

ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО

Рецензируемый научно-методический журнал

ISSN 2227-3913 № 1 (13) 2015 г.

Журнал выходит 4 раза в год

*Распространяется
в Российской Федерации
и зарубежных странах*

*Зарегистрирован 25 ноября 2011 г.
в Министерстве РФ по делам печати,
телевещания
и средств массовых коммуникаций*

Рег. номер ПИ № ФС77-47420

Редакция:

Главный редактор

*Александрова Наталья Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор*

Зам. главного редактора

*Булдакова Наталья Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент*

Ответственный редактор

*Мальцева Светлана Александровна,
кандидат биологических наук*

Научные редакторы

*Городилова Светлана Александровна,
кандидат психологических наук*

*Злыгостева Наталья Ильинична,
кандидат философских наук, доцент*

*Маури Андрей Альбертович,
доктор педагогических наук*

*Трушков Сергей Александрович,
кандидат исторических наук, доцент*

*Юлов Владимир Федорович,
доктор философских наук, профессор*

Адрес редакции:

610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел./ факс: (833-2) 37-51-61, 67-02-35.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru

Позиция редакции может не совпадать
с мнением авторов.

Получение материалов для публикации
означает согласие авторов на передачу
права на издание отредактированного
варианта статьи в журнале.

© Вятский социально-экономический
институт, 2015

Редакционный совет:

Председатель редакционного совета

*Комарова Тамара Семеновна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)*

Члены редакционного совета

*Гончарук Алексей Юрьевич,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)*

*Захарищева Марина Алексеевна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Глазов)*

*Лебедев Юрий Александрович,
доктор философских наук, профессор,
академик РАО
(г. Нижний Новгород)*

*Лежнина Лариса Викторовна,
доктор психологических наук, профессор
(г. Йошкар-Ола)*

*Мухаметзянова Фарида Шамилева
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
(г. Казань)*

*Петрова Татьяна Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Чебоксары)*

*Сизов Владимир Сергеевич,
доктор экономических наук, профессор
(г. Киров)*

*Ситаров Вячеслав Алексеевич,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)*

*Тимонин Андрей Иванович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Кострома)*

*Филиппов Юрий Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)*

*Филиппова Людмила Васильевна,
доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАО
(г. Нижний Новгород)*

*Хохлова Валентина Васильевна,
доктор социологических наук, доцент
(г. Нижний Новгород)*

*Шаров Виктор Иванович,
доктор юридических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)*

*Щербакова Анна Иосифовна,
доктор педагогических наук,
доктор культурологии, профессор
(г. Москва)*

Содержание

ПЕДАГОГИКА

- Башмакова С. Б.* Возможности использования компьютерных игр в реабилитации младших школьников с лёгкими формами дизонтогенеза.....4
- Белякова Л. Г.* Психолого-педагогические особенности социально-культурной адаптации и проявления качеств одаренности у младших дошкольников 15
- Городилова С. А.* Развитие внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр..... 20
- Луконина И. В., Черессу А. А.* Особенности интеллектуального развития старшего дошкольника с речевыми нарушениями..... 28

ОБЩЕСТВО

- Юлов В. Ф.* Концепция трехуровневой структуры человеческого сознания..... 34
- Малахова Ю. В., Хохлова В. В.* Ресурсный потенциал интернета в сфере образовательных услуг..... 49
- Александрова Н. С., Фалеева Л. В.* Социально-культурный контекст воспитательной деятельности вуза как фактор повышения культуры студентов..... 66
- Бармина Е. А.* Производственный менеджмент: философия бережливого производства..... 75
- Ворожцова О. Г.* Региональные аспекты экономики образования..... 80

КРАЕВЕДЕНИЕ

- Помелов В. Б.* Миссионерско-просветительская деятельность преподобного Трифона на Вятской земле 85

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

- Дорофеев А. А.* Повседневная культура студенческой молодежи как междисциплинарная проблема..... 92

Contents

PEDAGOGICS

- Bashmakova S. B.* Computer Games as a Means of the Juniors Rehabilitation with Light Forms of Dysontogenesis..... 4
- Belyakova L. G.* Psycho-pedagogical Features of the Socio-Cultural Adaptation and the Manifestation of Giftedness Quality of Primary Preschoolers.....15
- Gorodilova S. A.* Attentiveness Development at Pre-school Children with a Common Speech Underdevelopment by Means of Didactical Games.....20
- Lukonina I. V., Cheressu A. A.* Intellectual Development Peculiarities of a Senior Pre-school Child With Speech Irregularities28

SOCIETY

- Yulov V. F.* A Three-level Structure Conception of a Human Consciousness34
- Malakhova Y. V., Khokhlova V. V.* Internet Resource Potential in the Field of Educational Services.....49
- Alexandrova N. S., Faleeva L. V.* Socio-Cultural Context of a Higher Education Activity as a Factor of Students' Culture Rising.....66
- Barmina E. A.* Industrial Management: Philosophy of Economical Production.....75
- Vorozhtsova O. G.* Regional Aspects of Education Economy80

LOCAL HISTORY

- Pomelov V. B.* Missionary-Educational Activity of Reverend Tryphon in the Vyatka Region85

YOUNG RESEARCHERS

- Dorofeev A. A.* Student's Routine Culture as a Cross-disciplinary Problem92

❖ ПЕДАГОГИКА

С. Б. Башмакова

Возможности использования компьютерных игр в реабилитации младших школьников с лёгкими формами дизонтогенеза

S. B. Bashmakova

Computer Games as a Means of the Juniors Rehabilitation with Light Forms of Dysontogenesis

Автором определена актуальная задача разработки концептуальных основ использования компьютерных технологий в специальном образовании. Автор утверждает, что реализация компьютерных технологий позволяет индивидуализировать коррекционный процесс, предоставляет возможность самостоятельной продуктивной деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, дизонтогенез, компьютерные игры, реабилитация.

The author determines a relevant objective of computer technologies application working out in the special education. The author believes that computer technologies realization allows to make a correctional process more individual and gives an opportunity for an independent efficient activity.

Key words: a junior, dysontogenesis, computer games, rehabilitation.

В настоящее время наблюдается парадоксальная ситуация в состоянии здоровья и развития детской популяции. С одной стороны, увеличивается рождение детей, имеющих отклонения в физическом развитии: около 1,6 млн детей, проживающих в РФ, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, с другой стороны, улучшается качество ранней реабилитации и патронажа, что приводит к уменьшению числа детей с выраженной патологией и резкому росту легких нарушений развития. Среди современных школьников распространённость нервно-психических рас-

стройств достигает в среднем по стране 80%, около 70% из них имеют лёгкие формы дизонтогенеза. В данной социокультурной ситуации требуется повышенное внимание специалистов к вопросам охраны психического здоровья подрастающего поколения, интеграции нового знания о развивающемся человеке, индивидуализации образовательного пространства. Особую актуальность приобретает проблема реабилитации детей с лёгкими формами дизонтогенеза социально-педагогическими средствами, обеспечения таким детям адекватных их индивидуально-типологическим особенностям условий воспитания и развития.

Работ, касающихся психолого-педагогического изучения детей данной группы, интегрированных в общеобразовательную среду, немного. Педагогические характеристики учебной деятельности детей даются в исследованиях школьников с задержкой психического развития (Т. П. Артемьева, Н. Л. Белопольская, Т. А. Власова, Н. А. Никашина и др.) и младших школьников «группы риска» (Н. Н. Веселова, Г. Ф. Кумарина, Н. Н. Савина и др.). Все исследователи указывают на то, что дети имеют потенциально сохранённые возможности интеллектуального развития, однако, для них характерно недоразвитие познавательной сферы. У них наблюдаются специфические черты незрелости: страдает функция регуляции психической деятельности с преобладанием несформированности контроля сложных форм целенаправленной деятельности. В свою очередь, нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости.

С целью изучения особенностей овладения младшими школьниками структурой учебной деятельности, как общей способности к учению, и выявления индивидуально-типологических особенностей её формирования, нами был организован эксперимент. В эксперименте участвовали школьники с нормальным и отклоняющимся развитием (применялась адаптированная методика У. В. Ульенковой). В результате проведённого эксперимента дети исследуемых групп показали разные проявления способности к учению. Уровень сформированности учебной деятельности детей с минимальными нарушениями психического развития значительно отличается от уровня нормально развивающихся школьников. Школьники с нормальным развитием проявили в основном (96%) высокий показатель сформированности всех компонентов учебной деятельности. Школьники с нарушениями развития показали недостаточность ведущего вида деятельности. Так у 40% испытуемых данной группы был выявлен II уровень сформированности учебной деятельности.

Полученные нами данные позволяют сделать вывод о том, что у данной категории детей имеются недостатки онтогенеза ведущего

вида деятельности и без его коррекции невозможно дальнейшее психическое и социальное развитие детей. Важнейшим механизмом в реабилитации данных школьников может стать использование игры. Ценность игры для детского развития подчеркивается практически всеми – не только психологами, но и педагогами и многими другими специалистами.

Игра как одно из удивительных явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в игре источник душевного равновесия, гармонии души и тела. В XIX в. появляются первые научные теории игры. Игра начинает рассматриваться как важное средство формирования и тренировки навыков, необходимых для психофизического и личностного развития, как первичная форма приобщения человека к социуму, а также как один из способов формирования способности к обучению и воспитания чувства ответственности за свои поступки и за свою группу.

Одним из первых исследователей, высказавшим подобные взгляды на игру, был К. Гросс. С начала XX в. интерес к изучению игры возникает с новой силой. Ряд исследователей (Ф. Я. Бентендейх, У. Макдауголл, Г. Мерфи) выдвинули тезис, что игра – это социальный инстинкт, присущий каждому человеку. Большой популярностью до сих пор пользуется теория игры как самовыражения (Ж. Пиаже). Представители культуроведческого подхода к игре считают, что игра украшает жизнь, дополняет ее и является жизненно необходимой каждому человеку. Известный советский психолог А. Н. Леонтьев считал игру ведущей деятельностью дошкольного периода, благодаря овладению и выполнению которой формируются центральные психологические новообразования, происходит подготовка к другим видам деятельности, и в первую очередь к учебной.

Выдающийся нидерландский мыслитель Йохан Хейзинга утверждает, что понятие «человек играющий» выражает такую же существенную функцию, как «человек созидающий», что анализ любой человеческой деятельности до самых пределов сознания человека свидетельствует, что это не более чем игра, что игра есть специфический фактор всего, что окружает людей в мире. Детство без игры и вне игры ненормально. Лишение ребёнка игровой практики – это лишение его главного источника развития: импульсов творчества, признаков и примет социальной практики, богатства и микроклимата коллективных отношений, активизация процесса познания мира и т. п. Для детей игра – это продолжение жизни, а вымысел – грань правды. Игра в детском возрасте является регулятором жизненных позиций ребенка. Она хранит и развивает ранние новообразования, и в то же время это школа жизни и практика развития.

Педагоги и психологи разных научных школ выделили ряд общих положений:

1. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей различных возрастов.
2. Игра детей есть самая свободная форма их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир, раскрывается широкий простор для личного творчества, активности самопознания, самовыражения.
3. Игра – первая ступень деятельности ребёнка, изначальная школа его поведения, нормативная и равноправная деятельность младших школьников, подростков, юношества, меняющих свои цели по мере взросления учащихся.
4. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются потому, что играют.
5. Игра – свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество.
6. Игра – основная сфера общения детей; в ней решаются трудности межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

Для младшего школьника игра имеет исключительное значение: игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – форма воспитания. В настоящее время появилось целое направление в педагогической науке – игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей младшего школьного возраста и поэтому упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) – это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальных условий жизнедеятельности.

Вопросы теории и практики образовательной игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями: В. Н. Аванесовой, А. К. Бондаренко, Ф. Н. Блехер, З. М. Богуславской, Л. А. Венгером, Е. Ф. Иваницкой, Е. И. Радиной, А. И. Сорокиной, А. П. Усовой, Е. И. Удальцовой, Б. И. Хачапуридзе. Во всех исследованиях утвердилась взаимосвязь обучения и игры, воспитания и игры, определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми. По мнению исследователей в игре ребенок делает открытия того, что давно известно взрослому. Потребность в игре и желание играть у школьников необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Игра будет являться средством воспитания и обучения, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, взрослый воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

Принято различать два основных типа игр: игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы. Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно, они – в нормах поведения воспроизводимых героев. Сюжетно-ролевые игры занимают особое место в нравственном воспитании ребенка. Они отражают существо отношений в обществе.

Особое место в развитии современного школьника занимают компьютерные игры, которые имеют преимущество перед другими формами игр. Они наглядно демонстрируют ролевые способы решения игровых задач, например, в динамике представляют результаты совместных действий и общения персонажей, их эмоциональные реакции при успехе и неудаче, что в жизни трудно уловить. Образцом таких игр могут стать народные сказки и произведения фольклора. В них дети приобретают опыт нравственного поведения в самых разнообразных условиях жизни. Такие игры помогают избежать штампов и стандартов в оценке поведения разных персонажей в разных ситуациях. Дети усваивают практически средства коммуникации, способы общения и выражения эмоций.

Компьютерные игры появились в 70-х гг. и в течение десяти лет стали популярны среди детей на Западе и в нашей стране. В начале девяностых годов в западной психологии было проведено множество исследований на тему возможного влияния компьютерных игр на ребенка. Последнее время исследователи вновь обращаются к этой сфере в связи с резким скачком в развитии технологий, которые качественно изменили компьютерную игру. Выделяют два основных направления исследований в этой области: влияние компьютерных игр на особенности развития личности, социальную адаптацию ребенка и на его познавательное развитие. Небольшое число исследований затрагивает и второй «вектор» во взаимодействии ребенка и компьютера – предпочтения игр детьми в зависимости от особенностей характера ребенка, анализ игр, созданных самими детьми. К нежелательным эффектам компьютерной игры в сфере социального и личностного развития ребенка относят привыкание, усвоение стереотипов агрессивного и враждебного поведения, поло-ролевых стереотипов и воздействие на особенности характера играющих.

В исследовании Гриффитса было выделено два типа мотивов, заставляющих детей и подростков вновь обращаться к компьютерной игре. Игроки с первым типом играют ради удовольствия от самой игры и ради результата, удовлетворения мотива достижения, возможного соперничества с другими игроками. При этом типе мотива-

ции игра сочетается с другими видами деятельности, ребенок нормально общается с окружающими, а к компьютерной игре обращается во время отдыха, досуга. Для игроков со вторым типом мотивации игра становится формой эскапизма. Именно этот тип привыкания к игре и уход в реальность игры привлекает внимание не только психологов, но и психиатров. Причиной такого увлечения компьютерными играми может стать неспособность ребенка справляться с проблемами повседневной жизни, учебой, сложные отношения с родителями, сверстниками. В таких случаях игра является формой реакции на стресс, способом ухода от действительности, выражением ощущения беспомощности. Компьютерная игра для такого ребенка становится основным времяпрепровождением, он теряет интерес к другим занятиям. Фишер выделил дезадаптивные поведенческие черты при таком типе привыкания, к которым относятся нарушения социальных контактов (семья, друзья), ложь и мелкие правонарушения, большое количество времени проводимого у компьютера, обращение к игре в ситуации стресса, плохого настроения. Но количество игроков с ярко выраженным типом привыкания к игре как ухода от реальности невелико. Описанные Киперсом в психотерапии случаи таких уходов, говорят о том, что при решении внешних проблем, нормализации отношений ребенка с окружающими такая привязанность к игре пропадает.

Исследования Фанка показали, что 47% 10-12-летних американцев, играющих в компьютерные игры, предпочитают игры содержащие сцены агрессии в отношении как к вымышленным, так и человеческим героям, 29% предпочли игры спортивной тематики, 20% – развлекательные нейтральные игры и только 2% – игры развивающие, направленные на обучение.

Результаты конкретных экспериментальных исследований связи демонстрируемой в игре жестокости и реальной агрессивности ребенка противоречивы. Часть исследователей говорит о кратковременном эффекте или об отсутствии влияния содержания игры на последующее поведение и состояние ребенка. О разрядке агрессивных импульсов и снижении враждебности, релаксации после игр с агрессивным содержанием свидетельствуют данные К. Бютнера и D. Graybill. Но большинство исследователей подтверждает наличие связи между содержанием компьютерной игры и уровнем агрессии в последующей свободной игре ребенка, его враждебностью и тревожностью, которые диагностировались по опросникам и тестам. Причем это влияние увеличивается с ростом интерактивности (т. е. возможности игрока управлять действиями героя) и реалистичности игры. Было показано, что младшие школьники более склонны прямо воспроизводить модель поведения героя игры.

Влияние компьютерных игр на другие стороны личности ребенка и его социальную адаптацию также широко изучены. В зарубежных исследованиях получены данные о связи самооценки, социальных навыков, успешности детей и временем, которое они проводят за компьютерными играми. Игра является поддерживающей средой, где можно достигать результатов и утверждаться. В то же время сами игры становятся поводом для общения, темой обсуждений и соперничества в достижении игрового результата, а значит, могут служить и орудием социализации. Исследование 1996 г., проведенное в США Фанком и Бучменом, показало, что компьютерные игры в большинстве случаев не становятся причиной школьной или социальной дезадаптации, но, как и в любой сфере, здесь есть свои группы риска.

Возможности влияния компьютерных игр на познавательное развитие связаны не только с обучающими программами и специальными компьютерными средами, но и с развитием отдельных способностей, связанных с успешностью обучения. Анализируя влияние и развивающий потенциал компьютерных игр на материале своих эмпирических исследований, А. Г. Шмелев отмечает, что играя на компьютере ребенок активно взаимодействует пусть с искусственным, но все миром. При этом он учится не только быстро нажимать на клавиши, но и строить в своей голове образно-концептуальные модели, без которых нельзя добиться успеха в современных компьютерных играх и жизни. В этом проявляется их развивающий потенциал, особенно это касается интеллекта. Им была предложена первая классификация развивающих компьютерных игр. Она основана на характеристике психических функций, включенных в процесс игры.

- Игры, стимулирующие формально-логическое и комбинаторное мышление.
- Азартные игры, требующие принятия интуитивных иррациональных решений.
- Игры, связанные с тренировкой сенсомоторной координации, внимания, быстроты реакции, сюда входят спортивные игры.
- Военные игры и игры-единоборства часто содержат элементы жесткого единоборства или насилия, могут способствовать развитию эмоциональной устойчивости, служить в качестве социально приемлемого способа разрядки агрессивных импульсов, но противопоказаны людям с неустойчивой психикой.
- Игры типа преследование-избегание, в игровой процесс включен интуитивный компонент мышления и эмоционально-чувственного восприятия; игры служат эмоциональной разрядке, которая лишена агрессивности.
- Авантюрные игры являются неоднородным классом с психологической точки зрения. Автор выделяет два подкласса: игры типа

«зрительный лабиринт», где игрок видит все игровое поле и игры типа «диарамный лабиринт», где зрительное поле сужено до размеров реального. «Зрительный лабиринт» требует от игрока преимущественно наглядно-действенного мышления, локомоторных навыков; «диарамный лабиринт», напротив, - абстрактного моделирования недостающих элементов зрительного поля, которое протекает с постоянным включением оперативной памяти.

• Игры-тренажеры. Сюда же автор включает игры управленческо-экономического плана.

В группу исследований, изучающих связь компьютерных игр и когнитивного развития ребенка входят не только исследования по интеллектуальному развитию, но и по развитию восприятия, памяти, скорости реакции, тренировки конкретных навыков с помощью компьютера, включению компьютерных технологий в обучение детей разного возраста, а также исследования относительно особых случаев развития, например, для реабилитации (инвалиды, задержка развития, травмы). В исследованиях Дагмана, Гольдштейна и др. были получены результаты, свидетельствующие о возможности развития памяти, моторной координации, способности восприятия пространства, внимания с помощью компьютерных игр. Эти эффекты были проверены для разных возрастов, как на испытуемых, не имеющих проблем развития, так и на испытуемых с минимальными мозговыми дисфункциями.

Применение компьютерных игр в современном воспитательном и развивающем процессе – вполне закономерное явление. Однако эффективность их использования зависит от четкого представления о месте, которое они должны занимать в комплексе взаимосвязей, возникающих в системе «педагог – обучающийся». Они позволяют широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые возможности.

В современной педагогической литературе все чаще употребляется понятие «компьютерное образование», т. е. развитие, воспитание и обучение человека в компьютерной среде, в условиях, когда компьютер является предметом изучения, инструментом деятельности, средством самореализации. При таком подходе четко определяются цели компьютерного образования – развитие высших психических функций, формирование качеств личности – образованности, самостоятельности, критичности, ответственности, рефлексивности. Более четко представляются и виды деятельности в компьютерной среде: ученик обучается, развивается, общается. Богатый опыт применения компьютерных игр как средства развития накоплен в США, Канаде, Франции, Болгарии. Несмотря на различные подходы к орга-

низации и содержанию деятельности за компьютером, специалисты отмечают общее:

- появляется устойчивое внимание в процессе деятельности за компьютером и огромный интерес к нему;
- у всех младших школьников наблюдаются настойчивость и терпение, не свойственные обычно детям этого возраста;
- формируется мотивационная сфера. Было выделено несколько типов мотивации к деятельности детей за компьютером:
 - а) интерес к новому;
 - б) исследовательский мотив (желание найти ответ на вопросы);
 - в) мотив успешного решения познавательных задач;
- использование компьютерных игр развивает «когнитивную гибкость» – способность человека находить наибольшее число принципиально различных решений задачи. Развиваются также способности к антиципации, стратегическому планированию, осваиваются наглядно-действенные операции мышления;
 - за компьютером дети предпочитают играть вместе, находя общее решение. Взрослые только помогают детям советами. Совместные компьютерные игры позволяют снять ряд трудностей в общении детей;
 - возрастает роль компьютерной игры как инструмента диагностики и реабилитации: в настоящее время компьютерные игры используются как средство помощи детям с нарушениями навыков письменной речи, в связи с трудностями обучения счету, для улучшения координации, диагностики пространственных способностей. Компьютер можно эффективно использовать для коррекции речи, зрения, в работе с детьми с задержкой умственного развития. Компьютерные игры помогают тревожным и застенчивым детям открыто выразить свои проблемы, что является важным в процессе психотерапии.

Компьютерная игротерапия имеет значительное развитие, и приобрела положительный социальный статус в мировой психотерапевтической практике. Результаты применения показывают, что с помощью компьютерной игротерапии можно осуществлять развивающее – коррекционную работу в сфере эмоциональных, поведенческих и личностных качеств личности. В данном направлении компьютерные игры обладают значительным, еще не раскрытым, потенциалом.

Коррекционная развивающая работа с познавательными способностями осуществляется в настоящее время в основном с помощью компьютерной техники. Игровая форма многих заданий и хорошая графика имеют преимущество перед книжно-картонными материалами и пособиями. Практический педагог-психолог, дефектолог,

логопед имеет достаточное количество программ позволяющих развивать мышление, внимание, память, речь и другие познавательные способности.

Компьютерные игры могут иметь косвенный, опосредованный или прямой, непосредственный коррекционный эффект для коррекционной работы с основными эмоциональными, поведенческими нарушениями – агрессивностью, депрессией, замкнутостью, страхами. Опосредованное значение они имеют, если в коррекционной работе применяются отдельные эпизоды какой-либо игры, моделирующие ситуации общения, которые необходимо проиграть психологу с ребенком. В этом компьютерные игры подобны книжно-картонным материалам, но имеют перед ними преимущество в лучшей графике, интерактивности и подвижности персонажей компьютерных игр. Прямым, непосредственным коррекционным эффектом обладают только некоторые игры, но, очевидно, ситуация будет улучшаться в ближайшее время, с выпуском новых программ для детей. Необходим также заказ от психологов фирмам производителям.

Ролевые, приключенческие и стратегические компьютерные игры обладают прямым, непосредственным коррекционно-развивающим эффектом, позволяющим успешно применять их для формирования широкого спектра личностных, поведенческих и эмоциональных качеств детей. Можно выделить четыре направления такого применения.

Во-первых, социально-ролевое обучение заключается в том, что ребенок, играя в сюжетно-ролевую сказку и, взаимодействуя с определенными сказочными персонажами, вырабатывает модели общения и поведения необходимые для социальной адаптации. Сюжетно-ролевая сказочная игра развивает весь спектр чувств ребенка в совокупности эмоциональных, интеллектуальных и нравственных чувств.

Во-вторых, развитие интеллекта происходит в основном за счет развития логического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. Развиваются и другие качества интеллекта такие, как интуиция, опыт, социальное познание, нравственное мышление.

В-третьих, ролевые игры являются психологическими тренажерами личностного роста, так как главной задачей в этих играх является улучшение личностных качеств игрока. Ролевые игры являются сюжетно-ролевыми играми, направленными на обучение и развитие личностных качеств, в качестве которых в ролевых играх фигурируют: здоровье, опыт, интеллект, сила, ловкость, мудрость, обаяние, удача, меткость, образованность, интуиция, восприимчивость, сила воли. Ребенок одновременно познает, что такое структура личности и учиться развивать эти качества в выбранной им ролевой персонаже в игре.

В-четвёртых, сетевые среды общения организуются в локальных сетях и сети Интернет. Коллективные игры в локальных сетях позволяют психологам решать те же вопросы, что и в обычной групповой терапии. В сети Интернет организуются не только совместные игры, но и клубы общения, коллективные мероприятия – путешествия, экскурсии в культурно значимые места, воплощенные в виртуальной реальности.

На современном этапе развития специальной педагогики определена важная задача – разработка концептуальных основ использования компьютерных технологий в специальном образовании. Проблема внедрения компьютерных технологий в систему специального образования стоит как методологическая проблема: сформулированы концептуальные идеи в области философии компьютеризации специального образования; предложен путь широкого использования компьютерных технологий в различных содержательных областях специального образования, использование компьютера сразу в качестве инструмента учебной деятельности, отвечающей возрасту, уровню развития, этапным задачам коррекционного обучения ребенка. Реализация компьютерных технологий позволяет индивидуализировать коррекционный процесс, обеспечивает каждому ребенку адекватный лично для него темп и способ организации коррекционной работы, предоставляет возможность самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной системой помощи.

Л. Г. Белякова

Психолого-педагогические особенности
социально-культурной адаптации и проявления
качеств одаренности у младших дошкольников

L. G. Belyakova

Psycho-pedagogical Features of the Socio-Cultural
Adaptation and the Manifestation of Giftedness
Quality of Primary Preschoolers

В статье раскрыты актуальные педагогические проблемы социально-культурной адаптации, выявлены психолого-педагогические особенности социализации младших дошкольников. Научная новизна заключается в поисках новых форм передачи социально-культурного опыта детям через развитие качеств детской художественно-изобразительной одаренности, как традиционными, так и инновационными способами приобщения детей к искусству в современном мире информационных технологий и коммуникаций.

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности, социально-культурная адаптация, качества, художественно-изобразительная одаренность, приобщение к искусству, информационные технологии, коммуникации.

The article reveals the current pedagogical problems of socio-cultural adaptation; psycho-pedagogical features of primary preschoolers socialization have been identified. A scientific novelty consists in searching of new forms of socio-cultural experiences transmission for children through the development of children's artistic and graphic giftedness, both traditional and innovative ways to introducing them to the arts in the modern world of information technology and communications.

Key words: psychological and pedagogical features, socio-cultural adaptation, quality, artistic and pictorial talent, introduction to art, information technology and communications.

Актуальность решения педагогической проблемы социально-культурной адаптации младших дошкольников в современных условиях связана не только с повсеместным бурным развитием информационно-коммуникационных технологий, но и с тем, что в советской педагогической практике долгие годы не ставились задачи социализации и адаптации детей младше трех летнего возраста, не посещающих детские сады. Воспитанием и развитием таких детей занималась исключительно семья. Ясли создавались не для социализации детей, а для ухода за детьми, чтобы женщины через два месяца после родов могли вернуться на производство. Сегодня группы раннего развития детей и в государственных, и в частных детских садах ставят целью, именно, ранее всестороннее развитие детей, их социализацию и адаптацию. Это, по нашему мнению, возможно через приобщение детей к искусству, к рисованию в доступной игровой форме, и с учетом детской природной способности и врожденной познавательной потребности.

Рассмотрим психолого-педагогические особенности проявления качеств одаренности у младших дошкольников необходимые для социально-культурной адаптации. Психологи, изучающие особенности восприятия и изображения в детском рисовании, утверждают, что дети уже с младенчества хорошо выделяют предмет из фона, узнают предметы в другом ракурсе (на примере бутылочки с молоком), используют движения, как и пространство, для определения предметов в своем мире, что способствует детской социализации. Цветовое зрение и цветовые предпочтения младенцев быстро развиваются, что также способствует детской социализации. С рождения дети избирательно смотрят на окружающие предметы. Они предпочитают рассматривать новые и относительно сложные «картины», обнаруживают усиливающееся предпочтение изображений большей сложности [4]. Таким образом, можно говорить о социально – культурной адаптации детей раннего возраста, о приобщении детей сначала к близкому окружению семьи, а позже о детской социализации и приобщении к обществу, культуре и искусству.

Искусство психологи определяют, как способ познания мира и решения проблем. Взаимозависимость когнитивных (лат. *cognitio* – знание, познание) и двигательных навыков наглядно предстает в детском изобразительном творчестве [2]. Большинство современных психологов вслед за швейцарским психологом Жаном Пиаже признают, что познавательная потребность появляется раньше, чем такая важная потребность, как потребность в общении [7]. Когнитивная область развития ребенка охватывает изменения восприятия, памяти, рассуждений, творческое воображение и речь. Познавательная потребность дается каждому ребенку от природы. Эту природ-

ную потребность необходимо развивать, и именно от нее зависит развитие детских общих и специальных способностей и детской одаренности, утверждает психолог В. С. Юркевич, исследователь проблем работы с одаренными детьми [8].

По мнению психолога Грейси Крайга, у детей на занятиях изобразительной деятельностью развивается тонкая моторная координация одновременно с перцептивным (в процессе восприятия), когнитивным (познавательным) и эмоциональным развитием. Для психологов важен сам процесс детского творческого поиска – мазки, пятна, каракули и, наконец, детский рисунок, на котором что-то изображено [3].

Детский рисунок один из важных показателей социально-культурной адаптации, иллюстрирующий психолого-педагогические особенности социализации младших дошкольников.

Психолог Рода Келлог, изучавшая особенности детского восприятия и изобразительную деятельность детей, утверждает, что выразительные возможности детей эволюционируют от простых закорючек до значимых символов. Р. Келлог писала, что каждый ребенок открывает для себя мир символов в одной и той же последовательности. Согласно Р. Келлог, все дети начинают свою творческую деятельность с изображения различных линий и черточек. Потом из бесформенных каракулей появляется круг, прямой крест, диагональный крест, прямоугольник, затем простые фигуры объединяются, и через несколько лет ребенок уже вполне сознательно рисует эти отрывные элементы, которые постепенно превращаются в изображения знакомых объектов. К трем годам дети начинают рисовать очертания лица, к четырем годам рисуют людей, к четырем или к пяти годам дети изображают фигуры людей с руками и ногами. К концу четвертого или пятого года жизни некоторые дети дополняют свои рисунки другими изобразительными элементами, такими как дома, животные, корабли. Большинство детей к пяти, шести годам уже готово к изображению в своих рисунках окружающего мира и социальных явлений. Психологи утверждают, как только дети переходят к изображению каких-то объектов, рисунки начинают отражать их мысли и чувства. По мнению психолога Гуднау, дети работают над рисунком в определенной последовательности и располагают его элементы согласно одним и тем же правилам [3]. Также психологи признают, что занимаясь художественным творчеством, дети любят экспериментировать с разными материалами, получая возможность познакомиться с новыми формами, цветами, текстурой [6]. Ребенок познает мир через рисование, что является, по нашему мнению, психолого-педагогическими особенностями детской социально-культурной адаптации.

Психолог Жан Пиаже, известный своими наблюдениями за поведением детей, считал, что с помощью рисунков можно изучать то, как дети мыслят и понимают реальность [7]. Жан Пиаже рассматривал детские рисунки как репрезентацию детского мышления и истолкования реальности, а не просто как неуклюжее воспроизведение на бумаге того, что дети видят в действительности. В отличие от взрослых, первые пространственные изображения у детей проявляются с их эгоцентричной точки зрения и сосредотачиваются на одном, поэтому дома, нарисованные ими, ровно стоят на земле, а труба перпендикулярна скату крыши. По собственному опыту ребенок знает, что предметы, расположенные на чем-то, связаны с этим «чем-то» определенным образом. Детский рисунок, по мнению Грэйса Крайга, – не фотография, а скорее символическое изображение ребенком своего представления и понимания пространства мира. Не все исследователи согласны с интерпретацией детских рисунков, предложенной Пиаже. Крайг признает, что Пиаже удалось наглядно доказать наличие общих признаков в рисунках детей разных возрастов, и подтолкнуть других исследователей к изучению детского мышления, находящего выражение в их изобразительной деятельности [1].

В заключение делаем вывод, что психолого-педагогические особенности детской социально-культурной адаптации и качества художественно-изобразительной одаренности у младших дошкольников проявляются наиболее эффективно в игре, интегрирующей в себе разные виды детской деятельности: изобразительную, музыкальную, двигательную, познавательную, речевую, коммуникативную, потому что дети в младшем возрасте не способны длительно заниматься одним видом деятельности без игры. Младшие дошкольники проявляют такие качества одаренности как любознательность, активность, неутомимость и способность к изобразительной деятельности. По мнению педагогов и психологов, детская одаренность в раннем возрасте проявляется нагляднее всего в игре и детском рисовании. Много рисующие дети, у которых проявляются признаки художественно-изобразительной одаренности, адаптируются в обществе успешнее, чем их менее активные в изодеятельности сверстники раннего возраста.

Таким образом, нами раскрыты актуальные педагогические проблемы социально-культурной адаптации, выявлены психолого-педагогические особенности социализации младших дошкольников через искусство. Безусловно, необходим поиск новых форм передачи социально-культурного опыта детям через развитие качеств детской художественно-изобразительной одаренности, как традиционными, так и инновационными способами приобщения детей к искусству в современном мире, наполненном информационными технологиями,

коммуникациями, телевидением, когда появляются новые источники усвоения детьми социально-культурного опыта через мультики, видеоигры, а не только через книги и общение со взрослыми и со сверстниками. Дети с удовольствием рисуют под влиянием мультфильмов, сочувствуют, сопереживают положительным героям, осуждают поступки отрицательных персонажей, отражают чувства в детском рисовании, что способствует детской социализации через искусство мультипликации [5].

Педагогам и родителям необходимо учитывать и тщательно подбирать видео-контент, который способствует социальной адаптации детей к жизни в современном обществе, наполненном инновациями. В первую очередь выбирать книги, мультфильмы, художественные произведения, материал, способствующий детской социализации, воспитывающий детскую культуру, приобщающий детей к искусству, развивающий детскую художественно-изобразительную одаренность через поощрение детской познавательной активности, что сегодня стало возможным с более раннего возраста, чем полвека назад. Этот вывод сделан нами на основе теоретического анализа психологической, педагогической, искусствоведческой литературы.

Список литературы

1. Белякова, Л. Г. Развитие пространственных представлений как основа детской художественной одаренности: монография. – М.: «Перо», 2013.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987.
3. Грейс Крайг. Психология развития: серия «Мастера психологии» /А. А. Алексеева. – СПб.: Питер, 2000.
4. Игнатъев, Е. И. Психология изобразительной деятельности детей: 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1965.
5. Казакова, Р. Г., Белякова, Л. Г. Детская художественно-изобразительная одаренность: монография. – LAP Lambert Academic Publishing, Germany 2014.
6. Кузин, В. С. Психология. 3-е изд. – М.: АГАР, 1997.
7. Пиаже, Ж. И., Инельдер, Б. Генезис элементарных логических структур: классификация и сериация /перевод с франц. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1963.
8. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение, учебная литература, 1996.

С. А. Городилова

Развитие внимания у детей дошкольного возраста
с общим недоразвитием речи
посредством дидактических игр

S. A. Gorodilova

Attentiveness Development at Pre-school Children
with a Common Speech Underdevelopment
by Means of Didactical Games

Статья написана с целью изучения развития внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр. Установлено, что дидактическая игра является важным потенциалом для достижения лучших результатов, т. к. включает в себя комплексную работу по формированию речи и развитию неречевых психических процессов.

Ключевые слова: психолого-педагогические исследования, дидактические игры, общее недоразвитие речи, внимание.

The purpose of the article is to study attentiveness development at pre-school children with a common speech underdevelopment by means of didactical games. It is considered that a didactical game is an important potential to achieve better results because it includes a complex work of speech and non-voice mental processes development.

Key words: psychological-pedagogical researchers, didactical games, a common speech underdevelopment, attentiveness.

В современной дефектологической литературе высказывается мнение о необходимости дальнейшего изучения психологических особенностей деятельности детей с различными видами патологии речи. Большое значение в связи с этим приобретает ис-

следование внимания как важнейшего фактора организации всей познавательной деятельности ребенка. Развитие внимания тесно связано с развитием речи. Если у ребенка нарушено внимание, то восприятие речи не может происходить в полном объеме. Р. Е. Левина выделяла нарушение внимания как одну из причин возникновения общего недоразвития речи. Для всех детей с общим недоразвитием речи характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания. Отмечается недостаточная устойчивость, трудности включения, распределения и переключения внимания, быстрая истощаемость, что в свою очередь, приводит к снижению темпа деятельности в процессе работы. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР), начинающие обучаться в школе, чаще всего страдают от рассеянности или неразвитости своего внимания.

Нами была определена цель исследования: изучение развития внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр. Были определены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития внимания у детей дошкольного возраста с ОНР посредством дидактических игр.

2. Выявить уровень развития внимания у детей дошкольного возраста с ОНР.

3. Подобрать серию дидактических игр на развитие внимания у детей дошкольного возраста с ОНР, определить их эффективность.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования применялись следующие методики исследования: методика «Перепутанные линии» (А. Рея), методика «Проставь значки» (В. Богомолов), методика «Запомни и расставь точки» (Р. С. Немов). На основе теоретического анализа литературы по проблеме развития внимания у детей дошкольного возраста с ОНР посредством дидактических игр, можно сформулировать следующие выводы:

1. Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-нибудь предмете, явлении или деятельности. Формирование внимания имеет огромное значение для развития представлений, новых знаний и умений.

2. ОНР – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.

Особенностями психического развития детей с общим недоразвитием речи являются: низкая работоспособность, быстрая истощаемость внимания, узкий объем внимания и памяти и др. Внимание у дошкольников с ОНР имеет ряд особенностей. Это неустойчивость

внимания, которая ведет к низкой продуктивности выполняемой работы. Неспособность долго сосредоточиться на выполнении какого-либо задания, максимальная концентрация внимания 5-10 мин. Дети быстро утомляются, любой раздражитель может отвлечь их от выполняемой работы. Детям также трудно переключиться с одного вида деятельности на другой. Сложности в одновременном выполнении нескольких действий. Для достижения лучших результатов, необходима комплексная работа по формированию речи и развитию речевых психических процессов. Значительным потенциалом в этом направлении обладает дидактическая игра. Особое значение имеют игры на развитие речевой деятельности для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует. В играх создается необходимая связь между практическими и умственными действиями, которая ведет к развитию ребенка. При условии правильной методической инструментальной игре пробуждает у детей «усилие мысли», легко и свободно стимулирует их к познанию мира. Для развития внимания у дошкольников с ОНР необходимо использовать различные дидактические игры, которые способствуют повышению таких качеств внимания, как объем, продуктивность, распределение и переключаемость, устойчивость, концентрация.

Экспериментальное исследование было проведено с целью изучения развития внимания у детей дошкольного возраста с ОНР посредством дидактических игр.

Экспериментальный этап состоял из трех подэтапов:

1. констатирующий этап (определение уровня развития внимания у детей дошкольного возраста с ОНР);
2. формирующий этап (подбор развивающих игр, развитие внимания у детей дошкольного возраста с ОНР посредством дидактических игр);
3. контрольный срез (определение эффективности подобранных дидактических игр).

На первом, констатирующем этапе экспериментального исследования мы изучили уровень развития у детей дошкольного возраста с ОНР таких свойств внимания как устойчивость, переключение и распределение, объем внимания.

Методика «Перепутанные линии» (А. Рея) позволила определить уровень развития устойчивости внимания у детей дошкольного возраста с ОНР (таблица 1). При выполнении методики «Тест переплетённых линий» дети с ОНР допускали ошибки, делали много остановок, постоянно пытались проследить пальцем путь линии, темп работы был неравномерный.

Таблица 1 – Уровень развития устойчивости внимания у детей дошкольного возраста с ОНР (по методике «Перепутанные линии»)

Уровень проявления	Кол-во чел.	%
Высокий	–	–
Средний	6	40
Низкий	9	60

Анализируя результаты таблицы 1, можно отметить, что у детей дошкольного возраста с ОНР преобладает низкий уровень устойчивости внимания (60% респондентов), у 40% детей диагностирован средний уровень, высокий уровень не выявлен в данной группе испытуемых. Дети с низким уровнем устойчивости внимания не понимали инструкцию с первого раза, приходилось объяснять задание по два – три раза. В задании допускали до трех ошибок, часто отвлекались, тратили на выполнение задания до четырех минут, что связано с рассеянностью, неумением удерживать внимание на одном объекте. Для большинства детей со средним уровнем устойчивости внимания характерны следующие особенности: дети выполнили задание в течение двух минут, не допуская ошибок, или допуская 1-2 ошибки, но при этом, работая в более быстром темпе. Однако большинство детей часто отвлекались, приходилось их стимулировать указаниями, замечаниями.

Распределение и переключение внимания изучали с помощью методики «Проставь значки» В. Богомолов (таблица 2).

Таблица 2 – Уровень переключения и распределения внимания у детей дошкольного возраста с ОНР (по методике «Проставь значки»)

Уровень проявления	Кол-во чел.	%
Очень высокий	–	–
Высокий	–	–
Средний	–	–
Низкий	8	53,3
Очень низкий	7	46,7

При выполнении методики «Проставь значки» все дети с ОНР испытывали большие затруднения в соотношении знака и фигуры, постоянно опирались на образец, при этом выполняли задание в медленном темпе с большим числом ошибок.

Анализируя результаты таблицы 2, можно отметить, что у детей дошкольного возраста с ОНР преобладает низкий уровень развития переключения и распределения (53,3% респондентов), у 46,7% детей диагностирован очень низкий уровень, средний, высокий, очень высокий уровни не выявлены в данной группе испытуемых.

Объем внимания изучали с помощью методики «Запомни и расставь точки» (Р. С. Немов). При выполнении задания дети с ОНР допускали большое количество ошибок при воспроизведении увиденных на карточках точек. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень развития объема внимания у детей дошкольного возраста с ОНР (по методике «Запомни и расставь точки»)

Уровень проявления	Кол-во чел.	%
Очень высокий	–	–
Высокий	–	–
Средний	7	46,7
Низкий	5	33,3
Очень низкий	3	20

Анализируя результаты таблицы 3, можно отметить, что у 46,7% детей дошкольного возраста с ОНР диагностирован средний уровень развития объема внимания, у 33,3% детей выявлен низкий уровень, у 20% – очень низкий уровень. При этом высокий, очень высокий уровни не выявлены в данной группе испытуемых. Следовательно, у детей с ОНР III уровня объем внимания ниже возрастной нормы, снижена скорость запоминания и воспроизведения информации.

Таким образом, у большинства детей с ОНР III уровня нами диагностирован низкий уровень устойчивости внимания, низкий уровень переключения и распределения внимания, низкий объем внимания. Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости проведения работы, направленной на развитие внимания.

Далее нами был организован и проведен формирующий эксперимент. Для организации формирующего эксперимента мы разделили группу детей с ОНР на две подгруппы – экспериментальную (семь детей) и контрольную (восемь детей). С детьми экспериментальной группы была организована серия занятий с использованием дидактических игр, направленных на развитие свойств внимания, с детьми контрольной группы специальные занятия не проводились.

В основу формирующего эксперимента была положена следующая гипотеза: формирование внимания у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня возможно посредством дидактических игр при соблюдении следующих условий:

1. подбор дидактических игр, направленных на формирование всех свойств внимания (устойчивость, концентрация, распределение, переключение, объем внимания);

2. включение дидактических игр в серию занятий.

Нами была подобрана и проведена серия занятий с использованием дидактических игр. Формирующий эксперимент проводился с группой детей с общим недоразвитием речи III уровня, состоящей из семи человек, у которых по всем трем методикам был диагностирован низкий и очень низкий уровни развития изучаемых нами свойств внимания. Формирующий эксперимент включал пять циклов занятий в течение шести недель.

Основой цикла занятий являлись игры и игровые упражнения, направленные на развитие основных свойств внимания. В занятия были включены настольные, подвижные игры.

На занятиях первого-второго цикла детям было трудно сосредоточиться, удержать внимание. На занятиях четвертого-пятого цикла можно было отметить положительную динамику. Выполнение заданий последнего цикла показало, что у детей улучшились свойства внимания (устойчивость, распределение, переключение, объем внимания).

Таким образом, в процессе эксперимента были созданы условия для формирования произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Целью третьего подэтапа экспериментального исследования было определение эффективности серии дидактических игр, направленных на развитие свойств произвольного внимания у детей с ОНР III уровня. Для реализации этой цели был проведен контрольный срез с повторным использованием методик констатирующего эксперимента (таблица 4).

Анализируя результаты экспериментальной и контрольной групп, можно сделать вывод, что организованная и проведенная серия дидактических игр, нацеленная на развитие свойств внимания была эффективной, поскольку у детей экспериментальной группы на 28,6% улучшились показатели устойчивости внимания (у 28,6% диагностирован средний уровень), переключения и распределения внимания (у 28,6% диагностирован средний уровень), объема внимания (у 42,8% диагностирован средний уровень). Тогда как показатели устойчивости и объема внимания детей контрольной группы остались неизменными, у одного человека незначительно повысился

уровень развития переключения и распределения внимания (с очень низкого на низкий уровень).

Таблица 4 – Сравнительный анализ результатов у детей экспериментальной и контрольной групп

Свойство внимания	Уровни развития	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		1 срез		2 срез		1 срез		2 срез	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Устойчивость	Средний	0	-	2	28,6	5	62,5	5	62,5
	Низки	7	100	5	71,4	3	37,5	3	37,5
Переключение и распределение	Средний	0	-	2	28,6	0	-	0	-
	Низкий	0	-	3	42,8	7	87,5	8	100
	Очень низкий	7	100	2	28,6	1	12,5	0	-
Объем	Средний	2	28,6	3	42,8	5	62,5	5	62,5
	Низкий	3	42,8	3	42,8	2	25	2	25
	Очень низкий	2	28,6	1	14,4	1	12,5	1	12,5

Таким образом, в результате проведения повторного обследования у детей с ОНР экспериментальной группы наблюдается положительная динамика показателей произвольного внимания, что позволяет сделать вывод, что серия дидактических игр по развитию свойств внимания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня оказалась эффективной.

Список литературы

1. Бабушкина, Р. Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова. – СПб.: КАРО, 2005. – 76 с.

2. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 254 с.

3. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кобылицкая. – М.: Издательство Моск. университета, 1974. – 102 с.

4. Ткаченко, Т. А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи. Сборник упражнений. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 32 с.

И. В. Луконина, А. А. Черессу

Особенности интеллектуального развития
старшего дошкольника с речевыми нарушениями

I. V. Lukonina, A. A. Cheressu

Intellectual Development Peculiarities
of a Senior Pre-school Child with Speech Irregularities

В статье рассматривается вопрос интеллектуального развития старшего дошкольника с речевыми нарушениями. Проанализированы наиболее распространенные формы нарушения звукопроизношения и общего недоразвития речи. Автором установлено, что дети с речевыми нарушениями нуждаются в коррекционно-развивающей работе и должны привлекать особое внимание специалистов-психологов.

Ключевые слова: интеллектуальное и речевое развитие, речевые нарушения, фонетико-фонематическое недоразвитие, логопедическая помощь.

The questions of intellectual development of a senior pre-school child with speech irregularities are considered. The most common forms of sound and speech irregularities have been analyzed. The author has stated that the children with speech irregularities need a correctional-developing work and must have a special attention of psychologists.

Key words: intellectual and speech development, speech irregularities, phonetic-phonemic underdevelopment, logopedics help.

В соответствии с тенденциями общественного развития, обусловившими возникновение современной образовательной ситуации, когда в массовую школу приходит всё больше детей с проблемами развития, в т. ч., с речевыми нарушениями, успешная деятельность образовательных учреждений становится немыслимой без квалифицированной всесторонней помощи детям.

Известно, что речь тесно взаимодействует со всеми психическими функциями, становясь постепенно базой для развития мыш-

ления, влияет на развитие личности в целом. Поэтому столь важно комплексное (прежде всего, психологическое) обследование речи учащихся массовой средней школы, среди которых значительное число детей с недостаточной её сформированностью. Вместе с этим знание особенностей интеллектуального развития дошкольников с речевыми нарушениями позволит обеспечить теоретическую основу для создания более эффективных коррекционных логопедических программ, учитывающих комплексное взаимодействие развития высших психических функций ребёнка в онтогенезе, способствующих преодолению речевых трудностей дошкольника и формированию полноценной готовности к школьному обучению. Исходя из вышесказанного, актуальность исследуемой проблематики несомненна.

Проблема интеллектуального и речевого развития в психологии давно привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных ученых. В исследованиях проблемы интеллектуального развития подвергаются всестороннему анализу, изучается процесс интеллектуальной деятельности, её структура и пути формирования. Выявлено, что умственное развитие определяется не только степенью возрастного созревания структур головного мозга, но и познавательной деятельностью в процессе обучения и воспитания. Обучение рассматривается как ведущий фактор интеллектуального развития детей, а обучаемость же признаётся важнейшим показателем умственного и в целом психического развития.

Выполняя функцию общения ребёнка с взрослым, речь является базой для развития мышления; обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребёнка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом. Усвоение слов помогает формированию мыслительных действий с образами предметов, с развитием речи у детей появляется возможность решать задачи не только с помощью практических действий, но и в уме. В трудах Л. С. Выготского отмечается, что единство мышления и речи возникает в развитии и является характерным для человеческой интеллектуальной деятельности.

Речь маленьких детей в период её формирования всегда отличается недостатком звукопроизношения. Прежде всего, это вызвано недостаточным развитием движений органов артикуляционного аппарата: языка, губ, мягкого неба, нижней челюсти. Второй причиной является недостаточная сформированность речевого, или фонематического, слуха, т. е. способности воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи (фонемы).

Изучение большого количества дошкольников показало, что в возрасте 5-6 лет имеется достаточно высокий процент детей, у кото-

рых отмечаются выраженные отклонения в формировании, как произносительной стороны речи, так и её восприятия, и их готовность к обучению во многом зависит от своевременного преодоления этих недостатков речи.

Подобные отклонения в речевом развитии называют фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН). Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от этого фиксируется первичное или вторичное недоразвитие.

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезий, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Несформированность произношения звуков выражается вариативно. Так, звонкие заменяются глухими, «р» и «л» звуками «л'» и «й»: «лэза» (роза), «йак» (рак), «йампа» (лампа), «с» и «ш» заменяются звуками «ф» и т. п. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков заменяют более простыми по артикуляции звуками «т», «т'», «д», «д'».

В других случаях процесс дифференциации звуков ещё не произошёл, и вместо двух или нескольких артикуляционно-близких звуков ребёнок произносит средний, неотчётливый звук, например: мягкий звук «т'» вместо «т», вместо «с» – «с'», вместо «ч» – «2 т'», нечто вроде смягчённого «ч» и т. п.

При обследовании речи ребенка необходимо самым тщательным образом установить, какие звуки нарушены в произношении и как именно.

Наиболее распространенной формой нарушения является искажённое произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает. Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по

артикуляции, создаёт условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

Логопедическая помощь детям с ФФН осуществляется в специальных детских садах, в поликлинике путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития. Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте. Дети, поступающие в группы с ФФН, должны усвоить объём основных знаний, умений и навыков, который необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе. Важную роль в обучении и воспитании детей с ФФН играет четкая организация их жизни в период посещения детского сада. Поэтому следует создать необходимые условия, чтобы обеспечить разнообразную активную деятельность детей. Кроме того, очень важно, чтобы окружающая ребёнка речевая среда была полноценной, т. е. и родители, и воспитатели говорили правильно, внятно.

Таким образом, раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и оказание им логопедической помощи в специально организованных условиях помогает корректировать речевую функцию у дошкольников и своевременно предупреждать неуспеваемость учащихся общеобразовательной школы.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляется одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к трём-четырёх, а иногда и к пяти годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращённой речи. Речь этих детей малопонятна; наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности

мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Небольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют три уровня речевого развития. Р. Е. Левиной и её сотрудниками еще в 1969 г. была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Т. Б. Филичева выделяет четвертый дополнительный уровень речевого развития.

Следующей отличительной особенностью детей является своеобразие их связной речи. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями

Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния – временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой деятельности, эмоционально-избирательное отношение к окружающему миру. У детей с задержкой речевого развития характер речевых ошибок менее специфичен, чем при общем недоразвитии речи. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа («стулы», «листы»), унификации окончаний родительного падежа множественного числа («карандашов», «деревов»). У этих детей отстаёт от нормы объём речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные детям более младшего возраста. Развитие речи при задержке отличается скачкообразно, поэтому с каждым годом такой ребёнок всё больше и больше догоняет своих здоровых сверстников, и при раннем начале логопедических занятий к началу школьного

возраста может полностью преодолеть свою речевую недостаточность.

Таким образом, проблема соотношения умственного и речевого развития детей является всегда актуальной. Мышление и речь едины, когда речь включается в процесс мышления и становится одним из его компонентов. У детей 5-6 лет отмечаются выраженные отклонения в формировании, как произносительной стороны речи, так и её восприятия, их готовность к обучению во многом зависит от своевременного преодоления этих недостатков речи. Дети с речевыми нарушениями нуждаются в коррекционно-развивающей работе и должны привлекать особое внимание специалистов-психологов.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова. – М.: Владос, 2009. – 703 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999.
3. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 576 с.
4. Новиков, А. М. Педагогика. Словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
5. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.
6. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 550 с.

❖ ОБЩЕСТВО

В. Ф. Юлов

Концепция трехуровневой структуры
человеческого сознания

V. F. Yulov

A Three-level Structure Conception
of a Human Consciousness

Проблема сознания ныне стала предметом осмысления для многих ученых разных специальностей и философов. В этой ситуации сложились самые различные подходы и решения. Автор выдвинул своё понимание сознания, где основой выступает схема из трех уровней. Речь идет о бытийственной психике, ментальной психике и интеллекте, которые в системном и динамическом единстве и составляют сознание. Такая трактовка позволяет вполне корректно описывать практические акты, духовные поиски и научное творчество.

Ключевые слова: сознание, бытийственная психика, ментальная психика, интеллект, интегративная теория познания.

The problem of consciousness has become a subject of understanding for many scientists of different specialization and philosophers. In this situation different approaches for solving this problem have appeared. The author gives his own understanding of consciousness where the basis is a three-level diagram. It is being spoken about life mind, mental mind and intelligence which make a consciousness in a system and dynamic unity. This explanation allows to describe correctly human's activity, spiritual researches and scientific creative work.

Key words: consciousness, mental mind, intelligence, integrative theory of perception.

Многие исследователи пришли к выводу о том, что сознание нетождественно мозговым процессам. Любой феномен фиксируется по его качественной границе: тем-то и тем-то он не является и на этом фоне небытия есть определенное нечто. Под это

правило подпадает и сознание. К самым знаменитым вопросам о границе относится проблема «сознание – тело», «сознание – мозг». У нее существует четыре стратегических решения:

1) сознание самостоятельно, от тела и мозга как высшего тела оно не зависит (идеализм, ментализм);

2) сознание всецело определяется телом и мозгом (редукционистский материализм, натурализм);

3) способ существования сознания зависит от мозга и тела, содержание же сознания и формы его активности самостоятельны (нередукционный материализм);

4) сознание и мозг друг от друга не зависят (дуализм, психофизический параллелизм). Первое, второе и четвертое решения наши отечественные философы вполне обосновано критикуют. Особо выделены недостатки такой формы натурализма как физикализм, где психическое сводится к физическим процессам мозга или признается неким их следствием (Р. Пенроуз, Ст. Хокинг и др.).

Сознание не совпадает с внешним поведением человека. Специфическую позицию занимает бихевиоризм, который отвергает реальность внутреннего мира любого живого существа, включая человеческого индивида, и признает только поведение, фиксируемое органами чувств другого индивида. Если некто получает какие-либо стимулы от внешней среды и реагирует на них определенными телесными действиями, то это и есть сознание (психологический бихевиоризм Б. Скиннера).

Если два человека беседуют друг с другом, то их языковое поведение и есть их сознание (лингвистический бихевиоризм Л. Витгенштейна, Г. Райла, У. Куайна). Хотя Н. С. Юлина относит все формы бихевиоризма к программам физикализма¹, такая оценка не совсем точна. Если мы признаем бихевиоризм редукционистским материализмом, то попадаем точно в цель. Любое внешнее поведение животного и человека, будь то передвижение крысы в лабиринте или речь человека, материально и открыто для наших чувств. Редукционизм же состоит в том, что сложная и совокупная деятельность сводится только к внешним и наблюдаемым актам.

Ядром критики бихевиоризма и его моделей стала серия мысленных экспериментов, объединенных концептуальной метафорой «зомби». Здесь подразумеваются воображаемые системы, у которых отсутствует сознание, но они поведенчески неотличимы и/или подобны сознательным существам. Поскольку эта проблема вписывается в более общую тематику функционализма, ее анализ ждет нас впереди.

¹ Юлина, Н. С. Сознание, физикализм, наука / Н. С. Юлина // Проблема сознания в философии и науке. – М., 2009. – С. 79-83.

Почему сознание ускользает от функционализма? Своеобразной антитезой физикализму и натурализму в целом стал функционализм. Его основная идея состоит в следующем – не надо искать у сознания материальный (или идеальный) субстрат носителя, важны лишь функциональные состояния разумности. Было предложено множество вариантов такой стратегии, и одним из первых стала модель Х. Патнема (США). В ней все ролевые признаки сознания уподоблены рациональным состояниям машины Тьюринга. Здесь теряет смысл оппозиция «сознание – тело (мозг)», ибо разум может реализоваться как в человеке, так и в компьютере из любого материала. Эту линию поддерживал американский философ Д. Деннет. Одна из отличительных черт человека – наличие субъективных «квалиа» (цвет, вкус, боль и т. п.). По мнению мыслителя, с позиции компьютерного функционализма можно все квалиа свести к логическим суждениям и тем самым создать универсальную информационную модель, объясняющую интеллект животных, разум человека и искусственный разум. Она реализуется в ходе синтеза абстрактной «машины Дарвина» и «машины Тьюринга».

Первый удар по функционализму нанес Дж. Серл (США) своей моделью «китайская комната». Она построена по схеме теста Тьюринга и призвана опровергнуть его как ядро функционализма. В комнате находится испытуемый человек, его связь с внешним миром осуществляет пишущее устройство. На него извне приходят содержательные тексты из китайских иероглифов. Испытуемый – англичанин и он не знает китайского языка, но он располагает справочными пособиями, где указывается как правильно строить смысловые предложения из иероглифов. Перевода с китайского на английский нет. Испытуемый, пользуясь только синтаксическими инструкциями, печатает нормативные тексты и отсылает их вовне. Хотя он не понимает смысла своих сообщений, носители китайского языка считают его знатоком китайского. Вспомним суть текста Тьюринга. Если человек задает скрытой от него машине вопросы и, получая от нее ответы, признает, что общается с разумным человеком, то машина обладает разумом. Мысленный эксперимент Серла показал неэффективность теста Тьюринга. Один синтаксис без семантики может вызвать иллюзию разумности. Это означает и крах функционализма, ибо состояния машины Тьюринга чисто формальны, являются цифровыми вычислениями, где отсутствует рациональное понимание.

Эстафету от «китайской комнаты» приняли мысленные эксперименты «зомби». Хотя у этого воображаемого существа отсутствует сознание, он демонстрирует внешне безупречно разумное поведение. Самый первый сценарий предложил в 1974 г. американец Р. Кирк. Воображаемый персонаж по имени Ден заразился неизвестной ин-

фекционной болезнью. Он проходит этапы «зомбификации» как прогрессирующей утраты ментальных свойств и свои отчеты о своих состояниях он записывает. Вначале он теряет чувство боли, затем притупляются другие чувства. В итоге феноменальная осведомленность Дена об окружающем его мире полностью исчезает. Хотя он привык к новой «жизни», он стал зомби, т. е. бессознательным существом. Для посторонних людей он выглядит вполне нормальным.

Особую дискуссию вызвал мысленный эксперимент Т. Моуди «Земля зомби» (1994). Речь идет о воображаемой планете, жители которой бессознательны. Эволюция осуществляется так, что сознательные факторы в борьбе за выживание не участвуют. Между людьми и зомби начались контакты, в ходе общения зомби станут рассуждать о том, что люди говорят о сознании. У них возникнет понимание ментальных терминов, высказываемых людьми по аналогии с тем, как люди понимают высказывания мистиков и эзотериков. Регулярные коммуникации приведут к тому, что истинные зомби станут «зомби среди нас», и их невозможно будет отличить от людей.

Шесть подобных сценариев описал в своей статье А. В. Алексеев².

Существует большой объем философской литературы, где дана критика зомби-сценариев. Так, Д. Деннет полагает, что эти воображаемые опыты логически противоречивы, невняты и подрывают авторитет аналитической философии. С ним солидарна П. Черчланд (США). Американец С. Брингсйорд видит главное противоречие в том, что философы – «зомбисты» пытаются сознательно представить бессознательное состояние. Критическую позицию занимают и ученые. Дж. Маккарти, пионер программы искусственного интеллекта, отмечает то обстоятельство, что сознание с необходимостью управляет человеческой деятельностью и в этом его эволюционное значение. Если по образу жизни ставить зомби на одну доску с людьми, то зомби обязательно потребуются нечто вроде сознания. Эта линия весьма близка точке зрения Д. И. Дубровского, выдвинувшего информационную концепцию сознания.

Изначально свою позицию Д. И. Дубровский характеризует как широкую и системную. У сознания существует четыре измерения (плана): онтологическое (субъективная реальность), гносеологическое (знание), аксиологическое (ценности) и прапсеологическое (активность). Субъективная реальность (СР) присуща не только сознанию человека, но и психике животных. Ее нельзя свести к мозговым физиологическим процессам, к поведению и языку. Всякое явление СР есть информация, закодированная в мозговой нейродинамиче-

² Алексеев, А. В. Понятие «зомби» и проблема сознания / А. В. Алексеев // Проблема сознания в философии и науке. – М., 2009. – С. 195-214.

ской системе. Информация дана индивиду в «чистом виде», т. е. ее связь с мозговым носителем не ощущается, что дает возможность ею произвольно оперировать. На этом основана информационная причинность. Основная структура СР: «Я» – «не – Я». В гносеологическом плане СР предстает как знание, отражающее внешнюю реальность и саму СР. Аксиологическое измерение характеризует СР как систему различных ценностей, имеющих особое информационное содержание. Активность сознания представляет праксеологический план, где информация программирует сложные действия и управляет их реализацией. Психика посредством воли и веры способна генерировать физическую энергию, необходимую для практической жизни³.

Все четыре плана СР пронизывает информация, она является сквозным и единым содержанием сознания в концепции Д. И. Дубровского. Информация трактуется им как отражение живым индивиду внешнего мира и самого себя. К такой позиции можно предъявить критические замечания. Здесь фигурирует научно-философский «кентавр». Если идея отражения сопряжена с философским материализмом и имеет древнюю историю, то понятие информации сложилось в научном естествознании на рубеже XIX-XX вв. Смысл последнего специфичен и многообразен, из гнезда значений можно выделить три основных – порядок и разнообразие, а так же определенность сообщения. Если первые два являются прямыми объективными признаками, то третье значение, введенное К. Шенноном для объективной характеристики коммуникативной связи, может быть интерпретировано в субъективном плане. Но такая трактовка во многом искусственна, ибо объединяет самые разнородные явления: от генетического кода до научной мысли. Такая универсальность нам представляется чрезмерной, следует сохранить первичные научные значения, выделяющие объективные свойства – порядок, разнообразие, определенность структур. Все это применимо к нейродинамике мозговых процессов (химическая и электрическая активность нейронов), но не к самому сознанию, которое объединяет как отражательные, так и неотражательные акты и состояния.

Любому редукционизму может противостоять только системно-уровневый подход. Большинство философских и научно-теоретических концепций сознания страдает редукционизмом. Эта исследовательская стратегия состоит в том, что сложное явление значительно упрощается, целое сводится к какой-то части или к их набору. Редукция как прием познания имеет свою ценность, если ис-

³ Дубровский, Д. И. Проблема сознания: опыт обзора основных вопросов и теоретических трудностей / Д. И. Дубровский // Проблема сознания в философии и науке. – М., 2009. – С. 15-41.

следователь понимает границы ее действия – быть исходной или предварительной абстракцией. Если на редукции строится итоговая теория, то тогда мы имеем редукционизм, т. е. стратегию, где достоинства перешли в недостатки. Физикализм, натурализм, функционализм – все это формы редукционизма. Если взять функционализм, то он явно абсолютизирует ролевое действие, игнорируя содержательные структуры. Скрытой формой редукционизма страдает и концепция Д. И. Дубровского. Казалось бы, автор учитывает содержание сознания, но у него оно в виде информации монотонно одномерно: знания, чувства, воля, в общем, все – информация. Уровневое или слоистое многообразие структуры сознания здесь явно игнорируется.

Необходимость системного подхода к сознанию очевидна и ее вряд ли кто будет отрицать. Вся сложность состоит в том, чтобы от общей декларации перейти к оптимальной схеме, в максимальной степени учитывающей своеобразие сложнейшего феномена. Конструирование такой схемы должно, по нашему мнению, базироваться на следующих онтологических и гносеологических принципах.

1. В ходе больших периодов эволюционного развития низшие уровни материи породили более высокие ступени.

2. Современный человеческий индивид дифференцирован на сложившуюся системную иерархию низших и высших уровней, отличающихся друг от друга качественно.

3. Каждый низший уровень является необходимым условием бытия более высокого уровня, у которого сохраняется относительная самостоятельность своего определенного содержания и функционирования.

4. Высшие уровни не способны отменять действие низших пластов, они могут лишь усиливать или ослаблять интенсивность их активности.

5. Между организованной деятельностью животных и сознательным образом жизни человека существует эволюционная связь.

6. Выделение низших и высших уровней человека обеспечивается корректной идеализирующей абстракцией⁴.

Последний принцип гносеологического характера заслуживает краткого комментирования. В свое время некоторые советские психологи (А. В. Брушлинский и др.) наложили запрет на аналитические процедуры в отношении сознания. Аргумент был один: психика уникально целостна, процессуальна и потому рациональный анализ для ее познания не годится. Этот довод на рубеже XIX–XX вв. был выдвигнут еще А. Бергсоном, делавшим ставку на особую интуицию. За прошедшее время накопилась методологическая мудрость, снявшая опа-

⁴ Юлов, В. Ф. Мышление в контексте сознания / В. Ф. Юлов. – М., 2005. – С. 142-143.

сения в принципиальной «грубости и неделикатности» мыслящего разума. Угрозы снимаются, если он действует по должным правилам, вытекающим из ранее сформулированных принципов. Конечно, в человеческом индивиде «все связано со всем», но чтобы разобраться в этих хитросплетениях, приходится «писать вилами на воде». Эту метафору можно перевести так: без предварительного анализа и абстракции сознание понять нельзя. Главное, чтобы после глубокого и детального анализа, учитывающего реальные качественные границы, шла не редукция, а вдумчивый синтез. Такой смысл мы вкладываем в выражение «корректная идеализирующая абстракция». Ее продуктами становятся понятия как «идеальные типы» в том смысле, как это понимал М. Вебер.

Мозг обеспечивает способ существования сознания, но не определяет его содержание и активность. Деление материализма на редуктивную и нередуктивную формы, о чем уже шла речь, вытекает из заявленных принципов. По нашему мнению, перспективностью обладает лишь нередуктивная форма, которая признает зависимость сознания от мозга и тела в целом, но существенно ограничивает эту связь высшего с низшим. Можно выделить следующие детерминации со стороны мозга: 1) представление сознанию пространственной локализации, т. е. места пребывания; 2) обеспечение вещественной основы в виде электрических и биохимических процессов; 3) энергетическая поддержка в форме нейронной активности коры (каскады паттернов возбуждения); 4) пусковые, переключательные и тормозные механизмы, действующие «снизу вверх»; 5) кодирование информации в знание и декодирование знаний в информацию, что дает потоки преобразований: раздражения – впечатления – значения и обратно.

Все выделенные аспекты составляют способ бытия сознания, и он полностью детерминирован мозгом и другой соматикой. Что касается содержательных характеристик сознания, то они уже от мозга не зависят. Здесь действует правило относительной самостоятельности высокого уровня от низкого слоя. Его нарушение чревато натуралистским редукционизмом. В его ловушку как раз попала полушарная концепция, согласно которой правое полушарие определяет работу эмпирического опыта, а левое формирует логическое мышление. Заинтересованный читатель может познакомиться с развернутой критикой этой теории⁵.

Пора понятию «психика» придать определенный и узкий смысл. В психологии сложилась традиция отождествления сознания с психикой. Ничего дельного это не дало. Даже здравый смысл указывает на никчемность дублирования понятий. Если же взять критерий со-

⁵ Юлов, В. Ф. Мышление в контексте сознания / В. Ф. Юлов. – М., 2005. – С. 146-161.

держания и концептуальной прагматики, то под их углом целесообразнее провести определенное различие. Сохранив широкие границы сознания, пределы психики можно значительно сузить. В качестве содержания психики следует оставить только все виды чувственности. Тогда мы получаем ясную формулу: сознание = психика + интеллект. Она соответствует и здоровой народной психологии; одно дело – жить умом, совсем другое – жить сердцем.

Самым нижним пластом психики является бытийственная чувственность. Как у интеллекта, так и у психики есть свои внутренние пласты, поэтому дело анализа нужно продолжить. Предстоит разбить то, что еще кажется монолитом. В психике совсем неявно выделяются две разные области: весьма условно их можно назвать «бытийственная чувственность» и «ментальная психика». Главная задача последующих рассуждений – показать их реальные качественные отличия.

Бытийственную психику составляют те чувственные образования, которые представляют собой центр внутренней жизни человеческого индивида. Их исходным ядром выступает Я или самость. В статье А. Ю. Антоновского, помещенной в книге «Проблемы сознания...», весьма корректно и с тонкими интерпретациями представлена концепция американского социолога Дж. Мида, опубликованная в 1934 г. Со многими его соображениями можно согласиться. Уже в детские годы любой нормальный индивид начинает формировать переживания самого себя. Эти чувствования необходимы для оценки всего другого как относительно чуждого и внешнего (не – Я), т. е. самость играет роль психической точки отсчета. Такое центрирование позволяет формировать горизонт иного (Я/Иное) и тем самым успешно ориентироваться в мире. Ребенок центрирует самопереживания со всем телом. И эта линия с возрастом развивается. Важной осью ориентации становится отношение Я/Другой, где в качестве Другого выступает мать, родственники и иные люди⁶.

Если для Мида как социолога было важно подчеркнуть истоки представлений о социальной структуре, коренящиеся в образах Другого, то мы акцентируем внимание на ином аспекте. Хотя самость не субстанциальна (тело есть виртуальный репрезентант самости), именно она выступает исходным центром сознательной деятельности. Если тело заряжено потребностями, то Я переводит их в интересы. Каждый индивид справедливо полагает, что интересы исходят от него. Самость преобразует интересы в мотивы и принимает решение начать определенную сложную деятельность. Я инициирует актив-

⁶ Антоновский, А. Ю. Я как саморазличение и Другой как социальная структура / А. Ю. Антоновский // Проблема сознания в философии и науке. – М., 2009. – С. 271-293.

ность интеллекта и делает его инструментом, ставящим цели и разрабатывающим пути их достижения.

Другой важной формой бытийственной психики выступает воля. Когда речь идет о классическом выражении «свободная воля», то здесь воля подменяет самость. Дело последней как раз заключается в свободе как выборе определенного решения, когда Я исходит из особенностей интересов и мотивов личности. У воли есть своя специфика. Когда самость приняла решение начать некую комплексную поведенческую деятельность, то ее реализация требует привлечения многих способностей личности. Вот этой мобилизацией внутренних ресурсов и занимается воля. Поскольку совокупное действие растягивается во времени, необходимое напряжение разных сил (соматических, психических, интеллектуальных) требуется поддерживать на должном уровне. Такое состояние «собранный личности» (М. Мамардашвили) и обеспечивает индивидуальная воля. «Сильнее всех – владеющий собою» (Л. А. Сенека).

Другой слой бытийственной психики представлен эмоциями. Им посвящен огромный массив психологической литературы и в ней господствует крайний концептуальный разнобой. Все авторы согласны лишь в одном, что эмоции суть психические переживания, необходимые для жизнедеятельности. Уточнение функций дает калейдоскоп мнений, среди которых предпочтительной нам представляется точка зрения Ю. И. Александрова: эмоции позволяют сравнивать ожидаемые и реальные результаты деятельности. Если происходит совпадение, это дает положительные переживания, расхождение вызывает отрицательные эмоции. Как критерий эффективности эмоции закрепились эволюцией⁷. Их отличительной чертой является то, что эти переживания охватывают всю личность в целом. Таковы состояния настроения (печаль, тревога, страх и т. п.), увлеченность, радость, энтузиазм. Наиболее интенсивные эмоции называют аффектами: депрессия, душевный подъем, экстаз и т. п. Многие эмоции не зависят от воздействий внешней среды, выражают внутренний мир личности и своей силой противостоят познанию. Если, допустим, что у ученого умерла жена, которую он любил, то в состоянии глубокого горя он не способен ни на какое исследование. Итак, узловыми элементами бытийственной психики являются: самость, воля, интересы, устремления и эмоции, включая аффекты.

Почему надо ввести понятие «ментальная психика»? Хотя у психики нет таких четких разделительных линий как в физическом и биотическом мирах, все же у нее существуют свои качественно-

⁷ Александров, Ю. И. От эмоций к сознанию / Ю. И. Александров // Психология творчества. Школа Я. А. Пономарева. – М., 2006. – С. 77.

количественные различия. Если состояния бытийственной психики целостны и охватывают всю личность, то впечатления, формируемые сенсорными рецепторами (в старом лексиконе органы чувств), являются локальными в пространстве и во времени событиями. Так, когда на наш палец воздействует иголка, то боль возникает в определенном регионе организма и через некоторое время это чувство угасает. Подобны боли как тактильному раздражению обонятельные, вкусовые, слуховые и зрительные впечатления, которые формируются рецепторами по всему телу. Всех их объединяет то обстоятельство, что они приносят информацию из внешней среды, включая процессы самого организма. Эта направленность вовне и есть интенциональность, и она требует подключения интеллекта. Все сенсорные данные выступают в роли чувственных знаков, рациональные значения им придает интеллект как способность производить знания и оперировать ими. В итоге возникают ощущения и восприятия – основные единицы эмпирического опыта. Если у животных они исчерпывают содержание познания, то у человека возник словесный язык, и на основе слуха и зрения сформировалась социальная репрезентация знаний. В свое время весьма проницательный в философских проблемах науки лингвист Н. И. Жинкин заметил, что «сенсорика и интеллект работают совместно ... Это комплементарные механизмы: без одного нет другого»⁸.

В западной аналитической философии речь идет о неких единых субъективных чувствах – «квалиа». Согласно нашему подходу, их как минимум надо делить на две разные группы: бытийственные и ментальные. Первые выражают экзистенциальный мир человеческой личности, они диффузны, рассеяны по всему организму, лишены интенциональности, противостоят интеллекту и познанию (пример с ученым, горюющим по умершей жене). Ментальные же чувства диаметрально противоположны бытийственным переживаниям. Они интенционально направлены на внешний мир, участвуют в информационных потоках, органично взаимодействуют с интеллектом, организуя первую и вторую сигнальные системы (И. П. Павлов) или ментальную репрезентацию. Казалось бы, последнюю группу можно было бы назвать «сенсорная чувственность», но тут следует учесть следующее соображение. В психологии и философии науки накоплен значительный массив данных в пользу признания таких состояний как вера и сомнение. Речь идет об особых чувственных состояниях со специфическими функциями, проявляющимися в отношении знаний. Если вера закрепляет знания, делая их убеждениями личности, то сомнение динамизирует когниции, превращая их в содержание про-

⁸ Жинкин, Ю. М. Речь как проводник информации / Ю. М. Жинкин. – М., 1982. – С. 123.

блем. Такая амбивалентная работа психики протекает в тесной связи с интеллектом⁹. Поскольку природная и социальная сенсорика дополняются состояниями веры и сомнения, разумно весь этот пласт чувственности маркировать термином «ментальная психика».

Когнитивное содержание сознания представлено интеллектом. Термины «ментальное» и «когнитивное» используются в отечественной и зарубежной литературе крайне произвольно. Их смыслы можно упорядочить на основе некоторой конвенции. Наше предложение таково. Считать ментальной только ту часть психики, которая легко и естественно взаимодействует с интеллектом, т. е. речь идет о сенсорных модальностях, вере и сомнении. Все же когнитивное можно признать совпадающим с содержанием интеллекта. Получается в сути синонимический ряд: когнитивное – знания – рациональное (логическое как одна из частных форм рационального).

Очень важно признать содержательное единство знаний и интеллекта. Здесь следует весьма ясно отличать знания от информации, как природной, так и социальной. Если любая информация объективна, то знание всегда субъектно и субъективно в том плане, что оно является достоянием и внутренним ресурсом животного и человека. Знание есть «живое» образование, сопряженное с бытийственными переживаниями и ментальной чувственностью. Вне этого контекста оно становится объективной информацией (содержание текстов, компьютерных программ).

Если психика существует как поток изменчивых состояний «квалиа», то интеллект бытийствует в виде когнитивных актов. Основа любого из них представлена простой технологической схемой. Она предполагает пассивный предмет в виде сенсорных чувств и единиц знания, на него активно действуют другие когниции в качестве орудия (метод). В ходе такой детерминации формируется знание-результат. Иначе говоря, в ходе эволюции жизни интеллект возник как технология производства новых знаний и их регулярного использования. Если у животных в когнитивном структурировании ведущая роль принадлежит врожденным факторам, то человек радикально возвысил роль научения и прижизненного опыта. На путях социальной культуры сформировались практический рассудок и духовный разум. Намного позднее возник научный разум, развивший специализированное познание. Хотя все эти виды внесли значительное содержательное разнообразие в когнитивный уровень, в их основе лежит единая технология интеллекта.

Союз интеллекта с ментальной психикой конструирует познание в двух основных видах – эмпирический опыт и мышление. Для всех

⁹ Юлов, В. Ф. Мышление в контексте сознания / В. Ф. Юлов. – М., 2005. – С. 168-203.

форм деятельности связь интеллекта с ментальной чувственностью однозначна: первое имеет обязательный приоритет над вторым. Когниции придают знакам должные значения, без знаний вера и сомнение теряют свою функцию. Что касается бытийственной психики, то ее роль двузначна, все зависит от того, что выдвигается на первый план – ценности практической жизни или идеалы познания. Если господствуют потребности жизнедеятельности, то «дуэт» интеллекта с ментальной психикой становится слугой одного господина – бытийственной психики. Именно от нее исходят главные импульсы жизни и активности. Самость принимает решения (очень часто «неосознанно», т. е. без явного отчета) заняться неким прагматическим проектом, требующим не только физических усилий и игры страстей, но и определенных знаний. Воля мобилизует сопряженную активность интеллекта и ментальности, что дает нужные когниции и обеспечивает успех. Так, познавательные аспекты обыденного быта строятся на тех простых актах, где на мониторинг сенсорики накладываются знания из памяти и в итоге возникают ощущения и восприятия – основные единицы эмпирического опыта. Они весьма успешны в ориентации относительно простых действий.

Совсем другое дело, когда на первый план выходят идеалы познания. Речь идет о науке и мировоззренческом поиске (искусство, теология, философия). Здесь совместный аппарат интеллекта и ментальности обретает относительную самостоятельность от импульсов бытийственной психики, за счет чего выстраивается тот или иной вариант «чистого» познания. Ученый и/или мыслитель не только дистанцируются от прагматического контекста, но и стремятся не допустить влияния эмоций, тем более аффектов, на работу памяти, внимания и других когнитивных структур. Эмпирический опыт здесь существенно усложняется за счет специальных форм ментальной репрезентации: язык точных протоколов научного наблюдения и эксперимента, символические средства духовных практик мифа, религии, искусства и т. п. Однако, главный вклад в дело усложнения вносит связь опыта с мышлением.

Основная зона действия эмпирического опыта – привычные условия жизни. Если их сменяют нестандартные ситуации, то наступает пора мышления. Здесь вместо одноактных единиц опыта (метод => чувственные знаки = восприятие) развертывается процесс из четырех особых актов. В каждом из них интеллектуальная технология своеобразно модифицируется. Всякое мышление (оно может быть практическим, научным, мировоззренческим) начинается с проблематизации, где сложная ситуация как предмет мысли оцениваются посредством особых норм. В науке сложился соответствующий репертуар нормативных критериев (идеал связности, норма непроти-

воречивости и т. п.), отклонения от которых квалифицируются в качестве проблем. В разных видах практики фигурируют свои нормативные комплексы, обеспечивающие постановку производственных задач. После проблематизации следуют процедуры формирования метода решения (некая теория или идея – принципы-правила – операции) и его применение к проблеме. В производственной практике соответственно сложился процесс выработки решения и создания программы действий. Для науки процессы поиска необходимого метода и его применения отличаются высоким творческим характером и называются гипотезированием. Превращение вероятного знания в заблуждение/достоверную теорию является актом обоснования и он строится на специальных исследовательских оценках. Что же касается практики, то реализация программы через качество конечного продукта показывает ее успешность/неуспешность. Нечто подобное происходит и в сфере мировоззрения, с той лишь разницей, что место прагматических представлений и научных теорий занимают духовные знания. Здесь действует свой эмпирический опыт и строится специфическое мышление с неустрашимым плюрализмом ответов по любой духовной проблеме.

Триадная схема сознания позволяет устранить нежизнеспособные понятия-кентавры. Когда вводится некая новация, то ей предъясняется счет в том, какой выигрыш она обещает. Если взять трехуровневую концепцию, то нам представляется ее главное достоинство в том, что она способна навести рациональный порядок среди понятий, относящихся к области сознания. Прежде всего, речь идет о понятиях, трактующих связи разных уровней сознания. Их можно разделить на две группы: 1) адекватные и конструктивные концепты; 2) неадекватные и дезориентирующие конструкты. Для упрощения языка введем метафоры и первые назовем «компози́ты» (один из излюбленных терминов А. Бергсона), а вторые – «кентавры». Если композиции указывают на реальные связи, то кентавры соединяют реальные элементы в произвольные комбинации. В качестве средства различения возьмем уровневую концепцию.

Самые различные варианты соотношений можно найти между интеллектом, мышлением и эмоциями (аффектами). Они представлены отечественными и зарубежными психологами, философами. Так, в работах С. Л. Рубинштейна впервые появился конструкт «эмоциональное мышление», он был поддержан Ю. М. Шилковым и другими философами. Ф. Т. Михайлов предложил концепт «аффективный интеллект». Их объединяет общий операциональный прием: один элемент вкладывается в другой. Различие сводится лишь к тому, какой элемент признается в качестве содержательной основы. В роли последней у Ф. Т. Михайлова фигурирует интеллект и в его поле ока-

зываются аффекты. По мнению Ю. М. Шилкова, в эмоциональном мышлении интегральной основой выступает не *ratio*, а *emotio*¹⁰.

«Эмоциональное мышление» и «аффективный интеллект» – типичные кентавры. Авторы признают содержательную и функциональную полярность интеллекта и мышления, с одной стороны, эмоций и аффектов, с другой. И все же они их объединяют, включая одно в другое и образуя некую разнородную смесь. С позиции уровневой подхода такая стратегия ошибочна, ибо нельзя нарушать качественную «чистоту» каждого уровня сознания. Только сохраняя свое содержательное своеобразие, элементы уровней вступают в должное взаимодействие. У М. Хайдеггера есть одно критическое замечание: если характеризовать мышление только с точки зрения логики, значит, судить о рыбе, выброшенной на сушу. С этим суждением мы согласны, логический аспект действительно не покрывает всей сути мышления, игнорируя его оценочные и инструментальные акты. Однако метафоре классика можно придать и нужный нам смысл. Входит ли «вода» в «рыбу» или «рыба» плавает в «воде»? Ранее указанные авторы предпочли вариант растворения «воды» в «рыбе», что породило иллюзорного и нежизненного кентавра – «рыбавода». Уровневая же концепция сохраняет границу между рыбой и водой, что и является коренным условием жизнедеятельности рыб (биологическая наука признает относительную самостоятельность организма от внешней среды).

Понятия-кентавры не способны рационально объяснить практику и познание. Представим себе военную ситуацию, где командир поднимает своих бойцов в атаку. Кентавры типа «аффективный интеллект» и «эмоциональное мышление» ничего вразумительного здесь дать не могут, кроме сценария «разум и чувства бойцов смешались». Триадная же схема предлагает разложить ситуацию по внятным артикулированным полочкам – композитам. Поскольку речь идет о военной практике, то на первый план выходит активность бытийственной психики. Из области бессознательного на нее мощно давит инстинкт самосохранения, внутри ее царит аффект страха. Против этой стихии начинают организовываться самости командира и бойцов, из сферы интеллекта они привлекают представления о долге и патриотизме. Но чтобы эти рациональные смыслы заработали на поступок, командир выкрикивает краткие зажигательные фразы. Только в этом позитивном эмоциональном подъеме солдаты идут в атаку. Конечно, их ментальная психика и интеллект дают нужную ориентацию на местности, но работа этого дуэта весьма ограничена и подчинена усилиям тела и напряжению воли. Боец кричит «ура» и

¹⁰ Шилков, Ю. М. Гносеологические основы мыслительной деятельности / Ю. М. Шилков. – СПб., 1992. – С. 103-106.

действует во многом бессознательно. В своих воспоминаниях участницы войн свидетельствуют, что они в пылу боев чаще всего были как «в тумане». Это лишь означает, что активность ментальной чувственности и интеллекта была у них резко снижена.

Совсем другое положение демонстрирует научное познание. Попробуем посредством триадной схемы сознания реконструировать внутренний мир Архимеда в период открытия закона гидростатики. Вот ученый получил от царя Гиерона просьбу разобраться с ювелиром, делающим из золота корону (или кубок) – подменяет он часть золота медью или нет? В этой ситуации бытийственная психика отходит на задний план и начинает доминировать союз интеллекта с ментальной психикой. Аффекты способны помешать этой активности, поэтому они умирены и все усилия направлены на работу ума. Сначала Архимед преобразовал практическую задачу в физическую проблему: как найти вес вещи сложной геометрической формы, сделанной из разнородных металлов? Затем он стал напряженно размышлять в поисках решения. Хорошо известно, что открытие пришло в ванной комнате. Но оценим этот факт в свете нашей темы. Все мы имеем жизненный опыт в отношении ванной, обычно там занимаются личной гигиеной. Из этой процедуры Архимед резко выпал. Помещая свое тело в ванну, он думает о своей задаче и благодаря этому открывает новый смысл в том факте, что вода выливается через края ванны. Налицо не бытовая практика, а произвольный научный эксперимент с творческой догадкой. Забыв об одежде, с криком «эврика» (нашел) Архимед бежит днем по улицам города Сиракузы во дворец царя. Он находится в аффекте неумемной радости и его интеллект отключен (как и чувство стыда). Никакой тут одновременной смеси мыслей и эмоций нет. Сначала действовал ищущий разум вместе со зрительным аппаратом, потом наступило состояние временного восторга (явление бытийственной психики). Эмоция засвидетельствовала удачное разрешение трудного поиска, и аффект как бы выпустил тот пар напряжения, который накопился в ходе раздумий, противоестественных для обычной жизни. Нам представляется, что этот модельный пример показал очевидные преимущества трехуровневой концепции сознания.

Итак, сознание имеет три основных структурных уровня: бытийственная психика – ментальная психика – интеллект. Такая схема послужила основой для разработки авторской интегративной теории познания, где нашли единое объяснение познание животных, практическое познание, мировоззренческий поиск и научные исследования¹¹.

¹¹ Юлов, В. Ф. Интегративная теория познания / В. Ф. Юлов. – М.: Музыка, 2014. – 401 с.

Ю. В. Малахова, В. В. Хохлова

Ресурсный потенциал интернета
в сфере образовательных услуг

Y. V. Malakhova, V. V. Khokhlova

Internet Resource Potential
in the Field of Educational Services

Инновации в сфере образовательных услуг, её модернизация, смещение акцентов с целостной картины мира и общества, с индивидуума как такового на гетерогенность в социуме, на учёт этой гетерогенности, на экономику социума обусловили обновление содержания и структуры образования. Традиционная дидактика тормозит инновационные процессы и должна уступить сцену интерактивным техникам, существенно меняющим философию образования. Рост числа активных пользователей всемирной сети требует обращения к виртуальным дидактическим техникам. Создаются предпосылки для непрерывного самообразования, акцентируется развивающий потенциал образовательной деятельности, расширяются границы непосредственного опыта и его осмысления.

Ключевые слова: виртуальное пространство; всемирная сеть; гармония с техногенным пространством; образовательная вертикаль; интерактивные техники; веб-квест; непрерывное самообразование; экономический эффект.

The innovation in the scope of high educational services, its modernization, the shift in emphasis from the integrated card of the world and society, from the individual of itself to the heterogeneity in society, to accounting of this heterogeneity, to the economics of society the update content and the structure of education have been determine. The traditional didactics slows down the innovating processes and must be replaced by interaction techniques, which fundamentally change the educational philosophy. The growth of active internet users requires a treatment to virtual didactics technics. The prerequisites for a continuing education are being formed, the developing potential for educational activity is being emphasized, the borders direct experience and of its comprehension are being expanded.

Key words: virtual space; worldwide network; harmony with man-made space; educational vertical; interactive techniques; Web-Quests; continuous self-education; economic effect.

Целью написания статьи послужила необходимость анализа широких возможностей электронных средств информации в сфере образовательных услуг. Образование исторически являлось и сегодня является единственным социальным институтом, удовлетворяющим потребности общества в воспроизводстве высококвалифицированных специалистов для отраслей материального и нематериального производства. Именно образование обеспечивает сохранение, накопление и развитие человеческого капитала. Неоспорима роль высшего образования в совершенствовании условий жизни и деятельности современного общества. Вызовы современных социально-экономических реалий определяют новый образ мышления, новые требования рынка труда, новый тип специалиста. Акценты перемещаются с целостной картины мира и общества, с индивидуума как такового на гетерогенность в социуме, на учёт этой гетерогенности, на экономику социума. Требуется решительное обновление содержания, структуры, качества услуг высшего профессионального образования. Сегодня рынку необходимы специалисты, готовые и способные работать в новых условиях, в рамках проектной деятельности. Проводимая в контексте национального проекта «Образование» модернизация предполагает учёт растущей конкуренции и эффективное использование ресурсного потенциала на рынке образовательных услуг. Традиционные дидактические приёмы и методы высшей школы морально устарели и выступают тормозом этих процессов, поскольку отечественной экономике, претерпевающей известные трудности, необходимы креативные специалисты с качественно иными компетенциями, способные к отважным инновациям и к адекватному ответу на вызовы планетарного социально-экономического пространства. Глобальную образовательную сцену давно украшают интерактивные технологии, реализуемые как в реальном, так и в виртуальном взаимодействии субъектов образования, которые в корне изменили философию образовательных услуг. Актёрам этой «сцены» предлагаются специфические, важные проблемы, которые непосредственно соотносятся с их будущей ежедневной профессиональной деятельностью.

Чтобы правильно оценить значение виртуального пространства в современной жизни и, в частности, в сфере предоставления образовательных услуг, обратимся к статистике.

Повстречаться с друзьями, пообщаться через электронную почту, совершить покупки, поиграть, получить информацию – всё это можно в Facebook с его более чем полумиллионным населением. Он почти превратился в некую параллельную виртуальную сеть. Сюда заходит всё больше бизнесменов, чтобы совершить сделки и рекру-

тировать новых сотрудников. И это удаётся им с каждым днём всё лучше.

YouTube, Twitter, Xing – все так называемые социальные сети «опутали» сегодня почти шестую часть жителей Земли. По подсчётам американских исследователей [9], количество посетителей социальных сетей увеличивается ежегодно почти на 20%. Каждый пользователь в среднем имеет около 130 друзей в сети и проводит в месяц 700 мин (около 11,5 час) на страницах социальных сетей. 50% всех пользователей заходят на страницу каждый день. 35 млн человек ежедневно посылают по одному статусному сообщению. В Германии насчитали 10 млн активных пользователей социальных сетей – это 20% всех немцев, имеющих выход в интернет. Их количество увеличивается в год на 47%, что соответствует 38 млн федеральных граждан. И больше всего их «пасётся» в Facebook. Вот так распределяются их возрастные группы: от 26 до 34 лет – 33%; от 18 до 24 лет – 29%; моложе 18 и старше 44 лет – 23%; между 35-ю и 44-мя годами – 15%.

Круг виртуальных друзей насчитывает по всему миру более 500 млн человек. И каждый день увеличивает их прирост на 700 000. Можно выразить эти данные и по-другому: половина всех интернет-пользователей планеты имеет там свой персональный «профиль»: политики, деятели культуры и искусства, учёные, звёзды шоу-бизнеса. Даже британской королеве Елизавете II желающие могут высказать своё почтение. Британский Королевский дом с 2010 г. имеет в Facebook свою почётную страничку, где сразу же зарегистрировались 230 000 его фанатов [10].

Если бы Facebook был географической реалией, то по количеству населения он занимал бы третье место – после Китая и Индии.

Вот как распределились бы места в этом случае: Китай – 1340 млн чел.; Индия – 1156 млн чел.; Facebook – 500 млн чел.; США – 309 млн чел.; Индонезия – 234 млн чел.; Бразилия – 193 млн чел.; Пакистан – 170 млн чел.; Россия – 143 млн чел.; Япония – 127 млн чел.

Ни одно место мира не может сравниться с Facebook в популярности. Ни одна нация не может похвастаться таким притоком квалифицированных кадров, ни в одном обществе нет такой гармонии между старыми и молодыми, нигде не проводят столько времени добровольно и нигде нет таких низких пограничных барьеров, как в Facebook. Достаточно одного клика – и вы уже там.

Если раньше социальные сети были известны как ярмарка тривиальностей и пошлых фото и видео, то постепенно они превратились в сейсмограф многих поколений. Здесь открыта информация о том, что людей сегодня интересует, какую музыку они предпочитают, какие автомобили мечтают приобрести, какие книги читают, какие Интернет-страницы постоянно посещают, каким политикам верят

или не верят, когда и как работают и даже когда они порывают со своими партнёрами (как правило, это происходит по понедельникам или накануне Рождества).

Трудно выделить черты типичного фаната социальных сетей. Одни предпочитают покупки, фетиш других – «модные» странички, а третьи «запали» на автомобили. И всё же несколько общих характеристик выделить можно. Среднестатистический фанат социальных сетей имеет возраст 31,4 лет.

Большинство из них – женщины (55%). 40% фанатов совершали в интернете от двух до четырёх покупок, 35% – более пяти. 43% фанатов посещают свою страничку много раз в день, 33% – один раз в день, 16% – несколько раз в неделю. Фанаты не привержены только одному бренду. В среднем они интересуются 8,7 страничками производителей. 18-24-летние симпатизируют 12-ти страничкам. 55% пользуются брендами, размещёнными в средствах массовой информации. 46% предпочитают модные и люксовые бренды. Почти 75% пользователей становятся фанатами, нажав рекламную кнопку «Мне нравится». 59% следуют в этом рекомендациям друзей. Став однажды фанатами известного бренда, пользователи в 27% случаев регулярно выбирают кнопку «Мне нравится» при каждом новом рекламном сообщении. 49% делают это от случая к случаю [10].

Facebook предлагает свои услуги на 70 языках во всём мире. 150 млн пользователей выходят в Facebook с мобильного телефона. Сеть насчитывает в общей сложности более 400 000 000 пользователей.

К крупнейшим сообществам Facebook относятся восемь стран мира: США (111 212 84 членов); Великобритания (23 499 100); Индонезия (19 528 560); Франция (15 928 000); Канада (13 424 180); Филиппины (10 647 100); Германия (10 000 000); Испания (8 861 140).

Данные были получены институтом исследования общественно-го мнения Opinion Way при опросе 1600 пользователей Facebook в шести странах мира [9].

В России количество пользователей Facebook составляет более 500 000 000 человек [11], что в 1,5 раза больше численности населения США.

Поисковики знают о нас всё. Всемирная паутина цепко держит нас в своих сетях. У неё есть ответы на множество вопросов о нас: Кто Вы? Где Вы сейчас находитесь? Над чем работаете? Что в Вашей почте? Кого знаете? С кем и когда общались? Что любите читать? Что для Вас важно? Каков Ваш доход? Где Вы сейчас в Интернете? Где Вы уже побывали? Что Вы купили или хотите купить? Какие документы хранятся в Вашем ПК? Как Вы себя чувствуете? Кроме того, она всё знает о Ваших встречах и договорённостях и о Ваших приоритетах (рисунок 1).



Рисунок 1 – Цепкие объятия интернета

Интернет знает всё, но не забывает ничего. В нём «живут» скандальные фото и компрометирующие видео, конфиденциальные банковские счета и провокационные мнения. Он предоставит в распоряжение любого пользователя то, чего мы по той или иной причине стыдимся или не хотели бы обнародовать. Кто знает, кому может прийти в голову поинтересоваться нашими данными? Что испытывает человек, обладающий феноменальной памятью, но не способный стереть из неё ни одного «файла»? На этот сакраментальный вопрос исчерпывающий ответ мог бы дать С. Шерешевский, который в 30-е гг. прошлого века вошёл в историю науки. Его отклоняющаяся от нормы память стала его проклятием. Он мог пересказать наизусть сотни тысяч списков с цифрами, бессмысленные слоги и слова неведомых языков, только один раз взглянув на текст. Только одного он не мог: хотя бы на минуту освободить память от всей этой ненужной информации, стереть «картинку». Безумная нагрузка на психику свергла его в сумасшествие.

Парадоксально, но одно из важнейших достижений нашей психической организации – это способность мозга забывать. Такая

способность позволяет нам не просто складировать получаемую извне информацию, но оценивать её и фильтровать. Это помогает отделить важное от неважного с тем, чтобы «заложить на хранение» необходимое. Память не только обеспечивает нашу идентичность, она охраняет её. Поэтому мы лучше помним хорошее, чем негативное, храним в памяти достижения и забываем о поражениях. Судьбу С. Шерешевского повторили, к счастью, немногие. Однако на каждого из нас может вскоре обрушиться настоящий водопад из мелких деталей нашей жизни. Наш мозг их забыл, но интернет помнит всё.

Он скрупулёзно сохраняет все самые незначительные эпизоды нашей жизнедеятельности. Он помнит, что на он-лайн-аукционе мы покупали диск с народной музыкой или кривой арабский кинжал, бульварный роман или сборник кулинарных рецептов восточной кухни. Того, что это было куплено в качестве подарков, интернет не знает. Сеть сохранила информацию о нашей новогодней вечеринке пять лет назад и ей известно, насколько разудалой она была, потому что друзья выложили фото в Facebook. Высказанное нами на форуме мнение по поводу последней политической инициативы руководства страны также тщательно протоколировано. Поисковики надёжно хранят эту информацию под нашим именем.

Интернет «разболтает», когда и какие мы посещали страницы, какие слова искали, какие товары выбирали и мнение каких политиков разделяли. Вся эта информация, разумеется, находится на разных серверах, но что, если кто-то вдруг пожелает свести её в один блок? И она попадёт на глаза нашему работодателю? Как это отразится на его мнении о подчинённом?

Мы склоняемся к тому, что многие факты нашей жизни можно расценить как грехи молодости, издержки воспитания, следствия несформированного вкуса, становления политического сознания и т. д. и благополучно предать забвению. Но сеть помнит о них – возраст оцифрован, а длительный срок – не помеха для сиюминутного извлечения компромата. Поисковики без усилий найдут каждую напечатанную фразу, каждую фактическую деталь нашей жизни. Как мы можем дистанцироваться от этого? Как должно реализовываться наше личностное развитие? Начать жизнь с чистого листа? Как это возможно, если шефы по персоналу могут найти в Яндексe, Гугле или других поисковиках почти каждого претендента на должность, если наши соседи имеют картинку с камер наблюдения, а все попутчики подвергаются детальному досмотру? Мы уже давно потеряли контроль и над нашими данными, выложенными в Интернет, и над теми, кто имеет к ним доступ. Контроль перешёл к тем, кто пользуется этими данными.

Интернету срочно необходим «ластик» для стирания персональной информации. Но, несмотря на нужду в нём, его ещё никто не смог придумать.

Интернет триумфально завоёвывает планету, аккумулируя информацию и меняя нашу жизнь. Но по бескрайним просторам сферы образовательных услуг его шествие ещё не стало триумфальным, хотя реалии информационного общества требуют решительных перемен в самом консервативном социальном институте – образовании: они неминуемо принесут весомый экономический эффект.

Процесс изменения человека (можно назвать его учебным процессом) непрерывен во времени и пространстве. Люди постоянно, с утра до вечера, повсюду, где бы они ни находились, с рождения и до гробовой доски испытывают на себе чьё-либо воздействие – родителей, учителей, коллег и друзей, средств массовой информации и рекламы, государства, церкви, других социальных институтов. Этот «учебный процесс» обслуживается соответствующим технологическим инструментарием.

Насколько весома в этом ряду роль образовательной вертикали, как она может противостоять (усилить или ослабить) воздействиям социальной сферы на субъект образования – спорный вопрос. Бесспорно одно: её методы и содержание обучения очень сильно зависят от идеологии – от социо-экономо-политической ситуации (можно назвать это «культурой»), в которой функционирует школа как образовательная вертикаль и как социальный институт. С изменением социальной ситуации должна измениться и школа, поскольку заказчиком образования выступает общество. Мы все погружены в эту образовательную среду, всё время оказываемся то в роли педагога, то в роли ученика. Функция образования – научить человека ориентироваться в мире. Общество, отстающее от заказа дня, есть отстающее общество.

Арсенал педагогической рати постоянно пополняется новыми Know-How. В их числе – WebQuests (веб-квесты). Уже довольно значительная когорта преподавателей в нашем отечестве знает, что это такое. WebQuest – это формат справочно-ориентированного аудиторного занятия. В нём вся или большая часть информации, с которой работают субъекты образования, поставляется из интернета. Эта модель была разработана в феврале 1995 г. и была принята педагогическим сообществом многих стран мира. Её автор – профессор Технологического университета в Сан-Диего Берни Додж. Он разработал способы применения WebQuests, обосновал полезность данной дидактической модели для студентов и преподавателей, показал, что в ней есть и чего нет, а также пути и способы создания собственной модели WebQuest. Десятки тысяч учителей школ и преподавателей университетов используют эту модель.

давателей вузов получили возможность эффективно дидактизировать процесс «общения» с интернетом огромной армии обучающихся во всём мире. WebQuest совершенствует модель мышления современного человека так, как того требует XXI в. Веб-квесты, как и любая интерактивная техника, стимулируют интеллектуальное развитие молодых, способствуют их успешной социализации через погружение в компьютеризированную среду, учат их жить в гармонии с техногенным пространством, в условиях насыщенной и активной информационной среды. При этом создаются предпосылки для непрерывного самообразования, акцентируется развивающий потенциал учебной деятельности, расширяются границы непосредственного опыта и его осмысления.

Поскольку Quest в переводе с английского языка – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой, то и занятие организуется в контексте игры. Добавление термина Web (WebQuest) расширяет пространство игры – из учебной аудитории, заключённой в четыре стены, учащиеся «устремляются» в ничем не ограниченную всемирную сеть, получая проблемное задание; решить его можно только с использованием информационных ресурсов интернета.

В полном соответствии с требованиями дидактики техника «веб-квест» (WebQuest) поднимается на более высокую ступень по виртуальной педагогической лестнице творческих заданий. Учащиеся уже умеют использовать ресурсы интернета: они работали с тематическим списком ссылок (Hotlist), с мультимедийным альбомом (Multi-media Scrapbook), они уже искали сокровища (Treasure/Scavenger Hunt) и собирали коллекцию примеров (Subject Sampler). WebQuest помогает развить у них навыки аналитического и творческого мышления, что для большей части аудитории, в основной её массе, представляется достаточно затруднительным.

WebQuest сложен не только для обучаемых. Он достаточно энергозатратен и для обучающихся: преподаватель, создающий и реализующий эту технику, должен обладать высоким уровнем предметной, методической и инфокоммуникационной компетенции. Поисковая деятельность ставит его в позицию партнёра по учебному исследованию, предполагает личную включённость в процесс, высокую личностно-профессиональную готовность к гибкому, тактичному взаимодействию с учебной группой.

Модель веб-квеста, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета, была разработана как проблемное учебное задание с элементами ролевой игры. Тематика веб-квестов – самая разнообразная, проблемные задания отличаются степенью сложности [8].

Суть данной модели заключается в следующем. Обучающиеся получают задания, которые можно решить, используя интернет как источник получения информации и одновременно как учебный инструмент. Преподаватель даёт им «настоящие» интернет-адреса, в которых содержится важная информация. Дополнительно они используют также форумы, виртуальные группы в социальных сетях, справочные ресурсы. При этом они могут опираться на имеющуюся в их распоряжении образовательную базу. Мы предлагаем использовать следующие виды заданий.

Пересказ – демонстрация учащимися понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа. При этом они разрабатывают план или проект на основе заданных условий. В процессе работы они открывают в себе новые возможности и таким образом продвигаются далее по направлению исследования своей личности.

Компиляция – форма работы с информацией, включающая в себя трансформацию её формата. Информацию получают из разных источников, создавая книги кулинарных рецептов, виртуальные выставки, капсулы времени, капсулы культуры. Творчество сопровождает работу в определенном жанре – создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика. Найденная информация при этом систематизируется.

Детектив, головоломка, таинственная история – выводы на основе противоречивых фактов. В процессе развития проектов вырабатываются решения по острой проблеме, и обосновывается определенная точка зрения.

Журналистское расследование – объективное изложение информации (разделение мнений и фактов). Склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц. Изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных он-лайн источников. Этот вид задания объективно развивает такое необходимое качество, как социальная креативность. От уровня развитости социальной креативности [7] и активности личности зависит эффективное осуществление её социальных функций и ролей, поэтому общество заинтересовано в целенаправленном расширении этих возможностей, что обеспечивает освоение и принятие человеком общественных ценностей и идеалов, развитие форм и способов их реализации в поведении, в труде, в образе жизни. Современная жизнь в глобальном информационном пространстве ставит перед человеком задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах. Творческая инициатива, стремление к самостоятельному участию в жизни общества, к удо-

влетворению и реализации различных социальных потребностей и интересов ведут к становлению лидерства, волонтерства и других форм социальной активности, представляя собой некий гарант свежих идей, неординарных подходов, смелых управленческих решений, и способствуют развитию любого бизнеса.

Модель Web-поиска имеет определённую структуру, которая базируется на основах конструктивистской дидактики. Эта структура имеет следующий алгоритм.

Введение. Во введении представляется ситуация из повседневной практики, в сюжет которой органично вплетается учебное задание. Тем самым образовательный процесс получает достаточно тесную связь с реальной действительностью. Это облегчает последующий трансфер полученных в учебной аудитории навыков и умений в аутентичное пространство актуального социокультурного взаимодействия. Введение имеет мотивирующую и познавательную ценность.

Постановка учебных задач. Они формулируются так, что в процессе их выполнения обучаемые обретают и развивают необходимые компетенции. Таким образом, они сами активно выстраивают свой успех – как фактор самообразования. Целесообразна и предпочтительна конкретная социальная форма обучения – малая группа.

Социальная форма – это способ организации образовательного пространства, в рамках которого развиваются социокультурные качества его субъектов и одновременно тренируются учебные действия [5]. Это типичная партиципированная техника научения – в совместной деятельности. Функция преподавателя – консультирующая, фасилитирующая, модерлирующая. Задачи ограничены и ясно сформулированы. Учебный материал структурирован для оптимальной обработки. Преимущества: живые интеракции внутри группы, высокий эффект трансфера, широкая возможность удовлетворения индивидуальных потребностей в образовании, совершенствование способностей коллегиальной деятельности. Недостатки: возможные конфликты как внутри, так и между группами, малая пригодность для обсуждения неструктурированного материала, довольно значительные временные затраты при подготовке [4, с. 49-58]. В задании должна быть ясно выражена проблемность, чёткость формулировки, а также познавательная ценность.

Процесс поиска. Для оказания поддержки в выполнении учебного задания преподаватель может предоставить малой группе алгоритм поэтапных шагов. В малой группе происходит становление и дальнейшее развитие ключевых квалификаций. Под ключевыми квалификациями мы понимаем деятельностно-семантический инструментарий, обеспечивающий эмоционально-психологически сбалан-

сированное взаимодействие в социокультурном пространстве [1]. Универсальная модель ключевых квалификаций включает в себя структурные элементы, необходимые для успешной деятельности в экономике. Это, прежде всего, толерантное отношение к переменам и готовность трудиться в меняющихся условиях, способность испытывать любопытство к работе и социальная компетенция, оборотистость и скорость реакции на объективные реалии, глобальное мышление, мобильность и гибкость, ответственность, контактабельность, коллегиальность, мотивированность, инициативность, самоконтроль и другие качества, необходимые профессионалу в век высоких технологий и глобализации [6]. В малой группе при выполнении учебного задания происходит и развитие способности работать в команде. Поэтапные шаги в выполнении задания не исключают точного описания последовательности действий, релевантности, разнообразия и оригинальности ресурсов.

Ресурсы всемирной сети. Преподаватель (или модератор) даёт указания найти источники в Интернете. При этом он может варьировать степень трудности при нахождении источников и обработке информации, а также степень самостоятельности субъектов образовательного процесса в принятии решений, ответственности и самоуправлении. Чем больше степень разнообразия заданий, тем выше уровень их ориентации на развитие мыслительных навыков высокого порядка. Наличие методической поддержки со стороны модератора, предоставление им вспомогательных и дополнительных материалов для выполнения заданий: примеров, шаблонов, таблиц, бланков, инструкций, которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом, – необходимое условие получения качественного «продукта» деятельности учащихся. Если в качестве презентации готовится ролевая игра, то модератор оказывает действенную помощь в адекватном выборе ролей и ресурсов для каждой роли.

Одним из информационных ресурсов может стать «интерактивный плакат» – электронное образовательное средство предоставления информации, способное активно и разнообразно реагировать на управляющие действия пользователя. В нём используются интерактивные элементы, такие как ссылки, кнопки перехода, области ввода данных, обеспечивающие возможность «сотрудничества» плаката и его пользователя. В отличие от презентации, интерактивный плакат способен реагировать на действия пользователя, используется нелинейно, соответствует определённой изучаемой теме, раскрывает её достаточно полно. Кроме того, он позволяет проверить её усвоение, соответствует возрастным особенностям и гигиеническим требованиям, имеет простую и удобную навигацию. Интерактивный плакат обеспечивает высокий уровень наглядности, причём информация

предъявляется не сразу, а раскрывается в соответствии с действиями пользователя – это позволяет варьировать глубину погружения в тему. Создать интерактивный плакат можно в различных программах – от Power Point до различных On-Line-сервисов. Примеры предложены в Wikipedia, в мастер-классе по созданию интерактивных плакатов.

Презентация. Для этого этапа наиболее благоприятна социальная форма «пленум». Этой организационной форме присущи все черты групповой динамики: она объединяет всю аудиторию, усиливает единение, корпоративный дух и приглашает прочувствовать многообразие личного состава аудитории, широту и полноту спектра личностных свойств его субъектов. Социальная форма организации образовательного пространства «пленум» имеет целый ряд функций, среди которых: создание ассоциативных фаз групповой беседы; обеспечение органичного и естественного вхождения в неё; определение степени адекватности системы тренинга образовательным целям и задачам; эффективное проведение заключительной дискуссии по результатам работы в малых группах; выявление сложных структурных связей, возникающих в процессе взаимодействия; внесение ясности в поступившую информацию; охранение достоинства непонимающих; решение проблемных ситуаций. Группы самостоятельно выбирают форму презентации. Это может быть: инсценировка; полилогизированное групповое сообщение, в т. ч. и в стихотворной форме (креативность приветствуется); рисованный комикс [3] и т. д. Сценарий презентации собранного материала может быть структурирован на основе принципов имагинации и нарративности [5].

Имагинация (Imagination – воображение) – способность не только представлять реально существующее, но и воображать возможное. Это пространство взаимодействия восприятий, воспоминаний, креативности, чувств, идей, метафоры. Всё это мало или никак не соотносится с учебными целями современных образовательных систем с нагромождением знаний, навыков, умений, установок, которые вряд ли понадобятся молодым в их будущей жизни. Парадигма традиционного обучения исчерпывается метафорическими терминами, относящимися к сфере книжного знания, к компьютерной практике: «накопление» и «воспроизводимость». Они программируют деятельность: так должен быть организован образовательный процесс, так он должен протекать, чтобы считаться успешным. Мы создали фантом самих себя и иллюзию образования, идентифицируемую нами же с «накоплением» и «воспроизводимостью».

Интерактивная же дидактика соединяет знания и эмоции, «коня и трепетную лань», в одно целое: тематическое содержание не ограничивается сухими абстрактными знаниями, включая чувства, вос-

поминания, намерения людей. Прочно и надолго запоминается то, что связано с опытом. Значение имеют личные впечатления и воспоминания, эмоционально окрашенные и крепко засевающие в памяти, а сила воображения позволяет соединить тематику учебных циклов и содержание образовательного процесса с пережитым. «Вы уже парились в русской бане с берёзовым веником?»; «Вы пробовали севанского сига с белой душистой и ноздрястой армянской лепёшкой?»; «Вам доводилось кататься в венском Пратере в коляске, запряжённой парой Lipizzaner?»; «Вы наслаждались ароматом сирени в весеннем саду?». Субъект придумывает сюжеты, где новый опыт находит своё место. Сенсительность оформляет коммуникацию, раскрашивая её невербальными и выразительными средствами. Способность к повествованию – нарративность – составляет основу мышления. Речь идёт не о пересказе увиденного; нарративность – создание нового текста (сюжета), окрашенного эмоциональным опытом создателя. Пересказ увиденных сюжетов и создание на их основе новых как приём не только расширяет технологическую палитру, но способствует личностному развитию, оживляя процесс образования, внося элемент развлекательности. Востребование информации из «резервуаров» долговременной памяти на фоне страстей происходит легче и быстрее, чем в логически выстроенных алгоритмах и схемах. Вплетение имажинации и нарративности в образовательный процесс придаёт ему иное «звучание». Его субъекты учатся самостоятельно мыслить, обретают способность критически оценивать логику мышления, придумывать новые, лучшие возможности организовать свою деятельность и обустроить жизнь: без воображения невозможны перемены.

Самооценка. По окончании презентации каждый участник процесса оценивает собственный вклад в решение поставленных задач и достижение целей, а также качество своей работы. Это важный элемент образовательного процесса, выводящий его участников на ответственное отношение к собственной деятельности вне искусственно организованного образовательного пространства. Социальная форма «пленум», актуальная и на этом этапе процесса, как зеркало, отражает опыт и накопленный жизненный потенциал его участников, в ней, как в призме, фокусируются знания и умения субъектов образования. Она обогащает учение и привносит волнение, любопытство и интригу в процесс взаимодействия. Это ни в коем случае не «тихая заводь», где робкие и боязливые могли бы чувствовать себя в полной безопасности, как у себя дома. Это именно та социальная форма организации образовательного пространства, где каждый его субъект должен, так или иначе, проявить своё «Я», высказать в той или иной форме своё мнение, чётко и ответственно обозначить свою

позицию. В пленуме не удастся отсидеться за спинами более смелых и успешных – все видны, как на ладони. Преподаватель при этом обращает внимание на адекватность представленных критериев оценки типу задания, на чёткость описания критериев и параметров оценки, которая представляется в виде бланка оценки, а также на саму возможность измерения результатов работы.

Подведение итогов. На этом этапе субъектов образовательного процесса призывают к рефлексии пережитого за время занятия этапа жизни. Так происходит подготовка к трансферу изученного в актуальную профессиональную и личностную практику. В качестве методических критериев назовём взаимосвязь с введением, а также точное описание навыков, приобретаемых при выполнении данного веб-веста.

Особо подчеркнём: роль преподавателя в контексте интерактивного инновационного образовательного процесса кардинально меняется. При реализации модели WebQuest преподаватель (тьютор) – не транслятор содержания, но конструктор смыслодержащих заданий и проводник к исчерпывающим и удобным в работе источникам информации. Он уверенно ведёт субъектов образования по незнакомым дебрям виртуальных образовательных джунглей, где для них особенно важно межличностное реальное взаимодействие. Они обмениваются мнениями с тьютором, друг с другом в группе и в процессе презентации полученных результатов.

Наш образовательный опыт рисует хорошо знакомую нам картинку. В аудитории появляется человек, который постоянно задаёт вопросы, даёт указания, требует сделать то или это, показывает, как это сделать, исправляет, заставляет повторять, иногда хвалит, чаще ругает, задаёт домашнее задание и, наконец, снова исчезает. Это – реализатор субъект-объектной образовательной технологии, модели фронтальной работы «Преподаватель – обучаемые». В контексте этой модели он – единственный и непогрешимый источник знаний, истина в последней инстанции. Он – начальник с единственно верной и непререкаемой точкой зрения. Только он знает, как правильно произнести слово и где поставить ударение или запятую, только он решает, правильно ли ты ответил, то ли применил правило, там ли поставил двоеточие. Но! Обучаемый не должен низводиться до имитатора, только воспроизводящего полученную информацию, а урок не должен превращаться в застывшую неподвижную схему и реализоваться в строго ограниченных рамках, когда все знают, что за чем следует. Такой урок, на котором постоянное исправление ошибок убивает интерес и гасит стимулы деятельности, воздействует демотивирующе и ведёт к психологическому ступору. Постарайтесь идти в ногу с вызовами социальной реальности, опираясь

на четырёх китов: Инсценируйте Ваше занятие! Старайтесь, чтобы Ваш урок стал увлекательным! Научитесь молчать! Будьте толерантны к ошибкам!

Во все времена, память о которых хранит опыт человечества, от двух до шести тысяч лет, процессы обучения (или изменения) были управляемы. Целые поколения учились обходиться вилкой и ножом, салфетками и дорожными знаками, жить и умирать в новых формациях, господствовать, мириться с господством и восставать против него. Общественная стагнация, поддержание консервативного статус-кво были так же зависимы от учебного процесса, как и социальные изменения. Не произошло ни одной революции без учебного процесса – касалась она отношений во властных структурах или человеческих привычек: в еде, сне, речи или любви. Такие общественные учебные процессы происходят у нас на глазах – с нами, в нас, для нас, против нас, между нами, благодаря нам. Их следствием является история: становление, изменение, движение, возможности и классовое сознание, Божье царство и торговля, мораль труда и забастовки, предрассудки и клише, традиции и дорожное движение, вера в сверхъестественное и знание географии Южной Африки, лото и таблица умножения. Поэтому большой помпой отдаёт утверждение, что люди и общества «завязаны» на информацию и могут её перерабатывать. Сегодня идёт вал информации, и она порождает порой жуткие фантомы. Такая информация не проникает методом осмоса (просачивание жидких веществ сквозь животные или растительные перепонки ткани) под кожу или в мозг. Она доводится до адресата в процессе обучения – и он, этот процесс, уходит корнями в глубину веков.

В глобальном обществе ясно обозначилась потребность не столько в новых методах обучения, сколько в новой идеологии образования. Его технологии оторваны от жизни. Но если постоянно «торчать» в школе, отгораживаясь от реальности учебными планами и методическими рекомендациями, это невозможно понять. И только, вынеся образовательные технологии за её границы и пытаясь применить их в практике социальных отношений, убедитесь, что они «не работают», их адекватный «обратный перевод» на язык социума затруднён, они «задыхаются» в открытом пространстве. Так комнатное растение, привыкшее к солнечным лучам через стекло и выставленное на солнце, начинает чахнуть. Вывод: внутришкольные образовательные технологии, не будучи переосмысленными и подвергнутыми структурно-семантической перестройке, не способны к адаптации в условиях внешкольного «учебного процесса», значит, не смогут влиять на социализацию личности. Интерактивные же техники, такие как WebQuests и многие другие, пробивают брешь в оборонительно-защитных сооружениях консервативного образования.

Если обучающие технологии внутри и вне школы сравнимы и соотносимы, то содержание, цели и результаты обучения – предмет отдельного разговора. Иными словами, природа и характер обучающих технологий в социальной сфере и в институализированных образовательных структурах принципиально идентичны. С их помощью обучаемый аккумулирует в своём духовном мире совокупность операциональных образований: навыки, приёмы, способы, умения, методы и методики действий – всё это составляет операциональную культуру личности. Обученный – это умеющий действовать. Обученный – это владеющий «умеющим» знанием [2]. Основная посылка при определении сути любых обучающих технологий следующая: единственный (отдельный) пример должен иметь универсальный смысл – в противном случае он не имеет никакой ценности.

Нечто влияет на человека, и он меняется, а вместе с ним изменяется общество. Этот процесс изменения – его можно назвать учебным процессом, поскольку именно в его рамках программируется радикальное изменение человека – управляем или его можно рассматривать как управляемый; он происходит не стихийно и мало подвержен влиянию случайностей. Его законы, равно как и законы развития человечества, мира, не свалились к нам с небес, и не откуда обрушились на наши головы буквы, цифры или нотная грамота. Небо может одарить нас только дождём, снегом, градом или, в крайнем случае, метеоритами, да и то это происходит никак не случайно. Кто и что управляет этим процессом, что происходит с человеком внутри этой регулируемой системы? Каковы технологии управления и регуляции? Поиск ответа на подобные вопросы вряд ли когда-либо потеряет актуальность.

Актуальность групповой работы в образовательном пространстве вряд ли необходимо доказывать. В групповом взаимодействии – школе личного причастия и ответственности – актуализируется социокультурная реальность, расширяется компетентность и автономность субъектов, на фоне социальной контактабельности проявляется свобода индивидуальности. Процесс поиска, структурирования и передачи информации осуществляется непрерывно в режиме взаимодействия и расширяется до метаболизма – обмена веществом и энергией. В таком содержательном аспекте урок как алгоритмизированная структурная единица социокультурного процесса приобретает метаболистический оттенок и определяется нами как происходящий в рамках взаимодействия субъектов образовательного пространства дидактически организованный, основанный на законах метаболизма процесс их социокультурной самореализации.

Интерактивная образовательная модель требует горизонтального взаимодействия [6] субъектов образования, обладающих рав-

ными правами и разнообразными возможностями самореализации. Безусловно, лучшие знания по изучаемому предмету фиксируются в тех аудиториях, активная деятельность которых целиком и полностью регламентируется и где установлена жёсткая дисциплина. Применение инновационных форм и открытых технологических структур не всегда гарантирует успешность в усвоении предметных знаний, однако в рамках такого субъект-субъектного взаимодействия формируется социальная матрица человеческого поведения.

Список литературы

1. Зайцева, Е. А., Малахова, Ю. В., Худякова, О. А. Основы индустрии гостеприимства: учебн. пособие / Е. А. Зайцева, Ю. В. Малахова, О. А. Худякова, НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – Н. Новгород, 2012. – 289 с.
2. Малахова, Ю. В. Образование в информационном обществе: социологический аспект: дисс. ... канд. социол. наук / Ю. В. Малахова, ВВАГС. – Н. Новгород, 2002. – 178 с.
3. Малахова, Ю. В., Хохлова, В. В. Основы теории коммуникации. Ч. 2. Публичная коммуникация: учеб. пособие / Ю. В. Малахова, В. В. Хохлова; НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – Н. Новгород, 2011. – 166 с.
4. Хохлова, В. В. Дидактика взаимодействия: монография / В. В. Хохлова, НГМА. – 1999. – 128 с.
5. Хохлова, В. В. Социокультурное взаимодействие субъектов образовательного пространства в информационном обществе: дисс. ... докт. социол. наук / В. В. Хохлова. – Н. Новгород, 2002. – 432 с.
6. Хохлова, В. В., Штефан, А. Н. Педагогическое взаимодействие в информационном обществе: монография / В. В. Хохлова, А. Н. Штефан, МГЭИ. – Н. Новгород, 2003. – 249 с.
7. Сохан, Е. В. Формирование социальной креативности специалистов в новых экономических условиях: автореф. дисс. ... канд. социол. наук / Е. В. Сохан. – Н. Новгород, 2013. – 23 с.
9. Best WebQuests: [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bestwebquests.com> (дата обращения: 24.12.2014).
10. Dodge, B. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. 1999: [Электронный ресурс]. – URL: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> (дата обращения: 24.12.2014).

Н. С. Александрова, Л. В. Фалеева

**Социально-культурный контекст
воспитательной деятельности вуза
как фактор повышения культуры студентов**

N. S. Alexandrova, L. V. Faleeva

**Socio-Cultural Context of a Higher Education Activity
as a Factor of Students' Culture Rising**

В статье рассматриваются вопросы организации воспитательной деятельности вуза по повышению культуры студентов. Определен круг вопросов моделирования воспитательной деятельности в современной социокультурной ситуации: цели и принципы функционирования воспитательной системы с учетом традиций вуза, личностно-ориентированная парадигма, социально-культурное сотрудничество, макро и микросреда, культурно-образовательная направленность взаимодействия.

Ключевые слова: культура, социально-культурный контекст, социокультурная среда, воспитательная деятельность, студент.

The article is devoted to the organization of a higher institution's educational activity to raise students' culture. One has determined a number of questions of the educational activity modeling in the modern socio-cultural situation: purposes and principles of educational system functioning in the light of a higher education's traditions, a personal-oriented paradigm, socio-cultural cooperation, a macro- and microenvironment, a cultural-educational orientation intercommunion.

Key words: culture, a socio-cultural context, a socio-cultural environment, educational activity, a student.

Воспитательная деятельность объективно является важнейшей частью воспитательной системы вуза, направленной на обеспечение взаимодействия с вузовским сообществом и социальной средой в формировании профессионально важных качеств лич-

ности, развития её социальной активности, психологической поддержки и помощи студенту в самоопределении, самореализации, творчестве, стремлении к независимости, самостоятельности, повышения личной ответственности.

Важнейшим условием достижения результатов в воспитательной деятельности является реализация практико- и личностно-ориентированного содержания воспитания и каждого мероприятия. Личностная ориентированность внеучебной деятельности может создать оптимальные условия для реализации духовно-нравственных, гражданских, профессиональных качеств и ориентации жизненных планов студентов, свободы выбора вида деятельности, форм её осуществления, характера партнёрских отношений в коллективе.

Необходимым условием проектирования и создания в вузе индивидуальной модели воспитательной деятельности, учитывающей особенности студенческого коллектива, его интересов и склонностей, сотворчества педагогов и студентов является обеспечение целостности и единства сфер обучения и внеучебной деятельности. Эффективными оказываются те вузовские модели воспитательной деятельности, в которых в необходимой мере осуществлён переход от многочисленных просветительско-развлекательных, досуговых мероприятий к системе конкретных инновационных дел, ориентированных на реализацию социальных инициатив и деловой предприимчивости студентов, что способствует активизации функции социальной защиты.

Проектирование и построение системы воспитательной деятельности важно осуществлять с учётом особенностей и традиций вуза, характера социокультурной среды, общей гуманистической направленности обучения и воспитания, целевых установок и совокупности концептуальных подходов, ценностей, отражающих позицию педагогического коллектива по отношению к практике воспитания студентов. В этом случае важнейшими задачами современного периода организации воспитательной деятельности в вузах становятся: создание условий для всестороннего творческого развития личности, формирования локальной гуманитарной среды, приобщение студентов к национально-этническим традициям и ценностям, национально-культурной самоидентификации личности.

Эффективная реализация личностно-ориентированной системы воспитательной деятельности вузов требует выполнения ряда организационно-педагогических условий. К их числу можно отнести: разработку и внедрение в вузах целевых программ как интегрированных форм воспитательного воздействия на личность студента, объединение студентов и преподавателей на основе общих интересов

(научной деятельности, творчества, спортивно-туристических мероприятий и т. д.), существующих в вузе социально-педагогических проектов, направленных на реализацию конкретно-социальных проектов (патриотическое движение, акции милосердия, экологические программы и др.).

В современных условиях важное место должно отводиться социально-культурному сотрудничеству студентов и педагогических коллективов в целостной социокультурной, педагогически воспитывающей среде. Вместе с тем, современный подход к воспитанию студентов во всё большей степени предполагает переход к самовоспитанию, самоорганизации, самореализации молодым человеком своих качеств и способностей. Ведущим условием этого перехода, позволяющим преодолеть нереализуемый утопичный ориентир «дойти до каждого», может стать разработка системы мероприятий, взаимосвязанных между собой целостной идеей, отражающей различные аспекты воспитания. Эти формы внеучебной воспитательной деятельности могут быть реализованы через создание в вузах различных центров – научной деятельности студентов, художественного творчества, психологического развития личности и др., а также такие направления воспитания как гражданско-патриотическое, нравственно-этическое, военно-патриотическое, эколого-правовое и др.

Актуальной задачей воспитания и обучения студентов в вузе в настоящее время также становится развитие диалогового мышления и способности достигать конструктивного компромисса как необходимых условий формирования полноценного члена гражданского общества и профессионала в сфере практической деятельности. Реализация этой задачи может быть организована и осуществлена посредством локальной гуманитарной среды, отражающую социокультурный характер воспитательной деятельности конкретного учебного заведения. Важным компонентом социально-культурного контекста этой деятельности должны стать условия, обеспечивающие полноценность и самодостаточность каждой личности, базирующихся на системном подходе к организации воспитательной деятельности.

Разрабатывая проект модели гуманитарной среды вуза, необходимо придерживаться следующих целей:

- создать типовую модель социокультурной среды вуза, имеющую гуманистическую направленность и соответствующую требованиям цивилизованного общества к условиям обучения и жизнедеятельности студентов в вузах, принципам гуманизации российского общества, гуманитаризации высшего образования и модели современного студента;
- определить систему показателей и требований к социокультурной среде, обеспечивающих благоприятные условия и комфорт-

ность для удовлетворения профессиональных, учебных, культурных, бытовых и досуговых потребностей студентов и преподавателей.

Исходя из целей, следовательно, основными принципами функционирования подобной системы будут следующие:

- целенаправленность, согласованность и последовательность воспитательного процесса, ориентированного не столько на разовые акции (которые в определенных условиях не могут утратить своего значения), сколько на циклические и долгосрочные программы;
- опора на положительные модели поведения студентов и их формирование непосредственно в студенческой среде;
- установка на прямой личностный контакт студентов с преподавателями, руководителями творческих коллективов, специально приглашенными деятелями культуры, науки, производства и т. д.;
- сотрудничество в разработке и реализации социокультурных проектов;
- тесная связь внеаудиторной работы с учебным процессом.

Фактором целенаправленного развития и повышения качества воспитательной деятельности в вузе является комплексный характер организационно-воспитательной деятельности, как в учебной, так и во внеучебной сферах. При этом мы исходим из того факта, что воспитание – сложный, многоплановый и многоуровневый процесс, в котором положительный результат достигается путем расширения пространства социального партнерства, согласованного взаимодействия воспитуемого, преподавателя, коллектива вуза в целом и соответствующих органов управления (федеральных, региональных, местных), а также общественных, социокультурных и других организаций. Лишь такое взаимодействие позволит эффективно решать задачи обеспечения самоопределения личности, создания условий для самореализации, в будущем активного участия в экономическом и социальном прогрессе общества, укреплении и совершенствовании правового государства.

Одним из направлений воспитательной работы в современных условиях является социальная поддержка студентов. Эта работа органично вписывается в воспитательную деятельность вуза в целом и обеспечивает её направленность на формирование мотивации к повышению заинтересованности студентов в развитии мировоззренческих и профессиональных способностей, и повышению социальной ответственности каждого студента как личности.

Необходимым принципом функционирования системы высшего образования является обеспечение деятельности вузов как особого социокультурного института, призванного способствовать удовлетворению интересов и потребностей студентов, развитию их способностей в духовном, нравственно-гуманистическом и профессиональ-

ном отношении. Для реализации новых гуманистических целей в высшей школе необходимо осуществлять целенаправленные педагогические, культурно-воспитательные, организационные и материально-технические меры, что создает возможность спрогнозировать новую гуманистическую систему обучения и воспитания студенчества как целостного социального организма, интегрирующего основные компоненты образовательной системы (цели, субъекты, объекты, сферы жизнедеятельности). В этом случае вуз может стать не только центром подготовки профессионалов, но и широким культурно-образовательным и культурно-нравственным пространством, где преобладают гуманистически-нравственные ценности.

Высшее образование XXI в. более чем когда-либо призвано формировать личность с высокой культурой, гуманистическими воззрениями, личности, осознавшей смысл глобальной этики и ответственности как важных норм нового гуманизма в едином и целостном мире. Решение этих задач зависит не только от содержания образования, применяемых технологий обучения и воспитания, но и от внешних факторов, формирующих среду функционирования высшей школы, жизнедеятельности коллективов как на макро-, так и на микроуровнях.

Изучение среды жизнедеятельности с той или иной точки зрения проводилось и проводится в рамках различных наук: философии, этики, педагогики, психологии, социологии, экологии и т.д. В частности, в зарубежной социологии широкое распространение получили теории социальной экологии (инвайроментализм), изучающей закономерности и формы взаимодействия общества со средой обитания, многообразие связей социальных изменений в жизнеобеспечивающих процессах. В прикладной социологии среда рассматривается в рамках социальной микросреды – объективной социальной реальности, представляющей собой совокупность материальных, политических и социально-психологических факторов, непосредственно взаимодействующих с личностью в процессе ее жизнедеятельности и оказывающих на нее активное влияние. Микросреда при этом является специфическим проявлением общей социальной среды (макросреды) и одним из составных элементов системы «макросреда – микросреда – личность». Это значит, что процесс взаимодействия общества и индивида идет не прямо, а через непосредственный круг общения, через приобретенный индивидуальный опыт. Следовательно, социальная микросреда выступает как опосредующее звено между обществом и индивидом.

Итак, исходя из социально-психологических позиций, при организации воспитательной деятельности в вузе следует ориентироваться на социальное окружение, которое включает все общество,

формы и виды отношений, характерные для него в данном периоде (макросреда), а также прямые и непосредственные контакты с учебным коллективом, семейным и дружеским (в том числе референтным) окружением (микросреда). Обе сферы воздействия, макро- и микросреда, выступают в различных функциях, ведущими из которых являются формирующая, контролирующая, психотерапевтическая, социотехническая. Они формируют взгляды, установки, отношения человека с социальной средой, коллективами и отдельными личностями.

Одной из важнейших функций системы высшего образования является культурно-образовательная направленность. П. А. Флоренский писал о том, что культура – это среда, растящая и питающая личность. Культура целостна по своей природе и поэтому именно она как в общечеловеческих, так и в национальных рамках создает объективную основу для единства общества и личности, целостности деятельности человека и духовно-нравственных позиций общества. В связи с этим воссоздание значимости культуры, ее «культы» создает и объективную и субъективную возможность преодоления односторонности в развитии личности. Развивающийся в вузах процесс гуманитаризации создает условия для наиболее полного включения образования в целостную культуру общества, что способствует получению студентами методологических знаний в области философии, культурологии, теории и истории культуры и т. д.

Восстановление значимости культуры, освоение ее содержания, насыщение преподавания социально-гуманитарных, естественных и специальных наук знаниями из области общемировой и национальной культуры составляет основу для культурного и интеллектуального развития личности и содержания культурно-образовательной направленности взаимодействия существующей в вузе гуманитарной среды и гуманитарного образования.

Мировоззренческое и культурно-образовательное направления взаимодействия гуманитарного образования и гуманитарной среды реализуются в практике учебно-воспитательного процесса российских вузов через определенный познавательный-информационный, коммуникативный, социально-психологический механизм. Общим фоном, на котором разворачивается его реализация, является конкретная деятельность преподавателя и соответствующих вузовских структур. В этом процессе большая роль, как известно, принадлежит личности преподавателя, который выступает основным субъектом коммуникативного механизма взаимодействия гуманитарной среды и гуманитарного образования. Педагогическое общение, основанное на взаимодействии систем «преподаватель-студент» и «преподаватель-студенческий коллектив», нуждается в особой культуре обще-

ния и благоприятном микроклимате. Коммуникативные межличностные отношения внутри этих систем более чем где-либо должны иметь гуманистический характер, ибо эта сфера деятельности требует не просто общения, но и знания особенностей развития личности, ее потребностей, интересов, стремлений и целей, а также взаимной психологической расположенности обучаемого и педагога. Именно поэтому культура общения как составная часть общей культуры является частью культурно-образовательного пространства, в котором реализуется взаимодействие гуманитарной среды и гуманитарного образования.

Гуманитарная среда российских вузов может стать воспитывающей, если осуществить обновление воспитательной системы вуза. Важнейшим показателем такой организации должен выступать мотивационный вектор, интегрирующий механизмы духовного мира личности. Личные мотивы побуждают молодого человека к деятельности и общению. Среди наиболее активных стимуляторов возникновения таких мотивов и выступают психологическое воздействие социальной среды, потребность в знаниях, личность преподавателя и благоприятные материально-вещественные условия. Эта совокупность способна не только обеспечить достаточно высокий уровень социализации, но и создать социально-психологические условия для повышения культуры студентов и целенаправленного процесса социализации. В противном случае процесс социализации не может быть реализован в степени, удовлетворяющей общество, не в полной мере формируется индивидуальность личности, ее уникальность, обогащающая внутренний мир.

Итак, в процессе социализации личности осуществляется взаимодействие социальной среды (в данном случае гуманитарной), гуманитарных, естественных и специальных знаний, эмоций и чувств, суждений и поступков. Студент в процессе социализации входит в определенную систему общения, приобретает умение ориентироваться в профессиональной деятельности, жизненном пространстве и приоритетах.

Мы считаем, что при разработке социально-культурного контекста воспитательной деятельности вуза необходимо исходить из следующих положений:

- в современных политических и социально-экономических условиях общественного развития важной предпосылкой возрождения гуманистического начала в образовании и культуре становится гуманизация всего образовательно-культурного процесса. На первый план выдвигается задача подготовки выпускника, носителя современной культуры, где профессиональная подготовленность является лишь гранью его целостного бытия;

- развитие общемировой тенденции гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса ставит задачу научно-практического обоснования создания гуманитарной среды и изучение ее влияния на формирование выпускника XXI в.

Таким образом, социокультурная среда вуза представляет собой часть вузовской среды и направлена на удовлетворение потребностей и интересов личности в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями. Гуманитарная среда при этом выступает как совокупность элементов, воздействующих на процесс гуманитарного образования и характеризуемых гуманистической направленностью, включая материальный и духовный компоненты социокультурной сферы и другие элементы микросреды вуза.

В процессе подготовки студента влияние гуманитарной среды, как правило, проявляется в следующих направлениях:

- мировоззренческом – как освоение гуманитарных идеалов и ценностей;

- мотивационном – как создание положительной установки на освоение профессионально-образовательной программы подготовки, развитие своих способностей и общекультурной социализации;

- в плане социализации личности – как освоение социально значимой информации и технологии деятельности в различных сферах социокультурного бытия (политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой и др.);

- в формировании гражданских качеств, развитии способностей и творческого потенциала личности.

Таким образом, общей целевой направленностью воспитательной деятельности вуза является социально-культурный контекст ее воздействие на личность в интересах формирования общей культуры личности студента, включающей в себя гуманитарное знание и соответствующие способности, их применение в профессионально и социально-значимых сферах деятельности и в самоорганизации жизненной стратегии.

Список литературы

1. Бондаревская, Е. В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 1. – С. 63.

2. Зимняя, И. А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / И. А. Зимней. – М., 2003.

3. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 193 с.

4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

5. Фалеева, Л. В. Формирование организационной культуры студентов как фактор социализации личности: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2014. – 41 с.

6. Флоренский, П. А. Сочинения, тт. 1-2. – М., 1990.

7. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

Е. А. Бармина

Производственный менеджмент:
философия бережливого производства

E. A. Barmina

Industrial Management:
Philosophy of Economical Production

В статье автор дает определение понятию ЛИН-технологии или «бережливое производство». Раскрывает основные положения и базовые принципы философии бережливого производства. Автор приводит сведения о внедрении принципов бережливого производства в российские компании.

Ключевые слова: «бережливое производство», ресурсосберегающие технологии, маркетинг, «бережливый офис», «бережливое обслуживание».

The author gives a definition of the notion «economical production». One discovers the main ideas and basic ground rules of the economical production philosophy. The author gives some details of the economical production implementation in the Russian Companies.

Key words: «economical production», resource-saving technologies, marketing, «economical office», «economical service».

Термин «бережливое производство» актуален сегодня не только для промышленных предприятий, но и для сферы торговли и сервиса. Проблема ресурсосберегающих технологий на сегодняшний момент актуальна во всех отраслях народного хозяйства. Применение эффективных стратегий ценообразования, маркетинга позволяет управлять затратами в сторону их снижения. Одним из стратегических подходов в производственном менеджменте являются ЛИН-технологии.

ЛИН-технологии или «бережливое производство» (от англ. lean – постный, без жира) – логистическая концепция менеджмента, сфоку-

сированная на оптимизации бизнес-процессов с максимальной ориентацией на рынок и учётом мотивации каждого работника [1]. Термин «бережливое производство» означает постоянную оптимизацию производственных процессов за счёт устранения потерь и преобразования толкающей производственной системы в тянущую. Концепция бережливого производства преобразуется в концепцию управления компанией и подразумевает элементы так называемого «бережливого офиса», «бережливого обслуживания», «бережливого хозяйствования». Эта философия направлена на сокращение времени выполнения заказа с помощью устранения всех видов потерь: материальных, финансовых, временных, трудовых. Идеи ЛИН-производства зародились в середине прошлого века в Японии, в Европу и Америку они пришли в 80-е гг., когда там были реализованы первые ЛИН-проекты в автомобилестроении.

Философия бережливого производства строится на следующих положениях:

1) Использование концепции Кайдзен, вечного стремления к совершенствованию, суть которого в производственном менеджменте сводится в «...вытягивании продукции методом информирования предыдущей производственной стадии о начале работы; предотвращении потенциальных ошибок персонала, в результате чего дефекты просто не образуются» [1].

2) Участие всего персонала в совершенствовании системы позволяет увеличивать творческие возможности организации, в то время как коллективное мышление способствует возникновению эффекта синергии.

3) Применение технологий управления знаниями для ускорения и повышения эффективности процесса принятия управленческих решений. Современные методы управления знаниями основаны на использовании специальных алгоритмов, позволяющих идентифицировать проблему, оценить уровень её неопределённости и разработать сценарии последствий принятия решений.

4) Стратегическое управление – разработка стратегии в виде цепи: «цель – способы достижения – результат», согласно SMART-критериям эффективности.

5) Вечное движение к оптимуму: затраты на добавляющие ценности, и незавершённое производство должны сокращаться.

6) Скорость процесса прямо пропорциональна его гибкости и обратно пропорциональна незавершённому производству.

7) Правило Паретто: 20% операций генерирует 80% задержек. Так называемая «финская модель сетевого предприятия», в соответствии с которой важнейшим фактором производства является спо-

способность рабочей силы к «самопрограммированию», непрерывному приобретению новых знаний и навыков.

8) Снижение потерь из-за:

- перепроизводства товаров, когда спрос на них ещё не возник;
- ожидание следующей производственной стадии;
- ненужная транспортировка материалов;
- лишних этапов обработки, требующихся из-за недостатка оборудования или несовершенства проекта;
- наличие любых, кроме минимально необходимых, запасов;
- ненужного перемещения людей в ходе работ (в поисках деталей, инструментов и пр.);
- возникновение дефектов, обусловленных субъективными факторами

Базовые принципы «бережливого производства» были разработаны ещё Генри Фордом, первым внедрившим производственную систему потока. После Второй мировой войны компания «Тойота» развила положения Форда, изучив опыт передовых промышленных компаний, дополнила собственными принципами и создала уникальный бизнес-процесс Toyota Production System. История объясняет чудесное превращение далеко не успешной 50 лет назад компании с весьма ограниченными ресурсами в лидера мирового рынка следующим образом: «Совершенные процессы являются частью нашей стратегии. Мы достигаем выдающихся результатов с помощью обычных людей, управляющих совершенными процессами. Наши конкуренты зачастую получают средние результаты с помощью выдающихся людей, управляющих несовершенными процессами» [3].

ЛИН-изменения начинаются с осознания того факта, что лишь незначительная доля совершаемых на предприятии действий непосредственно добавляет ценность продукту, за который платит клиент. Все остальные действия – это потери, за которые приходится расплачиваться предприятию.

В настоящее время идеи и простые принципы ЛИН находят все больше сторонников в нашей стране. Первое внедрение на территории России началось в марте 2003 г. по инициативе Олега Дерипаски в компании «Группа ГАЗ», и уже через несколько месяцев руководство компании ощутило результаты. Вслед за внедрением на «ГАЗ» последовал ряд внедрений не только в машиностроении («АВТОВАЗ», «АВТОДИЗЕЛЬ», «УРАЛМАШ»), но и в производстве алюминия (компания «РУСАЛ») и стали (группа компаний «Северсталь»), в фармацевтической отрасли («РОССИИБ-Фармация»), банковской и других сферах. Внедрение концепции бережливого производства как философии управления бизнес-процессами доказало свою эффективность в достижении минимальных затрат труда, минимальных сроков по

созданию новой продукции, гарантированной поставки продукции заказчику, высокое качество при минимальной стоимости.

Дж. Вулмек и Д. Джонс – американские специалисты в области менеджмента качества – излагают суть бережливого производства в виде пяти принципов [2].

- Первый – определить ценность конкретного продукта.
- Второй – определить поток создания ценности для этого продукта;

- Третий – обеспечить непрерывное течение потока создания ценности продукта.

- Четвёртый – позволить потребителю «вытягивать» продукт. «Тянущее» производство (продукция «вытягивается» со стороны заказчика, а не навязывается производителем).

- Пятый – стремиться к совершенству.

Пятый принцип подразумевает следующие составляющие:

- Превосходное качество (сдача с первого предъявления, система «ноль дефектов», обнаружение и решение проблем у истоков их возникновения);

- Минимизация потерь путём устранения всех видов деятельности, которые не приносят добавочной стоимости заказчику, максимальное использование всех ресурсов (капитал, люди, земля);

- Гибкость – быстрая переналадка или обеспечение объёма производства по требованию заказчика или рынка;

- Установление долговременных отношений с заказчиком путём деления рисков, затрат и информации.

С точки зрения процессного подхода компания рассматривается как совокупность бизнес-процессов, происходящих в каждом подразделении и составляющих в целом производственную систему предприятия. Проектирование, модернизация, реинжиниринг – это создание совершенно новых и более эффективных бизнес-процессов без учёта того, что было раньше. Данный процесс возможен только с точки зрения принципиально нового подхода, характеризующего бережливое использование всех видов ресурсов. Получив успешный опыт использования в промышленной сфере, данная концепция проходит процесс адаптации в торговле, сфере услуг, коммунальном хозяйстве, здравоохранении, оборонной промышленности и государственном секторе.

Список литературы

1. Бармина, Е. А. Производственный менеджмент: электронный учебный материал. – 2011. – URL: www.eduros.ru/образовательный сайт ВСЭИ (дата обращения: 03.03.2015).

2. Вулмек, Д. П., Джонс, Д. Т. Бережливое производство. Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. – Изд-во: Модели менеджмента, 2005.

3. Философия ЛИН / Е. Савкова // Маркетинг. Идеи и технологии. – 2008. – № 6. – С. 14-20.

О. Г. Ворожцова

Региональные аспекты экономики образования

O. G. Vorozhtsova

Regional Aspects of Education Economy

Статья посвящена описанию экономики образования. Дается определение дорожной карте и дорожному картированию. Автор приводит основные экономические характеристики системы образования Кировской области.

Ключевые слова: экономика образования, дорожные карты, дорожное картирование, система образования Кировской области.

The article is devoted to the education economy. One gives a term of the road map and the road charting. The author gives main economic characteristics of the Kirov region education system.

Key words: education economy, road maps, road charting, the Kirov region education system.

В настоящее время экономика отличается чрезвычайной сложностью происходящих в ней процессов. Хорошо ориентироваться в ней позволяет только грамотно поставленная система образования. Переоценить значимость образования крайне сложно, сегодня человек учится на протяжении всей жизни. Он выступает активным потребителем всех форм образовательных услуг. Понимание особенностей функционирования рынка данных услуг способствует достижению максимальной отдачи от образования.

В настоящий момент быстро развивается направление экономической науки – экономика образования. В рамках данного направления исследуются пути совершенствования ресурсного обеспечения образовательных учреждений, проводится оценка эффективности вложений в образование, анализируется воздействие образования на экономический рост. В качестве одного из инстру-

ментов повышения эффективности образования и науки используются «дорожные карты».

Дорожная карта – это наглядное представление пошагового сценария развития определённого объекта – отдельного продукта, класса продуктов, некоторой технологии, группы смежных технологий, бизнеса, компании, объединяющей несколько бизнес-единиц, целой отрасли, индустрии и даже плана достижения политических, социальных и т. д. Процесс формирования дорожных карт называют дорожным картированием, а объект, эволюция которого представляется на карте – объектом дорожного картирования. Дорожное картирование увязывает между собой видение, стратегию и план развития объекта и выстраивает во времени основные шаги этого процесса по принципу «прошлое – настоящее – будущее». Дорожные карты позволяют просматривать не только вероятные сценарии, но и их потенциальную рентабельность, а также выбирать оптимальные пути с точки зрения ресурсной затратности и экономической эффективности.

В дорожных картах на уровне субъектов Российской Федерации предусматривается реализация следующих мероприятий:

1. Повышение эффективности бюджетных расходов и качества услуг в сфере образования:

- оптимизация бюджетной сети и образовательных программ с учетом специфики образовательных организаций;

- оптимизация неэффективных расходов, в т. ч. на оплату труда вспомогательного, административно-управленческого персонала;

- оптимизация численности отдельных категорий педагогических работников, с учетом планирования мероприятий по увеличению производительности труда и проводимых институциональных изменений, обеспечивающих повышение качества предоставляемых услуг.

2. Оптимизация динамики повышения заработной платы педагогических работников соответствующих категорий.

3. Внедрение систем нормирования труда в образовательных организациях.

Системы нормирования труда в образовательных организациях направлены на:

- создание условий, необходимых для внедрения рациональных организационных и трудовых процессов, улучшения организации труда;

- обеспечение нормального уровня напряженности (интенсивности) труда при выполнении работ (оказании государственных (муниципальных) услуг);

- повышение эффективности обслуживания потребителей государственных (муниципальных) услуг.

4. Внедрение показателей эффективности деятельности основных категорий работников, в т. ч. заключение «эффективных контрактов».

5. Прочие мероприятия.

Система образования Кировской области включает в себя более 1500 образовательных учреждений всех уровней и типов. В них обучаются и воспитываются около 350 тыс. человек и занято около 22 тыс. педагогических работников.

Динамика расходов на образование в объеме консолидированного бюджета представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика расходов на образование в объеме консолидированного бюджета

Годы	Объем консолидированного бюджета Кировской области, млн руб.	В т. ч. расходы на образование, млн руб.	Удельный вес, %
2008	35604	8757	24,6
2009	42017	9981	23,8
2010	47447	10679	22,5
2011	49787	12690	25,5
2012	52551	15762	30,0
2013	57149	17350	30,4
2014 (план)	56519	16829	29,8

В рамках мероприятий по реализации плана («дорожная карта») «Изменения в отрасли образования Кировской области, направленные на повышение ее эффективности» определены основные количественные характеристики системы дошкольного, общего, дополнительного образования и в сфере профессиональной подготовки и среднего профессионального образования (таблица 2, 3).

Таблица 2 – Основные количественные характеристики системы общего образования

№ п/п	Количественные характеристики	Единица измерения	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.
1.	Численность детей и молодежи в возрасте 7-17 лет	тыс. чел.	133,6	136,3	142	144,2	147,1
2.	Численность учащихся по программам общего образования в общеобразовательных организациях	тыс. чел.	123,5	123,5	123,5	123,5	123,6

№ п/п	Количественные характеристики	Единица измерения	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.
3.	Численность учащихся по программам общего образования в расчете на одного учителя	чел.	11,7	11,8	11,9	12,4	13
4.	Удельный вес учащихся организаций общего образования, обучающихся в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом	%	43	54	65	80	90

Таблица 3 – Основные количественные характеристики системы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования

№ п/п	Количественные характеристики	Единица измерения	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.
1.	Численность молодежи в возрасте 15-21 год	тыс. чел.	87,3	84,2	82,5	81,1	81,3
2.	Численность обучающихся по программам начального и среднего профессионального образования (в соответствии с государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 г.)	тыс. чел.	28,6	28,0	27,3	26,9	26,9
3.	Численность обучающихся по программам начального и среднего профессионального образования в расчете на одного работника, относящегося к категориям преподавателей или мастеров производственного обучения	чел.	13,1	13,2	13,3	13,4	13,5

На реализацию мероприятий в 2014-2018 гг. закрепляется объем средств, направленный на них на уровне 2013 г. с последующей индексацией по инфляции. На 2016-2018 гг. объем средств на реализацию мероприятий составляет 3156,3 млн руб. В т. ч., для повышения

оплаты труда педагогических работников системы профессиональной подготовки и среднего профессионального образования требуются дополнительные средства в размере 813,0 млн руб.

Список литературы

1. Борисова, С. Г. Методологические основы управления маркетинговыми активами образовательной организации: монография / С. Г. Борисова. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – 214 с.
2. Воробьева, С. В. Основы управления образовательными системами: учебное пособие для вузов: доп. УМО вузов РФ / С. В. Воробьева. – Москва: Академия, 2008. – 208 с.
3. Молчанов, И. Н. Экономика образования в России и за рубежом: Учебно-методический комплекс /Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-н/Д. – 2001. – 30 с.
4. <http://www.kirovreg.ru/social/education>

❖ КРАЕВЕДЕНИЕ

В. Б. Помелов

Миссионерско-просветительская деятельность преподобного Трифона на Вятской земле

V. B. Pomelov

Missionary-Educational Activity of Reverend Tryphon in the Vyatka Region

В статье приводятся библиографические сведения о жизни и деятельности преподобного Трифона Вятского.

Ключевые слова: преподобный Трифон Вятский, Вятская земля, миссионерско-просветительская деятельность.

The article gives some bibliographic details about life and activity of Reverend Tryphon of Vyatka.

Key words: Reverend Tryphon of Vyatka, Vyatka region, a missionary-educational activity.

Преподобный Трифон Вятский (в миру Трофим Дмитриевич Подвизаев) родился около 1546 г. в с. Малонемнужском (Воскресенском) Пинежского уезда на р. Немнуге, ныне Архангельская область, в семье крестьян Дмитрия и Пелагеи Подвизаевых.

Биограф Трифона историк конца XIX в. И. М. Осокин отмечает, что достигнув совершеннолетия, склонный к иночеству юноша оставил родительский дом. В 1568 г. он принял монашество под именем Трифона в Пыскорском Спасо-Преображенском монастыре на Каме. Через два года после принятия иночества он оставил монастырь и удалился на р. Нижнюю Мулянку, а затем на р. Чусовую, откуда был вынужден уйти в 1580 г., поссорившись с владельцами тамошних мест Строгановыми.

До прибытия в г. Хлынов – главный город Вятской земли он занимался миссионерско-просветительской деятельностью среди остяков и вогулов. Однако сведения о непосредственной миссионерской деятельности святого Трифона среди «инородцев», как доказывал видный историк Вятского края П. Н. Луппов, по-видимому, сильно преувеличены. Большое значение для христианизации и распространения просвещения имело косвенное воздействие, исходившее от монастырей в вятских г. Хлынове, Слободском и Елабуге, заложенных трудами преподобного Трифона.

Согласно «Житию преподобного отца нашего Трифона, Вятского чудотворца», удалившийся в муллинские леса пыскорский чернец Трифон был «грубъ и невежа». Обратившись со слезной молитвой к Богу, он попросил милости, «еже бы разумети еще книжнаго писания», и «оть того часа блаженный почаль книжный складъ разумевати и Божественное Писание почитати» [1, с. 61]. В г. Хлынов Трифон пришел человеком зрелым, убежденным монахом, с целью «восполнить у вятчан скудость к душевному спасению» [2, с. 553].

Его деятельность на Вятской земле ведет отсчет с 1580 г. С именем Трифона справедливо связывают постройку Хлыновского Успенского (Трифонова) монастыря, закладка которого состоялась в 1581 г. Разрешение на отвод земли под монастырь дал сам царь Иван IV в 1580 г.

В 1588 г. во время пребывания преподобного Трифона в Москве царь Федор Иоаннович и Иов, патриарх Московский пожаловали ему «в домъ пресвятой Богородицы Божия милосердия иконы и книги и ризы и прочия церковные потребы...» [1, с. 81]. Всего даров набралось на 12 подвод. Наиболее ценным даром преподобный Трифон считал книги. Дары, или «вклады», в пользу церкви и монастырей всегда считались богоугодным делом и служили важнейшим источником формирования книжных собраний.

По данным В. А. Перевалова, за первое столетие царствования Романовых ими было пожаловано на Вятку более 30 книг поступивших, прежде всего, в Успенский Трифонов монастырь. Большая же часть книг все-таки покупалась, главным образом в г. Москве, на Печатном дворе. Самым активным покупателем был Успенский Трифонов монастырь, приобретающий книги впрок, видимо для продажи. Самыми распространенными были азбуки, стоившие одну копейку.

С именем Трифона мы связываем начало распространения книжной грамотности в г. Хлынове. О письменности на Вятке до присоединения ее к Московскому государству сведений не сохранилось. Но она, несомненно, существовала, считал вятский профессор А. В. Эммаусский [3, с. 67]. И хотя до XVIII в. в Вятском крае не было школ, грамотность, тем не менее, существовала. Дети духовенства,

купцов и приказных людей получали первоначальное образование у священников и у мастеров грамоты. В пользу данного утверждения говорит и то обстоятельство, что на раскопках Никулицкого городища, существовавшего задолго до рассматриваемых нами событий и находившегося в непосредственной близости от г. Хлынова (впоследствии г. Вятки, ныне г. Кирова) был обнаружен «стиль», или «писало», – заостренная костяная палочка, использовавшаяся для выцарапывания букв на бересте.

Как показывают исследования (Е. Д. Петряев, А. Г. Мосин, В. Г. Шумихин, Г. Ф. Чудова и др.) Вятская земля издавна заслуженно слыла книжным краем. Книга и грамотность стали проникать в Вятку вместе с освоением края русскими людьми и распространением православия. Церкви и монастыри становились центрами просвещения, имели небольшие книжные собрания.

Первые документальные данные о распространении книг на Вятке относятся ко второй половине XVI в. и находят свое отражение в переписных, дозорных и писцовых книгах. Особенно полные сведения имеются о библиотеке Успенского Трифонова монастыря, самой крупной в то время в Приуралье. В 1601 г., через 20 лет после своего основания, согласно дозорной книге Хлыновского Успенского монастыря в нем имелось 144 книги, из которых 120 находились в монастырской библиотеке, 14 – в келье Трифона. Основную часть библиотеки составляла, разумеется, богослужебная литература. В то же время, почти отсутствует богословская (то есть философско-каноническая) литература, за исключением трудов Василия Великого. Имелось большое количество литературы духовно-нравственного содержания, прежде всего разных «Житий...» (почти 10% от общего числа книг).

Среди книг были две азбуки. Присутствуют «четыре книги»: житийные, церковно-назидательные, учебные и даже художественные: «Повесть о Варлааме и Иоасафе», два Пролога, Четьи-Минеи, Измарагд, творения Ефрема Сирина, Андрея Юродивого, Аввы Дорофея, Иоасафа Царевича, Лествичника, Книга Василия Великого, Жития Александра Свирского, сочинения Кирилла Белозерского, Прокопия Устюжского, Антония Римлянина, Стефана и Лазаря Сербских, Николая Чудотворца, десять Сборников, тетрадь о Печерском монастыре и др. [4, с. 95].

В келье Трифона хранилось 14 книг: четыре Псалтиря, молитвенник, богослужебные книги (Часослов, Постригальник, Служебник, Эпитимийник), Послание в монастырь, Азбучник (учебник, включавший азбуку, грамматику, арифметику и ряд справочных сведений), сборник канонов и акафистов. Среди книг было и Житие самого Трифона, по-видимому, записанное с его слов и повествующее о его жиз-

ни до прихода в г. Хлынов. («Житие преподобного Трифона Вятского» написано специальным агиографом по заказу архиепископа Ионы; действительные факты из жизни Трифона переплетаются в нем с вымышленными).

Основную часть книжного фонда составляли рукописные книги (всего 91 книга) [5, с. 10-11, 16-17; 6]. На основании изучения рукописных источников исследователи пришли к выводу, что «перепиской книг занимался сам игумен Трифон, рукописи его письма были в числе его келейных книг» [6, с. 15]. В то же время, по мнению вятского историка В. В. Низова, почерк Трифона характеризует его как человека, не имевшего большой практики в письме [7, с. 201-202].

Конечно, библиотеки более старых и крупных монастырей Русского Севера и Центра, такие как Кирилло-Белозерский, Соловецкий, Троицко-Сергиев, превосходили книжными богатствами Успенский Трифонов монастырь в г. Хлынове [8, с. 225]. Но в сравнении со многими другими монастырями библиотека Успенского монастыря по составу книг выгодно выделялась. «Из самого беглого сравнения Успенского монастыря... даже с Пыскорским богатым монастырем... всякий вынесет убеждение, что Успенский монастырь 1601 г. был далеко богаче Пыскорского 1624 г. как иконами, так и книгами, несмотря на то, что Пыскорский был основан за 20 лет до Успенского» [9, с. 17-18].

Такое ценное собрание книг, отмечает И. М. Осокин, лучше всего свидетельствует о выдающейся любви настоятеля к просвещению, о любви монастырской братии к чтению. Оно дает право думать, что здесь существовало обучение грамоте и что чтением поручительных книг пользовались не одни только монахи, но и посторонние лица. Другие вятские монастыри были значительно беднее книжными собраниями. В Троицком монастыре Слободского уезда в 1629 г. насчитывалось всего 32 книги, в Екатерининском – 25 [10, с. 225].

Успенский монастырь при преподобном Трифоне был, таким образом, весьма важным и, может быть, единственным на громадную территорию образовательным пунктом, где желающие могли удовлетворять свою потребность и в приобретении грамотности, и в дальнейшем просвещении.

По предположению И. М. Осокина, здесь воспитывался, оставшийся неизвестным для потомков, составитель жития Преподобного Трифона, вдумчивый, усердный собиратель сведений о жизни настоятеля монастыря, знавший Священное Писание, святоотеческую литературу.

Вятский подвижник просвещения не только не изолировал общину от мирской жизни, но наоборот поставил монастырь в самую

тесную связь с ней. В то же время, будучи сам приверженцем «строгой жизни» и «истовым совершителем богослужения» преподобный Трифон требовал того же и от духовенства. Под влиянием примера его нравственного поведения постепенно начиналось духовное совершенствование, – сначала местных священников, а потом и мирян, – в духе христианского смирения, материального самоограничения и стремления к постижению священнических истин. Тем самым, посредством распространения грамотности осуществлялся процесс нравственного развития местного населения.

Просветительская деятельность осуществлялась Трифоном и через храмы и часовни, возводившиеся в вотчинных землях, которые стали впоследствии территорией Слободского, Нолинского, Вятского и Малмыжского уездов Вятской губернии [11, с. 11].

Трифон был не только любителем книжного слова, но и сам обладал хорошим литературным слогом, о чем свидетельствует дошедшая до наших дней его духовная грамота. Роль преподобного Трифона в деле просвещения вятского народа далеко не ограничивалась только распространением грамотности.

Он проявлял себя и как строгий ревнитель нравственности, борющийся с распространением дурных привычек. Так, в одной из его грамот, адресованной судейским целовальникам Вобловицкой вотчины, имеется, в частности, такой наказ: «Велели есми вам... беречи накрепко, чтоб в Вобловицкой волости вин не курили и, пив не варили без явочно, и воровства бы никоторого у них татьбы и разбоя... и душегубства не было, и буде кому надобе которму празднику или по родителям или на свадьбу вина оукурити или пива или браги пьяные сварити, им велети к вам являтися, а имати явки с четверти по денге и держати в вашей казне за печатью, а писати в книги, а буде который крестьянин тутошний оучнет вина курити или пиво или брагу пьяную на продажу варити, у тех людей то питье и сосуды винные вам имати, а их же пеню бити батогом» [4, с. 97].

Около 20 лет преподобный Трифон возглавлял основанный им монастырь. Здесь он и скончался 8 октября 1612 г. В историю Вятского края Трифон вошел как устроитель первых монастырей – Вятского Успенского и Слободского Богоявленского. Устройство этих монастырей – традиционного места устройства библиотек и переписи книг, послужило стимулом к началу книжной грамотности [12, с. 33].

Именно с преосвященного Трифона на Вятке начинается первый этап распространения просвещения. Деятельность этого просветителя-священника во многом способствовала тому, что книга и грамотность стали достаточно распространенным явлением не только в церквях и монастырях, что вполне естественно, но также получили хождение среди мирского населения.

Ряд исследований [6; 7] позволяют утверждать, что в XV – начале XVII вв. на Вятской земле книги обращались среди населения: их закладывали, продавали, покупали, обменивали и дарили. Некоторые состоятельные хлыновцы даже имели небольшие домашние библиотеки, причем кое-кто из них, «делал вклады», например П. Толмачев подарил Успенскому монастырю 12 книг [7, с. 206]. Постепенно книжная грамота, просвещение выходили за стены монастырей, постепенно проникала в среду населения.

Таким образом, просветительская деятельность первых христианских проповедников Вятского края, подвижников Трифона Вятского имела важное значение для просвещения местных жителей. Трифон Вятский выступил основателем православного просветительства «на Вятке». Благодарные потомки хранят память о преподобном Трифоне Вятском. В 2015 г. в г. Кирове ему планируется поставить памятник.

Список литературы

1. Житие преподобного отца нашего Трифона, Вятского чудотворца. – Казань, 1868. – 160 с.
2. Гайда, В. В. Начиная с Трифона Вятского // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / В. А. Ситникова. – Т. 9. – Киров, 1999. – С. 553-565.
3. Эммаусский, А. В. Культура Вятского края XVII в. // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / В. А. Ситникова. – Т. 4. – Киров, 1995. – С. 67-75.
4. Осокин, И. М. Значение Преподобного Трифона в истории Вятского края // Энциклопедия Земли Вятской / В. А. Ситникова. – Киров, 1995. – Т. 4. – С. 91-98.
5. Дозорная книга Хлыновского Успенского монастыря // Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1902 г. – Вятка, 1901. – С. 10-25.
6. Мосин, А. Г. От Вятки до Тобольска: церковно-монастырские библиотеки российской провинции XVI-XVIII вв. / А. Г. Мосин. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.
7. Низов, В. В. Книги и читатели средневековой Вятки // Энциклопедия Земли Вятской в 10 т. / В. А. Ситникова. – Т. 9. – Киров, 1999. – С. 189-206.
8. Колупаева, В. Н., Сергеев, В. Д. Из истории вятских библиотек // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / В. А. Ситникова. – Т. 9. – Киров. – С. 224-246.
9. Вятский Успенский монастырь при преподобном Трифоне. – Вятка, 1906. – 70 с.

-
10. Из истории народного образования Урала / В. В. Прокошев. – Пермь, 1976. – 104 с.
 11. Берова, И. В. Ансамбль Успенского Трифонова монастыря. – Киров, 1989. – 64 с.
 12. Помелов, В. Б. Просветительство русской православной церкви в российской провинции (на примере Вятского края). – Saarbrücken, 2013. – 352 с.

❖ МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

А. А. Дорофеев

Повседневная культура студенческой молодежи
как междисциплинарная проблема

A. A. Dorofeev

Student's Routine Culture
as a Cross-disciplinary Problem

В статье обосновывается актуальность исследования повседневной культуры студентов. Статья посвящена рассмотрению понятия «культура повседневности» и её основных составляющих на примере студенческой молодежи. Научное исследование феномена повседневной культуры требует анализа его основных структурных компонентов.

Ключевые слова: культура повседневности, повседневность, структура студенческой повседневности, актуальность исследования повседневной культуры.

The scientific article is devoted to the analysis of students' routine culture and structural components. The scientific study of the phenomenon of everyday life involves the analysis of the main structural components. The everyday life is a complex phenomenon; it can also be divided into parts.

Key words: everyday life, daily life, components of students' routine culture.

Актуальность изучения повседневной культуры студенческой молодежи связана со стремительным изменением социальной среды. Под воздействием различных факторов современной реальности, среди которых мы выделяем информатизацию, урбанизацию, динамичное развитие рыночных отношений трансформируется модель повседневной культуры студенческой молодежи, их ценности и нормы поведения. Повседневная культура под действием указанных факторов изменяется и принимает совершенно новые

черты, которых не существовало ранее. Стоит отметить, что актуальность изучения повседневной культуры также обусловлена возникающими противоречиями между традиционными моделями поведения студентов и условиями жизни в современных социокультурных процессах. Достаточно подробно проблема моделей поведения, культуры самоорганизации личности студентов представлена в исследованиях Л. В. Фалеевой [6]. Обращение к культуре повседневности помогает понять те инновационные процессы, что происходят сейчас в обществе.

Прежде чем приступить к анализу повседневной культуры студентов, обратимся к специфике термина «повседневная культура». В толковом словаре С. Е. Ожегова под «повседневностью» понимается «проводимый изо дня в день, всегда постоянный, не прекращающийся, бывающий всегда, обычный; быт, бытовая сторона жизни» [3, с. 456].

Философ и социолог культуры В. Я. Звездин рассматривает культуру повседневности как «часть повседневной реальности, совокупность всех нерелективных, синкретических аспектов социальной жизни, это сфера общепонятных значений и общедоступных навыков» [2, с. 41]. В другом отечественном исследовании повседневности определяют как «процесс жизнедеятельности индивидов, который разворачивается в общеизвестных ситуациях на базе самоочевидных ожиданий» [5, с. 3].

Отметим, что часто в качестве заменителей понятия «повседневная культура» в научной литературе используются такие понятия как: «повседневность» (отсекается существительное «культура»), бытовая культура, повседневность бытия, житейская культура, обыденная культура, образ жизни.

Рассмотрев несколько подходов к определению повседневной культуры, мы можем говорить, что культура повседневности – это феномен, обладающий сложной структурой в системном, понятийном и семиотических ключах.

Интерес к изучению повседневной культуры наблюдается с середины XX в. Сложная структура феномена культуры повседневности повлияла на многообразие дисциплин, обращенных к её изучению. Вопрос междисциплинарного подхода к педагогическому и культурологическому знанию подробно раскрыт Н. С. Александровой [1]. Этот факт также определяет многообразие научных подходов к изучению повседневной культуры. Современные исследователи при изучении повседневности обращаются к работам в области философии, социологии, культурной антропологии, психологии и педагогике.

До конца XIX в. культура повседневности рассматривалась в рамках классических подходов, таких как марксизм, фрейдизм и структу-

рализм. Одними из первых начали рассматривать повседневность с научной стороны представители французской антропологической школы «Анналов»: её представители (М. Блок, Ф. Бродель, Ж. Ле Гофф, Л. Февр) обратились к комплексному изучению повседневности, изучали взаимосвязи между повседневной жизнью и аспектами, влияющими на ее формирование (социально-экономическая ситуация, география, политика и др.). Идеи школы «Анналов» послужили предпосылкой к появлению исследования Ж. Бодрийяра «Система вещей», в котором повседневность рассматривается с философско-культурологических позиций.

В философском аспекте повседневность, одним из первых, начал рассматривать Э. Гуссерль. Он является основателем феноменологического и герменевтического подходов в изучении повседневной культуры.

Гуссерлю принадлежит заслуга в стремлении преодолеть понимание повседневности, как некоего дополнения к «большой жизни», «большой истории». Исследования Гуссерля в области повседневной культуры, его теория «жизненного мира» послужили толчком к изучению повседневной культуры.

А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер и К. Ясперс рассматривали феномен повседневности с точки зрения экзистенциальной философии.

Рассмотрение повседневной культуры также возможно с точки зрения институционального подхода. Институциональный подход позволяет рассматривать социальные институты в контексте социально бытия, как системы, изменяющиеся под воздействием обыденных действий, повседневных практик человека.

С культурологических позиций повседневность рассматривали представители московско-тартуской школы А. Гуревич, Г. Кнабе, Ю. А. Лотман, Б. Успенский и др.

Изучением повседневной культуры студенчества (молодежи) занимались В. Запесоцкий, С. Иконникова, В. Лисовской, Г. Мягченко, О. Ромах, Л. Эрзанукаева и др.

Рассмотрев несколько подходов к изучению культуры повседневности, можно говорить о культуре повседневности как междисциплинарном феномене, изучение культуры повседневности не может происходить в русле лишь одного метода. Разрабатывая методологию исследования повседневной культуры, современные исследователи подчеркивают важность и необходимость ее изучения, определяют значение исследования повседневности.

В вопросе о структуре культуры повседневности у некоторых исследователей (например, Н. В. Розенберг, Л. Эрзанукаева, Л. В. Щербакова) нет общего мнения. Обычно зарубежные и отечественные ис-

следователи в качестве структурных компонентов повседневной культуры выделяют: быт (пространство и жилище, пища и культура потребления, одежда и её функции), труд (учеба), досуг (игра), язык и коммуникацию (в т. ч., этикет), ценности и менталитет.

Говоря о структуре повседневной культуры, исследователи указывают на ее многоаспектность и многоуровневость. Так, Н. В. Розенберг, предлагает рассматривать структуру культуры повседневности через ее дихотомичность [4, с. 212]. Исследователь выделяет структуру первого уровня – быт, именно быт оказывает влияние на формирование ценностей индивида. Быт – это привычная среда обитания человека, традиционная форма существования, база, формирующая социальную среду обитания человека. Быт можно определять не только как привычную среду обитания человека, но также, как и фон его существования, который существенно влияет на формирование жизненных установок. Второй уровень повседневной культуры Н. В. Розенберг рассматривают с помощью дихотомий повседневности, она выделяет следующие дихотомии повседневной культуры: привычка – спонтанность, ритуал – внезапность, будни – праздник, рутина – креативность, реальность – виртуальность, стабильность – экстремальность, традиция – мода [4, с. 214].

В научной литературе широко представлена структура повседневной культуры, определенная двумя большими составляющими компонентами – материальной и ментальной культурой. Однако, подчеркивается, что каждый элемент представляет собой сложную систему, каждая из которых находится под воздействием различных факторов.

Повседневная культура – это обыденная жизнь социальной среды, её традиции, нормы. Социальная среда студентов является социальной группой и характеризуется такими чертами как: преходящий статус студента (молодежь получает среднее или высшее образование посредством обучения в учебном заведении), определенные половозрастные признаки, мобильность. Одним из главных факторов, объединяющих студентов, как социальную группу является обучение в вузе, кроме этого фактора на жизнь студента воздействие оказывает ряд других повседневных практик: организация досуга, встречи с друзьями и родными, посещение культурно-развлекательных мероприятий, совместное проживание в общежитии, культура потребления пищи, личная гигиена.

Изучение повседневной культуры студентов приобретает сегодня актуальность по целому ряду причин. Во-первых, это связано с тем, что характер и содержание повседневной культуры студентов служит индикатором уровня культуры в обществе. Во-вторых, необходимость изучения обусловлена спецификой данной группы: сту-

денты представляют одну из самых образованных групп общества, именно из социальной группы студентов формируется интеллектуальная элита общества. В-третьих, исследование повседневной культуры студентов важно с педагогической (научной) точки зрения. В исследованиях отечественных и зарубежных ученых повседневность рассматривается как социальный феномен и исследуются отдельные аспекты повседневности (повседневная культура различных социальных групп, пространство, языковые проблемы, система вещи, формы обыденного сознания, проблемы идентификации), при этом используются различные научные подходы. Однако, работ, посвященных изучению повседневной культуры студентов, явно недостаточно. Следовательно, можно говорить о том, что данная проблема требует дальнейших теоретических разработок и проведения эмпирических исследований.

Список литературы

1. Александрова, Н. С. Интеграция педагогического и культурологического знания в духовном воспитании личности // Педагогика. Общество. Право. – 2013. – № 2 (6). – С. 22-36.
2. Звездин, В. Я. Социология культуры: учеб. пособие. – Пермь, 2003. – 148 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов: под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Русск. яз., 1987. – 797 с.
4. Розенберг, Н. В. Дихотомичность структур культуры повседневности // Аналитика культурологии. – 2012. – № 23. – С. 212-217.
5. Российская повседневность в условиях кризиса / М. К. Горшкова, Р. Крумма, Н. Е. Тихоновой. – М.: Альфа-М, 2009. – 272 с.
6. Фалеева, Л. В. Культура, духовно-нравственная культура, профессиональная культура личности: педагогические реалии современного общества // Педагогика. Общество. Право. – 2012. – № 1. – С. 42-48.

Сведения об авторах

Александрова Наталья Сергеевна,

заведующая кафедрой педагогики
Вятского социально-экономического института,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: nauka@vsei.ru

Бармина Елена Анатольевна,

доцент кафедры экономики и менеджмента
Вятского социально-экономического института,
кандидат экономических наук
E-mail: volunets@yandex.ru

Башмакова Светлана Борисовна,

доцент кафедры общей и специальной психологии
Вятского государственного гуманитарного университета,
кандидат педагогических наук
E-mail: gumanitar@vsei.ru

Белякова Лолита Георгиевна,

руководитель клубного формирования «Студия ИЗО», член-корр. МАНПО,
кандидат педагогических наук
E-mail: belyakova.lolita@yandex.ru

Ворожцова Ольга Григорьевна,

старший преподаватель кафедры экономики и менеджмента
Вятского социально-экономического института
E-mail: ecopro@vsei.ru

Городилова Светлана Александровна,

декан гуманитарного факультета
Вятского социально-экономического института,
кандидат психологических наук
E-mail: gumanitar@vsei.ru

Дорофеев Александр Александрович,

аспирант кафедры педагогики
Вятского социально-экономического института
E-mail: nauka@vsei.ru

Луконина Ирина Владимировна,

старший преподаватель кафедры педагогики, заместитель заведующего кафедрой педагогики Вятского социально-экономического института
E-mail: gumanitar@vsei.ru

Малахова Юлия Витальевна,

заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, доцент Нижегородского института пищевых технологий и дизайна, филиала ГБОУ ВПО «Нижегородский инженерно-экономический институт», кандидат социологических наук
E-mail: julija_m@inbox.ru

Помелов Владимир Борисович,

профессор кафедры педагогики
Вятского государственного гуманитарного университета,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Фалеева Лия Владимировна,

доцент кафедры менеджмента и маркетинга
Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института,
доктор педагогических наук
E-mail: nauka@vsei.ru

Хохлова Валентина Васильевна,

профессор Нижегородского института пищевых технологий и дизайна,
филиала ГБОУ ВПО «Нижегородский инженерно-экономический институт»,
доктор социологических наук
E-mail: valentina_49@inbox.ru

Черессу Анна Александровна,

преподаватель кафедры педагогики
Вятского социально-экономического института
E-mail: gumanitar@vsei.ru

Юлов Владимир Федорович,

профессор, доктор философских наук
Вятского социально-экономического института
E-mail: rus@vsei.ru

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в рецензируемом журнале необходимо представить в редакцию:

а) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;

б) текст статьи в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже).

Статьи аспирантов (без соавторов) публикуются бесплатно на конкурсной основе.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. Статьи, предлагаемые к публикации в журнале, проходят обязательное рецензирование.

Редакционный совет оставляет за собой право отклонить статью или возвратить её на доработку.

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА**

1. Предоставляемый материал (статьи, дискуссионные материалы, рецензии, обзоры) должен являться оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

2. Рукопись представляется на русском языке, при этом прилагается название статьи, основные сведения об авторе (фамилия, инициалы, должность, место работы, ученая степень, город, адрес электронной почты), краткая аннотация, ключевые слова на русском и английском языках.

3. Объем текста для авторов, не имеющих ученой степени, – до 20 000 печатных знаков (0,5 авт. л.), для авторов, имеющих ученую степень, – до 40 000 печатных знаков (1 авт. л.).

4. Для выделения отдельных пунктов в тексте или графическом материале необходимо использовать только арабскую нумерацию.

5. В конце статьи приводится список литературы. Образец смотрите на www.vsei.ru.

6. Библиографические записи должны быть расположены в алфавитном порядке. При упоминании или цитировании в тексте приводится номер библиографической записи и страница источника в квадратных скобках, например: [25, с. 61], [12, с. 1-8].

7. Текст необходимо набирать в формате страницы А4, с межстрочным расстоянием «полуторный». Поля текста – по 2 см. Страницы должны быть пронумерованы. При наборе текста необходимо использовать шрифт «Times New Roman». Размер шрифта – 14.

8. Графический материал должен быть представлен в приложении к «Word», например, «Microsoft Graph».

9. Математические формулы оформляются через редактор формул «Microsoft Equation 2.0», а их нумерация проставляется с правой стороны.

Сведения об авторе (на отдельном листе).

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
 2. Специальность.
 3. Ученая степень, звание, должность на кафедре.
 4. Полное название кафедры, вуза.
 5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, звание, должность).
 6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail.
- Аспиранты очной формы обучения и докторанты указывают ведущую кафедру и полное название вуза;
 - Аспиранты заочной формы обучения и соискатели указывают место работы и должность.

Статья, сведения об авторе и скан-копия заключения кафедры передаются в редакционный совет по электронным адресам: nauka@vsei.ru (Александрова Наталья Сергеевна), rus@vsei.ru (Мальцева Светлана Александровна). В ответ Вы получите подтверждение в том, что письмо получено редакцией (если не получите подтверждение в течение 3-х дней – звоните нам по тел.: (833-2) 37-51-61).

Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

ВЯТСКАЯ ЕПАРХИЯ
ВЯТСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ (ВСЭИ)

Информационное письмо

24 мая 2015 г.

по благословению Марка,
митрополита Вятского и Слободского
состоится VII Всероссийская православная конференция
в честь святых равноапостольных Кирилла и Мефодия
(Кирилло-Мефодиевские чтения)

Примерные темы для обсуждения на секциях:

- ❖ Духовно-просветительская деятельность преподобного Трифона Вятского и миссионерская роль русской культуры;
- ❖ Православие и современная наука;
- ❖ Православные традиции в современном образовании и воспитании.

**В рамках конференции
планируются круглые столы и дискуссии с видными деятелями
культуры и искусства России и Кировской области**

Участие в конференции **бесплатное**.

Для участия в конференции необходимо до 20 мая 2015 г. прислать по указанному ниже адресу заявку. По результатам конференции планируется издание коллективной научной монографии. Стоимость публикации 500 рублей.

Оргкомитет оставляет за собой право редактирования и отбора материалов*.

* Текст статьи должен быть подготовлен с применением процессора WORD и удовлетворять следующим требованиям: все поля – 2,5 см; шрифт Times New Roman; размер символов – 14 пунктов; абзацный отступ – 1,25; интервал – одинарный; номера страниц не проставляются. Объём текста – до 5 страниц (0,3 п.л.). При оформлении статьи вверху в середине листа указать Фамилию Имя Отчество (строчные буквы жирным шрифтом); ниже строчными буквами – название представляемой организации; ниже строчными буквами жирным шрифтом – заголовок статьи; ниже – текст статьи.

Состав оргкомитета

Сопредседатели:

Марк, митрополит Вятский и Слободской, ректор Вятского духовного училища;

Сизов Владимир Сергеевич, ректор ВСЭИ, доктор экономических наук, профессор.

Заместители сопредседателей:

О. Василий Писцов, первый проректор Вятского духовного училища, кандидат богословия;

Александрова Наталья Сергеевна, начальник отдела науки и аспирантуры ВСЭИ, доктор педагогических наук, профессор.

Заявки на участие в конференции, статьи и квитанции по их оплате направлять на e-mail: nauka@vsei.ru

Конт. тел.: (8332) 37-51-61, факс (8332) 67-02-35

(Александрова Наталья Сергеевна, Мальцева Светлана Александровна).

ЗАЯВКА

**на участие в VII Всероссийской православной конференции
в честь святых равноапостольных Кирилла и Мефодия
(Кирилло-Мефодиевские чтения)**

Ф.И.О. _____

Название организации _____

Ученая степень, звание, должность _____

Адрес _____

E-mail _____

Контактный телефон (факс) _____

Требуемые технические средства _____

Участие в конференции без доклада / с докладом (нужное подчеркнуть)

Название доклада _____

Потребность в гостинице (да, нет) _____

Информация, заявки размещены на сайте ВСЭИ www.vsei.ru
(рубрика «Конференции»),

**Программа Кирилло-Мефодиевских чтений будет выложена
на сайт 20 мая 2015 г.**

Конференция пройдет по адресу: **610002, г. Киров, ул. Казанская, д. 91,
Вятский социально-экономический институт**

Реквизиты для оплаты публикации по безналичному расчету:

НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт»

Р/счёт 40703810392000000012 в филиале ОАО Банк ВТБ в г. Кирове г. Киров

БИК 043304705, Кор/счёт 30101810200000000705

ИНН 4346034770, КПП 434501001

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ

Уважаемые читатели! Журнал распространяется по подписке и адресной рассылке в Российской Федерации и зарубежных странах. При оформлении подписки на журнал через агентство «Пресса России» подписной индекс **91728**.

Почта России		Ф СП - 1	
АБОНЕМЕНТ на журнал		9 1 7 2 8 <small>(индекс и здания)</small>	
ПЕДАГОГИКА.		Количество комплектов	
ОБЩЕСТВО. ПРАВО		<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	
на 2015 год по месяцам			
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
Куда <input style="width: 40px; height: 15px;" type="text"/>			
<small>(почтовый индекс)</small>		<small>(адрес)</small>	
Кому			
<input style="width: 30px; height: 15px;" type="text"/>		ДОСТАВОЧНАЯ 9 1 7 2 8	
<small>ПВ</small>	<small>место</small>	<small>литер</small>	КАРТОЧКА
на журнал ПЕДАГОГИКА, ОБЩЕСТВО, ПРАВО			
Стои- мость	подписки	руб.	количество комплектов
	переадрес.	руб.	
на 2015 год по месяцам			
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>

Главный редактор – *Н. С. Александрова*
Зам. главного редактора – *Н. В. Булдакова*
Ответственный редактор – *С. А. Мальцева*
Дизайн обложки – *А. А. Сизова*

Учредитель:
НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт»

Свободная цена

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел./факс: (833-2) 67-02-35, (833-2) 37-51-61, (833-2) 62-35-43.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru
www.vsei.ru

Адрес издателя: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел./факс: (833-2) 67-02-35, (833-2) 37-51-61.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru
www.vsei.ru

Подписано в печать 25.03.2015 г. Тираж 500 экз.
Формат 68x84/16. Объем 6,07 усл. печ. л. Заказ 265.

Отпечатано в ООО «Издательство «Аверс».
610020, г. Киров, ул. Труда, 70.
Тел.: (833-2) 47-42-77; e-mail: avers@kirovnet.net