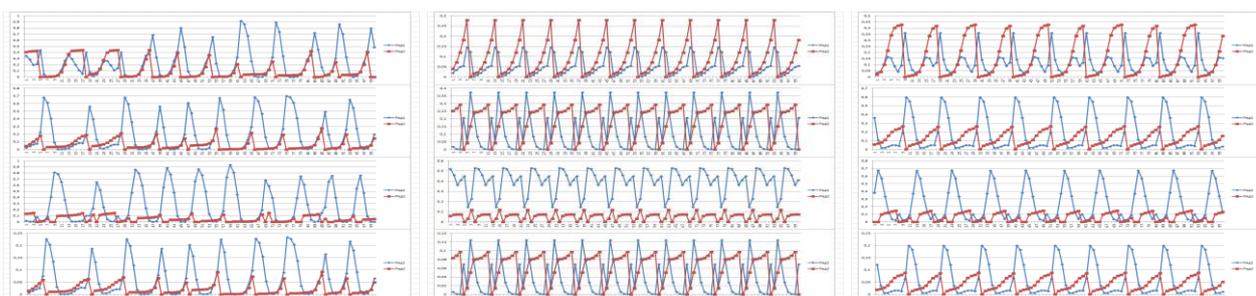


Рис. 16. При избытке тормозов в стандартизации и простой автоматизации

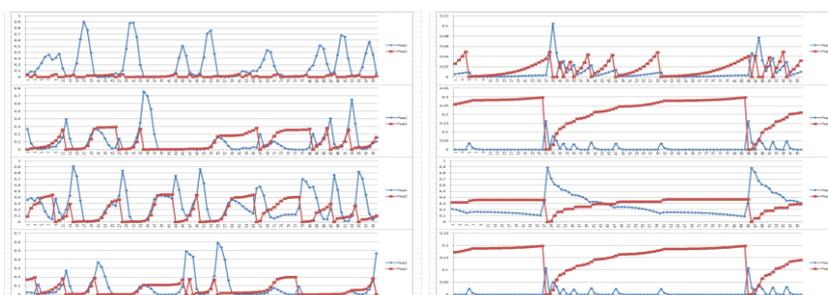


Рис. 17. При избытке тормозов в выпуске изделий и непрстой автоматизации

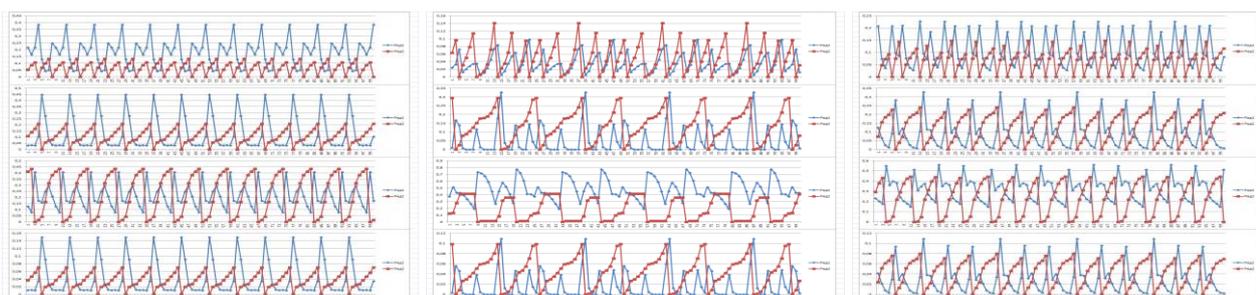


Рис. 18. При избытке тормозов в выпуске изделий и простой автоматизации

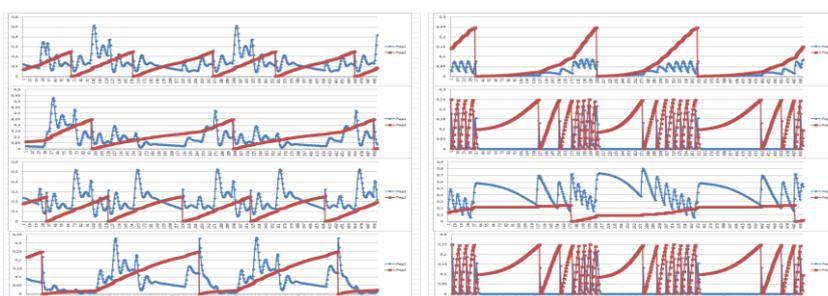


Рис. 19. При ослабленной работе пассива в системе

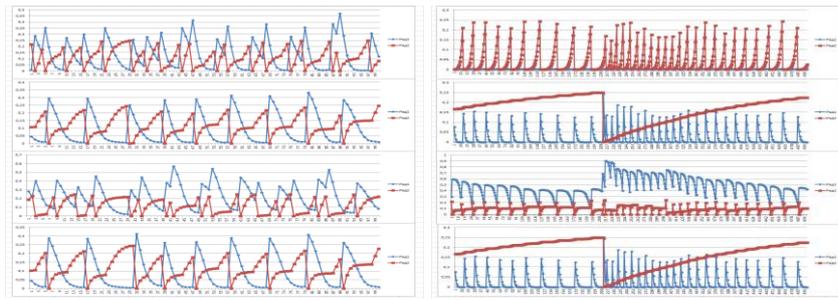


Рис. 20. При усиленной работе пассива в системе

**Качественные особенности и сравнения режимов при внедрении новаций.** Обратим внимание, что на первых графиках рисунков 11, 16, 18, 20 и всех вторых поведение ПИФ в вершинах  $v_1$  и  $v_3$  (вторая и четвёртая полосы, считая сверху) почти копируют друг друга, отличаясь, в основном, лишь амплитудой. Здесь вновь работает теорема 1.4 из [7]. Но много чаще копии нет, а качественное сходство есть. Далее, на всех вторых графиках в ПИФ у  $v_0$  явно преобладает пассив над активом, чего нет почти на всех первых. И это не удивительно, так как на вторых графиках сама цель требовала переброски от  $v_0$  к  $v_2$  как можно большего объёма актива через  $v_1$  и  $v_3$ . А то, что и у  $v_1$  и  $v_3$  на всех вторых графиках в ПИФ преобладает пассив над активом, является уже следствием того, что актива мало у  $v_0$ .

Далее, почти на всех первых графиках в ПИФ у  $v_2$  явно прослеживается перевес актива над пассивом. Не менее ярко этот же перевес выражен на всех вторых графиках, всё же это продиктовано самой целью выбора  $d_{01}$ ,  $d_{03}$ ,  $c_{01}$ ,  $c_{03}$ , и было бы удивительно встретить иной результат.

Таким образом, в условиях взаимодействия, т.е. через демократию, можно надёжнее обеспечивать ресурсом обучение и автоматизацию, чем через стандартизацию. Но насыщение выпуска изделий активом при стандартизации достижимо больше, чем при демократии. В принципе, при стандартизации можно, не теряя указанного превосходства, слегка убавить значения  $d_{01}$ ,  $d_{03}$ ,  $c_{01}$ ,  $c_{03}$ , обеспечив этим как приток ресурса к обучению и автоматизации, так и резервы для собственной «подпитки». Так что в целом стандартизация служит серьёзной альтернативой демократии. Однако такой успех часто требует от стандартизации чрезвычайно быстрых актуальных принятий решений, а это повышает риск интеллектуальных срывов в работе. Поэтому проконтролируем выявленный успех через анализ количественных данных, в том числе и о типах движения как составляющих ПИФ [2, 5].

**Количественные особенности и сравнения режимов при внедрении новаций.** Для каждого графика приведём: средний показатель проявления актива и пассива в  $v_2$ ; это же для вращательного движения, по сути, интеллекта последовательно в  $v_0$ ,  $v_1$ ,  $v_2$ ,  $v_3$ ; это же для теплового движения последовательно в  $v_0$ ,  $v_1$ ,  $v_2$ ,  $v_3$ . Такую группу из трёх типов данных расположим последовательно для первого и второго графиков каждого рисунка. Кроме того, учитывая относительную малость данных, условимся приводить их в процентах от условной единицы.

Рисунок 11: 15,66, 8,96; 0,61, 0,31, 0,11, 0,31; 0,04, 0,05, 0,03, 0,05 (первый); 40,56, 10,66; 2,85, 0,53, 0,19, 0,53; 1,62, 0,04, 0,12, 0,04 (второй график).

Рисунок 12: 26,48, 3,95; 0,58, 0,35, 0,11, 0,1; 0,36, 0,008, 0,04, 0,07 (первый); 25,12, 5,4; 0,79, 0,16, 0,03, 0,02; 0,47,  $6 \cdot 10^{-4}$ , 0,05,  $9 \cdot 10^{-5}$  (второй график).

Рисунок 13: 29,89, 6,7; 0,31, 0,47, 0,18, 0,34; 0,7, 0,03, 0,14, 0,1 (первый); 25,61, 7,7; 0,4, 0,08, 0,005, 0,05; 0,3,  $2 \cdot 10^{-4}$ , 0,009,  $9 \cdot 10^{-5}$  (второй график).

Рисунок 14: 27,92, 1,55; 0,99, 0,42, 0,14, 0,3; 0,52, 0,03, 0,41, 0,07 (первый); 25, 1,93; 1,03, 0,15, 0,01, 0,09; 0,58, 0,001, 0,08,  $7 \cdot 10^{-4}$  (второй график).

Рисунок 15: 24,41, 1,51; 0,95, 0,33, 0,15, 0,2; 0,09, 0,03, 0,24, 0,03 (первый); 41,12, 1,32; 3,5, 0,47, 0,05, 0,31; 0,88, 0,04, 0,32, 0,03 (второй график).

Рисунок 16: 30,01, 4,64; 0,52, 0,16, 0,18, 0,5; 0,06, 0,08, 0,1, 0,03 (первый); 38,94, 5,35; 3,5, 1,38, 0,29, 0,46; 2,41, 0,17, 0,5, 0,06 (второй график).

Рисунок 17: 26,81, 20,97; 0,21, 0,61, 0,4, 0,46; 0,67, 0,09, 0,04, 0,1 (первый); 27,88, 30,04; 0,46, 0,24, 0,02, 0,16; 0,39, 0,001, 0,008,  $7 \cdot 10^{-4}$  (второй график).

Рисунок 18: 21,34, 22,22; 0,66, 0,4, 1,27, 0,13; 0,61, 0,23, 0,07, 0,08 (первый); 48,12, 17,92; 2,35, 0,99, 0,04, 0,33; 1,54, 0,12, 0,01, 0,04 (второй график).

Рисунок 19: 21,37, 12,82; 0,1, 0,05, 0,08, 0,04; 0,001,  $4 \cdot 10^{-4}$ ,  $9 \cdot 10^{-4}$ ,  $3 \cdot 10^{-4}$  (первый); 46,06, 16,02; 0,16, 0,37, 0,007, 0,37; 0,003, 0,02,  $3 \cdot 10^{-4}$ , 0,02 (второй график).

Рисунок 20: 22,6, 10,28; 0,06, 0,02, 0,04, 0,02; 0,02, 0,005, 0,02, 0,005 (первый); 48,09, 10,76; 1,43, 0,001,  $3 \cdot 10^{-4}$ , 0,001; 0,57,  $3 \cdot 10^{-6}$ ,  $3 \cdot 10^{-4}$ ,  $3 \cdot 10^{-6}$  (второй график).

Итак, согласно данным по активу и общему объёму ресурса в  $v_2$ , почти во всех случаях первенство держит второй график, причём в случаях 11, 15, 18–20 актива в  $v_2$  оказывается свыше 40%. Лишь в случаях 12–14, где  $\lambda_1 + \lambda_3 = 0,8 \approx 1$ , второй график уступает первому, но и эта уступка весьма невелика. Получается, что заказы через демократию никаких выгод, по сути, не дают.

Наилучший показатель по активу в  $v_2$  у второго графика в случае 18. При этом наиболее высокие показатели по интеллекту и теплу приходятся на вершину  $v_0$ , представляющую стандартизацию. Правда, показатель тепла здесь, да и вообще во всех случаях, явно меньше  $1/27$  – максимально достижимой его средней величины в вершине на принципах взаимодействия, т.е. угроз для перегрева нет. А показатель интеллекта всё же превышает  $1/54$  – максимально достижимую его среднюю величину в вершине на принципах взаимодействия. Этот момент означает, что стандарты в данном варианте не могут быть вполне адаптивными, их самих нужно вручную менять после почти каждого выпуска изделий. Чтобы стандарты имели шанс быть адаптивными, примем максимум  $d_{01} = c_{01} = 0,393$ ,  $d_{03} = c_{03} = 0,131$ , при котором показатель актива в  $v_2$  составит всего 31,77. Но и это много лучше, чем у первого графика. При новых данных меньше станет и показатель тепла, т.е. угроз для перегрева не возникнет. И на рисунке 18 приведён третий график ПИФ для нового случая. В частности, в нём явно эффективнее, чем до корректировки, идёт работа на месте обучения и автоматизации и уже полна актива сама стандартизация. Аналогично имеем в случае 11. Здесь необходимо будет

принять максимум  $d_{01}=c_{01}=d_{03}=c_{03}=0,25$ , что изменит показатель актива в  $v_2$  на 28,38, и это вновь много лучше, чем у первого графика в случае 11. Также аналог имеем в случае 15, где придётся принять  $d_{01}=c_{01}=0,3$ ,  $d_{03}=c_{03}=0,2$ , что показатель актива в  $v_2$  понизит до 26,55, не уступив, однако, таковому на первом графике. Аналог имеем и в случае 16, где придётся принять  $d_{01}=c_{01}=0,288$ ,  $d_{03}=c_{03}=0,096$ , что показатель актива в  $v_2$  понизит до 22,7, явно уступив таковому на первом графике. Так что в случае 16 демократия оказывается надёжней стандартизации. На рисунках 11, 15 и 16 приведены третьи графики ПИФ для новых случаев.

Проблем с избытком показателей интеллекта и тепла изначально нет в случаях 12, 13, 14, 17, 19, 20. Однако, при этом лишь в случаях 17, 19, 20 второй график держит верх над первым по активу в  $v_2$ , а в случаях 12, 13, 14 демократия всё же оказывается надёжнее стандартизации.

Итак, исходя из анализа количественных данных, делать заказы на внедрение новаций через демократию надёжнее в случаях 12, 13, 14 и 16, а в остальных случаях надёжнее использовать стандартизацию. Возможно, проигрыш стандартизации связан с малостью  $\lambda_2$ , по сути, с низкой ценностью самих новаций. Исключение здесь даёт случай 15, однако выигрыш в нём стандартизации перед демократией менее 10%. Но и в случаях 12, 13, 14 выигрыш демократии перед стандартизацией менее 17%. Так что о существенном выигрыше (свыше 30%) демократии перед стандартизацией уместно говорить лишь в случае 16, а стандартизации перед демократией – в случаях 11, 18, 19 и 20.

**Заключение.** Для перехода цивилизации в постиндустриальную стадию развития необходимо обществу определённый уровень инновационной активности. Научно-техническое и социально-гуманитарное развитие человечества в начале XXI в. свидетельствует об отсутствии прорывных инноваций в областях: энергетики, авиакосмической, эколого-медицинской. Рост производительности труда, эффективности капитала затрагивает в основном ИТ-отрасль. В РФ, несмотря на большое внимание к переходу страны на инновационную стратегию развития (Роснано, Сколково и др.), результаты явно не оправдывают надежд.

Признавая инновационную деятельность высоко интеллектуальноёмкой, следует также согласиться, что серьёзная научно-теоретическая база для её поддержки отсутствует. В статье выделены категории, репрезентирующие ведущие факторы инновационного развития: бюрократия, инновации, новации, технологии, управление. Применяя ДИС-технологии, построены качественные модели, представляющие циклы инновационного процесса, на который управляющие воздействия оказывают конкурирующие бюрократия и рынок. В ходе имитационного моделирования получены 10 репрезентативных результатов, выражающих особые варианты распределения ресурсов по элементам, эффекты от управления со стороны бюрократии и рынка, показатели интеллекта и тепла. В русле принятых условных показателей получены численные характеристики. Рассмотренные модели могут найти применение при формировании инновационных проектов.

Далее, необходимым условием инновации выступает определённое новшество – новация, но достаточным условием выступает внедрение новации до уровня реализации соответствующего продукта на рынке. С применением ДИС-технологии построена и проанализирована качественная модель внедрения новации, где выделяются два цикла: знаниевого и механизированного подходов с факторами, соответственно, обучения и автоматизации.

При построении имитационных моделей внедрения новаций и их анализе определены две пары конкурирующих факторов: автоматизация, обучение; демократизация, стандартизация. В результате выявлены 10 специфических режимов внедрения новаций. При этом особо интересным представляется результат, отражающий взаимную дополняемость демократизации и стандартизации, а также автоматизации и обучения. С помощью выявленных и приведённых на рис. 11, 16, 18, 20 особенностей режимов ПИФ даже на уровне обобщённой постановки задачи удаётся специализировать влияния перечисленных выше факторов. Полученные по каждому из рисунков численные характеристики способны существенно облегчить переход к использованию представленных в статье моделей для решения конкретных задач из области внедрения новаций.

#### Список литературы

1. Сизиков, В.П. Производство инноваций в информационном процессе [Текст] / В.П. Сизиков, В.И. Разумов // Моделирование неравновесных систем – 2012: Матер. XV Всерос. сем. – Красноярск : ИВМ СО РАН, 2012.
2. Сизиков, В.П. Модель и анализ взаимодействия протона и электрона на базе ДИС-технологии [Текст] / В.П. Сизиков // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. науч. тр. по матер. VI Междун. науч.-прак. конф. в 6 ч. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Ч. III. – С. 118–125. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
3. Сизиков, В.П. Турбулентность: системный статус и управление [Текст] / В.П. Сизиков // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. науч. тр. по матер. IX Междун. науч.-прак. конф. в 6 ч. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Ч. II. – С. 129–137. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
4. Сизиков, В.П. Трещины и дислокации: системный статус и управление [Текст] / В.П. Сизиков // Современные тенденции развития науки и технологий: Сб. науч. тр. по матер. II Междун. науч.-прак. конф. в 7 ч. – Белгород : ИП Ткачёва Е.П., 2015. – Ч. II. – С. 137–144. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
5. Сизиков, В.П. Системный анализ совершенства мышления [Текст] / В.П. Сизиков, Т.Ю. Круковская // Современные тенденции развития науки и технологий: Сб. науч. тр. по матер. III Междун. науч.-прак. конф. в 6 ч. – Белгород : ИП Ткачёва Е.П., 2015. – Ч. V. – С. 106–115. То же [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.issledo.ru>.
6. Коллинз, Р. Макроистория: Очерки социологии большой длительности [Текст] / Р. Коллинз. – Пер. с англ. Послесл. Н.С. Розова. – М. : УРСС: ЛЕНАНД, 2015. – 504 с.
7. Разумов, В.И. Приложения информационных основ синтеза систем: ДИС-развёртки и парадигма закона. Монография / В.И. Разумов, В.П. Сизиков. – Электронное издание № 33934. – № гос. регистр. 0321304636, ФГУП НТЦ «Информрегистр». – Омск. 2014.

## СЕМЬЯ В СФЕРЕ ВНИМАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Супруненко Г.А.*

доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Магнитогорск

В статье обосновывается необходимость участия благотворительных организаций в социальной работе с семьей. Выделены направления социальной работы благотворительных организаций с семьей. Представлен опыт социальной работы благотворительных организаций с детьми и семьями различных типов. Выводы исследования могут быть использованы специалистами государственных учреждений и благотворительных организаций в совершенствовании социальной работы с семьей.

*Ключевые слова:* семья; социальная работа; социальная служба; благотворительные организации.

На современном этапе развития общества семья нуждается во внимании и заботе со стороны не только государства, но и негосударственных, в частности, благотворительных организаций. Социально-экономические процессы, характерные для современного российского общества, сказываются прежде всего на семье, порождая значительное число семей малообеспеченных. Кроме того, в разряд семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, попадает большинство неполных и многодетных семей, семей, воспитывающих ребенка-инвалида, семей пожилых людей, семей группы риска.

В нашей стране сегодня достаточно много благотворительных организаций, работающих в сфере социальной поддержки населения. Деятельность значительного числа из них направлена на оказание разнообразной помощи семье и детям [4].

Благотворительные организации современной Российской Федерации участвуют в организации процессов позитивной социализации детей, помощи семье, пожилым, инвалидам и др. категориям; способствуют совершенствованию систем здравоохранения, образования, культуры, организации досуга и коммуникации групп и индивидов; разрабатывают и реализуют программы социальной защиты и поддержки людей, оказавшихся в особо трудных обстоятельствах; обеспечивают адресность внимания к людям.

Основные направления работы благотворительных организаций весьма разнообразны. Одни из них занимаются помощью, поддержкой и социальной реабилитацией безнадежно больных, лиц инфицированных и больных СПИДом – например общество «Мы и вы», благотворительное общество «Хоспис»; некоторые из них занимаются социальной защитой военнослужащих и их семей (Фонд защиты военнослужащих); социальной реабилитацией и защитой инвалидов, лиц, страдающих отдельными видами заболеваний, в том числе помощь душевнобольным, алкоголикам и наркоманам (благотвори-

тельный фонд «Душа человека», Всероссийское общество инвалидов); социальной защитой пенсионеров, инвалидов и малоимущих граждан (благотворительный фонд «Сопричастность», Международный фонд милосердия и здоровья) и др. Значительная часть благотворительных оказывает разнообразную помощь семьям и детям. Они занимаются социальной защитой и помощью детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения, воспитанникам детских домов и интернатов, страдающим отдельными видами заболеваний (благотворительный фонд «Белый журавлик», Ассоциация борьбы с детскими лейкозами, педагогическая ассоциация «Китеж»); социальной реабилитацией и защитой интересов несовершеннолетних преступников и лиц, вернувшихся из мест заключения (фонд «Ресоциализация»); защитой и поддержкой многодетных и неполных семей, матерей и отцов, в одиночку воспитывающих детей (Союз многодетных семей, ассоциация «Только мама», ассоциация «Отцы и дети») и др., т.е., в первую очередь, в поле зрения общественных организаций попадают: инвалиды, дети, молодежь, в том числе дети-инвалиды; родители детей-инвалидов, нуждающиеся не только в материальной помощи, но и в психологической и моральной поддержке, ветераны и инвалиды Великой Отечественной войны, войны в Афганистане, Чечне, одинокие матери, многодетные и неблагополучные семьи, семьи военнослужащих, семьи беженцев и вынужденных переселенцев и др. [6].

В оказании помощи семье негосударственные организации обладают большим потенциалом. Постепенно негосударственные организации становятся дополнительной и весьма действенной силой в оказании социальной помощи, поддержки и защиты различных социальных групп, в том числе семьи.

Например, *Общероссийский общественный Фонд «Российский детский фонд» (РДФ)* – первая в стране общественная организация в защиту детства. С 1987 года Фонд разрабатывает и реализует благотворительные программы, вовлекая в их осуществление отдельных граждан и предпринимателей, коммерческие предприятия и банки. Сегодня во всех регионах России работают 73 отделения РДФ; помощь детям оказывается по нескольким постоянно действующим программам. Кроме того, отделениями Фонда самостоятельно организуются и проводятся многочисленные благотворительные акции.

Фонд работает в тесном контакте с Международной ассоциацией детских Фондов, является ее членом, участвует в реализации на территории Российской Федерации ее программ и может их финансировать.

*Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения* учрежден ведущими российскими специалистами, работающими с детьми из групп медицинского и социального риска. Основная цель деятельности Фонда – защита прав детей через повышение качества помощи детям и семьям, обеспечение условий нормального развития для каждого ребенка.

Фонд осуществляет проекты и оказывает услуги, направленные на оптимизацию системы управления и повышение квалификации специалистов в сфере социальной защиты детства: разрабатывает и внедряет региональные и муниципальные модели профилактики социального сиротства, профилакти-

ческие услуги для семьи и детей; реализует образовательные программы; оказывает экспертные и консультационные услуги; издает и распространяет книги, публикует информационные и аналитические материалы; осуществляет другие проекты, направленные на остановку роста социального сиротства в России.

В современной ситуации приоритетным для Фонда является содействие государственным органам и негосударственным организациям в решении задачи сокращения социального сиротства. В ряде регионов России эти услуги уже получили нормативное и методическое закрепление и успешно используются учреждениями социальной сферы в таких направлениях деятельности, как замещающая забота для детей, оставшихся без попечения родителей, интеграция детей со специальными нуждами в среду здоровых сверстников, работа с кризисными семьями и их реабилитация, профилактика ранних отказов.

Например, для решения проблемы профилактики социального сиротства в семьях ВИЧ-инфицированных, в г. Магнитогорске объединили свои усилия Центр по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями и Магнитогорский *благотворительный фонд «Гражданская инициатива»*. При *поддержке и финансировании проекта Национальным фондом защиты детей от жестокого обращения* (в рамках программы «Помощь детям-сиротам в России») был создан Центр альтернативных услуг «РОСА». Целью проекта являлось создание системы социально-психологической поддержки ВИЧ-инфицированных женщин и их детей, формирования у молодых мам устойчивой мотивации материнства и, как следствие – повышения качества жизни детей с перинатальным контактом. В результате реализации проекта у большинства женщин, получивших услуги Центра «РОСА», проявились положительные изменения в поведении и отношении к материнству, количество «отказных» детей из семей ВИЧ-инфицированных существенно сократилось [3].

Ярким примером социальной поддержки семьи и реализации разнообразных социальных программ помощи семье является деятельность *Магнитогорского городского благотворительного общественного фонда «Металлург»* [2]. Основные направления деятельности Фонда – оказание социальной, медицинской, материальной, фармакологической, психологической помощи малообеспеченным категориям граждан, в том числе семьям. В настоящее время Фонд реализует несколько программ, направленных на социальную поддержку материнства, отцовства и детства. Малообеспеченные семьи металлургов, в которых проживают инвалиды с детства, семьи по потере кормильца, многодетные семьи, матери-одиночки, женщины, находящиеся в декретном и отпуске по уходу за детьми от 1,5 до 3 лет – все они стоят на учете в благотворительном фонде.

В рамках Программы *«Стимулирование рождаемости. Охрана материнства и детства»* используются такие формы социальной помощи, как приобретение одежды новорожденным детям, ежемесячная материальная

помощь семьям по уходу за ребенком до 1,5 и 3-х лет, материальная помощь для подготовки детей-первоклассников к школе и др.

С июня 2004 года для обеспечения охраны здоровья беременных женщин начал свою работу центр «Материнство». Ежемесячно в Центре бесплатно наблюдаются около 200 женщин со сроками беременности от 13 недель. Будущие мамы занимаются физкультурой, уроками дыхательной гимнастики и релаксацией, укрепляя свое здоровье и готовясь к предстоящим родам. Занятия с психологом помогают разобраться с эмоциональными трудностями, возникающими во время беременности.

В целом, благотворительные организации берут на себя сегодня значительную часть забот о семьях и детях, предлагая разнообразные услуги и помощь. Совершенствование этой работы видится в создании условий для увеличения числа негосударственных организаций, укреплении взаимодействия государственных структур с организациями третьего сектора, в том числе благотворительными, формировании позитивного имиджа этих организаций в обществе.

#### **Список литературы**

1. Ищанова, Б.Т., Мустаева, Ф.А. Взаимодействие институтов общества в социальной поддержке семьи [Электронный ресурс] / Б.Т. Ищанова, Ф.А. Мустаева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) ВАК. – 2012. – № 9 (17). – URL : <http://sisp.nkras.ru/eru/issues/2012/9/ishchanova.pdf>
2. Кудрявцева, Г.А. Роль благотворительных организаций в социальной поддержке семьи [Текст] / В.А. Владимирцев, Г.А. Кудрявцева // Семья в современном обществе : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Ф.А. Мустаевой (отв.ред.), М.Р. Москвиной, Г.А. Кудрявцевой, О.Л. Потрикеевой. – Магнитогоскр, 2007. – С. 219-223.
3. Кудрявцева, Г.А. Социально-реабилитационная работа с семьями ВИЧ-инфицированных как средство профилактики социального сиротства [Текст] / Г.А. Кудрявцева, А.В. Конькова // Семья в современном обществе : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Ф.А. Мустаевой (отв.ред.), М.Р. Москвиной, Г.А. Кудрявцевой, О.Л. Потрикеевой. – Магнитогоскр, 2007. – С. 247-252.
4. Современная российская семья: противоречия функционирования и развития : монография [Текст] / С.А.Бурилкина, Б.Т.Ищанова, А.В. Меренков, Ф.А. Мустаева, О.Л. Потрикеева / под ред. Ф.А. Мустаевой. – Магнитогоскр : МаГУ, 2013.
5. Супруненко, Г.А. Деятельность неправительственных организаций по социальной поддержке населения [Текст] / Г.А. Супруненко : учебное пособие. – Магнитогоскр : МаГУ, 2009. – 96 с.
6. Социальная работа с разными группами населения : учебное пособие для студентов [Текст] / Н.Ю. Андрусак, С.А.Бурилкина, Б.Т.Ищанова, А.С. Каминский, О.С. Маметьева, Ф.А. Мустаева, Е.В. Олейник, О.Л. Потрикеева, Н.Г. Супрун / под ред. Ф.А. Мустаевой, Е.В. Олейник. – Магнитогоскр : МаГУ, 2014. – 267 с.

## **РОЛЬ ИНСТИТУТОВ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

*Шагиева Л.А.*

аспирант ФГБУН Института социально-экономических исследований  
Уфимского научного центра Российской Академии Наук,  
Россия, г. Уфа

В статье рассматривается значимость изучения феномена социального потенциала для социально-экономического развития современного российского общества. Основной идеей статьи является обоснование необходимости интенсификации развития институтов социального потенциала для профилактики различного рода социальных рисков.

*Ключевые слова:* социальный потенциал, социально-экономическое развитие, социальные риски, социальная справедливость.

Механизмы трансформации всех сфер общественной жизни современного российского общества характеризуются весьма противоречиво в силу их односторонней ориентации на систему западных ценностей, отсутствия единой стратегии реформ, а также несоответствия реалиям современной действительности. В процессе модернизации при этом, управленческими структурами используются зачастую только социально-экономические ресурсы, в то время как духовно-нравственный, культурный и научно-образовательный потенциал явно недооценивается, что влечет за собой ряд негативных последствий, выраженных, в первую очередь, в падении уровня нравственности, дальнейшей массовой переориентации на западные ценности прагматизма и индивидуализма, ухудшением этического и эстетического воспитания, деградацией уровня образования населения, утратой мотивации к самообразованию, просвещению. Всё это, в свою очередь, приводит к кризису современного общества, отсутствию желания у молодой интеллигенции трудиться во благо страны, и, в конечном счёте, к застою социально-экономического развития.

Данные негативные тенденции во многом объясняются и низкой эффективностью проводимых социально-экономических программ, их неспособностью ослабить различного рода социальные риски. Безработица, бедность, коррупция, проникшая практически во все сферы общественной жизни, усиление социальной напряженности и неравенство жизненных шансов в зависимости от уровня материальной обеспеченности, – эти и другие проблемы решаются на сегодняшний день только посредством реализации мер, направленных на их сглаживание, ослабление темпов роста, в то время как превентивные меры, способные выявить и устранить источник их возникновения до сих пор разработаны довольно слабо и не применяются на практике.

В обществе ещё не осознаётся в полной мере и тот факт, что проводимые реформы должны быть направлены на формирование и стимулирование развития институтов социального потенциала, от укрепления которых зави-

сит не только уровень развития общества, но и качество политической системы. Если же управленческие структуры не способны создать условия для продуктивного функционирования данных институтов, в обществе возможен, даже неизбежен политический кризис, а эффективное экономическое развитие серьезно затруднено. Для того чтобы минимизировать подобные риски и связанные с ними негативные последствия, меры по реализации социального потенциала должны носить действенный, результативный характер. Для этого, безусловно, необходим научный подход при проведении реформ, философский анализ причинно-следственных отношений современного состояния дел и возможных результатов, общественное обсуждение наиболее значимых, чувствительных для населения перемен. Важную роль в преодолении многих негативных последствий общественных изменений должен сыграть независимый мониторинг общественного мнения, социальных ожиданий населения, прогнозирование результатов деятельности властей [2, с. 125]. Данные мероприятия способствовали бы во многом формированию социокультурного, правового и политического сознания общества, создали бы условия для его интеграции в зависимости от отстаиваемых интересов, снизили уровень социальных конфликтов, усилили чувство социальной солидарности.

Не удивительно, что управленческие механизмы социальной политики, неспособные обеспечить все вышеуказанные условия для формирования социального благополучия населения, оказываются зачастую неэффективными, а в некоторых случаях приводят к негативным последствиям для социальных институтов и общественных подсистем. Так, чрезмерная поляризация уровня доходов общества, прогрессивное сужение социальных возможностей для наиболее депривированных его групп, неравенство жизненных шансов в зависимости от уровня материальной обеспеченности в скором времени неизбежно приведут к активному процессу воспроизводства российской бедности, резкому ограничению возможностей для детей из бедных семей добиться в жизни того же, что может себе позволить большинство из сверстников из иных социальных слоёв. Обратной стороной этой проблемы явится сокращение притока талантливой молодёжи в экономику России и, как следствие, – снижение конкурентоспособности экономики страны [1, с. 184].

Это может также способствовать интенсификации роста социальной напряженности, проявлению различного рода девиаций, вызванных состоянием фрустрации, неуверенности в завтрашнем дне, отчуждением от социальной среды в которой происходит формирование личности. И именно поэтому, при разработке социальных программ, направленных на реализацию социального потенциала общества, властным структурам необходимо, прежде всего, обратить внимание на создание условий для раскрытия талантов, способностей, творческого мышления, профессиональных и трудовых навыков, а также на выравнивание стартовых возможностей для самореализации представителей различных слоёв населения.

Необходимо также помнить, что общий уровень благосостояния общества, развитие экономики, укрепление эффективности функционирования со-

циальной сферы обусловлены во многом не только проводимыми реформами правящей элиты, но и укреплением институтов социального потенциала. Именно от продуктивности работы данных институтов зависит во многом, в каких условиях будет формироваться каждое новое поколение российских граждан и какова будет эффективность реализуемой ими деятельности для будущего нашей страны.

#### **Список литературы**

1. Горшков М. К. Российское общество как оно есть. М.: Новый хронограф. 2011. 672 с.
2. Зарипов А. Я. Духовный потенциал этносов, как условие толерантности в современной социальной действительности: Вестник Института гуманитарных исследований Республики Башкортостан. № 15. С. 121-126
3. Подберезкин А. И. Национальный человеческий капитал. Т. III: Идеология русского социализма. М. 2011 г. 620 с.

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ)**

*Щеглова Д.К.*

научный сотрудник кафедры психологии коммуникаций и психотехнологий  
Алтайского государственного университета,  
Россия, г. Барнаул

В статье рассматриваются причины этнического самоопределения русских и представителей иных этносов, населяющих Алтайский край, в контексте трех поколений. Поколенческая группа в данной работе подразумевает под собой совокупность людей, относящихся к определенным возрастным интервалам: молодежь (15-29 лет), среднее поколение (30-49 лет), старшее поколение (50-75 лет).

*Ключевые слова:* этническая идентичность, национальность, этнос, поколение, поколенческая группа.

Тема национальной, этнической идентичности в последнее время становится все актуальнее. Глобализация современного мира порождает и противоположный себе процесс, люди испытывают потребность идентификации со схожей группой, отделяясь от других, и основания этой схожести для людей бывают различны [1, с. 258].

На формирование этнической идентичности влияет множество факторов и элементов, у представителей различных этнических групп эти факторы могут быть неодинаковы [2, с. 1694]. Согласно результатам анализа социологического исследования, проведенного в Алтайском крае между тремя поколениями разной этнической принадлежности, существуют различия в формировании этнической идентичности.

Этнический состав региона разнообразен, так к русской национальности себя причисляют 86% из числа опрошенных людей в Алтайском крае,

следовательно, 14% из числа опрошенных являются представителями иной этнической группы, а именно: немцами, армянами, украинцами, белорусами, татарами, таджиками, казахами и др.

В самоощущении, самовосприятии между русскими и представителями других этносов существует некоторые различия. Для русских гражданственность более важна (98%), чем для представителей иных этнических групп (84%).

Говоря о формировании этнической идентичности, стоит отметить, что на нее влияет и ощущение близости с какими-либо группами людей. Для представителей русской национальности наиболее значимым является близость группами и общностями: гражданами России, жителями своего города, села, представителями своей национальности, представителями своей веры, людьми своего поколения, представителями своей веры, людьми своего достатка и людьми своей профессии. Различия между поколениями иных этнических групп представлены намного ярче. Так, для молодежи более важна близость с группами на основе территориального признака, для представителей среднего поколения близкими общности становятся на основе не только территориального признака, но и на основе одного поколения, гражданственности, общей национальности; для представителей третьей возрастной группы на первый план так же, как для молодежи, выходит общность на основе территориального признака, а также они отмечают высокую степень близости с людьми одного поколения и одной национальности, то есть для людей третьего возраста территориальный компонент не единственен для определения общности с другими. Однако самой значимой близостью для представителей других этнических групп является национальность, то есть представители данной группы более всего ощущают близость с представителями своей этнической группы.

Наиболее интересным нам представляется вопрос, касающийся причин отнесения себя к своему народу. Здесь также стоит построить рейтинги причин самоотнесения к определенному этносу представителей различных поколений русских и других этносов Алтайского края (рисунок 1).

Как мы видим, большой разницы между представителями разных поколений русской национальности нет: одни и те же характеристики популярны во всех поколениях, также одинаков набор наименее популярных характеристик. Однако для представителей старшего поколения массовые характеристики чуть менее значимы, а те характеристики, которые отмечены как наименее популярные, все же более значимы.

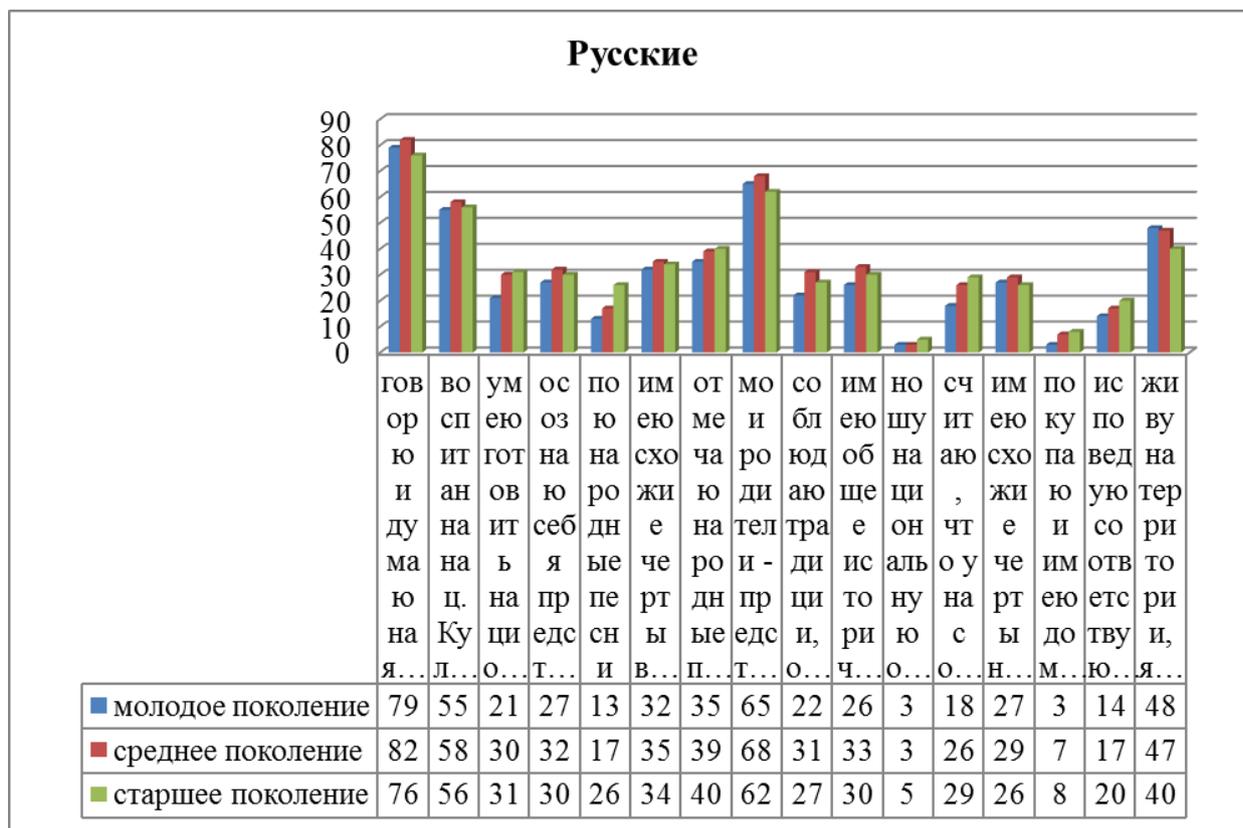


Рис. 1. Причины отнесения себя к своей национальности, %

Если обратить внимание на достоверность данных (показатель хи-квадрат), то набор основных причин самоотнесения к русской национальности выглядит следующим образом: живу на территории, являющейся родной этнической группы, умею готовить национальную пищу, соблюдаю обычаи, традиции своей этнической группы, считаю, что у нас общая государственность, пою народные песни, покупаю и имею дома традиционные предметы. Таким образом, для представителей русской национальности для отнесения себя к своей нации важными являются более уникальные, качественные характеристики, которые собственно и отличают один этнос от другого.

У представителей других этнических групп причины отнесения себя к своей национальности немного отличаются (рисунок 2). В группе представителей иных этносов различия между поколениями существуют, здесь нет того единства, как у русских. Молодое поколение наряду с одинаковыми причинами отмечает, что для них при этническом самоопределении является важной сходство, как внешнего облика, так и менталитета, а для представителей среднего возраста сходство не играет такой большой роли. Представители третьего поколения также отчасти отмечают важность сходства, но только схожесть внешнего облика для них более важна, чем характера и менталитета. При учете показателя достоверности данных (показатель хи-квадрат) набор значимых причин отнесения себя к своему этносу становится другим. Наиболее значимыми причинами являются: наличие схожих черт характера и менталитета, исповедование соответствующей религии, умение готовить национальную пищу, пение народных песен. Здесь так же, как и у

представителей русской национальности, более качественные, уникальные показатели характерны для представителей старшего и среднего поколений.

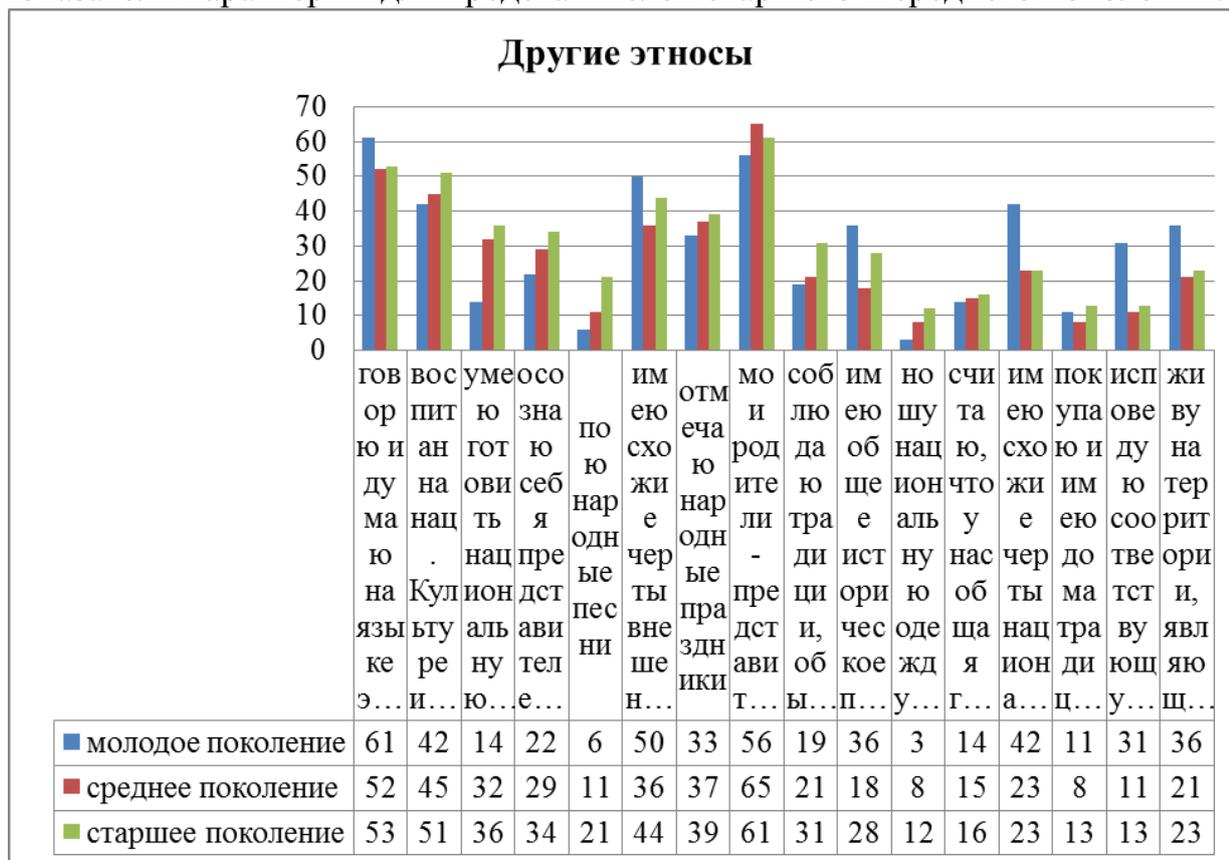


Рис. 2. Причины отнесения себя к своей национальности, %

Если говорить о схожести значимых причин самоотнесения к этносу русских и представителей иных национальностей, стоит отметить, что наряду с общими причинами, т.е. причинами, которые важны как для русских, так и для представителей иных этносов (умение готовить национальную пищу, пение народных песен), существуют и различия в значимых причинах этнического самоопределения. Так, для русских значимы такие причины как соблюдение обычаев и традиций, общая государственность, покупка и наличие дома традиционных предметов, и проживание на территории, являющейся родиной своего этноса. Для представителей иных этнических групп значимы такие причины как наличие схожих черт национального характера, менталитета и исповедование соответствующей религии. То есть для русских более важен территориальный и государственный признак, а для представителей других этносов более значимы схожесть характера и религии.

Таким образом, видно, что с возрастом и в зависимости от этнической принадлежности у людей меняется и усложняется набор характеристик этнического самоопределения.

*«Опубликовано при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках конкурсной части государственного задания в сфере научной деятельности ФГБОУ ВПО "Алтайский государственный университет" Код проекта: 1475 «Гражданская и этническая идентично-*

*сти в системе сохранения социальной безопасности населения приграничных территорий Российской Федерации».*

#### **Список литературы**

1. Горбунова А.А., Максимова С.Г. Государственное регулирование этнических конфликтов в приграничных регионах России // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. – 2013. – №10. – С. 257-259

2. Щеглова Д.К. Факторы формирования национальной идентичности в Республике Карелия / Щеглова Д.К. – Девятые Ковалевские чтения / Материалы научно-практической конференции 14-15 ноября 2014 года. / Отв. редактор: Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2014. – 1694 с.

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧЕБНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ИЗДАНИЯ В КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОМ КОМПЛЕКСЕ «ЭЛЕКТРОННАЯ ТЕХНИКА»

**Бессонова Т.В.**

доцент кафедры промышленного и гражданского строительства  
Кубанского государственного аграрного университета (Анапский филиал),  
канд. техн. наук,  
Россия, г. Анапа

**Затолокин С.А.**

доцент кафедры промышленного и гражданского строительства  
Кубанского государственного аграрного университета (Анапский филиал),  
канд. техн. наук,  
Россия, г. Анапа

В статье рассматриваются примерные структура и содержание учебного электронного издания, обеспечивающие систематизацию сведений научного и прикладного характера в соответствии с компетентностным подходом.

*Ключевые слова:* учебное электронное издание, компетентностный подход, структура и реализация учебного электронного издания, программное обеспечение.

В настоящее время в связи с развитием компьютерной техники появилась возможность автоматизировать многие процессы. Задача образовательной системы на современном этапе – помочь обучающимся самим добывать знания и ориентироваться в насыщенном информационном пространстве.

Учебник (учебное издание) – часть образовательной среды, которая помогает обучаемому получать необходимые знания [1, с. 14].

Данный тезис выдвигает новые требования к принципам проектирования учебного издания, которое должно фигурировать в качестве динамической составляющей содержания образования.

В частности, при реализации современных образовательных программ широкое применение получили учебные электронные издания (УЭИ) – это электронные издания, содержащие систематизированные сведения научного и прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанные на учащихся разного возраста и степени обучения [2, с. 2].

Рассмотрим один из вариантов структуры и содержания УЭИ на примере компьютеризированного комплекса «Электронная техника» (далее по тексту термины «компьютеризированный комплекс» и «учебное электронное издание» будем считать взаимозаменяемыми).

Главная страница комплекса содержит все основные функциональные составляющие данного издания (рис. 1).

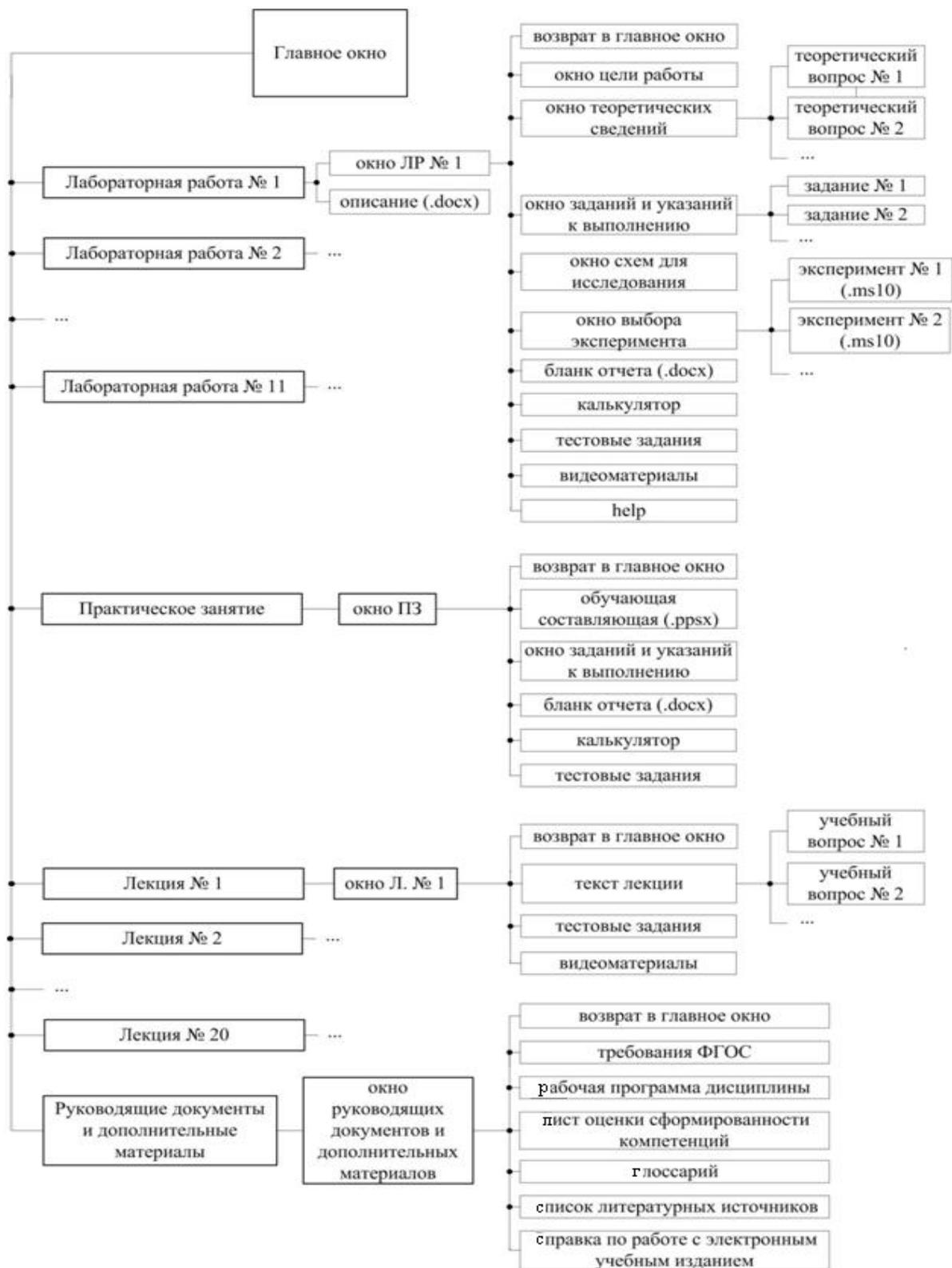


Рис. 1. Структура компьютеризированного комплекса по дисциплине «Электронная техника»

С начальной страницы УЭИ осуществляется доступ к перечню лабораторных работ, практическому занятию, лекционному материалу курса электронной техники, а также руководящим документам и дополнительным материалам.

Разработанная структура позволяет осуществлять удобный доступ ко всем функциональным составляющим УЭИ, обеспечивает систематизацию сведений научного и прикладного характера в соответствии с компетентностным подходом и не противоречит существующим требованиям к созданию учебных электронных изданий [2, 3].

Рассмотрим реализацию учебного электронного издания по дисциплине «Электронная техника».

Для работы с УЭИ необходим типовой дисплейный класс с установленным программным обеспечением: ОС *Windows XP*, *NI Multisim 10*, *Internet Explorer 6.x* и выше. Кроме того, необходимо наличие пакета *Microsoft Office 2007* и выше, любого программного средства для просмотра файлов в \*.pdf-формате и стандартного для операционной системы *Windows* приложения *Windows Media Player* для просмотра видеоматериалов. Системные требования определяются требованиями для корректной работы вышеперечисленных приложений.

Остановимся подробнее на работе с УЭИ и рассмотрим его основные составляющие.

Главное окно УЭИ содержит перечень лабораторных, практических работ, лекций, руководящие документы и дополнительные материалы в виде гиперссылок (рис. 2). Все иконки запуска приложений в верхней правой части окна неактивны до выбора одной из гиперссылок.

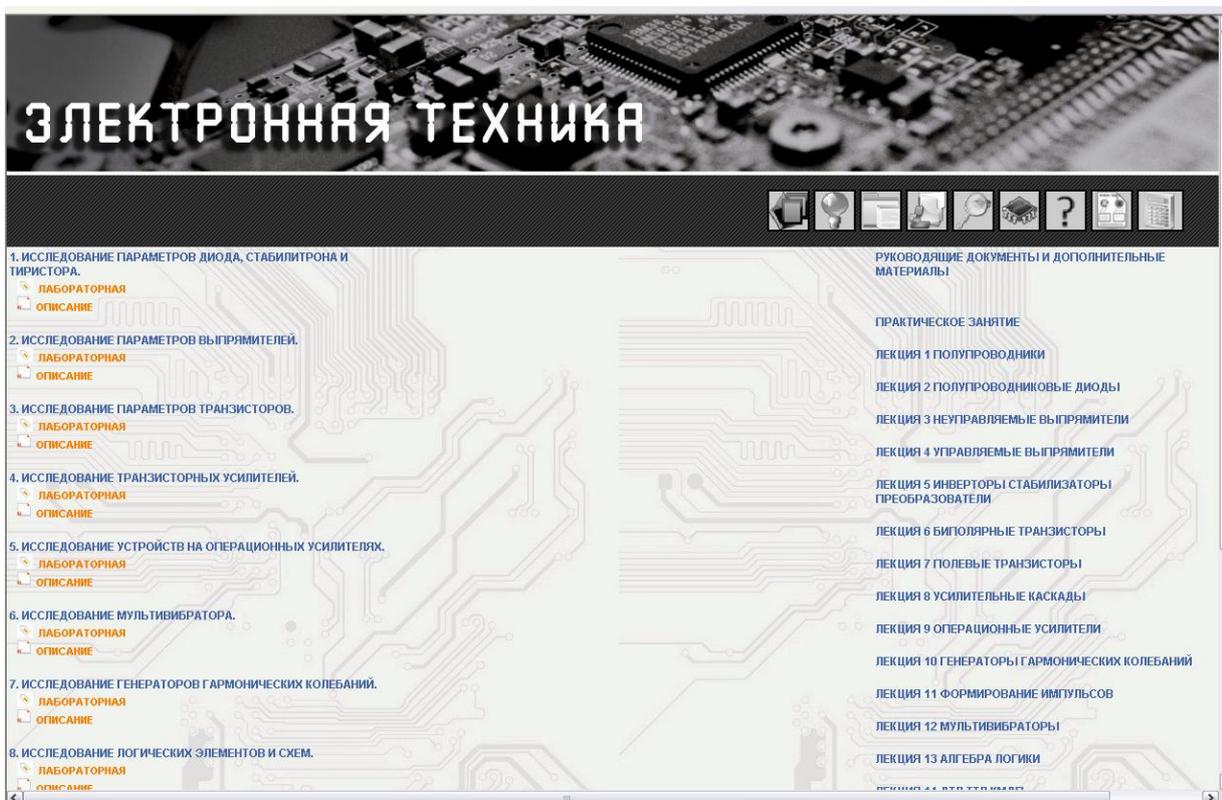


Рис. 2. Главное окно комплекса

Под «лабораторным практикумом» будем понимать совокупность лабораторных работ по дисциплине «Электронная техника».

Особенностью разработанного лабораторного практикума является то, что традиционно выполняемые реальные эксперименты на физических лабораторных установках в значительной степени заменены и дополнены их компьютерными версиями (с использованием разработанных моделей электронных приборов и устройств в среде *NI Multisim*).

В то же время важно отметить, что даже самый удачный компьютерный лабораторный практикум не способен полностью заменить реальный эксперимент.

В связи с этим, для каждой лабораторной работы в разработанном лабораторном практикуме, представлены:

- цель работы;
- теоретические сведения по теме работы;
- задания на выполнение работы и указания к их выполнению на компьютере – отдельное структурированное окно, в левой части которого – перечень гиперссылок на задания и содержание отчета, а в правой отображается содержимое этих ссылок. Задания содержат достаточное количество индивидуальных вариантов (от 15 до 30), таким образом, каждый обучающийся может выполнять собственное исследование электронных приборов и устройств и делать собственные выводы в независимости от того, что реальный лабораторный практикум предполагает одинаковое для всех задание;
- окно схем для исследования, отображающее чертежи схем электронных приборов и устройств, предназначенные для реализации в среде *NI Multisim*, в случае, если задание преподавателя предусматривает самостоятельное моделирование их работы обучающимися;
- при выборе нужной ссылки окна эксперимент происходит запуск программы *NI Multisim* с нужной схемой и измерительными приборами для ее исследования. В схему можно вносить изменения в соответствии с вариантом задания, также возможно моделирование разрывов цепей, внесения погрешностей измерительных приборов для более глубокого исследования электронных устройств;
- задание для работы на реальном лабораторном стенде содержит задание для работы со стендом, а также фотографию стенда с показанными на ней соединениями между элементами схемы. Следует отметить, что лабораторные стенды по теме каждой работы присутствуют в кабинете электронной техники в единственном экземпляре. В связи с этим данное задание используется только в совокупности с индивидуальным, выполняемым на компьютере;
- видеоролик о выполнении работы на реальном оборудовании. Следует отметить, что авторами с участием студентов были сняты, смонтированы и озвучены видеоролики, иллюстрирующие последовательность выполнения всех лабораторных работ с использованием реального оборудования. Видеоматериалы, в которых сами студенты демонстрируют порядок выполнения лабораторных работ, оказали положительное влияние на активность и интерес обучающихся к занятиям;

– бланки отчетов по работам, заполняемые в текстовом редакторе Word;

– тестовые задания лабораторного практикума включены в виде запускаемых .exe файлов, генерирующих при каждом запуске различные наборы по 10 вопросов, на ответы к которым обучающемуся выделяется 5 минут. После этого программа автоматически выдает процент правильных ответов, оценка при этом выставляется преподавателем. Можно легко изменить условия проведения тестирования – количество предлагаемых каждому обучаемому, время для ответов, задать критерии выставления оценки и т.п. Однако в локальной версии программы (версии для обучающихся) такая возможность отсутствует, как и возможность каким-либо образом отыскать в программе правильные ответы, кроме как подумать над ответами самостоятельно;

– встроенный калькулятор для удобства произведения расчетов;

– видеоматериалы по теме занятия;

– руководство пользования средой моделирования.

Выбор гиперссылки «Практическое занятие» приводит к открытию окна практического занятия по расчету параметров транзистора. Окно практического занятия содержит иконки задания на выполнение работы, бланка отчета, калькулятора, тестовых заданий и обучающей программы, созданной в форме анимационной презентации. Все иконки по внешнему виду совпадают с иконками, выполняющими аналогичные функции в окнах лабораторных работ.

Обучающая составляющая практического занятия содержит пример расчета  $h$ -параметров биполярного транзистора МП41, включенного в электрическую цепь по схеме с общим эмиттером, а также определения рабочей точки, рабочего участка и области допустимых режимов работы транзистора с использованием графиков входных и выходных статических характеристик данного транзистора. Построение графиков, определение изменений токов и напряжений, определение местоположения и координат точек на графиках происходит в анимационной форме, синхронно с появлением на экране соответствующих формул и проведением расчетов по ним согласно принятым алгоритмам расчета параметров биполярного транзистора.

Доступ к лекционному материалу курса электронной техники происходит при выборе соответствующих гиперссылок «Лекция 1» – «Лекция 20» в главном окне УЭИ. В результате выбора одной из гиперссылок происходит открытие окна соответствующей лекции. Окно каждой лекции содержит иконки для возврата в главное окно, вызова окна текста лекции, тестовых заданий и запуска медиаплеера с демонстрацией учебных видеоматериалов.

Выбор гиперссылки «Руководящие документы и дополнительные материалы» в главном окне УЭИ приводит к открытию окна руководящих документов и дополнительных материалов, содержащего иконки для возврата в главное окно, а также открытия требований ФГОС, рабочих программ изучения дисциплины «Электронная техника», журнала оценки сформированности

компетенций, глоссария учебной дисциплины, окна списка литературных источников и справки по работе с УЭИ.

В настоящее время разработанный компьютеризированный комплекс благодаря высокой унификации используемых виртуальных компонентов и технологий может динамично модернизироваться в зависимости от требований современной системы образования и других условий при минимальной трудоемкости внесения изменений. Также он может являться основой при разработке аналогичных программных продуктов для методического обеспечения других учебных дисциплин технической направленности.

#### **Список литературы**

1. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем [Текст] / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2003. – 616 с.
2. ГОСТ 7.83-2001. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения. – Введ. 2002-07-01. – Минск : Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2002. – 15 с.
3. Инструкция о порядке рассмотрения и утверждения грифа Минобразования России на учебные электронные издания (Приложение № 2 к Приказу Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 19 июня 1998 г. № 1646).

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

***Бочкарева Т.Д.***

учитель математики Лицея № 9 им. А.С. Пушкина,  
Россия, г. Зеленодольск

***Лукоянова М.А.***

старший преподаватель кафедры математической лингвистики  
и информационных систем в филологии Казанского (Приволжского)  
федерального университета, канд. пед. наук,  
Россия, г. Казань

В статье рассматриваются возможности интерактивных компьютерных технологий для решения проблем развития мотивации школьников к обучению и их личностной самореализации в учебной деятельности. Рассматриваются особенности интерактивных методов обучения и влияние внедрения интерактивных компьютерных технологий в школьное образование.

*Ключевые слова:* интерактивные методы обучения, интерактивные компьютерные технологии.

Грамотное использование возможностей инновационных средств обучения в образовательном процессе способствует активизации познавательной деятельности и повышению качественной успеваемости школьников; достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных мате-

риалов, предназначенных для использования на уроках в общеобразовательной школе; развитию навыков самообразования и самоконтроля у учащихся; снижению у них дидактических затруднений, повышению активности и инициативности, а также уровня комфортности обучения на уроке [4, с. 6].

Инновационные технологии и средства обучения включают и интерактивные компьютерные технологии. Под интерактивными компьютерными технологиями мы понимаем комплекс интерактивных методов обучения, реализуемых с использованием современных компьютерных средств обучения: интерактивного компьютерного оборудования и программного обеспечения.

Использование в образовательном процессе интерактивных компьютерных технологий, на наш взгляд, должно быть направлено в первую очередь на решение проблем развития мотивации учения и самореализации личности школьника.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте является одной из центральных проблем современной школы. Её актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, осуществления в единстве идейно-политического, трудового, нравственного воспитания школьников, формирования у них активной жизненной позиции [2, с. 15].

Самореализация учащихся в учебной деятельности возможна с помощью различных способов и методов. Исследователи Д.И. Кавтарадзе, М.В. Кларин, А.В. Хуторской утверждают, что большое значение в современной науке отводится интерактивным методам обучения, так как они ориентированы на активную совместную учебную деятельность, общение, взаимодействие учителя и учащихся и позволяют выстроить образовательное пространство для самореализации учащихся.

В настоящее время понятие «интерактивные методы обучения» наполняется новым содержанием, приоритетная роль в нём отводится: взаимодействию; развитию навыков личности; развитию и осуществлению социального опыта людей; учебно-педагогическому сотрудничеству между участниками образовательного процесса.

Интерактивные методы обучения имеют ряд особенностей, которые следует учитывать в реальной учебной деятельности. Во-первых, активное взаимодействие участников образовательного процесса в учебной деятельности. В данном случае взаимодействие понимается как «отношение между людьми, когда они в процессе решения общих для них задач, влияя один на другого, дополняют друг друга, успешно решают эти задачи». При этом «происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которое направлено взаимодействие» [1, с. 136]. Интерактивные методы обучения основаны на взаимодействии, реализующемся в трёх средах: «ученик – учитель – ученик», «ученик – компьютер – учитель», «ученик – учебник – учебное пособие». Причем учителю отводится роль фасилитатора, помощника, уступая при этом место активности учащихся.

Во-вторых, использование интерактивных методов обучения предполагает следующую логику учебной деятельности: мотивация – формирование

нового опыта – его осмысление через применение – рефлексия. Причем формирование нового опыта осуществляется с учетом имеющегося опыта, создания проблемных диалогических ситуаций, образующихся на основе возникающих противоречий, рождения новых познавательных мотивов и интересов [3, с. 242-243].

В-третьих, интерактивные методы обучения характеризует обязательная работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества.

В-четвертых, интерактивные методы обучения основаны на игровых формах обучения, при которых проявляется активность учащихся, осуществляется аккумуляция и передача социального опыта, создаются условия для более полной самореализации личности учащихся.

В рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО) в школы начало поступать интерактивное оборудование, в частности, интерактивные доски (ИД), изменяющее традиционный подход к изучению школьных предметов. По требованию новых стандартов школьник должен уметь свободно пользоваться полученными знаниями, самостоятельно их находить и наращивать, применять в жизни. Поэтому требования стандарта нового поколения – это формирование и развитие у ребенка УУД, определенных навыков, компетенций.

Внедрение интерактивных компьютерных технологий в обучение привело к изменению структуры самого урока и деятельности педагога. Учитель, используя ИД, планирует каждый урок так, чтобы учащиеся самостоятельно видели, «почувствовали» цель задания, предопределили задачи, которые будут решаться на данном уроке; чтобы на всех этапах урока возникала проблема, которую учащиеся должны пытаться решить самостоятельно или выдвинуть различные варианты её решения. Вместе с детьми ставится учебная задача, обеспечивается её принятие и активные действия по её решению. Происходит постоянная волевая саморегуляция.

Применение интерактивного программного комплекса в обучении позволяет управлять познавательной и творческой деятельностью школьников, в этом случае обучение строится в рамках личностно-ориентированной модели, учитывающей индивидуальные темпы усвоения знаний, умений и навыков, уровень сложностей, интересы, а также даёт возможность многосторонней и комплексной проверки знаний учащихся [5, с. 6]. ИД даёт возможность построения каждого урока, таким образом, чтобы ребёнок удивлялся каждому новому виду учебной деятельности и чувствовал уверенность в умении усвоить новый материал или справиться с новой задачей. Использование интерактивных компьютерных технологий создает возможности доступа к свежей информации, осуществление «диалога» с источником знаний, экономит время. Сочетание цвета, мультипликации, музыки, звуковой речи, динамических моделей и т.д. расширяет возможности представления учебной информации.

Использование интерактивных компьютерных технологий позволяет учителю развивать личность ученика и подготовить к повседневной жизни и на уроках математики. Так, компьютерные интерактивные программы «Живая математика», «Геогебра», «Математика. 5 класс» и др. позволяют пред-

ставить новый учебный материал, закрепить полученные ранее знания, проверить уровень полученных знаний и навыков. Широкий спектр возможностей компьютерных программ позволяет учителю математики реализовывать различные подходы в обучении, управлять познавательной деятельностью учащихся, выбирать различные варианты проверки знаний и т.д.

Применение интерактивных компьютерных технологий в обучении позволяет организовать учебный процесс с вовлечением в совместную деятельность учащихся в процессе познания и освоения учебного материала. Каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Это позволяет учащимся не только получать новые знания, но и развивать саму познавательную деятельность, переходя на более высокие формы кооперации и сотрудничества, повысить мотивацию к обучению и способствует самореализации личности в учебной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Гейхман, Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход [Текст] / Л.К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 134-139.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
3. Николина, В.В. Интерактивные педагогические технологии в подготовке учителя как способ развития его профессиональной компетентности [Текст] / В.В. Николина // ROSSICA OLOMUCENSIA XLVI-II. – 2008. – С. 241-244.
4. Саржанова, А.Н. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальных классах [Текст] / А.Н. Саржанова, В.Г. Пустовалова // Начальная школа. – 2011. – №1. – С.6.
5. Чумакова, И.А. Интерактивная доска как средство эффективного решения типовых заданий в формировании универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / И.А. Чумакова. – Режим доступа: [http://kriro.ru/Proekti/Modernizacia%20obshego%20obrazovania/FGOS\\_NO\\_OOO/iz\\_opita\\_pedagoga/12-701.pdf](http://kriro.ru/Proekti/Modernizacia%20obshego%20obrazovania/FGOS_NO_OOO/iz_opita_pedagoga/12-701.pdf)

### **ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ ПОЗИТИВНОЙ УСТАНОВКИ НА ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ МАРКЕТОЛОГА**

***Веденеева О.А.***

доцент кафедры педагогики Магнитогорского государственного технического университета, канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Магнитогорск

***Сайгушев Н.Я.***

профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного технического университета, доктор. пед. наук, профессор,  
Россия, г. Магнитогорск

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия формирования у студентов инженерных вузов позитивной установки на повышение эффективности овла-

дения профессией маркетолога: формирование способа будущей профессиональной деятельности; создание рефлексивной направленности процесса овладения профессией маркетолога.

*Ключевые слова:* формирование, маркетолог, профессиональная деятельность, рефлексивная направленность.

Формирование способа будущей профессиональной деятельности является стержнем мотивации активной познавательной деятельности студентов. "До тех пор, пока не будет ясен смысл дисциплины с точки зрения потребностей будущей профессиональной деятельности, того круга задач, которые её изучение поможет решить, нельзя и ожидать творческой активности со стороны студентов" [1].

Л. Кочурова отмечает, что осуществление маркетинга требует не только фундаментальной первоначальной подготовки, но и обширных знаний в области организации и экономики производства, торговли, гражданского и административного права, финансов, социологии, психологии, экономико-математических методов, организации рекламы и других дисциплин общего и специального характера [4].

С.М. Самарина также считает, что маркетолог должен хорошо знать методы проведения маркетинговых исследований, анализа маркетинговой среды и экономического анализа деятельности предприятия, определения и прогнозирования ассортиментной политики, выбора каналов сбыта, организации и проведения мероприятий по продвижению и стимулированию сбыта товаров [7]. Он должен уверенно владеть как этими методами, так и навыками разработки стратегии и тактики предприятия в целом.

В своей статье "Маркетинг изменяется, чтобы выжить?" проф. маркетинга Камран Кашан приводит результаты международного опроса более 200 генеральных менеджеров и руководителей маркетинговых служб [3]. Более 90% всех респондентов из разных стран и секторов бизнеса высказали мнение, что маркетинг в их организациях претерпел серьезные изменения и вышел из них более сильным как в плане своего статуса, так и в плане влияния на процесс принятия стратегических решений.

Общий рейтинг индивидуального мастерства и индивидуальной компетентности маркетологов, распределенных по степени их важности:

- стратегическое мышление
- способность к коммуникации
- способность чувствовать нужды заказчиков
- умение управлять людьми
- предпринимательская жилка
- ориентированность на сервис
- новаторство
- умение вести переговоры
- умение решать аналитические проблемы
- международная ориентация и знания
- знание других функций помимо маркетинга

- общие управленческие навыки и умения
- навыки в компьютерной обработке данных
- специальные маркетинговые навыки.

Три первые индивидуальные компетенции значительно превосходят по своей важности для будущей успешной деятельности маркетологов все остальные. Особенно важно отметить, что все важнейшие способности, занимающие первые позиции в приводимом перечне, носят общий характер. Действительно, «специальные» маркетинговые умения и навыки были отнесены респондентами в самый конец перечня, т.е. были оценены как наименее релевантные для успешной маркетинговой деятельности. Этим самым респонденты указали на то, что все возрастающая сложность будущей маркетинговой среды требует большей палитры базовых способностей, которая явно выходит за пределы узкоспециализированных знаний и навыков. Они указали также на существование более специфического уровня вознаграждения менеджеров, обладающих способностью видеть перспективы развития своих рынков, а также тонко воспринимать информацию, которая идет от заказчиков и других лиц внутри и вне их организации, что, собственно, и составляет суть эффективной коммуникации.

В. Секерин, Е. Молчановский и Ю. Толоконникова утверждают, что специалист по маркетингу является одновременно и исследователем маркетинга, и психологом, и социологом, и экономистом, и специалистом в области коммуникаций, и юристом [8].

Кандидат на какую-либо должность, связанную с маркетинговыми исследованиями, как пишет Г.Черчилль, должен иметь познания в области «человеческих отношений», способности к аналитической и концептуальной работе [10]. Маркетологи должны быть коммуникабельными, поскольку они редко работают в изоляции от людей. Им необходимо хорошо владеть речью как письменной, так и устной. Им необходимо также владеть такими инструментами информационно-коммуникативного воздействия, как интонационная информативность и язык жестов.

Профессиональный рост и продвижение по службе представителей данной профессии зависят от умения эффективно применять имеющиеся знания и навыки, а также приобретать новые. Преуспевающие маркетологи работают «на опережение» событий, а не реагируют на их последствия, т.е. они стараются выявить и возглавить перспективное направление, по которому проводят исследования, а не просто представлять информацию по выданному заказу. Хороший исследователь понимает, что маркетинговые исследования проводятся с одной целью – помочь принять более грамотное маркетинговое решение. Таким образом, ему больше подходит роль сотрудника, дающего рекомендации другим, нежели берущего на себя ответственность за принятие решения.

Исследователями Н.Я. Сайгушевым, З.А. Решетовой, Е. Логиновой, С. Баляевой, О.А. Веденеевой и др. сделан вывод о том, что системный метод анализа учебной деятельности дает возможность ее рефлексии студентами, и на этой базе – возможность самостоятельной организации умственной дея-

тельности [2,6,9]. В результате студент может выделить предмет деятельности, оценить характер необходимых средств, соотнести цель с условиями ее достижения, оценить конечный продукт как достигнутую или не достигнутую цель, наметить план осуществления деятельности в целом. Весь этот анализ и составляет умение строить обобщенную ориентировочную основу деятельности по решению профессиональных задач.

Формирование способа будущей профессиональной деятельности необходимо осуществлять на основе алгоритма профессиональной деятельности маркетолога, представляющей собой строго детерминированную последовательность этапов осуществления этой деятельности.

Одним из важных результатов выполнения обобщенного алгоритма профессиональной деятельности является формирование маркетинговой базы знаний, содержащей, как обязательный элемент, систему мониторинга эффективности маркетинговой деятельности, это позволяет при необходимости и в требуемый момент перейти к новому циклу реализации обобщенного алгоритма.

Основная стратегия обучения будущего маркетолога направлена на взаимодействие, которое побуждает к творческому исследованию профессионального опыта, самопознанию, саморазвитию. Эта стратегия направлена на культивирование рефлексивного «Я» и умения работать в команде, а также персонифицироваться в различных видах профессиональной деятельности.

Рефлексивная среда открывает возможное поле для свободного (осознанного) выбора перспектив в плане ценностей, форм и средств самореализации и саморазвития, дает возможность выработать уникальный индивидуальный способ жизнотворчества будущего маркетолога, опробовать его, выявить конструктивный потенциал и перенести из особых условий (например, рефлепрактикума) в другие области и сферы жизни.

Помимо этого, важным является создание таких условий, при которых каждый участник межличностного общения получит положительный опыт проживания индивидуального и группового взаимодействия в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности.

Рефлексивная направленность связана с готовностью будущего маркетолога к переосмыслению и преодолению жизненных и профессиональных проблемных моментов; эффективным выходом из внутренних и внешних конфликтных состояний и ситуаций; обретением новых сил, смыслов и ценностей; постановкой и решением неординарных практических задач.

Адекватно созданная рефлексивная направленность открывает возможности для самопознания студента, а, следовательно, и для преобразования стереотипов его личного и профессионального опыта; для осуществления пластичной и конструктивной интеграции порожденных в результате этого инноваций в систему профессиональной деятельности, деловых и межличностных отношений [5, 6].

Создание рефлексивной направленности для будущих маркетологов, при овладении профессией, способствует следующему: активизации рефлексивно-инновационного потенциала развивающейся личности; переосмысле-

нию ее профессионального опыта; повышению готовности к профессиональному творчеству; расширению актуального и потенциального полей рефлексии в профессиональной деятельности.

В связи с выше сказанным, появляется одна из частных задач нашей дальнейшей практической работы – подбор соответствующих адекватных методов обучения студентов, при этом мы опирались, в основном, на активные, дискуссионные и рефлексивные методы обучения. С нашей точки зрения именно они способствовали наилучшему усвоению теоретического и практического учебного материала по маркетингу.

Основными методами формирования у студентов инженерных вузов позитивной установки на повышение эффективности овладения профессией являются: лекции проблемные, лекции с заранее запланированными ошибками, практические семинары, лабораторные занятия, самостоятельная работа над индивидуальной темой, тренинги, научно-практические семинары, самостоятельная работа над научным исследованием (дипломная работа), «круглый стол», итоговая конференция, рефлексивные групповые практикумы, проведение деловых игр («Предприниматель и фирма», «Маркетинг и предприниматель», «Стратегия фирмы», «Эффективность контроля», «Управление производством») и другие формы обучения. Данные методы реализовываются на занятиях общеобразовательных и специальных учебных дисциплин, во внеучебной (самостоятельной) деятельности студентов в специально организованной рефлексивной среде.

Важную роль в учебном процессе при формировании способа будущей профессиональной деятельности маркетолога и корректировке содержательной составляющей учебных дисциплин играет изучение и учет требований российского рынка труда в части подготовки маркетологов. Необходимо планирование маркетинговой деятельности в целом, а также отдельных маркетинговых кампаний и программ. Эти проблемы разрешаются при планировании и прохождении производственной практики. Целью студенческой практики является практическое ознакомление студентов с будущей профессией, начиная с первого курса.

#### **Список литературы**

1. Акмеология [Текст] / Под ред. Деркача А.А. – М.:Изд-во РАГС, 2002.- 650 с.
2. Веденева, О.А. Реализация педагогических условий в повышении эффективности профессиональной подготовки студентов (на примере филиалов вузов) [Текст] / О.А. Веденева, Д.А. Савельев, М.А. Пуцаева //Сибирский педагогический журнал, №3, 2009. – С.215-221.
3. Кашани, К., «Маркетинг изменяется» чтобы выжить? [Текст] / К. Кашани // Маркетинг. – 1998. – №1. – С.76-81.
4. Кочурова, Л. Маркетинг и мы вместе со всем миром [Текст] / Л. Кочурова// Торговля. – 1993. – № 9-12. – С.4-10.
5. Рефлексивный подход в психологическом обеспечении образования [Текст] / Ред. А.В. Карпов, И.Н. Семенов. – М., 2004.
6. Сайгушев, Н.Я. Технологии рефлексивного продвижения студентов [Текст] /Н.Я. Сайгушев, Л.И. Сайгушева, Ю.Б. Мелехова // Вестник Мир Науки, Культуры, Образования. – 2015. – № 2. – С. 113-116.

7. Самарина, С.М. К вопросу о подготовке специалистов по маркетингу в России [Текст] /С.М. Самарина // Маркетинг, 1996. – № 2. – С. 117-119.
8. Секерин, В. Проблемы функционирования маркетинговых служб на Российских предприятиях [Текст] /В. Секерин, Е. Молчановский, Ю. Толоконникова// Маркетинг. – 2001. -№6(б1). – С. 40-49.
9. Формирование системного мышления в обучении [Текст] / З. Решетова, Е. Логинова, С. Баляева и др. – ЮНИТИ-ДАНА Москва, 2002. – 344 с.
10. Черчилль, Г.А. Маркетинговые исследования [Текст] /Г.А. Черчилль. – СПб.: Питер, 2000. – 749 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ С ПСИХИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ ЛИЧНОСТИ**

***Воробьёва И.А.***

доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации  
Хабаровской государственной академии экономики и права,  
канд. психол. наук, доцент,  
Россия, г. Хабаровск

В статье на основе анализа концепций отечественных и зарубежных психологов раскрыта взаимосвязь между переживанием и психическим состоянием, рассмотрены сходства и различия между этими явлениями.

*Ключевые слова:* переживание, психическое состояние.

Категория «состояние» вошла в широкий психологический оборот сравнительно недавно, из других областей науки, в которых она разработана гораздо тщательнее (особенно из психофизиологии). В древневосточной литературе уже со II тысячелетия до н.э. находим упоминания о специфических состояниях «души», например, состояниях «нирваны», «самадхи». В Древней Греции, Гераклит (IV в. до н. э.) отмечал «состояние» как устойчивый психический феномен, и полагал, что «состояния души» могут переходить из одного в другое. Демокрит и др. полагали, что состояния души обусловлены воздействием внешних и внутренних факторов, а Сократ, Платон и др. – что состояния души индетерминированы. Стоики, эпикурейцы и перипатетики выделяли отдельные виды состояния души (страдания, страсти, напряжённости и т.д.), указывая на их детерминирующие свойства.

В качестве одной из основных философских категорий «состояние» впервые возникает у Аристотеля [1, с. 65-66]. В своих психологических изысканиях он выделял психические состояния как особые состояния души, подчёркивая связь между ними и характеристиками телесного субстрата, разделял понятия психического состояния и психической деятельности. Продолжая психофизиологический подход Аристотеля, Авиценна подчеркивал связь эмоций и телесных изменений в состоянии человека.

Далее в истории развития понятия состояния можно отметить Декарта, Вундта, Дарвина, Джемса. Затем, как указывает Т. А. Немчин [6, с. 8-11], с выдвинутым И. М. Сеченовым в середине XIX в. принципа обратной связи в

формировании и течении психических состояний, открывается новый этап в эволюции учения о психических состояниях, уже не изолированных от внешнего мира и поведения.

Переживание является ключевым понятием в понимании психического состояния. Это нашло отражение в определении психического состояния разными исследователями. Н. Д. Левитов пишет: «Всякое психическое состояние является как переживанием, так и деятельностью, имеющей некоторое внешнее выражение» [5, с. 21]. А. О. Прохоров понимает состояние как единство переживания субъекта и его поведения в совокупности с ситуацией жизнедеятельности – основной причиной, вызывающей психическое состояние [7].

В работе Б. А. Вяткина и Л. Я. Дорфмана [2] переживание взято в качестве исходной единицы анализа психического состояния и рассматривается как системное образование, являющееся интегратором психики в тот или иной момент времени и имеющее такие особенности, как многомерность, многокачественность и многоуровневость.

Е. П. Ильин отождествляет психологический уровень функциональной системы состояния с переживаниями – качественно-количественными осознаваемыми показателями состояния. Таким образом, переживание можно рассматривать как отражение целостного психического состояния на субъективном, психологическом уровне, на уровне сознания личности.

А. О. Прохоров отмечал, что с позиции системного подхода психические состояния рассматриваются как компонент психики. В этой системе функции состояний заключаются в специфическом их влиянии на формирование психических свойств и на протекание психических процессов, а также во влиянии на психологическую структуру личности в целом. В. Н. Мясищев писал, что психические состояния выступают, по существу, общим функциональным уровнем психической деятельности, на фоне которого развиваются психические процессы, и заключаются в переживании человеком отражения общего фона психической деятельности. «Таким образом, в структуру психического состояния (синдрома) входят определенная модальность переживания, конкретные изменения в протекании психических процессов (психической деятельности) в целом, отражение особенностей личности и характера, а также предметной деятельности и соматического состояния» [Цитата по 6, с. 13].

Л. В. Куликов считает, что психические состояния «многомерны, они выступают и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм оценки отражаемой действительности» [4, с. 218]. С. В. Духновский отмечает, что состояния имеют четыре основных характеристики: 1) эмоциональные, 2) активационные, 3) тонические и 4) тензионные. Психические состояния разворачиваются в пространственно-временной и информационно-энергетической координатах.

Актуальное время жизнедеятельности характеризуется оперативными состояниями, длящимися секунды-минуты (сюда относятся эмоциональная и волевая составляющие психики человека), они служат связующим звеном между процессами и свойствами личности, обуславливают адекватную реакцию на ситуацию. В текущем времени человеку присущи состояния, длящие-

ся час-день; эти состояния характеризуются изменением динамики, интенсивности, скорости, амплитуды, частоты и продуктивности психических процессов, постом и спадом психических функций. Психические состояния обеспечивают интеграционную функцию, формируя «психологический строй» личности, овладение приемами и способами саморегуляции, участвуют в формировании и закреплении психологической структуры личности.

По мнению А. О. Прохорова, длительные состояния человека, длящиеся месяц – год и более, обусловлены образом жизни человека. Психические состояния обеспечивают регуляцию психических процессов и проявлений свойств, организацию деятельности и поведения, отражают сформированные свойства, трансформации и акцентуации характера [8].

В зависимости от формы переживания и его результативного выражения С. В. Духновский выделяет ряд специфических функций переживания. К ним относятся: функция «второго рождения» человека, рефлексивная функция переживания, гармонизация – дисгармонизация личности, функция понимания, функция выражения, функция трансцензуса, предвосхищение, катарсис [3, с. 60-66].

#### **Список литературы**

1. Аристотель *Метафизика* [Текст] / Аристотель / Пер. с др. греч. А. В. Кубицкого // Серия «Выдающиеся мыслители. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 601 с.
2. Вяткин, Б. А., Дорфман Л. Я. О системном анализе психических состояний [Текст] / Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман // Новые исследования в психологии. – М., 1987. – №1, 2 – с. 3-7.
3. Духновский, С. В. Переживание дисгармонии межличностных отношений [Текст] : Монография / С. В. Духновский. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2005 – 174 с.
4. Куликов, Л. В. Психология настроения [Текст] / Л. В. Куликов. – СПб.: Из-во Санкт-Петербургского университета, 1997. – 225 с.
5. Левитов. Н. Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М., 1964. – 344 с.
6. Немчин. Т. А. Состояния нервно – психического напряжения [Текст] / Т. А. Немчин. – Л.: Из-во Лен. ун-та, 1983. – 166 с.
7. Прохоров, А. О. Психические состояния и их функции [Текст] / А. О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казанского педагогического института, 1994. – 168с.
8. Прохоров, А. О. Функциональные структуры психических состояний [Текст] / А. О. Прохоров. // Психологический журнал. – 1996. – № 3. – С. 9-18.

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Гасанова Д.И.*

зав. кафедрой педагогических технологий и методик Дагестанского государственного педагогического университета, к.п.н., доцент,  
Россия, г. Махачкала

В данной статье автор обосновывает актуальность проблемы активизации мыслительных функций субъекта познания, развития познавательной активности личности с самого раннего детства.

На основе ретроспективного анализа педагогических исследований, посвященных познавательной активности как базового свойства личности, как основы ее развития, автор делает вывод о том, что, не смотря на различные подходы к определению дидактических стратегий, средств и методов ее развития, исследователи единодушны в том, что подлинный субъект познавательной деятельности это, прежде всего, ученик со своими переживаниями, впечатлениями, интересами и предпочтениями. Поэтому образование должно носить личностно-ориентированный характер, в котором обогащается субъективный опыт ребенка общественно-значимыми ценностями, смыслами и значениями. Благодаря субъективизации социальных ценностей, норм и идеалов происходит развитие личности, формируется абрис детского мировоззрения, через призму которого воспринимается окружающий мир.

Хотя уже дошкольники способны усваивать знания о сложных общественных явлениях: о труде людей, об историческом прошлом нашей страны, в статье приводятся убедительные данные о том, что без формирования положительного отношения к содержанию и процессу познания, невозможно сформировать истинную познавательную активность субъекта, открывающего для себя окружающий мир.

*Ключевые слова:* познание, познавательная активность, рефлексия, субъект познания.

Познавательная активность как базовое свойство личности, как основа ее развития, как социально-желательное качество не могла не стать в центре внимания педагогических исследований. Задача ее повышения до сих пор не потеряла своей актуальности как для психолого-педагогической практики, так и для исследователей.

Ученые-дидакты искали способы развития познавательной активности. Так одни придавали огромное значение самостоятельности учащихся (М.А. Данилов, Г.А. Капранов, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, М.Н. Скаткин и др.), другие – способам формирования познавательного интереса и познавательных потребностей (Л.И. Божович, Г.И. Щукина, И.Я. Ланина, В.Н. Максимова, А.С. Роботова и др.), третьи указывали на необходимость общения в диалоге, совместном поиске, сотрудничестве, полагая, что только в процессе совместной деятельности и равноправного общения развивается продуктивная познавательная активность (И.Н. Антипова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, З.Ф. Чехлова). В исследованиях Н.Н. Поддъякова большое значение в стимулировании активности детей придается проблемности (наличие противоречий, нуждающихся в разрешении). Д.Б. Богоявленская считает, что только информационно насыщенные занятия стимулируют активность детей, способствуя творческому развитию ребенка.

Наибольшее количество педагогических научных работ, посвященных данной проблеме, произошло в 60-80 годы прошлого столетия. Именно в эти годы сложились основные идеи, концепции развивающего обучения. Это и теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), и система развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), концепция развивающего обучения (Л.В. Занков), и теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин).

В теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, представлена идея возможности развития

познавательной активности, будущие характеристики психической деятельности и формирования будущей личности с заранее заданными свойствами через моделирование рациональных методов мышления посредством перестройки учебных программ на инвариант. Ориентация школьников на инвариант (неизменяемую часть) системы способствует решению задачи самим учеником, самостоятельному анализу, минуя, таким образом, изучение каждого элемента системы. Авторами концепции предложен алгоритм действий, следуя которому возможно сформировать заданные заранее качества: ознакомление учащихся с целями обучения, затем совместно со взрослым осуществляется анализ совершенной деятельности, в результате этих умственных действий выявляются нормы и правила их выполнения. Авторы полагают, что следование данному алгоритму сделает сложнейшие понятия и представления доступными уже в раннем детстве. Конечную цель такого обучения они видят в развитии познавательной активности, как приоритета личности ученика.

Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова рассматривает учебную деятельность, как особую форму активности ребенка, его познавательной деятельности, в которой особое место занимает коллективный диалог, развивающий способность к овладению содержанием обучения и к саморазвитию субъекта познания. Главным методом школьного обучения, на взгляд исследователей, должен стать метод введения детей в ситуацию учебных задач и организации учебных действий. Именно решение таких задач способствует усвоению теоретических знаний, развитию умений и навыков познавательной деятельности.

Концепция развивающего обучения Л.В.Занкова центральной задачей рассматривает общее развитие познавательной активности, способствующее созданию полной научной картины мира. В данной концепции большое значение передается учебному материалу на основе литературы, науки, искусства, побуждающему ученика, как субъекта познавательной деятельности, к активной самостоятельной работе.

В теории проблемного обучения А.М. Матюшкина представлена синтетическая структура творческой одаренности, в которой наряду с доминирующей познавательной мотивацией, исследовательской творческой активностью, выражающейся в обнаружении нового, постановки и решения проблемы представлены и возможности достижения оригинальных решений. В своей теории творческой одаренности А.М. Матюшкин утверждает, что с самого рождения в ребенке заложен творческий потенциал, имеющий индивидуальный характер. При этом познавательная потребность рассматривается автором в качестве главной характеристики творчества, которая развиваясь, перерастает в учебно-познавательную поисковую деятельность. В процессе проблемной формы обучения у учащихся формируются навыки и умения выдвигать гипотезу, анализировать, сравнивать, обобщать, отстаивать свою точку зрения, применять теоретические знания на практике.

Концепция И.С.Якиманской ориентирована на развитие у субъектов познавательной деятельности индивидуальных познавательных способно-

стей, на познание личностью себя, на самоопределение и самореализацию. Особое значение в своей технологии личностно-ориентированного образования она придает субъективному опыту жизнедеятельности ребенка, который он приобрел в семье, социокультурном окружении, в процессе взаимодействия с миром людей и миром вещей. Главной задачей личностно-ориентированного образования И.С. Якиманская видит в обогащении жизненно важного для личности субъективного опыта ребенка, обеспечив встречу субъективного опыта ребенка с общественно-значимым опытом в виде согласования ценностей, смыслов, значений.

Надо заметить, что практика чутко реагирует на гениальные идеи, заложенные в данных концепциях. Остро встала проблема внедрения в массовую практику результатов опытно-экспериментальных работ, выполненных в русле концепций развивающего и личностно-ориентированного обучения.

Идея преодоления барьеров в познавательном процессе, развития творческой, познавательной активности и новые открытия и концепции в теории познания и обучении вдохновили многих равнодушных и самих авторов концепций к созданию программ и технологий обучения, благодаря которым ребенок смог бы испытывать радость познания, проявлять и развивать свой творческий и интеллектуальный потенциал, чувствовать себя истинным субъектом познавательной деятельности.

Так особого внимания заслуживает опыт внедрения в массовую педагогическую практику идей и технологий, выполненных в русле развивающего и личностно-ориентированного обучения. *Коллективный диалог*, предложенный Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, снимает трудности в обучении, принципиально меняя учебные отношения между ребенком и педагогом. Предложенная ими *методика коллективного наблюдения*, требует от педагога качественного подбора материала, продуманности системы вопросов и заданий, совместного с учениками обобщения материала в виде какой-либо схемы, словесной формулировки вывода, опоры, плана и чтения вывода из учебника.

Дидактическая система Л.В. Занкова, направленная на достижение оптимального уровня общего познавательного развития, успешно внедрена в массовую практику. Практики, педагоги и методисты проявляют истинное творчество в дальнейшей практической разработке этих идей. Так, для обеспечения истинного учебного диалога предлагается снятие барьеров в общении и использование приемов, разогревающих интеллектуальную активность познающего, предлагается проведение уроков – наблюдений и уроков – проблемных ситуаций, использование на уроках различных диалоговых приемов: дискуссий, «провокаций» и «ловушек», методов групповой работы. Предлагается сменить авторитарную жесткую позицию педагога в процессе обучения на диалоговую, доверительную и открытую.

Рассматривая ребенка как субъекта разнообразных видов деятельности, присущих возрасту, необходимо так организовывать учебно-поисковую деятельность, чтобы ребенок мог усваивать теоретические знания при решении учебных задач в процессе развернутых групповых дискуссий и диалогов

между собой и учителем. Коллективное решение учебных задач позволяет детям понимать условия происхождения знаний. Особенно ценной, на наш взгляд, является задача и возможность развития на таких занятиях способности *рефлексировать* способы усвоения знаний.

Создано большое количество программ развития познавательной активности. Программа А.В. Запорожца «*Развитие*» с целью обеспечения адаптации младших школьников к школьному обучению путем использования развивающей игры, как основного средства интеллектуального развития и раскрытия творческого потенциала ребенка.

Н.В.Бабкина в своей программе «Радость познания» также с помощью развивающих игр и упражнений предлагает решить проблему преодоления незаинтересованности к учебному процессу и развития познавательной активности.

Конечной целью программы О.Е. Щукиной «*Уроки развития*» является формирование психологических новообразований (способность к рефлексии синтезу и анализу) для развития познавательной активности, через обогащение внутреннего мира ребенка его положительными эмоциями и переживаний.

Программа В.С.Юркевича «Познавательная активность» создана с целью создания благоприятной образовательной среды для реализации творческого потенциала учеников, усиления учебной мотивации, повышения интеллектуальной комфортности путем выполнения нестандартных заданий при высокой степени самостоятельности (при минимальной помощи учителя). В результате, таким образом, организованного обучения у учащихся формируются уровни мыслительной деятельности: знание, понимание, сравнение, анализ, синтез и творческое, самостоятельное применение знаний.

В своем большинстве эти работы выполнены в русле идей развивающего обучения, в них познавательная активность рассматривается как условие и средство развития личности. В некоторых из них мы встречаем задачи развития у субъектов познания рефлексии способов усвоения знаний. Однако в тени, по-прежнему остается вторая сторона познавательного процесса – сам субъект познания с его субъективной составляющей (личностные смыслы, познавательные потребности). В предлагаемых системах обучения рефлексия личностных смыслов не вплетена в процесс познания и технологически не проработана. Справедливости ради, надо заметить, что исследователи и не ставили такой задачи.

Как показывает анализ работ, выполненных в рамках концепций развивающего обучения, они в основном посвящены младшему школьному возрасту.

Однако, несмотря на то, что учебная деятельность не является ведущей в раннем и дошкольном детстве, истоки развития познавательной активности и ее фундамент закладываются именно в этом возрасте в различных формах детской активности.

Первые проявления познавательной активности уже в раннем возрасте происходят в форме ориентировочного рефлекса «Что такое?», жизненно необходимой человеческому существу потребности во внешних впечатлениях.

Затем – субъективное состояние любопытства, когда активность полностью определяется ситуацией, превращается в интерес, который уже характеризует избирательность, направленность на объект, в нем проявляет себя истинный субъект познания. На основе интереса формируется любознательность как качество личности активно самостоятельно и произвольно познающей окружающий мир.

В дошкольном возрасте интерес еще носит неустойчивый характер. В этом не слабость, а сила ребенка. Отсутствие узконаправленных фиксированных, ригидных установок делает ребенка открытым, готовым к познанию мира во всем его разнообразии. В этом возрасте благодаря детскому любопытству, многообразию интересов и поисковой активности создается абрис мира, на основе которого в дальнейшем сформируется мировоззрение, определяющее направленность активности личности, в том числе и познавательной. На основе высокой чувствительности ребенка к новой информации, формируются познавательные потребности, создаются познавательные установки как готовность к познавательной деятельности. Тотальная зависимость дошкольника от взрослого в процессе познания мира позволяет последнему открывать для ребенка мир человеческой культуры, передавать опыт, создаваемый веками и тысячелетиями, путем распределения способностей, заложенных в общественных предметах, и что очень важно для развития личности, мир человеческих отношений.

И.С.Якиманская видит в обогащении жизненно важного для личности субъективного опыта ребенка важную задачу, обеспечение встречи *субъективного опыта* ребенка с общественно-значимым опытом в виде согласования ценностей, смыслов, значений. Ребенок уже с раннего детства благодаря разным формам общения с общественным взрослым как носителем человеческой культуры вырастает в нее, становится ее частью и ее носителем.

Исследователи А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, Л.С.Выготский и др. придавали этой проблеме особую значимость, обосновывая это тем, что дошкольный возраст является периодом интенсивного развития личности, ее социализации. Высшие человеческие чувства, которые и определяют поведение ребенка, формируются в процессе усвоения им социальных ценностей, норм и идеалов. Ребенок начинает воспринимать мир через призму, систему ценностей, принятых в данном обществе, формируется, так называемое «правильное видение мира» (В.А.Сухомлинский). Именно в дошкольном детстве, по словам Л.С.Выготского, «закладывается у ребенка то, что можно было бы назвать абрисом детского мировоззрения...» [6. С.50].

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях мы находим убедительные данные о том, что осознанное, осмысленное отношение к миру формируется в процессе ознакомления детей с явлениями окружающей действительности (Л.А.Венгер, Ибатуллина А.А.[4]; А.В.Запорожец [13, 14]; А.Н.Леонтьев [22]; Н.Н.Поддъяков [26, 27]. Доказано, что дошкольники способны дифференцировать природные явления от общественных и что социальная действительность вызывает у детей огромный интерес [3, 10, 11, 12, 15, 21] и др.

Мир человеческих отношений как предмет познания в дошкольном детстве исследовался в работах научной школы С.А.Козловой [17], не потерял он своей актуальности и сегодня. Ознакомление дошкольников с явлениями общественной жизни происходило как в повседневной жизни, так и на специально организованных занятиях.

Не вызывает сомнений тот факт, что дошкольники способны усваивать знания о сложных общественных явлениях: о труде людей, об историческом прошлом нашей страны, тем более, что психология и педагогика располагают достаточными доказательствами [1, 23, 18, 20, 21, 11, 12, 17].

Между тем поведение человека определяется не только тем, что он знает о мире. Существенное влияние на его поступки и деятельность оказывает отношения и установки. Учение – это не только процесс приобретения знаний, но и процесс их субъективизации. «Недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета... нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитывать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными органами его индивидуальности и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» [22, с.378].

В исследовании С.Н. Морозюк получила положительное подтверждение гипотеза о том, что в среднем дошкольном возрасте (на пятом году жизни) развитие положительного отношения к явлениям общественной жизни должно происходить в следующей последовательности: «от формирования психологической готовности ребенка воспринимать объекты и явления общественной жизни, эмоционально откликаться на них, к воспитанию начальных форм осознанного оценочного отношения к некоторым фактам и явлениям действительности» [25]. Под эмоционально-положительным отношением к явлениям общественной жизни автор понимает способность детей эмоционально откликаться на события и явления общественной жизни, проявляющуюся в любознательности, сопереживании событиям, в содержании рассказов и детских играх. Хотя исследователь считает, что такое отношение детей среднего дошкольного возраста к социальной действительности является пропедевтикой идейно-нравственного воспитания в будущем, мы обнаруживаем в этом фундамент развития познавательной активности субъекта, активно и творчески преобразующего окружающий мир и себя.

Важным средством такого отношения является ознакомление с окружающей социальной действительностью. Ознакомление как организованный процесс, предполагает обязательное сообщение детям доступных для их понимания знаний о предметах и явлениях окружающей жизни в процессе специально организованного обучения [25].

Познание детьми окружающего мира происходит в различных формах: в процессе непосредственного, самостоятельного наблюдения фактов, явлений общественной жизни и в ходе целенаправленного наблюдения. С.А. Козлова отмечает, что информация, получаемая из собственных наблюдений и участия в реальных жизненных ситуациях, более всего сохраняется в памяти детей. Однако общественная сфера сложна для самостоятельного освоения детьми. В силу ограниченности своего опыта, неустойчивости интересов, вы-

сокой эмоциональности и особенностей мышления дошкольник часто не может отличить хорошее от плохого. Стихийный опыт приобщения к социальной действительности приводит порой к искаженным представлениям о ней. Что в свою очередь может повлечь за собой формирование неправильного отношения к явлениям общественной жизни, искажение в представлениях детей общечеловеческих ценностей, препятствовать формированию ответственного отношения к миру [16].

### Список литературы

1. Арсентьева, С.Ф. Система работы по формированию у детей среднего дошкольного возраста знаний о труде взрослых [Текст] // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – Иркутск, 1982. – С. 14-22
2. Артемова, Л.В. Содержание и организация общения дошкольников как средство нравственного воспитания: [Текст] Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тбилиси., 1985.
3. Богомолова, М.И. Воспитание дружелюбия между детьми разных национальностей нашей страны: (Старший дошкольный возраст). [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971. – 19 с.
4. Венгер, Л.А. Ибатуллина А.А. Совершенствование обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга [Текст] // Вопросы психологии. – 1989.- №2.- С. 20-27.
5. Власова, М.Д. Воспитание в игре интереса к труду взрослых у детей 6-7 лет: [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974. – 27 с.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН ВСФСР, 1956. – 519 с.
7. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: Изд-во МГУ, 1988 – 254 с.
8. Галайда, С.Д. Обучение старших дошкольников отражению явлений общественной жизни в изобразительной деятельности: [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 17 с.
9. Гасанова, Д.И. Рефлексивные технологии формирования познавательной активности на разных возрастных этапах: [Текст] Сибирский педагогический журнал. № 5. 2014.
10. Григоренко, Г.И. Игры с краеведческим содержанием как средство нравственного воспитания старших дошкольников: [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 24 с.
11. Жуковская, Р.И. Связь обучения с творческой игрой // Состояние обучения в детских садах [Текст] / Под ред. А.П. Усовой. – М., 1960. – с.82-101.
12. Журат, С.Г. Воспитание у детей среднего дошкольного возраста положительного отношения к явлениям общественной жизни: [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 18 с.
13. Запорожец, А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка [Текст] // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я., В.Я. Ляудис. – М., 1981. – с.7-10.
14. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В. Петровского. – Изд. 2-е. – М., 1987.- с.300-316.
15. Козлова, С.А. Усвоение дошкольниками знаний об общественной жизни [Текст] // Сов. Педагогика. – 1985. – № 7. – С. 29-31.
16. Козлова, С.А. Формирование общественной направленности дошкольников в процессе познания социальной действительности: [Текст] Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 39 с.
17. Козлова, С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром. – М.: Педагогика, 1988. – 102 с.

18. Комарова, Т.С. Изобразительное творчество в детском саду. – М.: Просвещение, 1984.
19. Косминская, В.Б. Значение занятий по рисованию на тему окружающей жизни для нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста [Текст] // Вопросы нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. – М., 1963. – С. 86-109. – (Учен. зап./МГПИ им. В.И.Ленина; №196).
20. Котлярова, С.В. Ознакомление в детском саду детей седьмого года жизни с трудом взрослых: [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975.
21. Левин-Ширина, Ф.С. Менджерицкая Д.В. Воспитание и обучений детей с трех-семи лет. – М.: – МГПИ, 1975. – 314 с.
22. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1.- 381 с.
23. Логинова, В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: [Текст] Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1984. – 39 с
24. Мельникова, Н.В. Совершенствование процесса ознакомления с явлениями общественной жизни детей старшего дошкольного возраста: (6-ой год жизни): [Текст] Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980. – 16 с.
25. Морозюк, С.Н. Формирование положительного отношения к явлениям общественной жизни у детей среднего дошкольного возраста в процессе обучения: [Текст] дис....канд. пед. наук.- М., 1989. – 218 с.
26. Поддяков, Н.Н. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.

## **ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ**

***Зайцев Н.Н.***

преподаватель кафедры гуманитарных и социальных наук  
Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала  
армии И.К. Яковлева МВД России, канд. пед. наук,  
Россия, г. Новосибирск

***Казаков И.В.***

Командир отделения 1 взвода 4 роты курсантов  
Новосибирского военного института внутренних войск  
имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России,  
Россия, г. Новосибирск

***Попова М.А.***

студент Северо-Западного института (филиала) федерального  
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего  
профессионального образования «Московский государственный  
юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)»,  
Россия, г. Вологда

Авторы статьи рассматривают военно-педагогического процесс, как условие развития качеств личности через формирование и развитие системы ценностей военнослужащих внутренних войск МВД России.

*Ключевые слова:* военно-педагогического процесс, готовность, система ценностей, развитие качеств личности.

Героизм – одно из важнейших качеств личности военнослужащего во все времена. Оно всегда привлекало внимание не только философов и историков, но педагогов. Как показывают результаты исследований, отдельный человек или группа людей, а также народ в целом могут жертвовать собой или чем-то, что является для них очень ценным. Но что движет человеком, народа к подвигу или побегу, как они жертвуют собой или чем-то дорогим, как внутренние механизмы действуют на его поступки, поведение? Советский патриотизм и массовый героизм народа СССР явились теми основными факторами, которые спасли мир от гитлеровского нацизма. Они дали возможность мобилизовать в два раза больше самоотверженных воинов, чем рассчитывали гитлеровские стратеги. Тем самым были сорваны глобальные планы Гитлера разгрома Красной Армии. Какова роль системы ценностей личности в этих явлениях?

Система ценностей личности – это всегда отражение объективных взаимоотношений, социальной действительности. Именно через социальную действительность объективного мира человек определяет своё социальную сущность, свой духовно-нравственный мир. «При этом мир этот, – писал ещё Гегель, – находящийся вне человека, имеет свои нити в нём, так что то, что человек действительно есть для себя, состоит из них, так что, поскольку эти внешние моменты исчезают, отмирает и сам человек» [2, с. 141].

Система ценностей личности определяет поступки в качестве долга и социальной ответственности, человеческий долг и социальная ответственность показывает, как человек понимает смысл своей жизни, каких идеалов он придерживается, для чего или для кого он готов пожертвовать собой.

Герой – это человек долга. Он совершает подвиг и из благожелательности людям и из готовности к совершению необходимых действий в любых условиях обстановки, т.е. осознания необходимости. Осознание общественной необходимости заставляет его идти защищать родину, бороться против несправедливости, угнетателей и тиранов. Общественный долг заставляет его уважать права других. «Наш долг состоит в том, – писал И.Кант, – чтобы глубоко уважать право других и как святыню ценить его. Во всём мире нет ничего более святого, чем право других людей. Оно неприкосновенно и нерушимо. Проклятие тому, кто ущемляет право других и топчет его ногами!» [3, с. 305]. Героическое не спонтанное и сугубо личностное явление, оно соответствует социальной нужде, интересам конкретной среды и конкретных людей. Исходя из этого этико-философского понимания, можно утверждать, что действия советского солдата во время Великой Отечественной войны не спонтанное и сугубо личностное явление, а поступок соответствующий социальной потребности, интересам конкретной обстановки и конкретных людей, происходящий из системы ценностей личности.

В военной педагогике развитие личности военнослужащего рассматривается как главная цель военно-педагогического процесса. Понятие «личность военнослужащего», специфика которого обусловлено действием общих, особенных и единичных требований к военной службе, организации служебно-боевой деятельности, а сущность и структура определяются сформированностью у военнослужащего системы ценностей, отвечающих требованиям, целям, задачам и характеру выполняемых служебно-боевых задач [5, с. 285].

Военно-педагогический процесс обеспечивает развитие качеств личности военнослужащего внутренних войск МВД России, связан с его поэтапностью, ориентированностью на сущность, структуру и содержание структуры ценностей личности и интеллектуально-профессиональную иерархию развития [4, с. 164]. Целью развития является военнослужащий, который готов [1, с. 126] героически защищать Родину, обладает необходимыми для этого психологическими и личностными качествами; предан профессии, мотивирован к выполнению обязанностей военной службы и удовлетворен ею; активно стремится к должностному и личностному росту; осознанно развивает свою индивидуальность; использует приемлемые в обществе способы профессионального и межличностного общения; успешно решает задачи обучения и воспитания подчиненных, достигает требуемых на сегодняшний день качеств в развитии личности подчиненных, считая приоритетными результатами своего труда положительные изменения в успеваемости и личностном развитии [6, с. 187].

#### Список литературы

1. Бугаев В.А. Готовность военнослужащих внутренних войск МВД России к безаварийной эксплуатации автомобильной техники // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. Т. 57. № 1. С. 125-130.
2. Гегель. Сочинения. т. III. – М.: Госполитиздат, 1956. – с. 141.
3. Кант И. Из «лекций по этике» // Этическая мысль, Научно – публицист. Чтения. – М.: Политиздат, 1988. – с. 305.
4. Карпов В.В., Зайцев Н.Н. Развитие управленческой компетентности командиров подразделений посредством педагогического сопровождения их деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 3. С. 160-169.
5. Наумов П.Ю., Утюганов А.А., Кравец А.В. Технологический подход к формированию и развитию системы ценностей военнослужащих внутренних войск МВД России // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. №12. С. 284-294.
6. Шарухин А.П. Профессиональная готовность преподавателя к эффективному решению учебного – воспитательных задач как условие успешного формирования педагогической компетенций у курсантов // Сб. ст. НПК, 8 февраля 2012. «Педагогика в военном вузе как наука и как учебный предмет». – СПб.: СП ВИ ВВ МВД РФ, 2012. 187с.

## ОБ УЧЕБНОМ ДИАЛОГЕ КАК СРЕДСТВЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Зайцева Е.А.*

старший преподаватель

Уральского государственного педагогического университета,  
Россия, г. Екатеринбург

В данной статье рассказывается об учебном диалоге как одном из средств развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте, дается определение социальному интеллекту младшего школьника, учебному диалогу, выделяются функции учебного диалога согласно задачам обучения и ФГОС НОО.

*Ключевые слова:* учебный диалог, функции учебного диалога, социальное познание, социальное мышление, социальный интеллект, социальное взаимодействие, развитие личности младшего школьника.

В настоящее время современное образование определяет ребенка как личность, которая активно стремится к самоактуализации и самореализации. Важнейшей целью образования становится развитие детской самостоятельности, инициативности и ответственности, воспитание умения учиться. Следовательно, процесс обучения должен включать не просто усвоение системы знаний, умений и компетенций, но и условия, обеспечивающие развитие личности ученика, которая должна уметь ориентироваться и взаимодействовать в постоянно меняющемся мире.

По признанию отечественных ученых Л.С. Выготского, Н.Ф. Талызиной, Н.А. Менчинской, М.И. Махмутова, Д.Б. Эльконина и других, в период младшего школьного возраста наиболее важная задача – научить ребенка учиться самостоятельно, от этого будет зависеть не только эффективность учебного процесса, но и развитие всех психических качеств ребенка. Формирование психических процессов в период младшего школьного возраста тесно связаны с теми новообразованиями, которые присущи данному возрастному этапу. С учетом установок ФГОС НОО у детей должен формироваться «целостный, социально ориентированный взгляд на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий» [3, с.8]. В первую очередь изменилась социальная ситуация развития детей. Таким образом, на первый план выдвигается развивающая функция обучения, в большей степени обеспечивающая становление личности младшего школьника и раскрытие его индивидуальных способностей.

Социальный интеллект можно рассматривать как актуальный в данный момент времени уровень адекватности и успешности социального взаимодействия, обусловленный текущим нервно-психическим состоянием и социально-средовыми факторами.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что накоплен определенный теоретический и практический материал по проблеме исследования социального интеллекта личности (в трудах: Г. Айзенк, Дж. Гил-

форд, С. Бери, Р. Селман, Р. Стенберг, М.И. Бобнева, А.А. Бодалев, Е.С. Михайлова, А.И. Савенков, А.Л. Южанинова, Ю.Н. Емельянов, А.В. Карпов, В.Н. Куницына, Д.В. Ушаков и др.). Ученые полагают, что в социальном интеллекте нужно исследовать три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Особенности проявления социального интеллекта указывают на связь таких понятий «социальное познание», «социальное мышление», «социальный интеллект». Если рассматривать формирование социального интеллекта, под углом зрения теоретиков культурно-исторической концепции (Л.С.Выготский, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и др.), то можно, по предложению О.Б. Чесноковой, развести данные понятия: «Социальное познание – это вся совокупность познавательных процессов, направленных на познание объектов, наделенных собственной психической активностью и опосредствующих ориентировку в сфере человеческих отношений. Социальное мышление – это понимание существенных, наглядно не воспринимаемых связей, зависимостей, отношений в коммуникативной ситуации, т.е. понимание психической активности других людей (связь внутренних состояний и внешнего поведения), их поведения и позиций в системе взаимоотношений. Социальный интеллект – это способность выделять существенные характеристики коммуникативной ситуации и способность намечать возможные пути осознанного опосредованного влияния на коммуникативные намерения других людей с целью достижения своих или общих предметных или коммуникативных целей» [4, с.39]. Таким образом, социальный интеллект выступает как понятие более узкое и пересекающееся с понятиями социальное мышление и социальное познание.

Учитывая, что знание, полученное в школе, в процессе социального познания, является интегративным, возникает и разворачивается в процессе взаимодействия учащихся, каждый отдельный ребенок выступает носителем, проводником и хранителем некоторого содержания и объема социального знания. Следовательно, социальный интеллект младшего школьника – это развивающаяся интегральная способность учащегося на основе осваиваемых социальных знаний, восприятия, сопереживания, взаимодействия и т.д. ориентироваться в окружающем жизненном пространстве, решая различные (общественно и личностно) значимые задачи. (Это определение сформулировано с учетом тех ограничений, которые обусловлены возрастом учащихся и возможностями обучающей среды общеобразовательной школы).

Для построения обучения в соответствие с логикой современной психолого-педагогической науки дало нам возможность предположить, что наиболее перспективным в развитии социального интеллекта учащихся, будет учебный диалог, так как сам процесс взаимодействия и есть диалог, а формы взаимодействия представляют собой различные виды диалогических отношений. Таким образом, учебный диалог – своеобразная форма общения, взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, осуществляющееся в форме речи, в ходе, которого происходит информационный обмен между партнерами, и регулируются отношения между ними. Согласно зада-

чам обучения и ФГОС НОО, были выделены три основные функции учебного диалога: учебно-познавательная, коммуникативно-развивающая и социально – ориентационная.

Мы отмечаем, что в содержании функций отражается двойная обусловленность: создание идеально-содержательного плана, связанного с определением ситуации социального действия, которая способствует пониманию данного человека. То есть, ребенок не просто констатирует и воспринимает информацию, но и преобразует ее, выдвигая задачи, проблемы, касающиеся социальных отношений. И акт обнаружения себя в другом человеке, который реализуется в способности понимать, воспринимать личностные и социально-психологические позиции людей, в анализе особенностей поведения, представить другого человека на своем месте. Следовательно, требуется сформировать у младшего школьника определенный уровень культуры, умения высказывать и корректно отстаивать свою точку зрения, вести диалог и быть открытым к взаимодействию с окружающими его людьми [2]. Исходя из этого, мы полагаем, что средством для реализации этих задач будет учебный диалог на уроке.

Учитывая сочетания этих факторов, могут быть определены возможности организации условий, направленные на развитие социального интеллекта. Диалог – имитация (ориентированный на внешнюю, вопросно-ответную форму, где педагогу отводится роль ведущего) будет представлять информационную функцию диалога. Стимульным материалом для построения учебного диалога могут, являются на уроке:

- обычные вопросы учителя (по учебному материалу);
- «ограничивающие» вопросы (например, такие, на которые можно ответить или только «да» или только «нет»);
- «последовательные» вопросы (при которых ответ ученика становится основой для следующего вопроса. Например: «какой знак нужно поставить в этом предложении?», «Почему именно вопросительный знак?», «Какое слово в предложении «подсказало» вам, что это вопросительное предложение?» и т.д.).

Диалог-обсуждение, предусматривающий общение с равными субъектами в образовательном процессе, выполняет аналитическую и корректирующую функции в учебном диалоге. Например, группам учащихся раздаются рисунки, репродукции. Нужно составить вопросы к тексту таким образом, чтобы соперники в своих ответах выстроили небольшой рассказ, зарисовку и т.п.

А. Печчеи, говорит о нашей современности следующее: «изменения не могут произойти сами по себе. Человек, только тогда поймет необходимость преобразования себя, когда выйдет на особый уровень общения с собой и миром – на уровень диалога» [1].

Следовательно, учебный диалог выступает не только как форма и метод обучения, но и как неотъемлемый компонент личностного развития ребенка.

### Список литературы

1. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2002. – 148с.
2. Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011г. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
4. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к изучению социального интеллекта // Вопросы психологии.- 2005 – №5 – с. 33-44.

## МОДЕРАЦИЯ: ИСТОРИЯ И ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ

*Карелова Р.А.*

преподаватель Нижнетагильского горно-металлургического колледжа  
имени Е.А. и М.Е. Черепановых,  
Россия, г. Нижний Тагил

В статье представлен обзор информации из различных источников о происхождении понятия «модерации» и истории развития технологии модерации как способа проведения заседаний специалистов, дискуссий для поиска общих решений проблем между руководителями и подчиненными. Кратко описаны результаты анализа работ различных авторов о возможности применения модерации в образовательном процессе в общеобразовательной и профессиональной школах.

*Ключевые слова:* модерация, технология модерации, история модерации, применение модерации.

Сегодня мы достаточно часто сталкиваемся с понятием «модератор». Модераторами называют руководителей дискуссий, ведущих на Internet-форумах. В задачи модераторов входит поддержание порядка, контроль высказываний. По сути, модератор следит за тем, чтобы обсуждение (дискуссия) соответствовало заданной теме, адекватному стилю общения и любым другим установленным правилам. Если речь идет о живом общении большого количества людей (как в случае с форумом, конференцией), модератор должен настроить участников на эффективную коммуникацию, быстро реагируя на все происходящие положительные или отрицательные изменения в обсуждении, правильно поставить вопросы перед аудиторией. Что касается модераторов, ведущих свою деятельность на просторах сети Internet, то обычно они занимаются просмотром, редактированием, удалением сообщений пользователей, тем самым также контролируя ход беседы.

С понятием же модерации автор впервые встретился в процессе поиска новых методов и форм проведения учебных занятий для студентов колледжа. Понятие «технологии модерации» соседствует с понятием активных методов обучения (далее – АМО), которые в последнее время приобретают колоссальную популярность. В сети Internet образовательные порталы предлагают услуги по обучению педагогических работников применению технологии модерации и АМО. Однако если про сами АМО можно найти исчерпываю-

щую информацию, то особенности технологии модерации остаются не всегда ясными.

Русскоязычные источники ограничиваются работами А. В. Петрова, И. Лазаренко, С. А. Жезловой, О. В. Баркановой, информацией на сайте Г.Ткаченко [1, 2, 3] и указывают перевод самого слова («moderare» – «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание»), не вдаваясь в подробности появления технологии.

Подробнее описаны процессы, обусловившие появление модерации в трудах зарубежных авторов, таких как К. Клеберт, А.Шрадер, В. Штрауб, М. Нуланд, Б.Бом, А.Циглер [4, 6].

Деятельность по осуществлению модерации не является новой (от лат.moderare: сдерживать, регулировать). Этимологией слова «модерация» активно занимался Альберт Циглер [7]. В нашем контексте главным образующим словом понятия является «modus», означающее «меру» или «способ». С одной стороны, это связано с «modestus» (сдержанный, умеренный), а с другой – с «moderare» (сдерживать).

Рассматриваемый термин в контексте «сдерживания, сглаживания» был заимствован из латинского языка в XVI веке и стал широко распространен в английском языке. В конце указанного века термин пришел в немецкую речь в значении «ведения дискуссии».

По некоторым данным [7], во время Второй мировой войны немецкие военнопленные в английских лагерях применяли элементарную форму модерации (в сегодняшнем значении). В начале 1940-х годов они вырезали карточки из картонных коробок и делали на них необходимые краткие записи. Целью таких действий было уточнение проработанности вопросов, которые обсуждались во время встреч. Затем карточки помещались на забор или на стене здания, группируясь по степени проработанности того или иного вопроса.

Модерация– это своего рода ответ на потребности человека в правилах сосуществования с другими людьми.

В середине 1960-х годов были разработаны основы современной модерации. Это было связано с общественными волнениями, вызванными политическими событиями. Люди хотели активно участвовать в принятии решений, касающихся их прав, и требовали внимания к своим нуждам. Существовавшие формы и методы взаимодействия, предполагающие полный контроль со стороны учителя, руководителя, заказчика уже не могли удовлетворить требования восставших. В то время активно создавались консалтинговые фирмы, которые провели множество исследований и даже написали отчеты, которые не приносили никакой практической пользы [7]. Но одна из таких фирм объединила руководителей и тех, кто пострадал от их решений, за одним столом, чтобы сделать работу над новыми творческими идеями совместной. После долгого периода творческих разработок модерация стала некой совокупностью технологий планирования и визуализации, группового взаимодействия и обсуждений руководства, социальной психологии, социологии, менеджмента, с пониманием социальных и психологических процессов, ко-

торые берут свои представления из опыта гуманистической психологии. По мере того, как шло время, команда поняла, что отношение модератора, его возможности по организации деятельности группы гораздо важнее, чем простое применение методов. Модерация – это инструменты, призванные помочь группе создать собственное понимание проблемы. Сам процесс модерации представляется как искусство: он требует соучастия, самоконтроля и интуиции. С первых семинаров и тренингов (проводимых с 1973 года) модерация распространилась достаточно широко в разных странах, демонстрируя тем самым возможность применения и успеха в разных культурах. С 1992 года команда тренеров, модераторов, консультантов, экономистов, педагогов работала над развитием метода.

В изданиях зарубежных авторов модерация рассматривается как метод. Метод здесь представлен как «тщательно спланированная форма организации или поведения, с помощью которых кто-то пытается оптимально решать задачи и достигать цели» [с.1, 7].

В русскоязычных источниках модерация представляется как технология. В нашей работе мы также придерживаемся словосочетания «технология модерации».

Модерация заключается в определенном стиле руководства рабочей группой, дискуссий и деловых встреч. Модератор держит определенную дистанцию от самого действия, происходящего в рабочих группах, для того, чтобы дать каждому участнику возможность выразить свои взгляды, и лишь направляет процесс в сторону эффективной работы [5].

Если кратко, то модерация подразумевает организацию группового взаимодействия для решения общей проблемы таким образом, что руководитель мероприятия (тренер, ведущий или преподаватель) становится модератором, и его задача – сглаживать возможные конфликты, настраивать команду на работу, но не руководить процессом. Решение проблемы происходит за счет внутреннего потенциала группы, в том числе за счет холистической концепции (при объединении частей в целое появляется некий групповой потенциал, который каждой части по отдельности не присущ).

Модерация включает в себя визуализацию материала, мнений, решений, выводов, постоянную коммуникацию, обратную связь.

Являясь относительно новым набором методов и техник, модерация еще не испытала на себе общественного внимания и критики, подробного анализа теории и практики применения технологии в литературе пока нет.

Разрабатываясь как технология для принятия совместных решений, технология модерации прочно заняла свое место в сфере подготовки, обучения, повышения квалификации персонала. Упоминания данной технологии чаще всего встречаются в литературе, связанной с управлением персоналом, обучением персонала, проведением тренингов, повышением квалификации персонала.

Применение технологии на занятиях в общеобразовательной или профессиональной школе не распространено. В последнее время появляются сообщения учителей и преподавателей об использовании элементов технологии на занятиях, но, к сожалению, чаще всего они связаны с пересказом особен-

ностей технологии, нежели указанием особенностей применения для конкретной аудитории и подбору наиболее эффективных техник и приемов.

Работ, посвященных исследованию особенностей применения технологии модерации в колледже систематически, обнаружено не было. И, несмотря на то, что в технологии подразумевается общение специалистов, обмен опытом, взаимообучение, коммуникация могут проходить успешно и на этапе приобретения профессии, то есть и со студентами.

Возможность применения модерации в образовательной деятельности со школьниками и студентами подтверждает и Б. Бом, говоря о том, что внедрение методов модерации сравнимо с переходом от рукописных записей к печатной машинке или компьютеру. В настоящее время машинопись стала чем-то самоочевидным в официальной переписке. То же самое должно быть достигнуто в практике применения методов модерации при работе с группами, имеющими различные направления деятельности: в области образования, производства, бизнеса, управления и политики. Автор отмечает, что, несмотря на крайнюю полезность методов модерации, в лучшем случае они нашли свое применение на профессионально-учебных семинарах и современном менеджменте. А в педагогике: колледжах и университетах, в социальных и медицинских системах, в политических органах, а также в сфере государственного управления в методах групповой работы преобладает «каменный век».

М. Нуланд, К. Клеберт описывают в своих работах примеры применения модерации со школьниками и студентами. М. Нуланд отмечает, что в рамках новых идей и подходов в образовании, на первый план выдвигающих активность студентов, вовлечение их в образовательный процесс, модерация имеет широкий спектр возможностей для того, чтобы шаг за шагом научить студентов:

- планировать свою деятельность. Благодаря визуализации целей занятия или мероприятия студенты все чаще осуществляют планирование своей деятельности самостоятельно;
- эффективному общению. Студенты учатся выражать свое мнение, слушать, анализировать мнение других, принимать различные мнения и концепции;
- углублению предметных знаний. Студенты глубже прорабатывают различные вопросы, наборы фактов или упражнения, а также передают результаты своей работы не только в устной форме, но и с помощью визуализации;
- мыслить творчески. Студентов просят подходить к решению задач творчески, разрабатывать креативные идеи, представлять результаты работы в интерактивном режиме, визуализируя их, но не лишая выступления информативности;
- основам исследовательской деятельности. Модерация помогает научить собирать, систематизировать, обобщать информацию, генерировать новые идеи.

В своей практике мы применяли модерацию на занятиях по различным дисциплинам профессионального цикла у студентов компьютерных специ-

альностей. Опыт показал, что занятия в таком формате интересны студентам и позволяют вовлечь их в активную работу над материалом. В дальнейшем было установлено, что систематическое применение модерации для организации работы над учебными задачами позволяет развивать коммуникативные умения студентов, умения самоорганизации, не понижая качества освоения необходимого материала.

Не смотря на то, что классическим методом модерации является мозговой штурм, который активно применяется при работе групп специалистов, существует не один метод модерации, не конкретный набор приемов, а набор различных методов, приемов, техник, которые могут варьироваться в зависимости от целей мероприятия, от особенностей аудитории и модератора [5]. Это означает, что дальнейшее развитие модерации не обязательно является разработкой чего-то принципиально нового, но и грамотным сочетанием уже хорошо известных приемов и методов. Поэтому каждый преподаватель может подобрать те приемы, которые позволили бы сделать изучение именно его дисциплины более увлекательным и эффективным для студентов.

#### Список литературы

1. Активное социально-психологическое обучение. Часть I: Дискуссии [Текст] / авт-сост. О. В. Барканова. – Красноярск: Литера-принт, 2008. – 175 с.
2. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. -176 с.
3. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации [Текст] / А. В. Петров. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. –80 с.: ил.
4. Эдмюллер, А. Модерация: искусство проведения заседаний, конференций, семинаров [Текст] / А. Эдмюллер, Т. Вильгельм; [пер. с нем. М.М. Дремина, К.А. Мартыновой]. – М.: Издательство «Омега-Л», 2007. -119 с.: ил., табл.
5. Böhm, V. Moderation of Teamwork: Basics and Techniques [Электронный ресурс] / V. Böhm, H.Legewie. – Режим доступа: <http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Mod-engl-kurz.pdf>
6. Klebert, K. KurzModeration [Текст]/ K.Klebert, E.Schrader, W.G.Straub. – Hamburg: Windmuhle, 2011.
7. Neuland, M. The World of Moderation [Текст] / M. Neuland.[Transl. from German by Bill Taylor. Caricatures: Guido Neuland]. –Kunzell: NeulandVerl. Fur lebendigesLernen, 1998.

## АКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕОРИЯ Д. УАЙТХЕДА

*Курдюмова И.М.*

Институт стратегии развития образования  
Российской академии образования, в.н.с., д-р пед. наук, доцент,  
Россия, г. Москва

В статье раскрывается подход видного британского исследователя-педагога Уайтхеда к формированию действенной педагогической теории с помощью ответа на вопрос: «Как я могу исправить свою практику?». Уайтхед посвятил около двух десятилетий педагогической легитимации своей теории, подтверждению ее валидности, обобщенности,

ценности для современных педагогов. Он отстаивает важность проблематизации при создании педагогической теории.

*Ключевые слова:* активная (действенная) педагогическая теория, совершенствование практики, легитимация теории, проблематизация.

Английские педагоги – теоретики и практики – уделяют большое внимание вопросам совершенствования процессов учения и обучения. Одним из звеньев этого процесса является совершенствование теоретических подходов к обучению (проблема соотношения теории и практики). Автор активной образовательной теории Дж. Уайтхед отталкивается от имеющихся в данный момент предположительных, с его точки зрения, формулировок теорий. Он предлагает свой подход, позволяющий проблематизировать создание теории с помощью простого вопроса, встающего перед педагогом: Как я могу улучшить свою практику?

Высказав идею о том, что теория должна носить активную форму, автор признает, что это создает фундаментальную проблему. По его словам, все ученые академики, работающие в сфере образования, представляют теорию в терминах предполагаемой взаимосвязи. Однако цель автора – направить внимание читателя на живых индивидов и на тот контекст, в котором рождается активная теория [5]. Автор считает, что систематическая рефлексия процесса совершенствования дает возможность рассмотреть и природу описанных явлений и те объяснения, которые принимаются в качестве валидных оснований для образовательных суждений; активная образовательная теория может быть выведена из таких суждений. В чем же заключается подход автора?

***Порождение активной образовательной теории.*** Согласно традиционному подходу, теория есть обобщенная объяснительная модель, которая может порождать описания и объяснения постоянно наблюдаемым явлениям практики и поведения индивидов. Объяснения даются в концептуальных терминах предположений, которые определяют взаимосвязи между переменными (пример – теория Пиаже). Обращение к утвердительной форме можно наблюдать и в тех исследованиях, которые применяют рефлексивный подход к пониманию.

Уайтхед считает, что проблемная форма представления дает возможность скорее ответить на конечный вопрос диалога: «Как мы можем поощрить необходимые условия для учителей с тем, чтобы включить их в диалог, нацеленный на понимание?» «Когда некто начинает рефлексировать по поводу своих действий, он становится исследователем в практическом контексте. Он не зависит от категорий признанных теорий и техник, но конструирует новую теорию применительно к данному случаю» [8].

«Теории есть теории независимо от их происхождения: есть теории практические, теории здравого смысла, как и академические или научные теории. Теория вовсе не обязательно должна быть принята, быть правильной и хорошей; это только набор взаимосвязанных предположений, которые имеют нечто, с чем соотносятся – предмет теории. Их взаимосвязанность отражается в логике взаимодействий между предположениями: изменение в

одной точке предположений, согласно теории, ведет к изменениям в предположениях повсюду. .... Объяснительная теория объясняет события, формулируя предположения, из которых эти события могут быть выведены; предсказывающая теория формулирует предположения, из которых могут быть сделаны выводы относительно будущих событий... В любом из этих случаев теория имеет форму «если... то» [1]. Уайтхед считает, вслед за Маркузе [6], что предположительная форма маскирует активную форму и содержание образовательной теории, которая может породить валидные описания и объяснения образовательного развития индивида. Это не является отрицанием важности предположительных форм понимания. Автор ратует за реконструкцию образовательной теории в активную форму вопроса и ответа, которые включают предположительно вклады из традиционных образовательных дисциплин.

Исследователь, по мнению автора, неизбежно сталкивается с вопросами, связанными с валидностью и обобщенностью, а также с вопросами академической легитимации активной образовательной теории.

...Ядро диалектики, противоречие, исключается из описаний и объяснений, представленных в предположительной форме [7]. Понимание активной формы, по мнению Уайтхеда, происходит из комбинации следующих взглядов: «Я» это не имя персоны и не «тут» относительно места, и не «это» относительно имени. Но они связаны с названиями (именами). Имена определяются значением. Также верно, что это физическая характеристика – не использовать эти слова». Теперь «Я», «тут», «это» содержатся в рамках формы: «Как я могу исправить учебный процесс?» [11].

Теория, которую предлагает автор, не может быть создана в предположительной форме. Это описание и объяснение практики, которое является частью самой практики. Автор предположил, что диалогическая форма позволяет предъявить такую теорию для публичного обсуждения. В рамках этой формы цикл «действие – рефлексия» [5] может оказаться подходящим способом исследования подобных вопросов.

Вопросы, позволяющие судить о валидности, включают в себя:

А) Проводятся ли опросы систематически? Один из методологических критериев, использованных в цикле действие-рефлексия.

Б) Подтверждены ли и ясно ли показаны знания, полученные в результате обучения, в их отличии от других знаний?

С) Содержат ли предъявляемые знания свидетельства критического приспособления предлагаемых вкладов со стороны традиционных образовательных дисциплин?

Д) Действительно ли предлагаемые утверждения подтверждаются и проверяются?

Е) Имеются ли свидетельства критического подхода к проблемам образования?

Уайтхед характеризует применение этих критериев как подход к социальной валидации. Он предлагает рассматривать образовательную теорию

как динамичную и живую форму, чье содержание меняется в ходе развивающегося обсуждения в кругу всех, вовлеченных в этот процесс [9].

Теория создается практиками в ходе публичного описания ими своей работы и ее объяснения. Теория заключается не только в этих описаниях, но во взаимодействии между участниками в ходе практических действий. Именно это взаимодействие, которое включает описания и объяснения, и создает живую (действенную) форму теории. Порожденная практикой индивидов, она имеет особенность быть тесно связанной с их практикой.

Уайтхед считает, что предположительная форма в случае образовательных дисциплин должна быть объединена с действенной формой теории, которая должна отвечать на вопросы типа: «Как я могу исправить свою практику?».

Он подчеркивает, что в его намерения входит отделить свою работу от тех философов, психологов, социологов или историков, которые ограничены предположительной формой их дискурса [2; 3; 4]. Уайтхед считает, что педагогам – исследователям вполне по силам создать живую образовательную теорию, в которую с пользой могут быть интегрированы и работы упомянутых авторов [10].

Судя по имеющемуся объему публикаций на данную тему самого Уайтхеда и его последователей, в основном на страницах журнала, издающегося в Великобритании с 2008 года (<http://ejolts.net/node/>), предложенная Уайтхедом позиция имеет много сторонников.

#### Список литературы

1. Argyris, C & Schön, D. (1975) *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. Jossey Bass. London. 224 p.; p. 5.
2. Carr, W. (1986) *Theories of Theory and Practice*, *Journal of Philosophy of education*, 20, pp. 177-186.
3. Elliott, J. (1987) *Educational Theory Practical Philosophy and Action Research*. *British Journal of Educational Studies* Vol. 35, No.2, pp. 149-169.
4. Hirst, P. (Ed.). (1983). *Educational Theory And Its Foundation Disciplines*. London: Routledge and Kegan Paul. 160p.
5. Lomax, P. (1986) *Action Researcher's Action Research: a symposium*. *British Journal of In-Service Education*. 13, No.1, University of Sheffield, 30 August 1985, pp.42-50.
6. Marcuse, H. (1964). *One Dimensional Man*. London: Routledge and Kegan Paul. 256p.
7. Popper, K. (1963) *Conjectures and Refutations*, London; R.K.P. 582p.
8. Schön, D. (1995). *The New Scholarship Requires a New Epistemology*. *Change*. 27(6), pp. 27-34.
9. Whitehead, J. (1987) *Action Research and the Politics of Educational Knowledge*. *British Educational Research Journal*, Vol.13, No. 2, pp. 175-190.
10. Whitehead J. (1989) *Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How Do I Improve My Practice?'* *The Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, No.1, 1989, pp. 41-52.
11. Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. 3rd. ed. Trans. G. E. Anscombe. Oxford: Blackwell Publishing. 129p.

## ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРОСТКОВ МАЛОГО ГОРОДА

*Курочкина И.А.*

старший преподаватель кафедры психологии образования  
и профессионального развития ФГАОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»,  
Россия, г. Екатеринбург

*Церковникова Н.Г.*

доцент кафедры психологии образования и профессионального развития  
ФГАОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», канд. психол. наук, доцент,  
Россия, г. Екатеринбург

В современном обществе проблема патриотизма становится весьма актуальной, т.к. она касается каждого гражданина и во многом связана с политической ситуацией в нашей стране. От проявления чувства патриотизма зависит отношение человека к своей стране, к окружающим его людям, к выбору правительства, следовательно, и будущего государства. Тема патриотизма тесно связана с гражданственностью, нравственностью, осмысленностью жизни. Формирование патриотических чувств является базой для развития личности подростка. В своей работе мы исследовали осмысленность жизни как основу формирования патриотизма у подростков малого города.

*Ключевые слова:* патриотизм, образ патриота, патриотические чувства, нравственность, осмысленность жизни.

В последние годы наблюдается отчуждение подрастающего поколения от отечественной культуры, общественно-исторического опыта своего народа, нежелание молодых людей служить в армии, участвовать в выборах правительства и т.д. А значит, эта проблема затрагивает множество важных аспектов и одним из главных является несформированность патриотизма [3].

В период расцвета социалистических идей патриотизм был как бы надстройкой над всем обществом. В школах коммунистическая идеология поддерживалась мероприятиями, формирующими чувство патриотизма у подрастающего поколения: встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, дни памяти героев, погибших в боях за Родину, широко рассматривались подвиги пионеров-героев, транслировались фильмы о войне, учащиеся писали сочинения на основе подлинных фактов, прочитанных книг и т.д. Все это поддерживало патриотический дух учащихся, формировалась некая общность, которая знала и чтит прошлое своего народа.

В современном российском обществе стираются или трансформируются значимые страницы исторического патриотического прошлого. Происходит снижение значимости великих событий. Ориентация на ценности запада, описание событий с точки зрения современных историков-аналитиков осложняет формирование патриотических чувств и гражданственности у современных подростков. Во многом это связано с тем, что старая система вос-

питания была развалена, а новая так и не создана. Пассивность власти в отношении создания национальной идеи, которая бы смогла консолидировать общество, а также неопределенность, связанная с пропагандой российских общенациональных ценностей, привели к тому, что молодое поколение в большей своей массе перестало гордиться историей своей страны, культурными и научными достижениями своих соотечественников. В результате этого патриотизм стал восприниматься как нечто не модное и даже как совершенно ненужное качество для современного человека. А, так как патриотизм проявляется во всех сферах жизнедеятельности личности (общение, учебная деятельность, трудовая деятельность), то и негативные явления, связанные с отсутствием патриотизма, проявляются в каждой из этих сфер. Это приводит к деструктивности общения и взаимодействия, снижению ценности образования, снятию личной ответственности за продукты своего труда, отсутствию социально значимых жизненных целей [4].

Те события, которые сегодня имеют место в мире: военные конфликты, гражданские войны позволяют по-новому взглянуть на проблему патриотизма, его формирования в подростковом возрасте.

Мы в своей работе предприняли попытку рассмотреть феномен патриотизма с психологической точки зрения. Несмотря на множественность подходов к изучению патриотизма, роль и место этого ценностно-смыслового образования в подростковом возрасте, а также особенности его влияния на дальнейшую деятельность остаются недостаточно изученными [2].

Исследованием патриотизма в различных аспектах занимались такие ученые как: Э.М. Андреев, А.А. Аронов, В.И. Бачевский, И.М. Дуранов, Г.В. Здерева, В.В. Ильин, В.Н. Кузнецов, А.В. Кузнецова, В.Н. Никольский, А.С. Панарин, П.М. Рогачев, И.Ф. Харламов, Р.Г. Яновский, и др. При этом, необходимо отметить, что в основном, эти исследования осуществлялись в философском и социологическом аспекте.

Патриотизм изучается современной наукой с позиций нескольких подходов: как нравственное качество личности (Б.С. Братусь, В.В. Гонева, О.А. Журавлева, Г.О. Флоровский и др.); как личностная и социальная ценность (В.Г. Алексеева, О.А. Журавлев, У.Л. Колб, В.И. Руденко и др.); как ценностно-смысловое образование (А.Г. Асмолов, А.В. Битюева, Л.Е. Душацкий, Д.А. Леонтьев и др.); как направленность личности (А.И. Агеев, И.М. Бровер, В.А. Быков, А.В. Голубев, С.Т. Смольков, М.О. Шкарата и др.); как потребность и мотив (Р.Р. Бибрих, И.А. Васильева, Л.Е. Душацкий, С.Б. Каверин, В.Л. Позняков и др.); как отношение (Л.И. Божович, Н.И. Ильин, В.Н. Косырев, Н.А. Левина, М.И. Старов и др.).

Несмотря на множественность подходов к изучению патриотизма, роль и место этого ценностно-смыслового образования в подростковом возрасте, а также особенности его влияния на дальнейшую деятельность остаются недостаточно изученными. В связи с этим существуют следующие противоречия между:

- относительно большей изученностью патриотизма как социального феномена и недостаточной изученностью его как психологического феномена;

- очевидной значимостью патриотизма для общества в целом и недостаточным пониманием его роли в подростковом и юношеском возрасте.

- необходимостью создания системы патриотического воспитания и отсутствием всестороннего изучения патриотизма как важного психологического феномена.

А.В. Потемкин отмечает основную сложность изучения феномена «патриотизм» в том, что до настоящего времени, описание патриотизма осуществляется односторонне, в рамках отдельных научных направлений и научных областей (философии, социологии педагогики и др.), что не приводит к системному описанию и целостному пониманию сущности патриотизма и его проявления. Также до сегодняшнего момента не полностью выявлены особенности проявления патриотизма у возрастных и национально-этнических группах, в том; числе и из-за отсутствия валидных и надежных диагностических методик [5].

Методологическими и теоретическими основами исследования являются современные подходы к изучению патриотизма (Э.М. Андреев, Г.В. Здерева, В.В. Ильин, А.В. Кузнецова, В.Н. Кузнецов, А.С. Панарин, И.Ф. Харламов, Р.Г. Яновский и др.). Мы опирались на следующие теоретические положения и основные принципы, сформулированные ведущими отечественными и зарубежными психологами:

1. деятельностный подход, позволяющий утверждать, что патриотизм не только проявляется в деятельности, но сам формируется и развивается в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

2. принцип детерминизма, согласно которому особенности феноменов человеческой психики закономерно зависят от порождающих их внешних и внутренних факторов (С.Л. Рубинштейн);

3. принцип системности, с позиций которого патриотизм имеет сложную психологическую структуру (Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, А.И. Крупнов, С.И. Кудинов и др.);

4. принципы гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй).

Теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что работ, направленных на исследование феномена патриотизма в подростковом возрасте в условиях малого города, нами не обнаружено, что отражает степень неразработанности данной проблемы. В исследовательских работах использование и трактовка термина «патриотизм» характеризуются многовариантностью, большим разнообразием и неоднозначностью.

*Цель исследования:* изучить сформированность патриотизма на примере подростков малого города.

Гипотезами исследования стали следующие предположения: имеются взаимосвязи между патриотическими ценностями и личностными качествами подростков; имеются специфические особенности в выраженности патриотических ценностей в мужской и женской подгруппах.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МОУ СОШ № 23 г. Краснотурьинска Свердловской области, в котором приняли участие обучающиеся 9-х классов, возраст 14-15 лет, всего 80 респондентов, из них 42 девочки и 38 мальчиков.

В ходе исследования для реализации поставленных задач нами использованы следующие методики: методика самооценки образа человека (иерархическая) СОЧ(и), разработанная В.Л. Ситниковым; тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева; анкета Д.В. Григорьева «Отечество мое – Россия»; анкета «Оценка воспитанности учащихся» Г.З. Файзуллиной; анкета № 12 «Диагностика нравственной воспитанности учащихся старших классов», разработанная Лабораторией воспитания нравственно-этической культуры ГосНИИ семьи и воспитания РАО.

Массив данных, полученный нами с помощью специально подобранных методик, мы подвергли нескольким видам анализа; дескриптивный, сравнительный, корреляционный, контент-анализ.

В ходе о дескриптивного анализа по методике СОЧ(и) было выявлено, что одна треть опрошенных считает себя патриотами, а большая часть исследуемых подростков считают себя патриотами лишь частично. Однако показатели свидетельствуют о том, что общий уровень патриотизма у подростков намного выше, чем они оценивают себя, подростки четко понимают сущность понятия «Патриот». Они характеризуют патриота как человека доброжелательного, искренне заинтересованного в хороших межличностных отношениях. Патриот в представлении подростков является человеком не только доброжелательным, но и трудолюбивым, усердным, выносливым, ценящим порядок.

На формирование патриотических чувств, у подавляющей части исследуемых, оказали влияние родители, чуть меньшее влияние оказывают друзья, окружающие люди, органы власти и средства массовой информации, наименьшее влияние оказывает школа.

У большей части испытуемых выявлены высокие показатели воспитанности и осмысленности жизни. Так же, согласно полученным результатам, у респондентов сформированы жизненные ценности, которыми они руководствуются в жизни.

Наиболее значимыми ценностями для респондентов являются такие как «Самовоспитание», «Социальная активность», «Социальная толерантность», «Нравственность», «Патриотизм», «Нравственная самооценка». Смысложизненные ориентации наиболее выражены по шкалам «Цели в жизни» и «Локус контроля-Я». Полученные результаты позволяют сделать вывод, что для данной группы характерна ответственность за свои поступки, наличие сформированных целей, склонность к самоовоспитанию, а также наличие патриотических ценностей.

В результате сравнительного анализа в мужской и женской подгруппах по критерию *U*-Манна-Уитни выявлены высокозначимые различия ( $p=0,00$ ) между отношением к жизненным ценностям и общим уровнем нравственности, а также между такими ценностями как «Нравственная самооценка» и «Нравственная мотивация». Показатели по всем четырем шкалам выше в подгруппе девочек.

Выявлены различия на среднем уровне значимости (при  $p < 0,05$ ) между показателями: нравственности, общей осмысленностью жизни и шкалой «Положительные поведенческие характеристики патриота». Выраженность признаков выше в подгруппе девочек. Мы можем сделать вывод, что девочкам больше свойственна тактичность, сопереживание, эмпатия, рефлексия, они склонны оценивать свои поступки, действия, свою жизнь.

Выявлены различия на уровне статистической тенденции ( $p > 0,05$ ) по шкале «Понимание понятия патриот» в женской подгруппе и шкалой «Отрицательные поведенческие характеристики патриота» в мужской. Мы можем утверждать, что у девочек сформирован образ патриота, они знают, какими характеристиками он должен обладать, какие действия совершать, какими принципами руководствоваться.

Согласно выдвинутой гипотезе о наличии взаимосвязей между патриотическими ценностями и личностными качествами подростков мы провели корреляционный анализ. В ходе проведения корреляционного анализа, были получены следующие результаты.

Респондентам с высокой нравственной самооценкой характерны: высокий уровень сознательной и целенаправленной работы личности по формированию и совершенствованию положительных качеств и устранению отрицательных; бережное отношение к своему здоровью; любовь к стране, к согражданам, готовность к любым активным действиям во имя интересов своей Родины; бережное отношение к окружающему миру, природе; способность приспосабливаться к новой среде, новым условиям, обстоятельствам, требованиям; способность проявить себя в обществе; внутренняя оценка подростком норм своего поведения и своих поступков с точки зрения добра; терпимость к чужому образу жизни, поведению, чужим обычаям, чувствам, верованиям, мнениям, идеям и т.д.

Респонденты, считающие себя патриотом, способны проявить себя в обществе, проявлять терпимость к чужому образу жизни, вероисповеданию и обычаям, а так же обладают высоким уровнем воспитанности.

Респондентам, на формирование патриотических чувств которых повлияли родители, свойственны толерантность к чужому образу жизни, а так же высокий общий уровень воспитанности.

Для респондентов, на формирование патриотических чувств которых повлияли друзья, характерно считать себя патриотами лишь частично.

Респонденты, понимающие значение понятия «патриот» склонны к проявлению интереса к искусству, бережному отношению к природе; обладают способностью приспосабливаться к изменившимся условиям, обстоятельствам; проявляют независимость, способность противопоставить себя обществу; активность. У них высоко развиты внутренние качества, определяющих соответствие поведения социальным нормам, они проявляют толерантность к чужому образу жизни, поведению, чужим обычаям. Им характерна воспитанность; сформированность жизненных ценностей и нравственных ориентиров.

Для респондентов, приписывающих патриоту положительные особенности поведения личности, проявляющиеся в деятельности, характерны: высокая нравственная мотивация; внутренняя оценка норм своего поведения и

по поступков с точки зрения добра; понимание значения понятия «патриот».

Подростки, на формирование патриотических чувств которых оказали влияние друзья, характерно снижение нравственных ориентиров, мотивирующих действия и поступки, они более конформны, подчиняются нормам и целям референтной группы.

Для подростков с несформированными нравственными ориентирами и патриотическими чувствами, характерно убеждение в том, что человеку не дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования, подтверждают выдвинутые гипотезы. В рамках планирования воспитательного воздействия с целью формирования и развития патриотизма в подростковом возрасте мы разработали и апробировали в образовательном процессе школы психолого-педагогические технологии с элементами тренинга, которые включают в себя лекционно-дискуссионные занятия, игры и упражнения, а также проективные методы и арт-технологии.

#### **Список литературы**

1. Здерева Г.В. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников [Электронный ресурс] // Г.В. Здерева. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. – Режим доступа: <http://www.portalus.ru>.

2. Кузнецова А.В. Гражданский патриотизм – основа формирования новой российской идентичности [Текст] / А.В. Кузнецова, Е.А. Кублицкая. Москва.: РИЦ ИСПИ РАН. – 2005. 328 с.

3. Кружкова О.В. Психологические аспекты изучения ценностных основ патриотизма учащихся старших классов г. Ирбита / О.В. Кружкова // Психология в системе образования: материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции для практикующих психологов, молодых ученых и студентов. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – 2011. – С 54-60.

4. Потемкин А.В. Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности [Текст]: дисс. ... канд. психол. / А.В. Потемкин. – Тольятти, 2009. 256 с.

5. Потемкин А.В. Как мы понимаем патриотизм / А.В. Потемкин // Успехи современного естествознания. – 2004, – № 6. – С 69-70.

6. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). / В.Л. Ситников. Санкт-Петербург: Химиздат. – 2001. 288 с.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Лебедева О.В.*

профессор кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук, профессор,  
Россия, г. Киров

В статье раскрываются такие особенности педагогической науки как трансформация предмета исследования, влияние научной интеграции на формирование категориального аппарата педагогики, социальная обусловленность основных педагогических категорий. Высказывается опасение по поводу наметившейся тенденции абсолютизации количественных методов исследования и недооценки качественного анализа.

*Ключевые слова:* педагогическая наука, объект, предмет и методы исследования, научная новизна и теоретическая значимость, основные педагогические категории.

Важное значение в решении глобальных проблем современности принадлежит науке. Педагогика прошла длительный путь своего развития. Она стала наукой в XX веке, когда выделились предмет и методы ее исследования, сформировался категориальный аппарат. В. А. Сластенин называет педагогику наукой, изучающей «сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни» [4, с. 76]. Раскроем некоторые особенности педагогики на современном этапе развития.

1. Изменение предмета педагогики: «воспитания» на «образование». Длительное время предметом отечественной педагогики считалось воспитание. Его приоритетное значение подчеркивали П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский и многие другие педагоги. Однако интеграция России в мировое образовательное пространство и отсутствие однозначного термина «воспитание» во многих иностранных языках (английское слово «education» означает воспитание, образование, обучение) повлияли на изменение взглядов отечественных педагогов и выделение в качестве предмета образования, под которым понимается целостный педагогический процесс, включающий воспитание и обучение. Объектом педагогики выступают «явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества» [4, с. 75].

Одним из достижений педагогической науки в настоящее время является разработанность методологического аппарата научного исследования. Ученые проявляют единогласие в том, что предположения гипотезы должны соответствовать определенным задачам, которые отражены в названиях параграфов.

Наибольшее затруднение при проведении научных исследований вызывает дифференциация таких понятий как объект и предмет исследования. Педагоги считают, что объект – это та часть практики или научного знания, с которой исследователь имеет дело. Объект – это более широкое понятие, а предмет – более узкое. В предмете внимание исследователя акцентируется на том свойстве или отношении в объекте, которое подлежит глубокому специальному изучению. Определение предмета исследования означает установление границ поиска, предположение о наиболее существенных связях, допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. Несомненно, что объект должен включать в себя предмет как важнейший элемент, который характеризуется в непосредственной взаимосвязи с другими составными частями данного объекта и может быть однозначно понят лишь при сопоставлении с ними. Выявление зависимостей между объектом и предметом исследования – важное условие повышения теоретического уровня исследования.

Сложность также представляет определение научной новизны и теоретической значимости исследования. Понятие «новизна» шире, так как харак-

теризует теоретическую и практическую значимость полученных результатов. Научная новизна обозначает, выражаясь метафорически, научный «кирпичик», созданный исследователем, а теоретическая значимость – ту часть «здания» педагогической теории, в которую он положен. Критерий теоретической значимости характеризует ценностную сторону результата, показывает влияние результатов исследования на существующие концепции, подходы, идеи, определяет вклад автора в развитие педагогической науки [2, с. 33].

2. Влияние научной интеграции на формирование категориального аппарата педагогики. Научная интеграция привела к тому, что педагогика заимствовала многие методы исследования из других научных областей: философии, психологии, социологии, филологии, журналистики, математики. Методы научно-педагогического исследования принято делить на три группы: теоретические (анализ и синтез литературы, абстрагирование, конкретизация, интерпретация, моделирование и другие); эмпирические (наблюдение, эксперимент, анкетирование, интервью, беседа, тестирование, незаконченное предложение, изучение продуктов деятельности, обобщение независимых характеристик, оценивание, педагогический консилиум и другие), математические и статистические (регистрация, ранжирование, шкалирование и другие). В настоящее время в виду недостаточной разработанности собственного диагностического инструментария в педагогике широко используются психологические методики диагностики (наибольшей популярностью пользуются методика коммуникативных и организаторских способностей В. В. Синявского, ценностных ориентаций М. Рокича, дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова). Для доказательства статистической достоверности результатов применяются Т-критерий Вилкоксона, критерий U Манна-Уитни, хи-квадрат К. Пирсона. К сожалению, наблюдается негативная тенденция абсолютизации количественных методов исследования и отрицания качественного анализа.

3. Социальная обусловленность основных педагогических категорий, развивающихся как и весь педагогический процесс в целом, под влиянием внешних и внутренних факторов. Наиболее разработанным и однозначным является понятие «обучение», сущность которого состоит в приобретении знаний, умений и навыков обучающихся, дополненным на основании компетентностного подхода, принятого в современных условиях, формированием компетенций.

В демократическом обществе гуманистическая парадигма образования потребовала замены термина «воздействие» на обучающихся и воспитанников, использовавшегося авторитарно-императивной педагогикой при тоталитарном режиме при определении таких составляющих педагогического процесса как «воспитание» и обучение», на термин «взаимодействие». Педагогический процесс – это «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [4, с. 164]. В условиях рыночной экономики и конкуренции особое значение приобретает формирование личности школьника как субъекта, т. е. творца собственной жизни, неотъемлемыми атрибута-

ми которого являются самостоятельность, инициатива, творчество и свобода выбора. В связи с этим педагогический процесс определяется как «целенаправленный процесс содействия образованию и развитию человека» [3, с.61]; как «пространственно-временной способ организации и управления познанием» [1, с. 136].

#### **Список литературы**

1. Безрукова, В. С. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / В. С. Безрукова. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 381 с.
2. Методология педагогической науки [Текст]: учебное пособие /под общ. ред. О. В. Лебедевой. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 147 с.
3. Педагогика [Текст]: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения /под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
4. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М: Школа- Пресс, 1997. – 512 с.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ**

*Михайлова Д.И.*

ассистент кафедры педагогики Педагогического института НИУ «БелГУ»,  
Россия, г. Белгород

*Греховодова Н.М.*

учитель технологии Ивнянской средней школы №1,  
Россия, Белгородская обл., пос. Ивня

В статье педагогическая диагностика рассматривается как обязательный компонент воспитательной деятельности классного руководителя. Воспитательная деятельность классного руководителя, осуществляемая на основе педагогической диагностики, позволит педагогу-воспитателю получить достоверную информацию об особенностях детского коллектива, поможет в планировании дальнейшей воспитательной деятельности, а также в оценке эффективности воспитательной работы педагога-воспитателя.

*Ключевые слова:* воспитание, педагогическая диагностика, воспитанник, воспитательная деятельность, классный руководитель.

На сегодняшний день в образовательном процессе современной школы увеличивается значение воспитательной деятельности педагога. Об этом свидетельствует ряд государственных документов (Федеральный Закон «Об образовании в РФ», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020г.», «Примерное положение о классном руководителе» (2006 г.) и др.).

В связи с тем, что непосредственным и основным организатором воспитательной работы в школе является классный руководитель, остановимся на изучении его воспитательной деятельности. К функциональным обязанностям классного руководителя в первую очередь относятся: 1) всестороннее

изучение и воспитание обучающихся класса, оказание им помощи в учении и развитии; 2) решение проблем их учебного и профессионального самоопределения; 3) развитие внутригрупповых, межличностных отношений обучающихся; 4) взаимодействие с родителями и помощь им в воспитании детей; 5) взаимодействие с учителями класса в решении педагогических задач, контроль за успеваемостью, посещением и поведением обучающихся.

Таким образом, для реализации всех вышеназванных задач воспитательную работу педагога-воспитателя, на наш взгляд, необходимо строить следующим образом: а) диагностика; б) планирование; в) реализация плана; г) анализ полученных результатов. Считаем, что в представленном технологическом цикле воспитательной работы классного руководителя диагностике отводится особое место. Во-первых, диагностика должна быть достаточно информативной и создавать широкое поле исследовательской деятельности; во-вторых, по результатам диагностического исследования должно проводиться планирование дальнейшей воспитательной работы и ее систематическая коррекция; в-третьих, изучение эффективности воспитательной работы также необходимо реализовать на основе педагогической диагностики.

Диагностика – это комплексное изучение отдельных обучающихся класса и (или) всей группы в целом. Основное назначение диагностики обучающихся состоит в выявлении проблем в развитии, обучении, воспитании школьников, в формулировке задач и планировании работы с классом. Однако изучение обучающихся педагог-воспитатель должен расценивать не как самоцель, а как средство для того, чтобы выбор способов обучения и воспитания в его работе с детьми осуществлялся им не случайно и не интуитивно, а со знанием дела. Воспитание ребенка не может быть эффективным без знания его особенностей; знание о ребенке не может быть оторвано от обучения и воспитания [1, с. 5].

Для того, чтобы диагностика создавала широкое поле исследовательской деятельности содержание диагностики обучающихся необходимо свести к следующему: демографические данные об ученике и его семье, данные о здоровье и физическом развитии ребенка, общие и особые познавательные способности (внимание, память, воображение, мышление), эмоционально-волевая и потребностно-мотивационная сфера, направленность личности, интересы, отношения, ценности, поведение, поступки учащегося. Кроме того, классный руководитель изучает и класс в целом, как группу, коллектив: межличностные отношения в классе, сплоченность, общественное мнение, единство ценностей и др.

Изучение обучающихся возможно с помощью таких методов исследования как: наблюдение, опрос (беседа, интервью, анкетирование), оценивание (метод экспертов или компетентных судей), тестирование. Каждый из представленных методов имеет свои достоинства и недостатки. Так, например, тестирование – это стандартизированный метод, используемый для измерения различных характеристик отдельных лиц. Данный метод является наименее трудоемким способом получить сведения об объективных данных или субъективных позициях. В рамках нашего исследования реализация дан-

ного метода осуществлялась с помощью созданной нами программы для ЭВМ «Электронный диагностический комплекс классного руководителя».

Диагностическая программа включала в себя группы методик, тестов по изучению обучающихся классным руководителем, а также изучению эффективности воспитательной деятельности самого классного руководителя.

Планирование дальнейшей воспитательной деятельности классным руководителем, основанной на результатах педагогической диагностики, должна вестись с тем, чтобы она дала наилучший результат и возможность коррекции полученного результата.

Изучение эффективности воспитательной работы и успешности деятельности классного руководителя, по нашему мнению, также необходимо реализовывать на основе педагогической диагностики.

Так, свидетельством эффективности воспитательной работы являются: 1) уровень организации классного коллектива как в учебной, так и во внеучебной работе; 2) уровень учебной мотивации у учеников класса; 3) постоянный рост уровня воспитанности обучающихся класса; 4) уровень развития классного коллектива (его сплоченность, организованность, развитость общественного мнения); 5) степень развития сотрудничества класса с классным руководителем (степень взаимного доверия, взаимное развитие инициативы и творчества и др.); 6) глубина и серьезность работы с трудными обучающимися; 7) комфортность и защищенность каждого воспитанника в классе и в школе и т.д. [2, с. 264].

Успешность деятельности классного руководителя заключается в: 1) высокой эффективности воспитательной работы с классом; 2) стиле отношений с воспитанниками; 3) степени владения умениями и владениями классного руководителя (умение поставить цель, спланировать работу, изучить особенности детского коллектива, проанализировать полученные результаты, сделать выводы и др.); 4) умения взаимодействовать с другими субъектами воспитательного процесса (родители, учителя-предметники, школьный психолог и др.) и т.д.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что умение грамотно оценить уровень развития ребенка на основе педагогической диагностики, построить дальнейшую образовательную деятельность на основе достоверной информации, оценить эффективность своей деятельности необходимо для всех педагогов образовательных организаций. Но особую важность и значимость педагогическая диагностика занимает в деятельности классного руководителя, который является основным организатором учебно-воспитательной работы в школе.

#### **Список литературы**

1. Кумарина Г.Ф. Педагогическая диагностика в системе формирования готовности – способности детей к обучению в условиях реализации новых образовательных стандартов. Актуальные вопросы теории и практики. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 172с.
2. Мониторинг и диагностика в управлении воспитательным процессом в школе / Сост. Черноусова Ф.П. – М.: Издательство УЦ «Перспектива», 2011. – 344с.

## **ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ**

***Неретина Т.Г.***

доцент кафедры педагогики Института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова», канд. пед. наук, доцент,  
Россия, г. Магнитогорск

***Клевесенкова С.В.***

ст. преподаватель кафедры педагогики Института педагогики, психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова»,  
Россия, г. Магнитогорск

В статье основные положения программы коррекционной работы школы рассматриваются цель, принципиальные положения и методические принципы построения образовательного процесса, направленные на обеспечение освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, содержание коррекционной работы, программа коррекционной работы школы.

В каждом образовательном учреждении, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), разрабатывается программа коррекционной работы, которая направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Программа коррекционной работы школы разрабатывается на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Одной из важнейших задач начального образования в соответствии с нормативными актами является «учет образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья», т.е. детей, имеющих недостатки в физическом и (или) психическом развитии (дети с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, в том числе с детским церебральным параличом (ДЦП), с задержкой психического развития (ЗПР), нарушениями эмоционально-волевой сферы, сложными и комплексными дефектами развития) [1].

Целевая направленность программы заключается в разработке и обосновании основных положений, направленных на оказание помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Основу данной программы составляют принципиальные положения [2]:

- во-первых, коррекционная работа включается во все направления деятельности образовательного учреждения;
- во-вторых, содержание коррекционной работы – это программа оптимальной педагогической, психологической и медицинской поддержки де-

тей, направленной на преодоление и ослабление недостатков психического и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель программы коррекционной работы школы – организация работы педагогов и специалистов образовательного учреждения в направлении создания оптимальных психолого-педагогических условий для обеспечения коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказания помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Методические принципы построения образовательного процесса, направленные на обеспечение освоения обучающимися с ОВЗ основной образовательной программы, включают: усиление практической направленности изучаемого материала; выделение существенных признаков изучаемых явлений; опору на жизненный опыт ребенка; опору на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами; соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности; введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей, формирование школьно-значимых функций, необходимых для решения учебных задач [2].

Реализация программы осуществляется на основе следующих принципов:

– комплексности: при составлении плана работы по коррекции здоровья каждого ребёнка учитываются его медицинские показатели (школьный врач, медсестра); результаты психологической (школьный психолог, дефектолог) и педагогической (учитель) диагностик.

– достоверности: оценка предпосылок и причин возникающих трудностей с учетом социального статуса ребенка, семьи, условий обучения и воспитания;

– гуманистической направленности: опора на потенциальные возможности ребёнка, учёт его интересов и потребностей; создание ситуаций успеха в учении, общении со сверстниками и взрослыми;

– педагогической целесообразности: интеграция усилий педагогического коллектива (учитель, врач, психолог, дефектолог, социальный педагог и др.) и родителей.

Программа коррекционной деятельности образовательного учреждения позволяет оценить усилия коллектива и изменения, произошедшие в развитии обучающегося. Существенной чертой коррекционно-развивающего образовательного процесса является индивидуально-групповая и индивидуально ориентированная работа, направленная на коррекцию индивидуальных проблем развития ребёнка.

#### **Список литературы**

1. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограничен-

ными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru>.

2. Неретина Т.Г. Программа коррекционной работы школы / Т. Г. Неретина. – Магнитогорск, 2014. – 32 с.

## **ЦЕЛОСТНОСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В НЁМ**

*Никова М.А.*

доцент кафедры иностранных языков Национального исследовательского ядерного университета МИФИ, канд. социол. наук, доцент,  
Россия, г. Москва

В статье представлена и анализируется ситуация и взаимосвязь процессов обучения и воспитания в современной системе образования России на примере высшей школы в условиях глобализации. Образование, обучение и воспитание – это главные направления в преодолении духовного, а, в конечном счете, и экономического кризиса в России. Все вместе взятое входит в понятие сильной государственной молодежной политики.

*Ключевые слова:* воспитание, молодёжь России, эстетическое образование, высоко-нравственное воспитание, морально-нравственные качества, духовность, культура личности, межкультурная коммуникация.

В национальной доктрине образования есть очень емкая формула: «Образование – это есть воспитание плюс обучение». Следовательно, уровень развития молодежи, ее культура, образованность – все это является стратегическим ресурсом нашего века, ресурсом гораздо более ценным, чем природный или иной потенциал.

Считается, что личность формируется под воздействием того общества, в котором она живет, следовательно, необходимо учитывать все факторы и объективные условия, которые оказывают влияние на процесс образования, воспитание и формирование духовности, культуры личности у молодежи. Надо учитывать, что система российского образования стремительно интегрирует с мировым образовательным пространством. Поэтому проблема образования приобретает актуальность также в связи с расширением и углублением процессов межкультурной коммуникации, межгосударственной и планетарной интеграции, глобализации. Процесс глобализации несет значительные преобразования практически во всех сферах жизни мирового сообщества и каждой страны в отдельности.

Образование составляет базу для нравственного, трудового, патриотического, эстетического и физического развития учащихся, для того, чтобы молодые люди становились всесторонне развитыми личностями [1]. Всестороннее развитие личности предполагает единство составных частей: умственное образование, трудовое, нравственное, эстетическое и физическое воспитание. Многие проблемы возникают из-за отсутствия или нарушения целостности учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях всех типов и видов.

В решении проблем и перестройке образования сегодня основным должен стать принцип – через национальное к мировым достижениям культуры и научно-технического прогресса и от общечеловеческих ценностей к своеобразие и многообразию национальных культур.

Поликультурное образование делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых является доминирующей, предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, противостоит дискриминации, национализму, расизму.

Высшая школа России, необходимо заметить, сегодня готовит высококвалифицированных специалистов в соответствии с современным уровнем развития науки и техники, воспитывает людей с широкой теоретической и практической подготовкой. Осуществляя это, высшее образование решает три важнейшие задачи:

во-первых, она вооружает студентов знаниями, навыками в области общетеоретических, специальных и общественных наук;

во-вторых, воспитывает у учащихся интерес к избранной профессии, развивает склонности и способности к успешной трудовой деятельности;

в-третьих, формирует политически деятельную личность, общественного организатора, патриота своей Родины [3].

Одна из задач преподавателя на всех этапах становления личности помочь ей найти себя. Если человек получает не соответствующее его склонностям, интересам и возможностям задание, он никогда не выполнит его так, как оно того заслуживает, никогда не узнает, каким увлекательно интересным бывает труд. У него может возникнуть устойчивая, хроническая неуверенность в себе. В результате самые правильные влияния и самые настойчивые усилия педагогов будут бесплодными, напрасными.

Главной особенностью преподавательской деятельности является специфика самого объекта, то есть человека. Результаты работы преподавателя проявляются в знаниях, навыках, в чертах личности другого человека, в частности студента. Учащийся развивается не в прямой зависимости от преподавательского воздействия на него, а по законам восприятия, свойственным психике, понимания, становления воли и характера, а так же формирования общих и специальных способностей, овладения основами профессионального мастерства. Студент не рождается субъектом чьей-либо деятельности, он оказывается им под воздействием воспитания.

С окончанием систематического образования не исчерпываются возможности развития взрослого человека, начинается процесс самообразования и самовоспитания, т.е. этот процесс бесконечен и возможности его неисчерпаемы.

Итак, преподаватель формирует личность студента, как скульптор ваяет свое творение, но, в отличие от последнего, преподаватель имеет дело с живым материалом и творит не один, а вместе с другими людьми и обстоятельствами.

Сухомлинский В.А. о работе и значении педагога писал следующее: «Вся тревога, все огорчения и все торжество нашего дела в том и состоит, что скульпторов несколько. Это и семья, и личность воспитателя, и детский коллектив, и книги, и совершенно непредвиденные ваятели, скажем, знако-

мые, с которыми подружили мальчишку на улице. Если бы все эти силы действовали как хорошо слаженный оркестр, сколь легко творились бы люди! Но у каждого мастера свой нрав и свой характер, свой почерк и, наконец, свое представление о будущем существе, свой этический и эстетический идеал. У каждого – склонность критически относиться к творчеству соперника, и он норовит не только пройтись резцом по мраморной целине, но ковырнуть там, где только что поработала рука другого ваятеля. Потом наступит момент, когда и мрамор перестает быть неодушевленной глыбой, «скульптура» оживает, становится существом, познающим не только мир вокруг себя, но и самого себя. И тогда берет это существо свой собственный резец и само начинает ваять и даже исправлять то, что сделали другие. Как мечи скрещиваются резцы, летит мраморная крошка, и тогда от благородного камня откалываются целые куски...Свести все многообразие влияния в одно, добиться, по возможности, гармонии – задача педагога» [2].

#### **Список литературы**

1. Никова М.А. Формирование патриотизма у российского студенчества : Дис. канд. социол. наук : 22.00.04 : М., 2004. 147 с.
2. Сухомлинский В.А. Вижу человека //Литературная газета. 1967, №39.
3. Шунников А.М. Воспитание патриотизма – важнейшая задача высшего образования // Труд и социальные отношения. Соискатель.2002, №5.

### **МАТРИЧНАЯ МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО УРОКА В СООТВЕТСТВИИ ТРЕМ УРОВНЯМ ОБУЧЕНИЯ**

*Олексин Ю.П.*

профессор кафедры методики содержания образования Ровенского областного института последипломного педагогического образования,  
доктор педагогических наук, доцент,  
Украина, г. Ровно

Предложенная автором матричная модель урока истории характеризуется вариативностью ее составляющих, которые могут быть отобраны учителем в соответствии класса, в котором он работает. Число элементов модели, их номенклатура и последовательность определяются учителем, исходя из общей структуры, целей и задач урока. Тогда методическая подструктура урока будет отображать характер организации деятельности учеников и учителя на уроке.

*Ключевые слова:* матричная модель дифференцированного урока, поля компетентностного урока, поле целеполагания, мотивационное поле, содержательное поле, технологическое поле, эмоциональное поле, рефлексивное поле.

Основываясь на теоретических положениях дифференцированного обучения, методологическом и структурном концепте, учитывая выделенные и охарактеризованные сущность, типы и виды дифференцированного обучения, представленную характеристику основных компонентов, мы разработали методическую систему применения дифференциации в обучении старшеклассников истории (рис. 1).

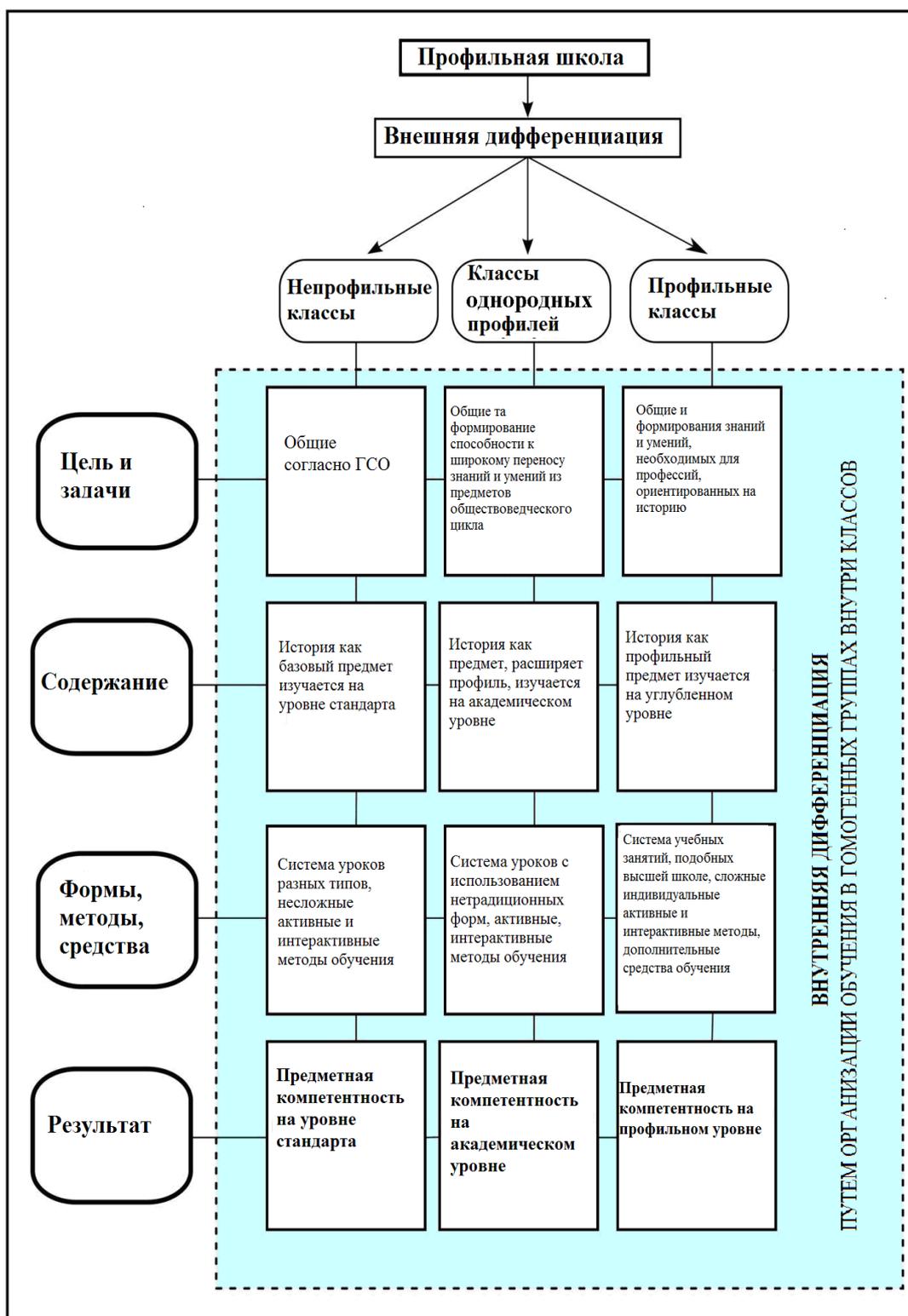


Рис. 1. Методическая система дифференцированного обучения старшекласников истории

Первым этапом реализации в функциональном взаимосвязи компонентов методической системы дифференцированного обучения истории стала разработка матричной модели урока истории, которая характеризуется вариативностью ее составляющих, которые могут быть отобраны учителем в соответствии с классом, в котором он работает. Число элементов модели, их номенклатура и последовательность определяется учителем, исходя из общей

структуры, целей и задач урока. Тогда методическая подструктура урока отражает характер организации деятельности учащихся и учителя на уроке.

Рассмотрим предлагаемую модель-матрицу основательно. Ученые и практики соглашаются, что урок – это целостный, логически завершен, ограничен во времени, регламентированный объемом учебного материала, основной элемент педагогического процесса, который обеспечивает активную и планомерную учебно-познавательную деятельность группы учащихся определенного возраста и уровня подготовки, направленную на решение определенных задач.

Компетентностный урок ярко характеризуется тем, что решает проблему мотивации учебной деятельности школьников. На таком уроке создается модель «обучение с увлечением». Это, прежде всего, урок, на котором учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, ее активного умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования компетентной личности.

Методическая структура урока разрабатывается учителем на основе дидактической структуры, характеризуется большей вариативностью, и здесь нельзя рекомендовать единую схему для всех уроков по всем предметам.

Методическая структура урока, в отличие от дидактической, – величина переменная. Число элементов в ней, их номенклатура и последовательность определяются учителем, исходя из общей дидактической структуры, целей и задач урока. Методическая подструктура урока отражает основные этапы обучения и характер организации урока. Исходя из указанного, урок как форма организации учебного процесса может включать в себя определенные динамические единицы – поля, учитель заполняет в соответствии с типом и структуры выбранного урока (рис. 2).



Рис. 2. «Поля» компетентностного урока

В рамках первого – поля целеполагания – происходит процесс обнаружения целей и задач субъектов деятельности на уроке (учителя и ученика). Целеполагание должно быть субъектным и отвечать планируемому результату и предметным, общепредметным и ключевым компетентностям.

Цели должны быть: диагностированными (есть средства и возможности проверить, достигнута ли цель) реальными; понятными; точными; сознательными; описывать желаемый результат; побудительными (побудить к действию) [2].

На компетентностном уроке необходимо учитывать интересы и потребности учащихся, развивать мотивационную, эмоциональную, волевую сферы. Учителю нужно структурировать свою деятельность в соответствии с мотивационной деятельностью учащихся. Поэтому прогнозирование мотивационного поля является необходимым условием успешности учебной деятельности на уроке. Учебная мотивация, как и любая другая, является системным, иерархически структурированным образованием и характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Мотивация включает все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, цели, стремления, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и др. [1].

Смысловое поле компетентностного урока приводит соответствие материала урока требованиям государственной программы, возрастным особенностям учащихся, научным требованиям, особенностям восприятия информации детьми.

Содержание учебного занятия условно можно разделить на составляющие в соответствии с задачами формирования определенных качеств:

- теория – понятия, процессы, формулы, личности, факты и т. п. ;
- практика – умение и навыки, отрабатываются при изучении определенной темы, практическое и оперативное применение знаний в конкретных ситуациях;
- воспитание – нравственные ценности, категории, оценки, формирование которых возможно на основе материала определенной темы.

Технологическое поле включает выбор форм и методов обучения и их соответствие целям, содержанию, результатам и рефлексии. В этом поле знания учащихся превращаются в способ деятельности.

При выборе методов обучения для компетентно ориентированного урока особое внимание мы уделяем тем методам, которые способствуют включению учащихся в активную деятельность, развитию инициативы и ответственности.

Компетентностный подход требует переосмысления позиций учителя, который становится в большей степени «координатором» и «наставником», чем непосредственным источником знаний. Изменение профессиональной позиции педагога приводит к тому, что ученик выступает как партнер в процессе обучения.

Конструируя компетентностный урок, учитель должен планировать, прежде всего, деятельность учащихся; эта деятельность должна быть разнообразной, соответствовать уровню возможностей школьников и направляться на формирование предметных, общепредметных и ключевых компетентно-

стей учащихся. 80% времени на таком уроке должен работать и говорить не учитель, а школьники. Учитель – организатор, дирижер урока – коучер.

Коучер – это человек, который способен помочь достичь определенных целей. Например, достичь финансового успеха. Коучинг – это особый стиль взаимодействия с людьми, который помогает реализовать весь потенциал человека и находить решение любой задачи.

Современный урок отличается использованием деятельностных методов и приемов обучения, таких, как учебная дискуссия, диалог, видеообсуждении, деловые и ролевые игры, открытые вопросы, мозговой штурм и т. д. Эффективным является решение компетентностно ориентированных задач (КОЗ) или ситуативных задач. КОЗ позволяют сориентироваться, как полученные знания и умения можно применить в практической деятельности, в новой ситуации.

Развитию составляющих предметной компетентности на уроке способствует применение современных учебных технологий. Их достаточно много: технология критического мышления, проектная деятельность, исследовательская работа, дискуссионная технология, коллективное и индивидуальное решение проблем и тому подобное. Важно, чтобы учитель не искажал технологию, беря с нее только отдельные приемы. Такой подход педагогически неправильный.

Эмоциональное поле, по мнению большинства исследователей, отвечает за состояние личности, ее удовлетворения и недовольство собой своими действиями и отношениями. Они выделяют такие функции эмоциональной составляющей учебного процесса:

- эмоциогенная (улучшение настроения, пробуждения интереса к учебной деятельности, к познанию учебного предмета);
- диагностическая (раскрытие собственных резервов внутренней активности, возможность самовыражения и самопознания);
- релаксационная (снятие или уменьшение тревожности, физического и интеллектуального напряжения, восстановление внутренних сил и резервов);
- терапевтическая (коррекция взаимоотношений, преодоление трудностей в поведении, обучении, возникшие или возникающие у школьников в общении с одноклассниками, учителями и др.).

Как элемент педагогического сопровождения учебного процесса, эмоциональный компонент предусматривает реализацию целенаправленного эмоционального воздействия на школьников с целью развития определенных личностных качеств и формирование позитивного отношения к учебной деятельности.

Исследователи называют такие факторы, характеризующие познавательно-эмоциональное состояние детей в процессе учебной деятельности:

- организационно-психологический (технологический);
- функционально-целевые компоненты структуры урока и их проявление в реальном осуществлении учителем;
- особенности психолого-педагогического поведения учителя в процессе урока;
- познавательное поведение учащихся на уроке, их эмоциональное самочувствие, уровень комфорта и отношение к учебной работе;

– общую психологическую атмосферу учебного взаимодействия учителя и детей.

В социальной психологии выделяются определенные факторы, побуждающие учащихся к активности: познавательный интерес, творческий характер учебно-познавательной деятельности, состязательность, игровой характер деятельности, общность учебной работы, эмоциональность занятий [3].

Итог или рефлексия – это осознание учениками полученных результатов на уроке. В рамках рефлексивного поля учитель имеет возможность во время урока отследить уровень понимания учащимися учебного материала, особенности их психологического состояния (степень усталости, внимание, эмоциональное состояние), отношение к изучаемому материалу и уроку в целом. Рефлексия помогает создать условия для самовыражения учащихся, инициирует различные виды деятельности.

Рефлексия, с точки зрения методики обучения, дает возможность более четко и определенно закрепить в сознании ученика достигнутый результат. При этом следует иметь в виду, что рефлексия направлена не на количественный анализ полученных знаний и умений, а главным образом на качество усвоенных понятий учеником. То есть ключевым моментом будет обсуждение не количества страниц текста, который запомнил ученик, а что именно он осознал на уроке и как он это понимает.

Наиболее естественно и удобно проводить рефлексию в виде коллективного обсуждения через специально подготовленные учителем вопросы. Ученик, достигший даже малейшего результата, всегда будет готов его обсудить. Иначе говоря, рефлексия работает всегда, при любом исходе и позволяет достаточно рационально задействовать сознание ученика.

Ценность рефлексии с точки зрения проектного обучения состоит в том, что она помогает ученикам в ходе обсуждений анализировать и соответственно планировать свою дальнейшую деятельность. Рефлексируя на уроке, ученик постепенно учится прогнозировать и планировать не только в проектной деятельности, но и переносит и реализует эти умения в повседневной жизни [4].

Приняв во внимание, что методическая система дифференцированного обучения истории старшеклассников – это упорядоченная в соответствии учебной цели совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных содержания, методов, форм и средств обучения, направленных на формирование компетентностей учащихся, опираясь на концепцию полей компетентностно ориентированного урока истории [5], мы построили тематическую методическую матрицу урока истории для трех уровней дифференциации обучения, и на ее основе – конструктор урока истории.

Мы исходили из определения методической матрицы как формы отражения внутренней организации и функционирования методической системы обучения.

Матрица включает в себя для трех уровней дифференцированного обучения в соответствии учебных тем и полей компетентностно ориентированного урока цель, содержание, формы, методы и средства учебной деятельности (приложение «Методическая матрица»).

Методическая матрица урока истории

Класс		Уровень стандарта		Академический уровень		Профильный уровень	
1	Тема:						
2	Количество часов на изучение темы						
3	Соответствующее поле компетентного ориентированного урока	Поле целеполагания (Соответственно программе)					
	Предлагаем: Ученик / ученица	Хронологическая составляющая компетенции	Ученик/ученица:	Хронологическая составляющая компетенции	Ученик/ученица:	Хронологическая составляющая компетенции	Ученик/ученица:
		Пространственная составляющая компетенции	Пространственная составляющая компетенции	Пространственная составляющая компетенции	Пространственная составляющая компетенции	Пространственная составляющая компетенции	Пространственная составляющая компетенции
		Информационная составляющая компетенции	Информационная составляющая компетенции	Информационная составляющая компетенции	Информационная составляющая компетенции	Информационная составляющая компетенции	Информационная составляющая компетенции
		Коммуникационная	Коммуникационная	Коммуникационная	Коммуникационная	Коммуникационная	Коммуникационная



Предлагаемая матрица является средством для разработки учителями конспектов конкретных уроков на основе дифференцированного обучения истории старшеклассников.

Реализация методической системы дифференцированного обучения старшеклассников истории рассчитана на природный, с точки зрения программного обеспечения, процесс подготовки обучения истории в старшей школе без ввода определенных учебных спецкурсов.

#### **Список литературы**

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Кларин М. В. Сравнительный анализ некоторых психологических теорий научения / М.В. Кларин, М.Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2003. – №6. – С. 40-51.
3. Пидласый И.П. Практическая педагогика или три технологии: Интерактивный учебник для педагогов рыночной системы образования / И. П. Подласый. – М.: Издательский Дом «Слово», 2004. – 616 с.
4. Пометун Е.И. Энциклопедия интерактивного обучения / Елена Ивановна Пометун. – М.: [б.в.], 144 с.
5. Смагина Т.Н. Теоретические и практические основы конструирования компетентностного урока / Таисия Николаевна Смагина // Вестник Житомирского государственного университета им. Ивана Франко. – 2012. – № 61. – с. 128-131.

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

***Оринина Л.В.***

доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Магнитогорский  
государственный технический университет им. Г.И. Носова»,  
Россия, Магнитогорск

В статье рассматриваются методологические аспекты формирования экономического патриотизма учащейся молодежи в виде анализа основных подходов к изучению данного феномена в современной педагогической и социально-экономической теории и практике.

*Ключевые слова:* патриотизм, экономический патриотизм, студенты технического вуза, основные подходы к изучению экономического патриотизма, методологические аспекты.

Рассматривая теоретико-методологические основания проблемы формирования экономического патриотизма у студентов технического университета, мы считаем необходимым рассмотреть в качестве основных методологических позиций структурно-содержательной схемы феномена экономического патриотизма, а также основных подходов изучения специфики формирования экономического патриотизма у студентов технического университета [1, с.2250].

*Системно-феноменологический подход как теоретическая основа*

*формирования экономического патриотизма у студентов технического университета.*

Содержание системного подхода в педагогике рассмотрено в работах В. Г. Афанасьева, В. П. Беспалько, В. А. Губанова, В. В. Захарова, А. Н. Сергеева, Э. Г. Юдина и др. Ключевым признаком системно-феноменологического подхода к изучению экономического патриотизма является также необходимость формирования у современной молодежи активной предпринимательской позиции, связанной с ориентации на отечественного производителя товаров и услуг. Данный аспект изучения проблемы тоже не вызывает никаких сомнений, т.к. обратной стороной введенных экономических санкций и ответных мер РФ в сторону стран ЕС является подъем на новый торгово-экономический уровень отечественного сельского хозяйства, а также федеральная поддержка набирающих на сегодняшний день фермерских немногочисленных хозяйств. Третьим ключевым признаком системно-феноменологического подхода в отношении проблемы формирования экономического патриотизма является ориентация на патриотическое отношение к своей стране в целом, и к отечественным производителям товаров и услуг, в частности.

*Аксиологический подход к формированию экономического патриотизма у студентов технического университета.*

Специфика аксиологического подхода рассматривается в работах А. Н. Леонтьева, П. Рудестама и др. Формирование нравственного сознания, как процесс присвоения патриотических ценностей, связан с принятием таких ценностей, как патриотизм, дружба, взаимопомощь, мужество, любовь к свободе, ответственность, гуманизм, честь, достоинство, обязательность, добро, милосердие, порядочность. В этом отношении значимость приведённых ценностей для формирования экономического патриотизма студентов состоит в том, что они позволяют:

- регулировать отношения личности учащегося к складывающейся экономической ситуации, другим людям, обществу, государству, своим правам и обязанностям;

– формировать нравственный идеал студента-патриота своей страны, позволяющий личности студента проектировать своё дальнейшее профессиональное и личностное развитие;

– развивать духовный потенциал личности, включая такие качества, как порядочность, обязательность, честность, гуманизм, уважительное отношение к другим людям;

- формировать установку на ценности экономического воспитания, что способствует формированию соответствующего отношения и поведения [2, с.217].

*Информационно-коммуникативный подход к формированию экономического патриотизма студентов технического университета.*

Изучением информационно-коммуникативного подхода занимались Б.Д. Парыгин, А. А. Бодалев, С. В. Гринько, Е. Н. Ильин, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик, Ю. М. Жуков, В. С. Семёнов, В. Д., Ширшов и др.

Информационно-коммуникативный процесс как процесс формирования ЭП включает в себя:

- информационное пространство;
- коммуникативную сферу, включающую не только учебный процесс, но и систему дополнительного образования, электронную систему коммуникации;
- познавательную ситуацию, связанную с ценностными ориентациями и потребностями личности;
- статусное отношение к образовательному процессу и системе дополнительного образования;
- отношение личности к образовательным ценностям;
- оценочная информация, дающая суждения о результатах процесса формирования ЭП.

#### **Список литературы**

1. Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Анализ понятия «экономический патриотизм» в современной России: системно-феноменологический подход // *Фундаментальные исследования*. № 11 (Ч.10). 2014.С. 2248-2252.
2. Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Экономический патриотизм студентов как фактор их адаптации к современным экономическим условиям при осуществлении социального партнерства вуза и организаций-работодателей//*Социальное партнерство организаций по формированию культуры здоровья и социализации детей, подростков и молодежи*. Монография; под. ред.Т.Н. Леван. Новосибирск: Изд. «СибАК», Гл. 9. 2015.С.210-227.

## **РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ БОЛЬШИХ ТОНОВЫХ И ЦВЕТОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ НА ПЛЕНЭРЕ**

*Писаренко С.А.*

доцент кафедры живописи и скульптуры Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета, кандидат педагогических наук, Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье описываются дидактические условия, способствующие развитию умения воспринимать и передавать в изображении тоновые и цветовые отношения, обусловленные характером световоздушной среды в пейзаже. Анализируются особенности студенческих работ, выполняемых в ходе пленэрной практики, рассматриваются возможности повышения эффективности занятий на пленэре.

*Ключевые слова:* пленэр, рисунок, живопись, тоновые и цветовые отношения, этюд, освещение.

Развитие способности передавать в изображении основные тоновые и цветовые отношения природы является одной из центральных задач обучения рисунку и живописи. Умение верно воспринимать отношения по тону и цвету является необходимым условием реалистического отображения объема, пространства и материальности предметов в живописи и графике, о чем хорошо известно профессиональным художникам. Немалое значение для раз-

вития подобного рода умений имеют занятия на пленэре, имеющие свою специфику по сравнению с работой в мастерской.

В условиях высшего и среднего профессионального образования процесс развития способности воспринимать и передавать в изображении основные тонально-цветовые отношения натурального мотива имеет свои особенности в зависимости от конкретного учебного заведения. Эти особенности рассматриваются в статье на примере подготовки студентов дизайнерских специальностей Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета.

Пленэрная практика у будущих дизайнеров проводится после первого курса. К этому моменту студенты имеют некоторый опыт выполнения изображений графическими материалами и акварелью, однако условия работы на открытом воздухе для большинства проходящих пленэрную практику являются новыми, что необходимо учитывать при проведении занятий.

Большинство заданий, предусмотренных учебной программой по пленэрной практике, предполагает выполнение краткосрочных этюдов, рисунков и зарисовок. Это в значительной степени связано с тем, что в силу ограниченности времени, отводимого на пленэрную практику, нет возможности уделять много внимания работе над длительными многосеансными изображениями. Кроме того, работа над краткосрочными изображениями вынуждает сосредотачивать внимание на наиболее общих, существенных особенностях изображаемого мотива и собственной работы. Это особенно важно в связи с тем, что большинство приступающих к освоению основ изобразительной грамоты склонны воспринимать различные участки природы и своей работы по-отдельности и не обладают в должной мере умением подчинять отдельные оттенки большим тоновым и цветовым отношениям.

Выполнение краткосрочных рисунков и зарисовок неизбежно предполагает некоторую условность трактовки тоновых отношений – например, на месте освещенных участков в зарисовках нередко оставляется белая бумага, в то время как в живописи каждая часть изображения должна иметь свой цвет.

Опыт показывает, что нередко студенты не вполне убедительно передают отношения между большим светом и большой тенью на предметной форме, что в полной мере относится и к занятиям на пленэре. В ряде студенческих рисунков можно наблюдать (особенно на начальных этапах пленэрной практики), что некоторые участки на свету спорят по тону с теневыми местами, а для работы в целом характерна дробность графического решения. Работа над «быстрыми» рисунками и зарисовками позволяет добиться того, что за сравнительно короткий срок уменьшается степень выраженности подобных ошибок, у студентов развивается умение верно расставлять тональные акценты, передавать наиболее важные черты натурального мотива.

Для успешного развития умения верно передавать отношения света и тени при рисовании архитектуры немаловажное значение имеет учет условий освещения. Можно рекомендовать выполнять большинство архитектурных рисунков и зарисовок при боковом солнечном освещении. Такое освещение

максимально выявляет особенности формы зданий, при этом отношения освещенных и теневых участков имеют ясные тональные характеристики, а силуэт теней на архитектурных элементах воспринимается весьма отчетливо.

Наиболее сложным для студентов можно считать выполнение архитектурных рисунков в контражуре, то есть при расположении зданий между источником освещения (солнцем) и рисующим. В такой ситуации архитектурные формы воспринимаются несколько уплощенно и даже небольшая ошибка в передаче тоновых отношений приводит к заметному снижению качества работы.

На процесс развития навыков восприятия и воспроизведения тоновых отношений природы при выполнении рисунков на пленэре в какой-то мере может оказывать влияние выбор художественных материалов. Так, например, использование черного фломастера или линнера, дающего широкую линию, делает весьма затруднительной тонкую моделировку светотеневых оттенков. В подобной ситуации основное внимание должно уделяться передаче отношений больших тональных масс, что стимулирует развитие умения видеть изображаемый мотив и собственную работу цельно и обобщенно.

Развитию цельного видения тоновых отношений может также способствовать работа мягкими материалами – соусом, ретушью, сангиной и пр. Такие материалы дают возможность быстро набирать рисунок по тону; кроме того, заштрихованные участки можно легко растереть и тем самым обобщить светотеневые нюансы, что, например, очень часто приходится делать при изображении теней. В результате студент учится чувствовать, насколько отдельные оттенки подчиняются большим массам света и тени, и постепенно приобретает навыки профессионального цельного видения больших тоновых отношений. При этом разумеется, что само по себе использование того или иного материала не дает гарантии эффективного развития зрительного восприятия в соответствии с задачами изобразительной деятельности. Оптимальных результатов можно добиться лишь в том случае, если преподаватель в ходе занятий раскроет методические особенности работы разными материалами и нацелит внимание студентов на наиболее важных особенностях природы и изображения.

Работу над акварельными этюдами на пленэре рекомендуется начинать с выполнения изображений малого размера (меньше формата А4). Малый размер этюдов вынуждает не отвлекаться на мелкие детали, а сосредотачиваться на передаче больших тоновых и цветовых отношений. Небольшие этюды зачастую целесообразно выполнять в условиях освещения, при которых архитектура смотрится локальным силуэтом – либо светлым на темном фоне, либо темным на фоне, например, светлого неба. Это дает возможность сосредотачиваться в живописи на передаче тонально-цветовых отношений основных элементов пейзажа, например, неба, деревьев, травы и силуэта здания.

Постепенно, по мере приобретения живописного опыта колористический строй учебных работ усложняется, студенты начинают избегать слишком ярких оттенков (в особенности это касается чрезмерно зеленого цвета

травы и деревьев) и более тонко моделируют цветовые различия и, в том числе, тонально-цветовую разницу между пространственными планами. С усложнением живописных задач размеры этюдов постепенно увеличиваются.

Иногда перед выполнением длительного живописного изображения рекомендуется сделать маленький этюд этого же мотива. Это позволяет лучше уяснить характер тоновых и цветовых отношений природы и, кроме того, дает возможность брать цвет при работе над большим этюдом сразу практически в полную силу и тем самым в большей степени использовать выразительные возможности акварели, предполагающие прозрачность нанесения мазка, эффектные заливки и пр. При этом опыт проведения пленэрных практик автором статьи свидетельствует, что возможен и обратный вариант – после написания студентом крупного этюда в ряде случаев можно рекомендовать сразу выполнить маленький этюд того же или иного пейзажного мотива. Часто в маленьких этюдах, написанных таким образом, отношения по тону и цвету передаются более убедительно, лучше используются выразительные свойства акварельной техники. Связано это, видимо, с тем, что к концу занятия студент начинает лучше чувствовать количество воды и краски на кисти, быстрее смешивает цвета, наносит мазки более уверенно, и это сказывается на качестве работы.

Немаловажное значение для развития восприятия тоновых и цветовых отношений имеет усвоение студентами различных приемов, облегчающих цельное видение больших отношений. Так существуют рекомендации при взгляде на природу прищуриваться, смотреть «мимо и быстро», «распускать глаз», смотреть «не в фокусе», представлять между природой и рисующим словно бы плоское стекло и т.п. Смысл этих советов состоит в том, чтобы не сосредотачивать внимание на деталях, а постараться увидеть изображаемый мотив как некоторое сочетание пятен и передать это сочетание в изображении.

Наиболее распространенным из подобного рода приемов, видимо, следует считать прищуривание. В процессе прищуривания мелкие детали обобщаются, изображаемый мотив словно бы уплощается и благодаря этому яснее воспринимаются основные тоновые и цветовые отношения, зависящие от условий световой и цветовой среды.

Положительную роль в плане развития у студентов навыков восприятия и воспроизведения в изображении основных тоновых и цветовых отношений природы может сыграть личный показ преподавателем приемов выполнения работы, а также использование других форм наглядности. Продуманная методика проведения занятий на пленэре в сочетании с систематической практической работой позволяет активизировать зрительное восприятие цвета, что способствует повышению общего уровня художественной культуры студентов.

#### Список литературы

1. Волков Н.Н. Цвет в живописи. – М.: Искусство, 1985;
2. Ломов С.П., Яшухин А.П. Живопись. – М.: АГАР, 1999. – 232 с.
3. Яшухин А.П. Живопись. Этюд с природы. – Ростов-на-Дону, 1987. – 79 с.

# ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Поникарова В.Н.**

доцент кафедры дефектологического воспитания  
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,  
канд. психол. наук, доцент,  
Россия, г. Череповец

**Погорелова Т.В.**

магистрант кафедры дефектологического воспитания  
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,  
Россия, г. Череповец

В статье рассматриваются вопросы диагностики школьной адаптации детей младшего школьного возраста с ОВЗ. Авторами предлагается диагностическая программа, критерии оценки полученных результатов.

*Ключевые слова:* школьная адаптация, школьная дезадаптация, диагностическая программа, критерии оценки.

Вхождение ребенка в социум предполагает необходимость адаптации в окружающем социуме. Ребенок сталкивается с необходимостью поисков эффективных путей и средств приспособления к социуму.

Адаптация предоставляет возможность раскрытия жизненного потенциала через взаимодействие с окружающим миром. Проблема адаптации ребенка актуальна как для психолого-педагогических наук (И.К. Кряжева, А.Н. Николаева, А.П. Жмыриков), так и для коррекционной педагогики и психологии (С.А. Завражин, А.Р. Маллер, С.Т. Посохова, Л.К. Фортова, Л.М. Шипицина и др.).

В системе «человек-окружающая среда» можно выделить смысловые аспекты адаптации: адаптация как жизнедеятельность в изменяющихся условиях существования; адаптация как приспособление к изменяющимся условиям окружающей среды; адаптация как достижение устойчивости в измененной среде (С.В. Кинелев, Ю.С. Колесников, Г.М. Медведев, Б.Г. Рубин, Т.В. Снегирева, В.А. Петровский и др.).

*Адаптация к школе* – это сложный многофакторный процесс включения ребенка в новые условия жизнедеятельности, в новую систему требований и контроля, в новый коллектив (О.Н. Истратова).

Согласно М.М. Безруких, процесс адаптации ребенка к школе можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои особенности [2].

*Первый этап* – ориентировочный, характеризующийся бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма. Длится две-три недели.

*Второй этап* – неустойчивое приспособление, когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия. На втором этапе затраты снижаются, бурная реакция начинает затихать.

*Третий этап* – период относительно устойчивого приспособления, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Возможности детского организма далеко не безграничны, а длительное напряжение и связанное с ним переутомление могут стоить организму ребенка здоровья.

Проблема школьной дезадаптации одна из наиболее серьезных социальных проблем современности, особенно для детей с ОВЗ (Э. Александровская, М.Р. Битянова, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова и др.).

Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии [3].

Основными причинами школьной дезадаптации являются неадекватная подготовка ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность; длительная и массивная психологическая депривация; соматическая ослабленность ребенка; нарушение формирования отдельных познавательных функций и познавательных процессов; двигательные нарушения; нарушения формирования так называемых школьных навыков; эмоциональные расстройства; недостаточный профессионализм педагогов; недостаточная психолого-педагогическая компетентность родителей и др.

Цель нашего исследования состоит в определении современного состояния, уточнении содержания и особенностей педагогического сопровождения школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Для диагностики особенностей школьной адаптации детей младшего школьного возраста с ОВЗ нами была разработана диагностическая программа, которая включает в себя следующие блоки: 1. Экспериментальное изучение детей младшего школьного возраста с ОВЗ и их родителей; 2. Диагностика педагогов; 3. Диагностика учебно-развивающей среды.

Для изучения уровня школьной адаптации детей младшего школьного возраста с ОВЗ была использована разработанная нами программа наблюдения за детьми для учителя и анкетирование родителей.

В течение месяца педагогам предлагается проанализировать поведение детей в соответствии с предложенными показателями: «Желание учиться в школе», «Развитие школьно-значимых психофизиологических функций», «Развитие познавательной деятельности», «Особенности эмоциональной сферы», «Тип школьной зрелости», «Стиль адаптации» – и заполнить предлагаемую карту наблюдения. Затем нами проводится анализ полученных данных.

Родителям предлагается ответить на вопросы анкеты.

Для педагогов предлагаются следующие методики: психографический опросник (по Т.П. Зинченко), опросник «Причины организационных трудно-

стей в сфере специального образования» (по А.М. Гендину, А.А. Дмитриеву, М.И. Сергееву, Л.И. Дмитриевой), опросник «Причины профессиональных трудностей в сфере специального образования» (по А.М. Гендину, А.А. Дмитриеву, М.И. Сергееву, Л.И. Дмитриевой), опросник «Индикатор стратегий преодоления стресса»; опросник на «выгорание» МВІ (по К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой) [5].

Диагностика учебно-развивающей среды проводится с помощью «Оценка условий среды инклюзивного образования МБОУ» по В.М. Захаровой, Н.А. Мусихиной, Е.И. Постниковой (адаптировано нами).

Для оценки каждого блока диагностической программы нами разработаны следующие критерии оценки полученных показателей.

Для оценки первого блока нами были выделены следующие уровни школьной адаптации.

#### *Оптимальный уровень школьной адаптации*

Ученик положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает усложненные задачи, прилежен, внимательно слушает указания, объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готовится ко всем урокам), общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; дружит со многими одноклассниками.

#### *Продвинутый уровень школьной адаптации*

Ученик положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний, понимает учебный, материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи, сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным (готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда); общественные поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками.

#### *Минимальный уровень школьной адаптации*

Ученик отрицательно или индифферентно относится к школе; нередко жалобы на нездоровье; неустойчивое настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

### *Критический уровень школьной адаптации*

Ученик отрицательно относится к школе; игнорирует школьные правила или выполняет их только в присутствии учителя. Хронические жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются постоянные нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником не сформирована; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет.

Для оценки второго блока нами были выделены следующие уровни готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании.

*Оптимальный* уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании характеризуется успешным выполнением профессиональных обязанностей, отмечается полный объем освоения профессионально важных качеств с их творческим переосмыслением. Как правило, педагогам свойственна существенная значимость профессиональной деятельности, которая сочетается с высокой фрустрационной толерантностью.

*Продвинутый* уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании характеризуется адекватным выполнением профессиональных обязанностей. Объем освоения профессионально важных качеств является достаточным для осуществления профессиональной деятельности, но не предполагает его творческого переосмысления и расширения. Значимость профессиональной деятельности – умеренная, фрустрационная толерантность при этом – средняя, с формированием явлений эмоционального и профессионального выгорания.

*Минимальный* уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании характеризуется трудностями выполнения профессиональных обязанностей. Объем освоения профессионально важных качеств является недостаточным для осуществления профессиональной деятельности, не предполагает его переосмысления и пополнения. Значимость профессиональной деятельности у этой группы педагогов – низкая и умеренная. Фрустрационная толерантность преимущественно снижена, с выраженными симптомами эмоционального и профессионального выгорания.

*Критический* уровень готовности к осуществлению педагогической деятельности в инклюзивном образовании характеризуется значительными трудностями выполнения профессиональных обязанностей. Объем освоения профессионально важных качеств является недостаточным для осуществления профессиональной деятельности, не предполагает его переосмысления и пополнения. Значимость профессиональной деятельности у этой группы пе-

дагогов – крайне низкая. Фрустрационная толерантность преимущественно снижена, с выраженными симптомами эмоционального и профессионального выгорания.

Для оценки третьего блока нами были выделены следующие уровни готовности к осуществлению инклюзивного образования.

*Оптимальный* уровень готовности к осуществлению инклюзивного образования – в образовательном учреждении созданы все необходимые условия для осуществления инклюзивного образования детей с ОВЗ, образовательный процесс построен в соответствии с принципами инклюзивного образования, полностью сформирована готовность к осуществлению инклюзивного образования у педагогов.

*Продвинутый* уровень готовности к осуществлению инклюзивного образования – в образовательном учреждении создано большинство условий для осуществления инклюзивного образования детей с ОВЗ, при организации образовательного процесса в большей степени учтены принципы инклюзивного образования, в целом сформирована готовность к осуществлению инклюзивного образования у педагогов.

*Минимальный* уровень готовности к осуществлению инклюзивного образования – в образовательном учреждении частично созданы условия для осуществления инклюзивного образования детей с ОВЗ, при организации образовательного процесса частично учтены принципы инклюзивного образования, недостаточно сформирована готовность к осуществлению инклюзивного образования у педагогов.

*Критический* уровень готовности к осуществлению инклюзивного образования – в образовательном учреждении не созданы условия для осуществления инклюзивного образования детей с ОВЗ, при организации образовательного процесса не учтены принципы инклюзивного образования, не сформирована готовность к осуществлению инклюзивного образования у педагогов.

Общие критерии оценки адаптации детей младшего школьного возраста с ОВЗ к школе:

- *полная* адаптация – преобладают оптимальный и продвинутый уровни во всех диагностических блоках;
- *условная* адаптация – преобладают показатели продвинутого уровня, допускается наличие минимального уровня;
- *дезадаптация* – среди показателей преобладает минимальный уровень, возможно наличие критического уровня.

Экспериментальной базой исследования явилось МБОУ «Лицей № 4» г. Камень-на-Оби, Алтайский край. В эксперименте приняли участие 17 детей младшего школьного возраста (первоклассники в возрасте 7-8 лет), 10 педагогов начальных классов, 17 родителей первоклассников (матери).

На основании полученных данных нами будет разработана модель педагогического сопровождения школьной адаптации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

### Список литературы

1. Адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6 и 7 лет и анализ причин дезадаптации [Текст] / О.Н. Истратова Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Д, 2006. -С.46-52
2. Безруких М. «Портрет» будущего первоклассника // Дошкольное воспитание. – 2003 – № 2 – с. 47 – 52.
3. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка [Текст] / Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. – М., 2000. –С.105-125.
4. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5-19.
5. Поникарова В.Н., Брагина В.Д. Психологические особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах их профессионального становления Монография [Текст] / В.Н. Поникарова, В.Д. Брагина. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010 – С. 31-107.

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

***Пфау Т.В.***

доцент кафедры психологии Медико-психолого-социального института  
Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова,  
канд. психол. наук, доцент,  
Россия, г. Абакан

***Пастухова Е.В.***

студентка 4 курса направления подготовки «Психология»  
Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова,  
Россия, г. Абакан

В статье представлены результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации подростков из семей мигрантов, проживающих на территории Республики Хакасия. Проведен сравнительный анализ адаптационных возможностей подростков из семей мигрантов и подростков, длительно проживающих на территории Республики Хакасия.

*Ключевые слова:* социально-психологическая адаптация, уровень враждебности, стратегии самоутверждения личности.

Миграционный поток иностранных граждан на территорию Республики Хакасия из года в год увеличивается и возрастает доля детей из категории социально незащищенных семей мигрантов. Миграционные процессы приводят к возникновению целого комплекса «детских» проблем, главной из которых считается адаптация прибывающих детей и подростков к требованиям российской системы образования [2]. Целью нашего исследования было выявление особенностей социально-психологической адаптации подростков из

семей мигрантов, проживающих в Республике Хакасия. Методы исследования: «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда; «Диагностика враждебности» (по шкале Кука – Медлей); «Стратегии самоутверждения личности» (Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова). Методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни, SPSS Statistics (Version 17). В исследовании принимали участие две группы подростков в количестве 60 человек (средний возраст составил 13.5 лет), учащиеся СОШ № 3 в г. Абакане, специализирующейся по работе с детьми мигрантов, в каждой группе 15 девочек и 15 мальчиков. Первую группу составили подростки из семей мигрантов в количестве 30 человек. Это подростки различных национальностей – узбеки 10%, азербайджанцы 70%, киргизы 20%. Практически все подростки из полных семей. В основном в семье работают отец и мать. Принадлежность к религии – в большей мере мусульманство.

Мы проследили за соотношением проявления враждебности у подростков (см. табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика показателей враждебности у подростков-мигрантов и подростков, длительно проживающих на территории Республики Хакасия (средние значения)**

Основные показатели враждебности	Подростки из семей мигрантов	Подростки, проживающие на территории РХ	Уровень значимости различий (p)
Цинизм	17.03	16.99	0.849
Враждебность	24.05	17.85	0.007**
Агрессивность	26.03	16.04	0.021*

\*\*p ≤ 0,01, \* p ≤ 0,05

У подростков из семей мигрантов, по сравнению со сверстниками, чаще проявляется склонность к проявлению враждебности и агрессивности в межличностных отношениях.

Также мы изучили стратегии самоутверждения у подростков. Было выявлено, что подростки из семей мигрантов используют неконструктивные стратегии самоутверждения, а именно самоподавление и самоотрицание.

Таблица 2

**Сравнительная характеристика стратегий самоутверждения у подростков из семей мигрантов и подростков, длительно проживающих на территории Республики Хакасия (средние значения)**

Наименование шкал	Подростки-мигранты	Подростки, проживающие на территории РХ	Уровень значимости различий (p)
Стратегия самоподавления, самоотрицания	24.05	15.95	0.008**
Стратегия конструктивного самоутверждения	14.95	24.05	0.014*
Стратегия доминирования	16.02	16.03	0.659

\*\*p ≤ 0,01, \*p ≤ 0,05\*

Стратегии самоутверждения подростков из семей мигрантов проявляются в конформной установке по отношению к своей группе, в поиске сильного лидера внутри своей группы, они не в полной мере способны конструктивно решать проблемы, испытывают сложности в проявлении собственной индивидуальности.

Мы изучили основные показатели социально-психологической адаптации у двух групп подростков (см. таблицу 3).

Таблица 3

**Сравнительная характеристика показателей уровня социальной адаптации по результатам исследования у подростков-мигрантов и подростков, длительно проживающих на территории Республики Хакасия (средние показатели)**

Наименование шкал	Подростки-мигранты	Подростки, проживающие на территории РХ	Уровень значимости различий (p)
Адаптация	18.95	28.05	0.017*
Самопринятие	19.04	26.03	0.011*
Принятие других	16.95	26.05	0.006**
Эмоциональная комфортность	17.03	16.99	0.180
Интернальность	16.05	16.95	0.849
Стремление к доминированию	16.03	16.04	0.954

\*\*p ≤ 0,01, \*p ≤ 0,05\*

Было обнаружено, что у подростков-мигрантов уровень адаптации ниже, чем у подростков, проживающих в РХ. Они отличаются низким уровнем самопринятия и принятия других людей.

Таким образом, у подростков из семей мигрантов имеются серьезные трудности, связанные с адаптацией к новым условиям проживания и вхождению в новую культурную среду Республики Хакасия. Это проявляется в низком уровне самопринятия и непринятии других людей, в использовании неконструктивных стратегий самоутверждения, таких как самоподавление и самоотрицание. Они часто испытывают состояние враждебности и агрессивности по отношению к окружающим людям. Результаты исследования легко можно проинтерпретировать в соответствии с теорией категоризации социального мира Дж. Тернера [3]. Находясь в окружении незнакомых людей, принадлежащих к другой культуре, подростки из семей мигрантов испытывают отрицательные эмоции, которые усиливаясь подростковым кризисом, проявляются в перечисленных особенностях дезадаптации.

#### Список литературы

1. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация детей русских переселенцев в Российском обществе: /В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова // Психологический журнал, 2004. т. № 3: т. 25.-С.25-33.
2. Конева Е.В., Лобас М.А. Социально-психологические особенности миграционных процессов на примере русскоязычной школы // Проблемы общей и прикладной психологии: сб. статей. Научно-практическая конференция выпускников «Содружество». Ярославль, 2001. Научная библиотека диссертаций и авторефератов

## **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Савотина Н.А.***

главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»,  
доктор педагогических наук, доцент,  
Россия, г. Москва

В статье анализируется процесс развития технологий воспитания как актуальное направление научно-педагогической деятельности и инновационной государственной политики в области образования, обосновываются условия и социально-педагогические требования, влияющие на успешность реализации воспитательных технологий в практике современного образования.

*Ключевые слова:* технологии воспитания, социально-педагогическая инфраструктура, инновационная система образования.

Процесс развития технологий воспитания превращается в важное направление научно-педагогической деятельности и инновационной государственной политики в области образования. Особое значение сегодня придается расширению социальной инфраструктуры воспитания, которая формируется как «социально-педагогическая инфраструктура», в которой важную роль играют новые субъекты воспитания: общественные детские организации, СМИ, музеи, клубы, библиотеки, детские оздоровительные и спортивные лагеря, досуговые центры и т.п. Это требует развития разноуровневых социально-педагогических технологий воспитания, предусматривающих их адаптивность к разным типам учебных заведений. Общая стратегия воспитательных технологий на перспективу – формирование нравственных качеств, развитие позитивных задатков личности, расширение опыта социальной деятельности, создание условий для самоактуализации и творческой деятельности, проявления заинтересованного отношения к общественным процессам, позитивному изменению природной и социальной среды.

Такая стратегия находит свое подтверждение в государственных документах сферы образования: госпрограмма «Развитие образования на 2013-2020гг.», госпрограмма «Развитие науки и технологий на 2013-2020гг.», «Национальная стратегия действий в интересах детей до 2017г.», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025г.» и др. Все они с разной степенью глубины задают целевые установки для создания или обновления методик и технологий воспитания. Многие из них

направлены на регулирование не только содержания и результатов образования и воспитания, но и обеспечение гарантий государства относительно достижения этих результатов в условиях комфортной, гуманной информационно-образовательной среды. Это важно, поскольку существует непосредственная зависимость между условиями воспитания и теми воспитательными результатами, которые могут быть получены в этих условиях.

В регионах Российской Федерации накоплен положительный опыт использования инновационных технологий воспитания (Сетевая модель гражданского образования, Томская область; Проект «Молодёжь в кабинетах власти», Республика Карелия и др.). Среди перспективных технологий, имеющих место в воспитательной практике, модели гражданского воспитания, добровольческой деятельности и воспитания социально активной молодежи, социального проектирования и досуговой деятельности, экологического воспитания и здоровьесбережения школьников. Имеют спрос на дальнейшую разработку в науке: технологии эффективной педагогической коммуникации, технологии педагогических мастерских и мастер-классов, технологии оценки качества профессиональной деятельности, технологии личной эффективности. Однако надо признать, что исследования, посвященные проблеме реализации технологий воспитания в образовательной практике, не вполне отвечают запросам практики воспитания. Анализ информационных баз, проведенный лабораторией социально-педагогических технологий воспитания ФГНУ «Институт семьи и воспитания» Российской академии образования в 2013-2015гг. (Савотина Н.А., Клемяшова Е.М., Сковородкин В.А., Прутченков А.С.) показал, что внедрение технологического подхода в практику воспитания обнаруживает тенденцию к быстрому накоплению технологий, не отличающихся принципиально от содержательной сути существующих методик. Высокая социальная востребованность обновления старых и развития новых технологий в практике современного воспитания обязывает нейтрализовать двойственность и противоречивость в использовании практиками терминов технологического порядка.

Опираясь на три основных уровня (научный, формально-описательный, процессуально-действенный) дифференцируемости понятия «педагогическая технология» по Г.К.Селевко, мы приходим к выводу о допустимости толкования понятия «воспитательная технология» в трех значениях, соответствующих определенному технологическому уровню: 1. Часть педагогической науки, область научных знаний; 2. Модель достижения воспитательных результатов; 3. Процесс проектирования воспитательной деятельности с использованием личностных, инструментальных и методических средств.

Исходя из этого, воспитательную технологию *на формально-описательном уровне* можно определить как продуманную во всех деталях модель совместной деятельности, включающую систему научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

*На процессуально-действенном уровне* технология воспитания – организационно – процессуальный комплекс (проект), обеспечивающий эмоциональную, ценностно-деятельностную организацию воспитательного процесса, включающий совокупность методико-организационных действий, условий и средств (личностные, инструментально-диагностические и методические) в процессе пошагового (алгоритмичного) решения актуальной воспитательной проблемы. Данные определения проясняют картину соотношения рядоположенных понятий (модель, проект), связывают понимание воспитательной технологии с решением фундаментальной задачи – достижением большей эффективности воспитания через комплекс средств, подчеркивают специфическое отличие воспитательной технологии – наличие эмоциональной и ценностно-деятельностной составляющей.

Новые тенденции (тренды) современного общества оказывают серьезное влияние на инновационные процессы в системе образования. Ключевыми направлениями инновационной системы образования становятся: 1) креативная педагогика; 2) сетевое обучение с применением дистанционных технологий; 3) цифровое и мобильное обучение, доступное в любом месте и в любое время; 4) проектное обучение, способствующее приобретению профессиональных компетенций; 5) увлекающее обучение; 6) образовательный маркетинг – исследование рынка образования для формирования новых услуг; 7) образовательный аутсорсинг (англ. *outsourcing* – внешние ресурсы); 8) краудсорсинг (решение общественно значимых проблем с привлечением добровольцев и координацией их через социальные сети и т.п.) [1, с.74.]. Приоритетной задачей воспитания с использованием указанных ресурсов становится развитие у человека качеств и способностей, позволяющих ему не просто адаптироваться к меняющейся жизни, но и создавать самому качественно новое социальное пространство.

В силу этих причин требуется решить проблемы, влияющие на перспективы развития технологий воспитания: усиление процессуальной составляющей технологий; содержательное наполнение новых видов технологий (технологий дистанционного образования, (ИКТ) информационно-коммуникационных технологий, интерактивных технологий); усиление их направленности на развитие духовно-нравственной сферы личности (технологий гражданского воспитания, арттехнологий и др.).

Успешность развития технологий воспитания, на наш взгляд, связана с выполнением следующих социально-педагогических требований:

- перспективность любой воспитательной технологии определяется качеством результатов, работающих на решение актуальных проблем воспитания, приобретающих характер тенденции (детский суицид, наркомания, жестокость, национальная нетерпимость, общественная пассивность и др.);

- нельзя использовать технологии, взаимоисключающие друг друга, нельзя наполнять содержательное поле воспитательной технологии противоречивыми установками и требованиями;

- как нет универсальных технологий обучения, так и любая технология воспитания может эффективно функционировать и развиваться в позитивной

образовательной среде, в которой организуется воспитательный процесс и функционирует образовательное учреждение;

- при оценке эффективности воспитательных технологий необходимо тщательно продумывать набор оценочных критериев и показателей результативности воспитательной технологии, характеризующихся не уровнем соответствия стандарту, а только по отношению к самому воспитаннику (вчерашнему, сегодняшнему, завтрашнему), его собственным усилиям, уровню освоения этических знаний и их проявлению в поведении.

Успешность реализации воспитательных технологий в практике современного образования зависит от создания условий, при которых воспитательная технология даст практике ощутимые результаты:

1. Готовность учителя к участию в инновационных процессах, возможность ситуации выбора воспитательных технологий, вариативных педагогических приемов, средств и организационных форм воспитания, технологических решений воспитательных проблем.

2. Создание инновационного образовательного пространства в учебном заведении, стимулирующего педагогов к использованию новых технологий, к развитию умений воспитателя по конструированию на основе опыта собственных моделей воспитания, не противоречащих требованиям к технологиям, разработанным в педагогической науке.

3. Наличие субъективных условий (индивидуальных особенностей педагога, личностных качеств, общей культуры и т.п.); гуманного отношения к воспитанникам (педагогический такт, оптимизм); профессионализма педагога; комфортного психологического климата среды воспитания.

4. Работа с педагогами по расширению воспитательной компетентности: знание традиционных методов и технологий, современных парадигм воспитания, концепций; наличие умений организовать, стимулировать, контролировать; развитие способностей диагностировать и прогнозировать ситуацию развития воспитания, потенциал воспитуемости ребенка.

5. Пополнение организационно-технологического потенциала воспитателя. Инструментально-техническое обеспечение использования воспитательной технологии (учебно-методическая, программная обеспеченность, наличие современного оборудования, научная дееспособность воспитателя).

Мы приходим к выводу, что «жизнеспособность технологии» в образовательной среде определяется качеством удовлетворения запросов всех участников процесса, созданием возможностей позитивно проявить себя, выступить в роли «генераторов» новых идей, понять ценность получаемого (с помощью использования воспитательной технологии) опыта и самостоятельной работы в перспективе на будущее. *Для воспитанника* такой опыт – своеобразная лаборатория по развитию новых позитивных навыков поведения, умений выдвигать идеи, отстаивать свои позиции, по воспитанию потребности в самосовершенствовании и самореализации. *Для воспитателей* – технологии являются гарантом диагностируемости (возможности увидеть реальные результаты) поставленных целей воспитательной деятельности, потенциалом для продуктивного осуществления своей воспитательной миссии.

### Список литературы

1. Савотина Н.А. Факторы «жизненности» воспитательных технологий в практике образования [Текст] //Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки: материалы V международной научно-практической конференции (North Charleston, USA, 24-25 февраля 2015г.) Том1. – С.74-77.

## РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЛОВЕСНЫХ ИГР

*Слонь О.В.*

доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования  
Оренбургского государственного педагогического университета,  
кандидат филологических наук,  
Россия, г. Оренбург

В данной статье описывается один из способов формирования диалогической речи старших дошкольников. Представлены три этапа работы, для каждого из которых выделены приоритетные задачи. Продемонстрированы словесные игры для развития речи дошкольников согласно каждому этапу.

*Ключевые слова:* диалогическая речь, старший дошкольник, речевая игра, игдраматизация, инсценирование.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [2], в детском саду изменились и требования к образовательному процессу, что обусловлено принципиальными изменениями в подходах к воспитанию и обучению ребенка в ДОО, происходящих как в теории, так и в практике работы воспитателя в современных условиях. В Стандарте указано, что одно из требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования является владение речью, как средством общения и культуры, развитие связной грамматически правильной диалогической речи, речевого творчества и интонационной культуры.

В педагогической литературе (труды А. Г. Арушановой [1], В.И. Яшиной [4], Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичевой [3] и др.) отмечается, что для того чтобы дети старшего дошкольного возраста умели общаться между собой и взрослыми (строили правильно предложения, вопросы, меняли интонацию и т.д.), нужно создавать условия для развития диалогической речи у детей с раннего возраста. Опыт работы по развитию диалогического общения детей со сверстниками говорит о том, что на разных возрастных этапах первоестепенное значение приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого воспитатель отбирает содержание, форму, метод обучения.

У детей старшего дошкольного возраста необходимо формировать умение пользоваться в диалоге различными видами инициативных реплик (вопросы, сообщения, побуждения) и соответствующими им ответными реакциями. Дети должны научиться соблюдать правила поведения в процессе диалога, очередность реплик, тематическое единство, использовать этикет-

ные формулы речевого общения, навык поведения с учетом ситуации речевого общения.

На первом этапе работы по развитию диалогической речи старших дошкольников главной задачей является обогащение речевого опыта детей разнообразными видами диалогических сценариев и реплик. При этом используется склонность детей к подражанию. К источникам речевого подражания относятся произведения художественной литературы, речь взрослого, кукольные спектакли, мультфильмы. Внимание детей старшего дошкольного возраста необходимо привлекать к диалогам героев, к тем художественным средствам, которые используются автором, для чего в беседах после чтения произведений детской литературы или просмотра мультфильмов, спектаклей выделяют: 1) инициативные диалогические реплики: *«О чем хотел спросить зайчонок? Что он хотел узнать? Как он об этом спросил?»*; 2) ответные высказывания: *«Как мама-зайчиха отнеслась к мечте своего зайчонка?»*. В процессе данной работы главенствующая роль отводится художественному слову. Заучивая диалоги из произведений детской литературы и передавая их в играх – драматизациях, в инсценировании стихотворений, дети обучаются использовать различные формы инициативных и ответных реплик. Например, читая по ролям потешку про зайца, они усваивают разные формы реплик из диалогической пары побуждение – реакция на побуждение. – *Ну-ка, зайка, поскачи – поскачи! – Отчего не поскакать? Поскачу! – Лапкой, зайка, постучи – постучи! – Отчего не постучать? Постучу!* В этом диалоге дети учатся шутливо реагировать на побуждение. Диалогическое единство вопрос – ответ, которое произносится с различной интонацией, представлено в различных русских народных прибаутках и потешках («Кисонька – мурysonька», «Заяц белый, куда бегал?») и в стихотворениях различных авторов (Е. Благинина «Черемуха»; В. Орлов «Ты скажи мне, реченька...»). Передача этих стихотворных произведений по ролям позволяет усвоить различные по форме и содержанию вопросы и ответы, вопросительную и повествовательную интонацию.

Формы диалогического взаимодействия можно заимствовать из дидактических и подвижных игр с готовыми диалогическими текстами. Диалогическое единство вопрос – ответ используется в различных играх, таких как «Фанты», «Магазин», «Почта», в подвижных играх «Хитрая лиса», «Краски» и др. Реплики из пары побуждение – реакция на побуждение присутствует в словесных («Передай письмо», «Волшебный ключ») и подвижных играх («Змея», «Волк», «Хлоп-хлоп, убегай!» и др.).

На втором этапе работы задача развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста усложняется. Для этого применяются такие игры, в которых нужно оперировать не только заученными (репродуктивными), но и самостоятельно построенными (продуктивными) репликами. На втором этапе дети старшего дошкольного возраста также учатся вести диалог по телефону, для чего используются игры, связанные с разговором по телефону: «Позвони маме, папе; звонок в поликлинику, в магазин». Для постепенного перехода от использования готовых реплик к построению своих ис-

пользуются различные виды игр – драматизаций, такие театральные игры, как пересказ по ролям, инсценирование литературных произведений, как стихотворных, так и прозаических, и разнообразные режиссерские игры по мотивам произведений художественной литературы. Для этого вначале подбираются произведения с преобладанием какой-либо одной диалогической пары, а позднее – произведения, где разные диалогические пары переплетаются. Используются народные сказки и литературные произведения: «Как лечить удава?» Г. Остера; «Божья коровка», «Неладно скроен, да крепко сшит» К. Ушинского и др.

На третьем этапе работы используются разнообразные игры, которые способны побудить детей к самостоятельному построению диалогических реплик: речевые игры без готовых текстов, игры – драматизации с придуманными сюжетами. Важная роль отводится дидактическим речевым играм, т. к. они позволяют воспитателю направлять речевое поведение детей на создание тех или иных диалогов, на использование разнообразных реплик. Например, дидактическая игра «Что бывает – что не бывает», целью которой является обучение детей внимательному слушанию, замечанию небылиц и исправлению их. В процессе игрового диалога важно соблюдение очередности речевых действий, рассуждение в процессе диалога, словесное обоснование согласия или несогласия с высказываниями партнера, самостоятельное поддержание диалога при составлении коллективного рассказа.

Развитие умения задавать вопросы и отвечать на них закрепляется в таких дидактических словесных играх, как игра «Викторина», «Турнир знатоков». Участие в них требует от детей старшего дошкольного возраста усиленной работы мыслительных процессов, памяти, актуализации имеющихся знаний об окружающем мире, активизация представлений о предметах и т. д.

Таким образом, при помощи комплекса словесных игр у детей старшего дошкольного возраста формируются такие диалогические умения, как слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, а также навык использования разнообразных языковых средств. Это способствует воспитанию правильного речевого поведения с учетом ситуации общения и эффективному развитию связной диалогической речи.

#### **Список литературы**

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение М. Мозаика-Синтез – 1999-269 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] /URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
3. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 1984. – 240 с.
4. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей / В.И. Яшина, М.М. Алексеева и др. – М.: Академия, 2005. – 192с.

## УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Стародубцева Л.В.*

доцент кафедры менеджмента и экономики образования Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева,  
канд. социол. наук, доцент,  
Россия, г. Саранск

В статье поднимется проблема управления инновационными процессами в сфере образования и рассматриваются возможности ее решения. Актуализируется вопрос управления инновациями, которое должно следовать определенным принципам.

*Ключевые слова:* образование, инновационные процессы, инновационная деятельность, социальное управление.

Инновационные процессы стали сегодня неотъемлемой частью функционирования сферы образования и активно входят в деятельность каждого образовательного учреждения. Как следствие, ярче стало проявляться противоречие между необходимостью упорядочения и грамотного управления этими процессами и отсутствием у педагогов и руководителей чёткого представления об инновационной деятельности в образовании, а также умения управлять этой деятельностью. Эта проблема и определила одну из основных задач в сфере управления образованием: упорядочить процесс инноваций и обучить руководителей управлению этим процессом.

Можно выделить следующие основные действия по переустройству управляющей подсистемы в целях успешного функционирования в инновационном режиме:

- определение или корректировка миссии, стратегии, политики, последовательность решения задач, модели организационной структуры, обеспечивающей наилучшие возможности для реализации инноваций;
- распределение обязанностей между руководителем и сотрудниками, способов взаимодействия специалистов, закрепление этого в соответствующих нормативных документах;
- разработка нового состава типовых управленческих процедур;
- определение комплекса мер по преобразованию отношений между органами управления и его объектами: оформление их в виде программы инновационного развития образовательного учреждения; организация переподготовки и повышения квалификации сотрудников, ориентированного на основе нового статуса, обновлённых структур, содержания методов, стиля, технологий.

Обновление управления, связанное с инновационным развитием, должно опираться на основные взаимосвязанные принципы, как наиболее важные требования:

*принцип проблемности* – любая инновация связана с решением определенной проблемы;

*принцип оптимизации* – применительно к управлению образовательными инновациями оптимизация может рассматриваться как обеспечение условия для оптимального варианта их осуществления;

*принцип альтернативности* – обеспечение вариантов разрешения инновационных проблем;

*принцип целевой ориентации* – подчинение средств деятельности ее цели;

*принцип селекции* – подразумевает выработку механизмов устранения негативных признаков и элементов;

*принцип дифференцированного подхода* к потребителям образовательных услуг – один из вариантов его реализации дифференцированная помощь обучающимся с различными трудностями в учебной деятельности;

*принцип баланса интересов* общества и личности – инновации в образовании должны обеспечивать соблюдение интересов не только общества, государства в целом, но и интересы отдельной личности;

*принцип партнерства* – выражает сотрудничество образовательного учреждения с родителями и другими заинтересованными организациями и лицами;

*принцип непрерывности инновационной деятельности* – предписывает организацию работы по внедрению нововведений таким образом, чтобы этот процесс не прекращался;

*принцип обратной связи* – любой социальной системой невозможно управлять без знания текущего состояния объекта, поэтому в ходе управления инновациями должна быть обеспечена системная и достоверная информация об управляемом объекте;

*принцип комплексности* – требует всестороннего подхода к проведению любых инноваций, том числе и образовательных [1, с. 102–111].

Инновации являются необходимым и неизбежным процессом в любой организации, и непременно влекут за собой определенные изменения во внутренней среде организации. Решающее значение для обеспечения инновационного климата в организации имеет поддержка новаторства со стороны руководства. Руководителю необходимо обладать способностью побуждать людей, будь то словами или собственным примером, к полному проявлению своих потенциальных возможностей, также необходимо умение предоставлять сотрудникам поле деятельности и свободу для реализации их устремлений.

Основной задачей руководителя становится не столько единолично находить правильные решения и брать на себя ответственность за решение многих вопросов, сколько создать атмосферу творческого поиска в руководимом коллективе, так как сами подчиненные вовлекаются в процесс разработки, а главное – реализации решения, воспринимаемого ими или как собственное, или как лучшее из всех.

Социально-психологическому обеспечению успешной инновационной деятельности будет способствовать широкое применение методов социально-психологической поддержки, мотивации, ценностного ориентирования. Целенаправленное повышение авторитета участников нововведений, развитие

соревновательных отношений в процессе подготовки и реализации инноваций помогут в деле раскрытия имеющегося кадрового потенциала.

Одним из основных направлений по управлению инновационными процессами можно предложить развитие кадрового потенциала. Успешному решению данной задачи будет содействовать разработка и осуществлению специальных обучающих программ по ознакомлению с наиболее эффективным инновационным опытом, оптимальной организации рабочего времени.

Необходимо отметить, что для стабильного функционирования необходимо нормативно-правовое обеспечение инновационной системы. Следует внести понятийную и терминологическую определенность. Также четко прописать ответственность участников образовательной деятельности, потому что любой рядовой исследователь или инноватор, вкладывающий свои деньги и ресурсы в инновационные разработки должен быть уверен в защищенности своих прав.

Создание условий для развития образовательного учреждения, достижение им, особенно в условиях перемен, конкурентных преимуществ – способствуют переоценке взглядов на содержание, роль и значение управления инновациями.

#### **Список литературы**

1. Данакин, Н. С. Социальное управление инновациями в сфере профессионального образования [Текст] : монография / Н. С. Данакин, Т. С. Гусева. – Белгород : Остащенко А. А., 2009. – 172 с.

## **ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ СТОРОН ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

***Старостина Н.Н.***

преподаватель английского языка  
Ульяновского промышленно-строительного техникума,  
Россия, г. Ульяновск

В статье понятие «профессионализация» рассматривается как одна из сторон процесса социализации личности. Профессиональная социализация понимается как необходимая составляющая процесса формирования полноценной личности, которая протекает совместно с процессом социализации человека.

*Ключевые слова:* процесс социализации личности, профессиональная социализация, профессионализация, стадии профессионализации, профессиональное самоопределение, личностное самоопределение.

Формирование личности происходит в процессе её социализации. Этот процесс предполагает: усвоение человеком общественно выработанного опыта, отношений к миру, социальных норм, ролей, функций; активную переработку этого общественного опыта самим человеком под углом зрения своих внутренних позиций; становление у человека образа «Я» и выработку у себя как личности, члена общества, собственного мировоззрения, реализа-

цию своего мировоззрения в собственном опыте взаимодействия с другими людьми; участие и вклад человека в дальнейшее развитие духовных ценностей [1, с. 65].

Социализированный человек выступает базисом всей человеческой деятельности и всех человеческих отношений. Следует иметь в виду, что требования к человеку в том или ином аспекте социализации предъявляют не только общество в целом, но и конкретные группы и организации. Особенности и функции тех или иных групп и организаций обуславливают специфический и неидентичный характер этих требований. Содержание же требований зависит от возраста и социального статуса человека, к которому они предъявляются [2, с. 22].

На процесс социализации личности оказывают влияние социальные институты. Прежде всего, это институт профессионального образования. Профессиональная социализация обусловлена тем, что именно через профессиональное образование и производственную деятельность происходит передача ранее накопленного опыта и воспроизводства на практике трудовых отношений [3, с. 18].

Проблема профессиональной социализации впервые рассматривается социологами на рубеже XIX и XX веков в основе общей теории социализации. В 20 – 30х годах XX века исследуется в рамках структурно – функционального подхода. Значительный вклад в развитие теории профессиональной социализации внесли Т. Парсонс и П. Сорокин [3, с. 18].

В литературе профессионализацию определяют как целостный непрерывный процесс становления личности специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора профессии, длится в течение всей профессиональной жизни человека и завершается, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность. Результатами профессионализации можно считать становление профессионала, развитие новых профессионально важных качеств, переход человека на следующий уровень профессионализма и т.д. Стадиями профессионализации называют: профориентацию, профотбор, профобразование, профадаптацию, включение человека в профессиональную деятельность, специализацию, повышение профессиональной квалификации, переподготовку на другую специальность, расцвет профессиональной деятельности (акме), завершение и отход от активной профессиональной деятельности [1, с. 64].

В целом профессионализация – эта одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности. Личностное пространство шире профессионального [1, с. 66].

Личностное самоопределение формируется раньше профессионального, на основе личностного самоопределения складываются требования к профессии. Личностное самоопределение – это определение человеком того, кем он хочет стать, что он хочет, что может, что от него хочет общество. Без такого личностного самоосознания, если оно не сложилось, профессиональное самоопределение затруднено [1, с. 66]. В течение всей жизни человека личность корректирует профессиональную деятельность под углом зрения

своих ценностных ориентаций. Если же меняются установки, мотивы личности, это влияет и на профессиональное развитие человека. Здесь процесс социализации оказывает влияние на профессионализацию [1, с. 68].

Укрепившись, профессиональное самоопределение начинает влиять на личностное. Ибо, овладевая профессией, человек более зрело начинает представлять и оценивать себя. Критерии профессионализма влияют на критерии оценки личности. Может происходить переоценка отношения человека к себе как личности [1, с. 67]. Здесь процесс профессионализации оказывает влияние на социализацию.

В целом личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального. Так, социализация определяет содержание и ход профессионализации человека. Вместе с тем профессионализация в течение всей жизни человека оказывает влияние на личность, может ее стимулировать и наоборот разрушать, деформировать [1, с. 68].

Таким образом, можно прийти к выводу, что социализация и профессионализация – это два неразрывно связанных между собой процесса, вытекающие один из другого, протекающие совместно и влияющие друг на друга.

#### Список литературы

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Электронный ресурс] / А.К. Маркова. – Режим доступа: <http://www.p-lib.ru>.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М., 2007. – 224 с.
3. Севастова, Т.Н. Педагогическое сопровождение профессиональной социализации в условиях ССУЗов [Текст] / Т. Ю. Севастова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 18-20.

## ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ЭРГОНОМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

*Федосеева А.В.*

аспирант кафедры педагогика и психология факультета кибернетика Московского государственного университета информационных технологий, радиотехники и электроники (МИРЭА),  
Россия, г. Москва

В статье основные методы эргономического анализа рассматриваются и перечисляются методы, важные при изучении такой дисциплины как эргономика.

*Ключевые слова:* эргономика, методы эргономики, метод.

С современным развитием науки и техники возникла необходимость изучать трудовую деятельность человека в системе «человек-техника-среда» с целью обеспечения ее эффективности, безопасности и комфорта. Для реализации этой цели создана отрасль науки – эргономика, которая изучает трудовую деятельность человека в процессе взаимодействия с техническими системами и в условиях существенного влияния на него факторов внешней среды.

Эргономика –это область научно-прикладных исследований, находящихся на грани между технологическими науками, психологией и физическим трудом, в которой разрабатываются проблемы проектирования, оценки и модернизации системы воздействия человека с техникой и средой.

Методологическую базу эргономики составляет системный подход. Данный подход позволяет использовать исследование в эргономике, подбирать сочетание методов различных наук, на грани которых возникают и решаются качественно новые проблемы изучения систематизации «человек и машина». Эргономика использует метод исследований, который работает в психологии, физиологии и гигиене труда.

Главная проблема состоит в координации разных методических приемов при решении различных эргономических задач, а также для обобщения и синтезирования полученных с их помощью результатов. Иногда это приводит к созданию более новых методов исследований. Некоторыми авторами выделяются несколько критериев таких вот методов, с точки зрения:

1) Целей

а) Аналитические (аналитические методы применяются раньше проективных. Изначально проводится выявление структуры деятельности, а в дальнейшем разрабатываются мероприятия, для более эффективной работы.)

б) проектировочные

2) Получение данных:

а) объективные

б) субъективные (субъективные методы, используемые людьми, с помощью оборудования, дополняют данные, полученные при исследовании (объективные).

3) Иные:

а) эмпирические (исследователь выбирает способ, чтобы наблюдать и регистрировать реальную деятельность)

б) экспериментальные (это непосредственно активное воздействие на деятельность с помощью комбинаций тех или иных условий, которые имеют деятельность определенное значение).

Применение эмпирических и экспериментальных методов происходит в некоторой очередности.

На сегодняшний день эргономика переходит на новый этап своего развития:

- машины играют свою роль и их функции признаны обслуживающими
- анализ позитивных качеств человека, как субъекта труда

В западных странах набирают свои обороты социально-экономический взлет эргономики: заказы на эргономическую работу растут, экономическая эффективность эргономических работ возрастает, эргономика расширяет сферу своего влияния.

Однако при положительной динамике развития не происходит качественного изменения самой эргономики. Её работа происходит по внешним критериям: экономическая эффективность, здоровье рабочего и его большая или меньшая удовлетворенность трудом.

Эти критерии являются внешними, потому, что могут быть удовлетворены не эргономическими способами: усиление эксплуатации, улучшением медицинского обеспечения, повышением зарплаты и расширением льгот. В эргономических работах нет той сути, указывая на которую, мы указывали бы на нечто специфическое.

С учетом вышеизложенного можно сделать вывод, что в эргономике отсутствует объект (предмет), в результате чего эргономика становится дисциплиной отражательной. Это значит, что развитие эргономики идет вслед за развитием техники и технологии, сама эргономика не творит новые вещи.

Отражательность приводит к социальной консервативности эргономики. В результате того, что не создается ничего нового, эргономика не видит будущего, ею создаваемого, а потому не имеет и прогрессистских идей которые смогли бы предотвратить консервацию имеющихся социально-экономических положений.

Неэксплицированность собственной реальности направляет эргономику в своем развитии в сторону идеологизации, тем самым происходит превращение эргономического способа мышления в общекультурный, а не объектно-профессиональный.

В заключение хотелось бы отметить, что одной из основных направлений эргономики связано с различными изменениями менталитета у проектировщиков, инженеров, конструкторов и в принципе людей, связанных с работой на производстве, которых призывают ориентироваться не на собственные представления о физических и психических характеристиках человека, а на точное знание того, как человек может слышать, думать, слушать, видеть, воспринимать и т.д.

#### **Список литературы**

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Москва Харьков Минск издание 2-е, серия «Учебник нового века», 2000. С. 145.
2. Моргунов Е.Б. Человеческие факторы в компьютерных системах. М.: Тривола, 1994. С. 272.
3. Мюнстенберг Г. Психология и учитель. М.: Совершенство, 1997. С. 320.
4. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. М., 2004. С. 64.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Холявина Е.Ю.*

аспирант ГБОУ СПО КГУ им. Циолковского,  
Россия, г. Калуга

В статье формирование профессионально-важных качеств будущих педагогов по средством иностранного языка рассматривается иностранный язык как одно из средств формирования профессиональных качеств будущих преподавателей, а также его роль в формировании студента, как специалиста. Использование иностранного языка позволит

сделать подготовку специалистов более качественной в соответствии с требованиями стандартов образования.

*Ключевые слова:* профессионально-важные качества, иностранный язык, федеральные государственные стандарты.

Проблеме развития профессионально важных качеств педагога в процессе профессиональной подготовки посвящено достаточно работ. Однако процесс совершенствования профессионального мастерства и компетентности педагогов как условие повышения качества образования значительно отстает от постоянно усложняющихся требований современного общества. Иностранные языки в современных условиях становятся одним из важнейших инструментов формирования потребностей, интересов, взглядов и ценностных установок, воздействия на мировоззрение человека, выступают механизмом воспитания и обучения и, в целом, являются средством формирования профессионально важных качеств специалиста. Вместе с тем, использование потенциальных возможностей иностранных языков, как средства формирования профессионально важных качеств в процессе подготовки студентов в вузе к профессиональной деятельности, изучено недостаточно.

Непрерывный процесс модернизации образования, имеющий всемирный характер, в современных условиях проявляет четкую тенденцию все более широкого использования иностранных языков. Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам использования иностранного языка в образовательном процессе, показал, что основные усилия в развитии образования направлены на создание условий для понимания и восприятия другой нации, формирования таких качеств как терпимость и уважение. Иностранный язык формируют информационную культуру педагога, способного решать задачи профессиональной деятельности в контексте основных направлений модернизации образования.

Преобладающий в современном профессиональном образовании компетентностный подход напрямую связан с идеей комплексной подготовки индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как носителя определенных профессиональных качеств. Иностранный язык в этом случае выступает в качестве фундамента, на который проецируются профессионально важные качества будущего учителя [5, с. 59].

В.Д. Щадриков предлагает «под профессионально важными качествами понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [8, с. 129].

В отечественной системе высшего профессионального образования выделяют, в качестве обязательных для учителя, следующие профессионально важные качества:

а) качества, определяющиеся общими требованиями к носителю высшего образования (гуманность, патриотизм, культура, толерантность, честность, стремление к постоянному совершенствованию и др.)

б) качества определяющиеся конкретными требованиями к специалисту данного профиля (способности выполнять конструктивно-

организаторскую, обучающую, информационно-воспитывающую, гностическую и оценочную функции)

Основой полноценного проявления педагогических функций являются коммуникативные способности студента/учителя, для формирования и совершенствования которых используются понятия «языковая личность» (Ю.Н. Караулов) и «вторичная языковая личность» (И.И.Халеева) [3, с.71], [7, с. 97].

Среди профессионально важных качеств учителя, по мнению Е. В. Анищук, которые можно сформировать по средством иностранных языков, можно выделить следующие:

- 1) направленность личности на другого человека (ребенка);
- 2) эмпатийность;
- 3) принятие как положительного отношения учителя к ученику;
- 4) степени принятия себя;
- 5) взаимное принятия учителя и ученика;
- 6) адекватное общения учителя с учеником [1, с. 45].

Несомненно, благотворное влияние изучения иностранного языка на культуру общения и на речевую деятельность на родном языке. Например, формирование речевых умений на иностранном языке способствует развитию всех уровней речевой способности обучающихся: слуховых, зрительных и моторных ощущений. Студенты учатся планировать своё речевое поведение, соотносить цели каждого поступка с выражаемым содержанием и имеющимися языковыми средствами.

В основе профессионально важных качеств учителя лежит умение общаться, поэтому сегодня иностранный язык, как никакой другой предмет программы, может способствовать повышению культуры общения будущих учителей. В процессе обучения студенты учатся технике общения, его операционной стороне, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, способностью быть речевыми партнерами. Умения общаться, налаживать контакты с другими людьми, инициативность, доброжелательность, тактичность являются одними из наиболее профессионально значимых качеств современного учителя.

"Иностранный язык, – по мнению И.А.Зимней, – единственный предмет, в процессе обучения которому преподаватель может позволить себе целенаправленно учить культуре речевого общения взрослого человека" [2, с. 42].

Кроме того, используя аспекты иноязычной культуры, можно формировать и развивать необходимые стороны психолого-педагогической и общегуманитарной культуры, а именно доброту, понимание, уважение, милосердие и т.д.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (2011) среди характеристик профессиональной деятельности бакалавров определяет изучение потребностей обучающихся, организацию обучения и воспитания с использованием технологий, соответствующих

возрастным особенностям обучающихся, свидетельствующих о взаимосвязи требований стандартов среднего и высшего образования [6, с. 16]. В стандарте обращается внимание на способность проявлять толерантность, ориентироваться на диалог и сотрудничество в профессиональной деятельности, готовность к взаимодействию с коллегами, работе в коллективе, толерантному восприятию социальных и культурных различий. Определяются профессиональные компетенции: способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и организовывать сотрудничество обучающихся, межкультурное общение. И здесь иностранному языку отводится главная роль в процессе формирования профессионально-важных качеств, т.к. он дает платформу на которой происходит формирования данных качеств в условиях приближенных к реальной жизни. Что придает данному процессу практически-значимый оттенок

Таким образом, обучение в вузе должно быть осмысленно и системно, должно представлять целенаправленный процесс формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности и профессиональному росту. Формирование личности будущего учителя, овладевающего профессией, ее многосторонними особенностями, целями и требованиями, развитием речи, умением владеть собой, можно и нужно проводить по средством иностранного языка.

#### **Список литературы**

1. Анищук Е.В. К вопросу о проявлении эмоциональности личности учителя в его профессиональном общении [Текст]// Научные труды МГПИ им. В.И Ленина. М., 1985. – 321 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Караулов Ю.Н. Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования [Текст]/ – М., 2009. – 336 с.
4. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам[Текст]: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык. – 1991. – С.75-83.
5. Турбовской Я.С. Концепция высшего профессионального педагогического образования [Текст] // Мир образования – образование в мире. М. – 2002. – №4. – С. 40.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Текст]. – Москва, 2011. – 16 с.
7. Халеева И. И. Вестник Российской Академии наук [Текст]/ И. И, Халеева – том 76. – 2006. – № 2. – С. 76.
8. Щадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Щадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

## ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИМОРФИЗМА ГОЛОВНОГО МОЗГА НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

**Черненко В.В.**

доцент кафедры Радиоэлектроники  
Тихоокеанского военно-морского училища им. С.О. Макарова, к.т.н., доцент,  
Россия, г. Владивосток

**Богатырев В.Г.**

доцент кафедры Радиоэлектроники  
Тихоокеанского военно-морского училища им. С.О. Макарова, к.т.н.,  
Россия, г. Владивосток

В статье на основе субаддитивной модели функционального диморфизма головного мозга рассматривается зависимость успешности обучения у обучаемых с одинаковым уровнем интеллекта, но разным типом функционального диморфизма головного мозга, приведены результаты исследований по этому вопросу.

*Ключевые слова:* психодиагностика, интеллект, функциональный диморфизм головного мозга, структурные составляющие интеллекта, мотивация, успешность обучения, профессионально-психологический отбор.

Сложилась ситуация, когда медицинская наука многоцелевым и многоплановым циклом исследований доказала функциональную специализацию полушарий мозга, однако ни педагогическая наука и практика, ни психологическая наука и практика еще не сформировали психолого-педагогическую систему оптимального взаимодействия участников учебного процесса с учетом особенностей восприятия, определяемых функциональной специализацией полушарий головного мозга.

Парадоксально, но факт психофизиологический феномен – латеральная асимметрия полушарий головного мозга не принят во внимание ни психолого-педагогической наукой, ни педагогической практикой. Психофизиологические факторы обучения еще не осмыслены в педагогической теории и не учитываются в массовой педагогической практике, в существующих моделях внешней и внутренней дифференциации обучения [5, с. 14].

Проведенные нами исследования, на основе предложенной нами субаддитивной модели функционального диморфизма головного мозга (ФДГМ), позволили нам сделать вывод о несостоятельности принципа внешней дифференциации обучаемых в форме их «отсева» при профессионально-психологическом отборе (ППО) в военные ВУЗы Министерства обороны РФ, в зависимости от особенностей их интеллектуального развития [7, с. 265].

В частности, мы выделили три основных типа функционирования мозга – «левополушарное» («Л»), «правополушарное» («П») и «равнополушарное» («Р»), и доказали, что их свойства обладают интенсивностью [2]. Так

как количество соотношений выраженности функций ФДГМ – «Л», «П» и «Р» по П. Торренсу [2] может быть достаточно большим, то и типология ФДГМ, построенная на принципе субаддитивности может состоять из большего количества типов. Возможно, в этом и кроется причина индивидуальности и уникальности личности. Поэтому для некоторого упрощения модели ФДГМ, основанной на принципе субаддитивности, мы разбили степень возможной выраженности функций «Л», «П», «Р» на 5 групп от бесспорно ниже среднего (БНС) до бесспорно выше среднего (БВС). Таким образом, обозначение для типов типологии ФДГМ на принципе субаддитивности может выглядеть так: НС / СР / НС, что в свою очередь означает: степень выраженности функции «Л» – ниже среднего (НС), степень выраженности функции «П» – средняя (СР), степень выраженности функции «Р» – ниже среднего (НС) [7, с. 262].

Рассмотрим в качестве рабочей гипотезы нашего исследования положение, что обучаемые военного ВУЗа, имеющие одинаковые уровни интеллекта, имеют различную успешность обучения (УО) в зависимости от типа ФДГМ по ряду учебных дисциплин: «Математика», «Физика», «Начертательная геометрия и черчение» (НГиЧ), «История». Так как измерения УО и уровней интеллекта обучаемых проведены в шкале порядка, то для проверки данной гипотезы воспользуемся критерием Манна-Уитни. [1, с. 516].

Предварительно была проведена категоризация суммы уровней шести структурных составляющих интеллекта (ССИ) и выделены пять групп, а именно: бесспорно ниже среднего (БНС); ниже среднего (НС); средний (СР); выше среднего (ВС); бесспорно выше среднего (БВС). Измерение суммы уровней ССИ проведены с помощью субтестов теста КР-3-85 [4]. В качестве нулевой гипотезы ( $H_0$ ), при использовании критерия Манна-Уитни, выберем положение, что УО в исследуемых выборках однородна. С учетом рекомендаций автора работы [3], уровень значимости отвержения нулевой гипотезы ( $\alpha$ ) выбран равным 0,05. Результаты проверки  $H_0$  представлены в таблице.

Полученные значения уровня значимости отвержения нулевой гипотезы (табл.), позволяют сделать вывод, что рабочая гипотеза исследования подтвердилась – обучаемые, имеющие одинаковые уровни интеллекта, имеют различную успешность обучения в зависимости от типа ФДГМ. Следовательно, учет типологии ФДГМ при проведении профессионально-психологического отбора в военные ВУЗы Министерства обороны РФ целесообразен.

**Результаты проверки гипотезы об однородности успешности обучения у обучаемых с одинаковым уровнем суммы уровней ССИ, но с различными типами ФДГМ**

№ п/п	Сравниваемые типы ФДГМ и категории суммы уровней ССИ	Учебная дисциплина	Объемы выборок	Уровень значимости отвержения $H_0$ , $\alpha$ (односторонний критерий)
1	2	3	4	5
1	НСБНССРСР / НСНСНССР	Математика	69/183	0,01
		Физика	69/184	0,26
		НГиЧ	70/179	0,027
		История	69/180	0,15
2	НСНССРНС / НСНСНСНС	Математика	82/146	0,065
		Физика	82/146	0,019
		НГиЧ	77/141	0,05
		История	81/143	0,24
3	НСБНССРСР / НССРНССР	Математика	69/39	0,21
		Физика	69/39	0,42
		НГиЧ	69/40	0,013
		История	70/34	0,045
4	НСБНССРСР / СРНСНССР	Математика	69/23	0,07
		Физика	69/23	0,015
		НГиЧ	70/21	0,005
		История	69/23	0,07
5	НСНССРСР / НСНСНССР	Математика	140/183	0,05
		Физика	140/184	0,11
		НГиЧ	139/179	0,13
		История	138/180	0,022

Развитие этого направления психодиагностики возможно позволит построить эффективный психологический прогноз успешности обучения. По мнению автора работы [6] на данный момент не существует психодиагностических методик, с помощью которых можно было бы надежно строить психологический прогноз относительно последующих интеллектуальных достижений учащегося (ни психометрические тесты, ни критериально-ориентированные тесты, ни тесты креативности на эту роль претендовать не могут).

#### Список литературы

1. Боровиков, В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
2. Какое полушарие у вас преобладает? [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://nauka.relis.ru/52/0004/52004080.htm/>
3. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2007.
4. Организация и проведение профессионально-психологического отбора в высших военно-учебных заведениях МО РФ. – М.: Изд-во ВМед.А, 2002.
5. Потапов, А.С. Психологическое обоснование системы обучения с учетом лате-

ральной асимметрии полушарий головного мозга [Текст] : дис. ... док. пс. наук / А.С. Потапов. – Москва, 2002. – 403 с.

6. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.

7. Черненко, В.В., Пряженникова, О.А., Богатырев, В.Г. К вопросу формирования рационального стиля учения на основе типологии функционального диморфизма головного мозга. / Инновационные направления в образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ч. 3 – Екатеринбург.: УрГПУ. – 2009. – С. 260-266.

СЕКЦИЯ «ЖУРНАЛИСТИКА И  
СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ»

**РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ МАСС-МЕДИА В ФОРМИРОВАНИИ  
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЗАПРОСА ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ:  
РАСШИРЕНИЕ ГРАНИЦ ИЛИ УТРАТА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ?**

*Баранова С.В.*

аспирант факультета журналистики Белгородского государственного  
национального исследовательского университета,  
Россия, г. Белгород

Научный руководитель – доктор филолог. наук, проф. А.В. Полонский

В публикации рассматриваются исторические предпосылки для формирования современного эстетического запроса общественного сознания и роль электронных масс-медиа как одного из важнейших инструментов воссоздания медиакартины мира.

*Ключевые слова:* масс-медиа, медиакартина, электронные СМИ, эстетический запрос, цифровая реальность.

Для начала XXI века особо характерно размывание каких бы то ни было границ между искусством и медиа, их взаимопроникновение и взаимодополнение. Масс-медиа успешно освоились с ролью проповедника в современном мире, активно используя все возможные инструменты воздействия на сознание индивидуума. Средства массовой информации, в свою очередь, приучили человека к непрерывному получению медиафактов, формирующих новую реальность, или медиакартину [1], доступную вне зависимости от его социального статуса, уровня образованности, местонахождения, принадлежности к той или иной культурной, в том числе и языковой среде.

Приходится признать, что, если в эпоху господства в литературе и искусстве высоких стилей человек искал в них источник непостижимого и прекрасного – того, что давало бы пищу для ума и сердца, то новая «цифровая» реальность, главным образом через электронные средства массовой информации, активно тиражирует постулаты потребления: потребления эмоций, впечатлений, сиюминутных ощущений.

Технические возможности, присущие новым масс-медиа, к числу которых мы отнесём и электронные средства массовой информации, совершенствуются день ото дня, тем самым вызывая множество споров и теорий вокруг объективного и субъективного воздействия на общественное и индивидуальное сознание. За последние десятилетия исследовано бесконечное множество артефактов, вызванных к жизни посредством новейших технологий. Человечество не желает относиться к ним только лишь как к пассивным носителям идей, трансформируемых и транслируемых через расстояние, время, пространство.

Попытки осмыслить возможности медийных технологий приводят исследователей порой к мысли о существовании неких высвобожденных, независимых от человека процессов, обладающих собственной волей к творчеству, к произвольному созданию художественных образов [2]. Интерпретации этих идей уже нашли воплощение в массовом кино. Эту тему, явно вызывающую тревогу у её сочинителей, так или иначе обыграли, например, в сюжете фильма «Превосходство» (2014 г.) и даже в завершающей части легендарного Терминатора (Терминатор. Генезис, 2015 г.). Насколько близки сценаристы этих фантастических триллеров к нашей реальности, мы поймём, проанализировав, каким образом трансформировался эстетический запрос общественного сознания и какую роль в этом сыграли современные масс-медиа, и в частности, электронные СМИ.

Электронные СМИ по своей природе – синтетический продукт, вобравший в себя типологические признаки традиционного источника информации и современного медийного инструмента, главная цель которого – не просто информировать, а влиять, воздействовать, властвовать, т.е. управлять общественным сознанием. Как утверждает И.В. Анненкова, «во второй половине XX века отечественные СМИ оказались полностью во власти тех стратегий, которые уже были сформированы на Западе» [3]. Доминирующей автор называет стратегию гедонизма. Мы понимаем, что в данном контексте речь идёт о глобальной тенденции к принижению значимости духовных исканий, о построении вселенной, ядром которой, по словам Патриарха Кирилла, стал человек как мера всех вещей [4], тем, что Арнольд Тойнби назвал триумфом «идолопоклонства в наиболее порочной форме поклонения человека самому себе» [5].

Действительно, до проявления определяющей роли масс-медиа в формировании общественного сознания, человеческое познание стремилось охватить мир как единое целое и человека как вершину мироздания. Именно поэтому вся художественная сюжетика формировалась в ключе религиозного самопознания и создавала картину макрокосма, в котором не оставалось места для примитивных эмоций и тем более для частных, бытовых запросов индивидуума. Даже антропоцентристские эпохи античности и Ренессанса, или более чувственное по настрою барокко не воспевали философию гедонизма в чистом виде – человек, в первую очередь, воспринимался художником как непостижимая единица творения, и на его познание художник направлял доступные ему средства художественной выразительности. В рамках тех же традиций развивалась и литература. И видимо, не случайно, отечественная журналистика выросла из «толстых» журналов, редакторами которых становились столпы русской словесности, писатели, философы, учёные.

Если раньше для понимания возвышенных категорий человеку необходимо было подняться до уровня языка искусства, то теперь мы наблюдаем обратный процесс – принижение эстетических категорий до уровня обывательского «нравится» – «не нравится». Приходится признать, что масс-медиа включились в эту формулу не только как рефлекслирующая, но и конструи-

рующая среда, в значительной степени несущая ответственность за получаемый результат. «Сегодня мы начинаем по-настоящему осознавать, что масс-медиа, отражающие коммуникативно-технологические возможности разных информационных платформ – телевидения, радиовещания, прессы, киносети (кинотеатров и учреждений), принтаутов (широко распространяемой полиграфической продукции самого разного характера), инсталляций (многообразных в конструктивном отношении: наружных и внутренних, статических и динамических, созданных с применением традиционных или цифровых технологий) и Интернета, не просто присутствуют в жизни общества, обеспечивая востребованный уровень коммуникативного взаимодействия всех его субъектов, не просто являются обязательным компонентом социальной среды, формирующим её коммуникативную инфраструктуру, а стали ключевым, статусным контекстом, где обретают свои культурные и идеологические формы все социальные процессы, где разрабатываются актуальные модели социальной идентичности, где определяется характер доминантных смысловых и идеологических векторов общественного сознания» [6].

Создание медиафакта на потребу дня, аффектация действительности, смещение центра значимости с позиций гуманности и морали на разжигание интереса к сюжетам «из замочной скважины» разбивают сложившиеся веками устои и приводят к секуляризации медиапространства. Теперь медиадискурс отстраивается вокруг отдельно взятого индивидуума с его сиюминутными потребностями и, одновременно с этим – для безликих масс, готовых потреблять предложенный медиапродукт.

Каким образом современное общество сделало выбор в пользу столь упрощённой модели массового потребления информации? Немаловажным фактором этого процесса нам видится именно техническая, в нашем случае, цифровая революция медийного пространства [7].

Для того, чтобы постичь всю глубину гуманитарного мировоззрения, например, в средние века, человеку необходимо было не только владеть грамотой, но ещё и иметь возможность приобщиться к образцам искусства. Книга, (как и книга книг – Священное Писание) в Европе стала доступной в современном смысле с изобретением печатного станка (а перевод Библии с латыни в Европе получил широкое распространение по сути только в XVI веке). Таким образом, информация долгое время была уделом избранных. Печатный станок послужил прародителем технической революции в области масс-медиа и первым шагом к доступной информации, информации для всех.

С той поры технологии в масс-медиа работают на то, чтобы информационная среда формировалась не просто как внешняя оболочка, охватывающая личное пространство человека, но и воздействовала на него адресно. Информация нового времени, по охвату аудитории являясь массовым явлением, одновременно с этим буквально знает по фамилии каждого своего адресата. Персонализация медиадискурса принципиально меняет его тональность. В центре внимания – не возвышенные категории бытия, не глобальные вопросы человечества, а частный запрос индивидуума. Возможности современных технологий таковы, что реципиент в праве определять, что, в каком

виде, сколько и когда он будет получать в качестве медийного продукта, и следуя этому персональному запросу информация «ассимилирует» и видоизменяется.

Исследователи по изучению медиа уже определили роль новейших технологий в трансформации общественного сознания как одну из самых значимых. Более того, технологии стали не просто «мостом» между источником информации и человеком, они действительно активно включились в процесс медиаторчества. К. Федорова в своём исследовании «Технологическое возвышенное и проприоцептивные медиа» приводит слова французского философа Ж. Симондона, который определяет технический объект как динамическое явление: «это не вещь, данная здесь и сейчас, а нечто, у чего есть генезис. т.е. это не материальная сущность, а процесс, последовательность событий» [8].

Действительно, возможности, дарованные потребителю новейшими технологиями, воздействуют на него таким образом, что он, погружаясь в цифровое медиaprостранство, воспринимает его как продолжение себя – логичное по форме и непостижимое по содержанию. Держа в руках устройство с доступом в глобальную сеть, человек открывает для себя безграничное кибер-пространство где он может, «редактируя» свою реальную сущность, создавать своеобразный «аватар», себя-другого.

Для того, чтобы индивидуум не утрачивал желания существовать в этом киберпространстве, используется самый широкий спектр способов эстетизации медиасреды. Другими словами, подключаются все возможные инструменты для того, чтобы «заговорить» на одном языке с потребителем медиаконтента. Электронные СМИ в этом процессе выполняют роль популяризатора и распространителя. Частные инициативы потребителя контента остаются всего лишь частными инициативами до той поры, пока они не будут растиражированы в масс-медиа. Ведущие мировые СМИ со штатом профессиональных журналистов, фотографов, операторов и проч. охотно используют любительские, дилетантски снятые на камеру телефона видеоролики или фотографии. И дело как раз в том, что способ и качество отображения уходят на второй план. Главным становится медиафакт, или то, что позволит сделать его таковым – тема, сюжет, коллизия, интересная простому обывателю. Для обывателя же этот процесс медиаторчества подменяет тягу к чему-то неординарному, высокому. Теперь с помощью всемогущей техники – гаджетов, фото- и видеооборудования, компьютерных программ человек сам становится творцом, возвышенное и непостижимое он держит в своих руках.

Эта стратегия неизбежно приводит к дроблению единой картины мира, так свойственной предшествующим историческим периодам. А замыкание на интересах и потребностях отдельно взятого «я», в свою очередь, срывает на понижение общего эстетического уровня запросов общества. Не столь фантастичной становится картина, изображённая в «Терминатор. Генезис», где человечество превратилось в пассивную массу, жаждущую лишь все большего погружения в глобальную сеть, и уже не осознающую, что смер-

тельная уязвимость эволюции кроется как раз в том, что право управления этой системой и есть тотальная власть над миром.

Какие черты нашего времени могли породить такие опасения у автора-фантаста?

Медиафакт, растиражированный и предъявленный публике создаётся обоюдно: источник информации осуществляет чуткий мониторинг спроса, а потребитель с помощью просчитываемых технологий «голосует кликом» или «лайком» за тот или иной медиапродукт. *Массовость не просто учитывается в формировании контента, она существует как оценочная категория, дающая право на существование того или иного ресурса. С массовостью связана и прямая монетизация контента – финансовые потоки придут туда, где статистика посещений убедительнее.*

Предложенные темы затрагивают чувства – аффектация медиасюжетов становится нормой, а философские искания личности в цивилизованном обществе в духе Кортасара просто не находят места в стремительном потоке событий, фактов, сенсаций. Меняется сам характер высказываний: нарратив приобретает формы устной речи, отрывочной, с элементами брани, насыщенной сленгом и вульгаризмам. Применив высказывание Бахтина об эволюции словесного творчества к нашей теме, мы можем констатировать уход литературности высказываний из вербального пространства: «Речевые субъекты высоких, вещающих жанров – жрецы, пророки, проповедники, судьи, вожди, патриархальные отцы и т. п. – ушли из жизни. Всех их заменил писатель, просто писатель, который стал наследником их стилей. Он либо их стилизует (то есть становится в позу пророка, проповедника и т. п.), либо пародирует (в той или иной степени). Ему ещё нужно выработать свой стиль, стиль писателя» [9].

Технологии позволяют не только формировать своё виртуальное «я», но и дают возможность человеку воссоздать желаемую атмосферу вокруг себя. В итоге границы новой реальности размыты, эффект присутствия одновременно здесь и везде способствует трансформации мироощущения. За предложенным нам медиафактом мы уже можем не разглядеть настоящего события, и тем не менее мы уверены, что понимаем суть происходящего – ведь наши девайсы переносят нас в любую точку мира, в любое время, словно разрывая границы бытия. Становясь незаменимыми, разговаривая на понятном нам языке, о понятных и близких нам явлениях и людях, масс-медиа достигают той точки доверия к себе, когда сказанное извне воспринимается как наше собственное мнение.

Художники и учёные, пытаясь осознать феномен новой эстетической реальности, зачастую демонизируют роль технологий в процессе её формирования. Предметом подобных исследований становится медийный инструмент сам по себе (компьютерная программа, техническое устройство, инсталляция с использованием технических новшеств), который сознательно лишают непосредственной связи с одушевлённым субъектом, его создавшим. Эта черта нового времени легко вписывается в контекст упрощения смыслов: за получением по сути примитивных эстетических результатов человек об-

ращается к технологиям, способным по ряду причин так или иначе «играть» нашим восприятием времени, пространства, красоты. Между тем необходимо понимать, что технологии, какую бы задачу они не решали, сами по себе не могут вырабатывать эстетический идеал современности, для этого необходим человек, его воля и система его запросов.

Приходится признать, что система запросов общества все более отчётливо становится, по мнению И.В. Анненковой, на позиции крайнего секуляризма, сознательного принижения до уровня телесных потребностей. «Остановившись на активизации в современных СМИ лексики телесного низа нет нужды: об этом много сказано [...] Изъятие из триады Дух – Душа – Тело, составляющей полноту христианского представления о человеке, двух первых компонентов и гипертрофированная акцентация последнего полностью меняют и искажают место человека в современной картине мира. А значит – искажают и саму картину мира» [10].

Так что же в действительности даёт человечеству совершенная, отвечающая самым прихотливым его пожеланиям, техно-революция медийного пространства?

Действительно, прорыв техно может открыть удивительные возможности для самопознания, новые горизонты прекрасного, питать человеческий разум неповторимыми ощущениями и знаниями. Как верно отметил в одной из своих статей Патриарх Кирилл: «Сегодня в деле гармонизации прав человека и нравственности очень важна позиция средств массовой информации. Они должны представлять положительные примеры использования свободы. Как человек будет нравственно пользоваться своей свободой, если телевидение демонстрирует ему в качестве успешного образа жизни сплошное потребление, насилие, разврат? В своё оправдание представители [...] СМИ говорят, что такая продукция востребована и хорошо продаётся. Никто и не спорит, что порок легко продаётся. [...] Однако неправда, что у современного человека есть «спрос» только на порок. Он ищет счастья, мира, настоящей любви и других добродетелей» [11].

Сейчас же мы вынуждены признать, что на массовом уровне имеет место иная тенденция, когда человек прячется в «футляр» индивидуальных настроек, не только максимально сузив своё виртуальное пространство, но и постепенно утрачивая почву под ногами реальной жизни. Он слишком много времени проводит внутри «себя-другого», своего «аватара», отрываясь от реальности и продвигаясь в ней только с помощью «электронных протезов».

Решение видится не только в глубоком изучении возможностей и роли электронных масс-медиа в формировании мировоззрения современного человека, но и более ответственная их позиция по отношению к обществу в целом и человеку в частности.

#### Список литературы

1. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект // Дисс. д. филол. н. – Барнаул, 2003. – 430 с.; Анненкова И.В. Современная медиакартина мира: неориторическая модель (Лингвофилософский аспект). – Дисс. д. филол. н. – М., 2012. – 440 с.

2. Медиа: между магией и технологией / под ред. Н. Сосна и К. Федоровой. – М.; Екатеринбург: кабинетный учёный, 2014. – 330 с.
3. Анненкова И.В. Риторическая модель современного медиадискурса // режим доступа: [http://jf.spbu.ru/upload/files/file\\_1357770312\\_5759.pdf](http://jf.spbu.ru/upload/files/file_1357770312_5759.pdf)
4. Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Свобода и ответственность: в поисках гармонии. Права человека и достоинство личности. – Изд. 2-е, дополненное. – М.: Изд-во Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2014. – 288 с.
5. Тойнби, А.Дж. Постижение истории / пер. с англ. Е.Д. Жаркова. – М.: Айрис-пресс, 2010. С.537.
6. Полонский А.В. Массмедийность как категория дискурса и текста // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования». I Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, БелГУ, 1–4 апреля 2014 г.: Сб. науч. работ / Под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского, А.Г. Ходеева. – Белгород: КОНСТАНТА, 2014. – С. 111.
7. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. – М.: Академический проект, 2005. – 400 с.; Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М.: Академический Проект, 2006. – 448 с.
8. Медиа: между магией и технологией / под ред. Н.Сосна и К.Федоровой. – Москва; Екатеринбург: кабинетный учёный, 2014. С.46.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества/ Сост. С.Г. Бочаров. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
10. Анненкова И.В. «Гнедой харизматик, или об одной стратегии в языке» // режим доступа: <http://russkayarech.ru/files/issues/2010/3/12-annenkova.pdf>.
11. Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Свобода и ответственность: в поисках гармонии. Права человека и достоинство личности / Издание 2-е, дополненное. – М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2014. – 288 с.

*Научное издание*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов  
по материалам V Международной научно-практической  
конференции

г. Белгород, 31 августа 2015 г.

В четырех частях  
Часть IV

Подписано в печать 11.09.2015. Гарнитура Times New Roman.  
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,07. Тираж 100 экз. Заказ 150  
ООО «ЭПИЦЕНТР»  
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1  
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а