

Сурина Л. Б.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье обосновывается актуальность развития творческой активности личности в рамках интеграции психологических и педагогических подходов; представлена разработанная автором процессуальная модель развития творческой активности личности в художественном образовании. Содержание модели направлено на реализацию цели, на обеспечение оптимальной последовательной педагогической деятельности. Обоснована возможность её экстраполяции на другие возрастные группы.

Выявлен сензитивный возраст развития творческой активности.

Проведен статистический количественный и качественный анализ данных контрольной и экспериментальной групп, позволивший выявить изменчивость особых видов связей и взаимодействий, представленных в виде, позволяющем использовать принципы математизации и формализации.

Критериями анализа являлись содержательно-процессуальные характеристики создания творческих продуктов; сформированные умения, знания и навыки художественно-творческой деятельности; навыки визуальной интерпретации эмоционально-смысловых характеристик в творческом продукте; особенности мыслительных процессов, а также частные характеристики развития вербального и невербального мышления.

Изменения количественно-качественных характеристик подтверждают эффективность модели развития творческой активности личности в процессе художественного образования.

Ключевые слова: творческая активность, художественное образование, процессуальная модель, педагогический эксперимент, динамика развития.

Surina L. B.

EFFECTIVENESS OF PROCESSING MODEL IN THE MANAGEMENT OF CREATIVE ACTIVITY DEVELOPMENT IN ART EDUCATION

In this article author grounds the actuality of creative activity development within the integration psychological and pedagogical approaches; presented the procedural model of art activity development in the art education. The point of the model is the aim and ways to achieve it. The model's appointment also is providing the optimal pedagogical activity. Author grounds the possibility of extrapolating the model to another age groups.

Author discovered the sensitive age for art activity development.

Conducted statistical, quantitative and qualitative data analysis of the control and experimental groups. That findings discovered the degree of stability of special connections and interactions. These points presented in a special way that let to apply mathematical and formalization methods.

The criteria of analysis were characteristics of creativity, formed skills, creative skills, visual interpretation skills of emotional-meaning characteristics in creativity, features of intellectual process and characteristics of verbal and nonverbal thinking.

Changes of quantitative and quality characteristics prove effectiveness of creative activity development model in art education

Keywords: *creative activity, art education, procedural model, pedagogical experiment, development dynamic.*

Социально-экономические преобразования в жизни современного общества обуславливают обращение образования к творческой активности личности, что определит в будущем её конкурентоспособность на рынке труда. Творческая активность становится неотъемлемой частью общей культуры современного человека, является основой для его утверждения и развития, актуализирует личностные качества, способствует становлению мировоззренческой позиции, нацеливает личность на максимальное раскрытие своих способностей.

Перед педагогической наукой и практикой в качестве задачи образовательного процесса стоит проблема выявления эффективных средств художественного образования, адекватных цели развития творческой активности личности. В отечественной практике начального художественного образования используется довольно узкий диапазон указанных средств, поэтому потенциальные студенты творческих профессий не способны включаться в процесс взаимодействия с современными разноплановыми системами на перцептивном уровне. Введение в педагогическую практику разноплановых эффективных средств художественного образования дает новые возможности для раскрытия творческого потенциала личности. Это повышает продуктивность взаимодействия молодежи в международном информационном пространстве и переводит развитие творческой активности личности в ранг общечеловеческих, общекультурных проблем.

Период младшего школьного возраста наиболее сензитивен для развития творческой активности. Внеситуативная активность, творческое воображение и мышление, рефлексивные действия являются резервами её развития [1]. В связи с этим возникает необходимость моделирования процесса развития творческой активности в процессе художественного образования именно на этапе младшего школьного возраста. Вносить такие преобразования в художественной образовательной области, которые обеспечат создание благоприятных внутренних

и внешних условий для развития творческой активности личности.

Теоретический анализ и собственный опыт педагогической работы в общеобразовательных учреждениях позволили разработать процессуальную модель развития творческой активности личности в художественном образовании. Содержание модели направлено на реализацию цели и пути её достижения, а также экстраполируется на подростковый и старший школьный возраст [2]. То есть качество развития творческой активности личности рассматривается как соотношения цели и результата на различных ступенях обучения изобразительному искусству, которому свойственно решение одних и тех же пластических задач, отличающихся различной степенью сложности.

Предоставляемая процессуальная модель является сложной, открытой, способной к самоорганизации и саморазвитию системой (рис. 1).

Методологической основой процессуальной модели является гармоничная и целесообразная интеграция деятельностного и личностноориентированного подходов, которая обеспечивает наиболее оптимальную последовательность педагогической деятельности, позволяет охватывать основные структуры процесса развития творческой активности личности в художественном образовании. Деятельностный подход предполагает приобщение личности к бытию через его познание, эстетическое переживание и созерцание. Его основными принципами являются: принципы развития, историзма, предметности, а также активности, включающей активность надситуативную как специфическую особенность психики человека и интериоризации как механизмов усвоения общественно-исторического опыта, единства строения внутренней и внешней деятельности. Личностно ориентированный подход предполагает направленное развитие личности в художественно-творческой деятельности, взаимодействие и взаимовлияние субъекта деятельности и окружающей его социокультурной образовательной реальности в процессе художественного образования.

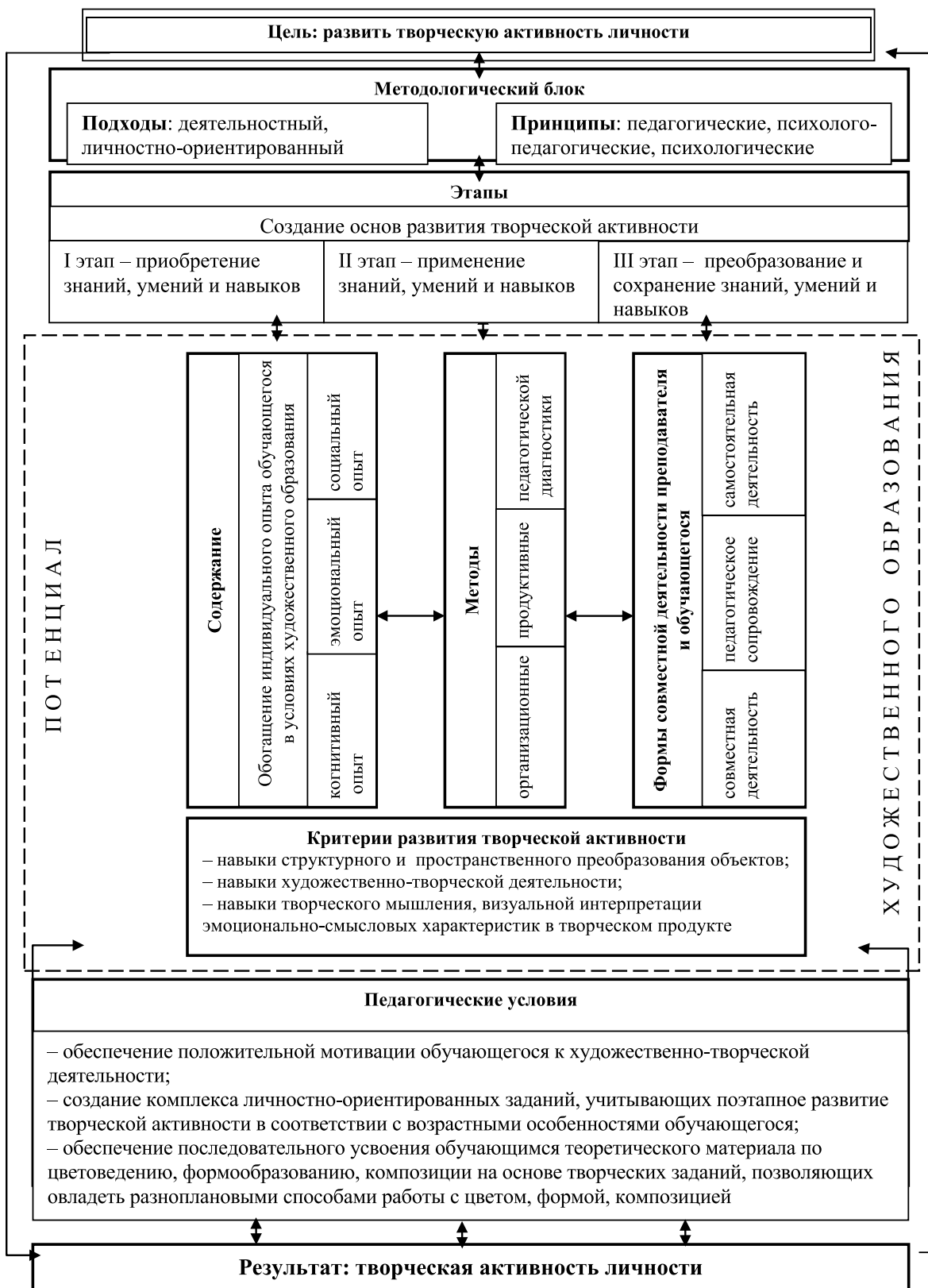


Рис. 1. Процессуальная модель развития творческой активности личности в художественном образовании

Для оценки эффективности экспериментальной работы изучены и оценены результаты проведенного педагогического эксперимента, которые позволяют проверить эффективность модели развития творческой актив-

ности личности в процессе художественного образования и педагогических условий её реализации. Определение эффективности осуществлялось на основе систематического учёта достигнутых результатов и определе-

ния уровня форсированности общих и изобразительных навыков художественно-творческой деятельности, а также связанных с ними мыслительных и эмоциональных процессов детей младшего школьного возраста.

Основной задачей практико-ориентированной работы была проверка корректности выделенных теоретических оснований по развитию творческой активности детей исследуемого возраста, т. е. об управляемом характере развития творческой активности младших школьников при реализации заявленных педагогических условий в экспериментальной группе.

Экстраполяция модели на реальный образовательный процесс позволила организовать педагогический эксперимент в школе МОУ СОШ № 42 и МОУ «Гимназия 96» г. Челябинска. В качестве основного метода исследования выступал педагогический эксперимент. Опытно-экспериментальная работа ориентирована на создание основ развития творческой активности детей младшего школьного возраста в процессе художественного образования, изменчивости и устойчивости особых видов связей и взаимодействий в образовательном процессе. Рассматриваемые связи представлены в том виде, который позволяет использовать принципы математизации и формализации. Для решения поставленной задачи исследовались изменения количественно-качественных характеристик специальных навыков структурного и пространственного преобразования объектов, а также взаимосвязанных с ними навыков реализации средств композиции.

Анализировались содержательно-процессуальные характеристики создания творческих продуктов. Критериями анализа являлись сформированные изобразительные умения, знания и навыки в художественно-творческой деятельности. Сравнивались навыки визуальной интерпретации эмоционально-смысловых характеристик в творческом продукте, особенности мыслительных процессов, а также частные характеристики развития вербального и невербального мышления.

На данном этапе педагогического эксперимента применялся комплекс стандартизированных методик диагностики Векслера Д., Изгарда К., Торренса П., включающий в себя: диагностику вербального и невербального мышления, когнитивных составляющих [3]; диагностику эмоциональной компетентности [4]; оценку изобразительных знаний, умений и навыков в создании творческих продуктов; диагностику творческих способностей [5].

Исследования уровней развития творческой активности, педагогическая диагностика осуществлялись в два диагностических этапа – в начале и в конце педагогического эксперимента. Психолого-педагогическая диагностика осуществлялась аналогично – в начале и в конце педагогического эксперимента.

Цель *первого констатирующего этапа*: определить начальный уровень творческой активности и индивидуальные особенности младшего школьника, а также выявить уровни сформированности изобразительных знаний, умений и навыков. На основании фоновых результатов сделан вывод о возможном корректном проведении педагогического эксперимента по разработанной технологии в экспериментальной группе учащихся. В процессе педагогического эксперимента была выявлены основные направления поэтапного развития творческой активности младшего школьника, внедрена разработанная модель с входящими в ее состав педагогическими условиями.

Второй констатирующий этап проводился в ходе развивающего (формирующего) эксперимента. Сравнительный анализ фоновых и фактологических результатов позволил констатировать соотношение значимых аспектов динамики развития творческой активности младшего школьника и определил эффективность разработанной технологии.

Адекватность параметров, критериев и показателей изменений переменных контрольной и экспериментальной групп в сравнительном (фоновом и фактологическом) анализе позволяет констатировать эффективность выделенных педагогических условий.

Во-первых, при использовании методики «изучение и освоение структурного и пространственного преобразования объектов» критериями анализа явились: а) процесс создания творческого продукта, мера участия педагога в этом процессе; б) процесс и результат творческой деятельности, т. е. способность ученика изменять структурное и пространственное положение заданного объекта.

Значимые различия выявлены в развитии навыков структурного и пространственного преобразования объектов. Различия значимы в обоих (контрольной и экспериментальной) группах. Однако навык пространственного преобразования объектов у учеников экспериментальной группы развивается более эффективно. По данной характеристике выявлены высокозначимые межгрупповые различия ($t = 3,479$) (табл. 1).

Таблица 1. Динамика показателей освоения навыков структурного и пространственного преобразования объектов

Показатели		Структурное преобразование объектов		Пространственное преобразование объектов	
		начало экспер.	конец экспер.	начало экспер.	конец экспер.
Контрольная группа (n=61)	μ	0,245902	1,770492	1,131148	2,213115
	δ	0,434194	0,424006	0,53152	0,60868
	t	19,621		10,457	
Экспериментальная группа (n=60)	μ	0,283333	1,9	1,166667	2,583333
	δ	0,490301	0,510898	0,375823	0,561223
	t	17,685		16,246	
Критерий t (межгрупповое сравнение)		0,4443	1,516	0,425	3,4792
P		p>0,05	p<0,001	p>0,05	p<0,001

Примечание: μ (мю) – средняя арифметическая; δ (сигма) – среднее квадратичное отклонение по выборке или стандартная ошибка; t – критерий Стьюдента. Жирным шрифтом выделены значимые изменения.

Индивидуальные протоколы, отображающие особенности развития ученика в освоении ими технологии оперирования образами, показали индивидуальную динамику и обозначили разные типы этого развития. Например, на этапе диагностического эксперимента только 10% обучающихся из экспериментальной группы и соответственно столько же школьников из контрольной группы являются инициаторами самостоятельного решения поставленных перед ними творческих задач и имеют навыки преобразования объектов на достаточном (эвристическом) уровне. В большинстве своем ученики обеих групп (90%) не способны видоизменять пространственное положение заданного объекта и его структурные особенности без руководства педагога, что соответствует 0 (стимульно-продуктивному) уровню творческой активности.

Через два года ученики этих же групп изменили показатели в освоенной ими технологии преобразования заданных объектов с той лишь разницей, что контрольная группа на 78,8 % своего состава осталась на 0 и 1 уровне. Экспериментальная группа улучшила свои показатели настолько, что 42,3% учеников освоили достаточный уровень сложности преобразования объектов, 8 из 60 обучающихся достигли высокого уровня. Так ученики, не принимавшие участие в эксперименте, в целом не овладели навыками структурного и пространственного преобразова-

ния изображаемых объектов. Затруднялись в изображении движения объекта на картинной плоскости, в переносе плоскостного изображения в объемное, в представлении и изображении внешней и внутренней структуры предмета и пр.

Во-вторых, при изучении возможностей младшего школьника через отражение эмоций, заложенных в рисунке, раскрыть его замысел обобщающим результатом анализа явилась таблица из отдельно собранных данных эмоциональной, вербальной и эскизной характеристики объекта.

Для особенностей понимания учениками собственного эмоционального состояния критерием являлись: процесс выполнения работы, композиционно-содержательная сторона рисунков, образный ряд, цветовая гамма, величина и характер изображения. На основании анализа рисунка делается вывод о соответствии изображенного и вербально указанного учеником события или эмоционального состояния, а также об его вербальных и общеучебных навыках.

Достоверно улучшаются показатели развития специальных навыков художественно-творческой деятельности. При этом наиболее эффективно развиваются навыки выбора соответствующих средств для эмоциональной характеристики объекта ($t = 14,219$). Они взаимосвязаны с развитием навыков эмоциональной ($t = 6,123$) и вербальной ($t = 5,722$) характеристик объекта. По всем

характеристикам выявлены как внутригрупповые различия в экспериментальной группе, так и значимые межгрупповые отличия между контрольной и экспериментальной группой (табл. 2).

Исследование указанной методики показало, что, во-первых, ученики обеих исследуемых групп в начале эксперимента одинаково затруднялись в переносе своего эмоционального состояния в характеристику художественного образа. Во-вторых, не связывали собственное эмоциональное состояние с выбором художественных средств для раскрытия темы задания. В-третьих, не воспринимали специфику тех или иных средств пластического языка искусства, тем более не могли оперировать ими комплексно в характеристике смысловой ситуации «плохой – хороший», «теплый – холодный». В-четвертых, лишь единицы выбирали изображение в виде знаково-символической экспрессии. Так, «плохое событие», «хорошее событие» понимается на начальной стадии исследования испытуемыми преимущественно как конкретно-ситуативное.

При использовании методики «понимания и узнавания основных эмоциональных состояний» и после курса занятий по визуальной интерпретации эмоций пластическими средствами, подобранных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младшего школьника, в экспериментальной группе почти 100% учеников дифференци-

руют позитивное и негативное субъективное состояние; 60% – способны выразить это состояние через средства композиции различными техниками (фотоколлаж, инсталляция, графика и пр.); 28% учащихся самостоятельно выбирают эффективные средства для характеристики образа. Это выгодно отличает их от контрольной группы, где обучение изобразительному искусству велось по традиционной программе и не включало задания по активизации творческого процесса, а также направленную педагогическую деятельность по последовательной реализации пластических средств.

Можно заключить, что в экспериментальной группе по указанным методикам с учениками занимались в среднем 2 года, результаты этой работы превосходили прогнозируемые результаты.

В-третьих, при определении уровня эскизной характеристики образа в контексте проводимого исследования ставили перед учащимися задачу расширить поиск средств изобразительного искусства, а также обучали их не только приемам работы в различных техниках, но и выбору художественных средств относительно их собственного представления о поставленной задаче. Проведенный анализ позволил прийти к следующим выводам.

Прежде всего, младшие школьники экспериментальной группы оказались более точными в переносе эмоционально-смыслового

Таблица 2. Динамика показателей освоения навыков визуальной интерпретации эмоционально-смысловых характеристик в творческом продукте

Показатели	Эмоциональная характеристика объекта		Вербальная характеристика объекта		Выбор средств		Итог		
	начало экспер.	конец экспер.	начало экспер.	конец экспер.	начало экспер.	конец экспер.	начало экспер.	конец экспер.	
Контрольная группа (n = 61)	μ	1,41	1,787	1,115	1,267	1,066	1,639	3,59	4,672
	δ	0,528	0,551	0,321	0,446	0,25	0,517	0,716	0,889
	t	3,857		2,147		7,8		7,402	
Экспериментальная группа (n = 60)	μ	1,517	2,183	1,133	1,583	1,083	2,25	3,733	6,017
	δ	0,596	0,596	0,343	0,497	0,279	0,571	0,71	1,066
	t	6,123		5,772		14,219		13,814	
Критерий t (межгрупповое сравнение)	1,042	3,796	0,307	3,673	0,369	6,16	1,105	4,274	
p	p>0,05	p<0,001	p>0,05	p<0,001	p>0,05	p<0,001	p>0,05	p<0,001	

значения в художественную характеристику образа. У них в меньшей степени проявлено формальное отношение к решению темы задания. Они, как правило, ориентировались на собственное эмоциональное восприятие и опирались на полученные навыки организации композиции. При этом реже использовали односложные предложения при описании настроения или события, демонстрируя развернутые высказывания ($1/3$ учеников по сравнению с $2/3$).

Следует обратить внимание на то, что большая группа младших школьников после предложения им нарисовать приятное и неприятное событие предпочитают первым рисовать «приятное». Для характеристики неприятного события обращаются к использованию словосочетаний и ситуативному способу характеристики образа. На рисунках негативные эмоции школьники также выражают скупыми графическими средствами, часто только высказывание определяло суть неприятной для ребенка ситуации. В контрольной группе замечена тенденция, при которой ученик, не имея определенных навыков изображения, делает некоторую попытку нарисовать то, что он хочет выразить, сопровождая рисунок распространенным высказыванием. Например, приятное – «Солнце светит, я иду гулять», неприятное – «Идет гроза, а я спряталась». Данную ситуацию можно интерпретировать вполне однозначно: как отсутствие необходимых умений и навыков при большом воображении. Этот факт свидетельствует об отсутствии у таких учеников

практического опыта, их ограниченности в выборе и применении пластических средств, об отсутствии таких условий, которые содержит разработанная нами модель.

Таким образом, как показала диагностика, младший школьник экспериментальной группы не только демонстрирует высокий уровень понимания эмоциональных состояний, но стремится, осмыслив свои чувства, интегрировать их в художественный образ.

Изучение освоения учащимися операций творческого мышления в творческой деятельности позволило проанализировать ассоциативные связи, беглость и оригинальность решения, структурно-пространственные изменения объектов, а также знание основ композиции, эмоциональную восприимчивость при решении творческой задачи, готовность учеников воспринимать новые идеи и виды деятельности. Значимость различий в развитии характеристик творческого мышления младших школьников в контрольной и экспериментальной группах показано в следующей таблице (табл. 3).

Важной задачей на этом этапе исследования стало формирование представлений о понятиях, обозначающих основные законы композиции, к применению которых предъявлялись определенные требования. Кроме того, на развивающем этапе исследования уделялось внимание развитию у обучающихся нестандартного подхода к решению творческих (проблемных) задач. С этой целью демонстрировались выразительные технические приемы, такие как инсталляция, моно-

Таблица 3. Динамика показателей освоения навыков творческого мышления

Показатели	Оригинальность		Гибкость		Беглость		Разработанность деталей		
	начало экспер.	конец экспер.	начало экспер.	конец экспер.	начало экспер.	конец экспер.	начало экспер.	конец экспер.	
Контрольная группа (n = 61)	μ	11,065	10,338	6,803	7,203	8,311	8,44	19,704	22,711
	δ	5,0756	4,5735	2,502	2,51	2,819	2,451	11,225	12,38
	t	0,824		-0,874		-0,268		-1,392	
Экспериментальная группа (n = 60)	μ	11,583	12,266	8,183	13,183	9,6	9,7	24,633	32,05
	δ	3,6928	3,1882	1,431	3,212	1,137	0,743	12,118	16,717
	t	-1,085		-1,818		3,717		-4,761	
Критерий t (межгрупповое сравнение)	0,642	2,663	3,731	3,907	3,305	0,268	2,319	3,466	
P	p>0,05	p<0,001	p>0,05	p<0,001	p>0,05	P<0,001	p>0,05	p<0,001	

Таблица 4. Динамика уровней развития творческой активности младшего школьника

Группы	Уровни	Креативный	Эвристический	Продуктивный	Стимульно-продуктивный
КГ	Начало эксперимента	16,30%	30,26%	40,99%	12,45%
	Окончание эксперимента	17,60%	33,20%	42,96%	6,21%
	Значимые изменения	< 1,3%	< 2,94%	< 1,97%	> 6,24%
ЭГ	Начало эксперимента	16,80%	33,38%	36,02%	13,80%
	Окончание эксперимента	21,08%	51,74%	22,98%	4,20%
	Значимые изменения	< 4,28	< 18,36	> 13,04%	> 9,6%

типия, граттаж, фотоколлаж, видеотехники и т. д. Большое внимание уделялось интеграции с такими видами пластических искусств, как архитектура, дизайн, косплей и пр.

Особая роль отводилась чтению литературы, прослушиванию музыкальных произведений с последующим их обсуждением. Наряду с этим применялись методы оказания обучающимся помощи в отражении собственных эмоциональных состояний в знаке, пиктограмме, символе. Отслеживался перенос полученных знаний и навыков на последующие этапы творческой деятельности.

В результате опытно-экспериментальной работы в этом направлении выявлены значимые внутригрупповые различия по характеристикам «беглость» и «размах ответов» ($t = 4,761$), а также значимые межгрупповые отличия по характеристикам «оригинальность» ($t = 2,66$) и «гибкость» мышления ($t = 3,907$).

Результаты опытно-поисковой работы определялись посредством сравнения пара-

метров, критериев и показателей изменений переменных контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в сравнительном анализе. Итоговая таблица, представляющая собой характеристику динамики уровней развития творческой активности младшего школьника, отражена в табл. 4.

Количественный рост обучающихся, находящихся на креативном (17,6% в контрольной и 21,08% – в экспериментальной) и эвристическом (33,2% в контрольной и 51,74% – в экспериментальной) уровнях, подтверждает эффективность разработанной модели развития творческой активности младшего школьника в художественном образовании.

Сопоставленный анализ обобщенных данных, полученных в контрольных и экспериментальных группах, позволил проследить общую динамику развития специальных навыков художественно-творческой деятельности и результатов освоения навыков творческого мышления обучающимися (рис. 2, 3).

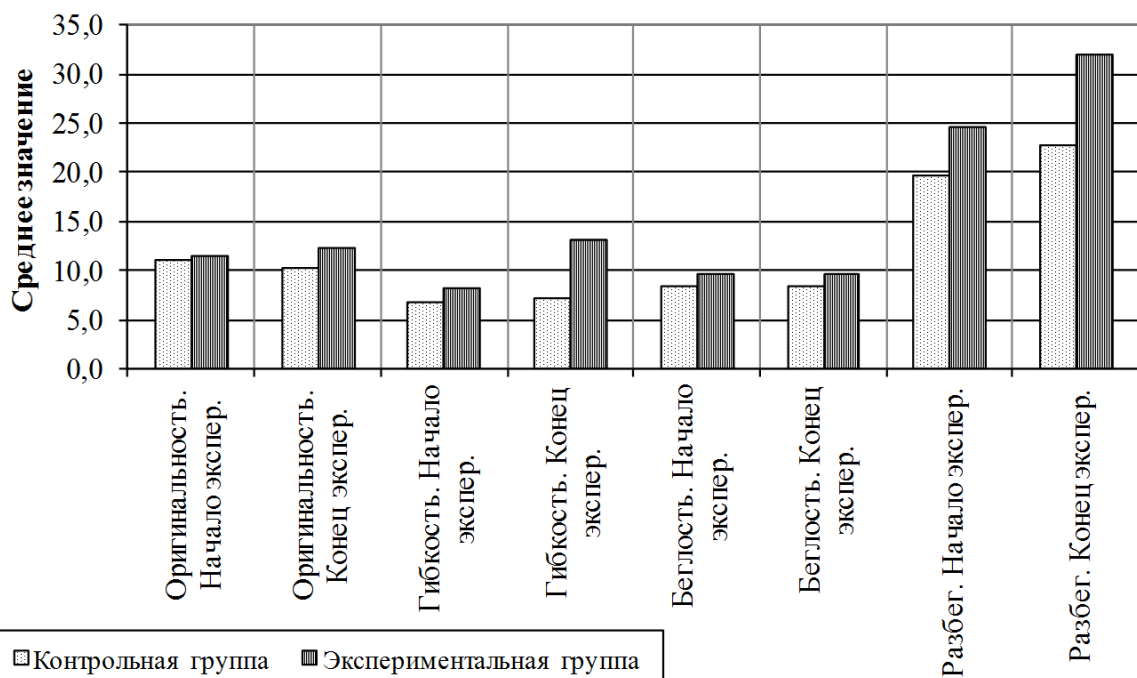


Рис. 2. Динамика показателей освоения навыков творческого мышления

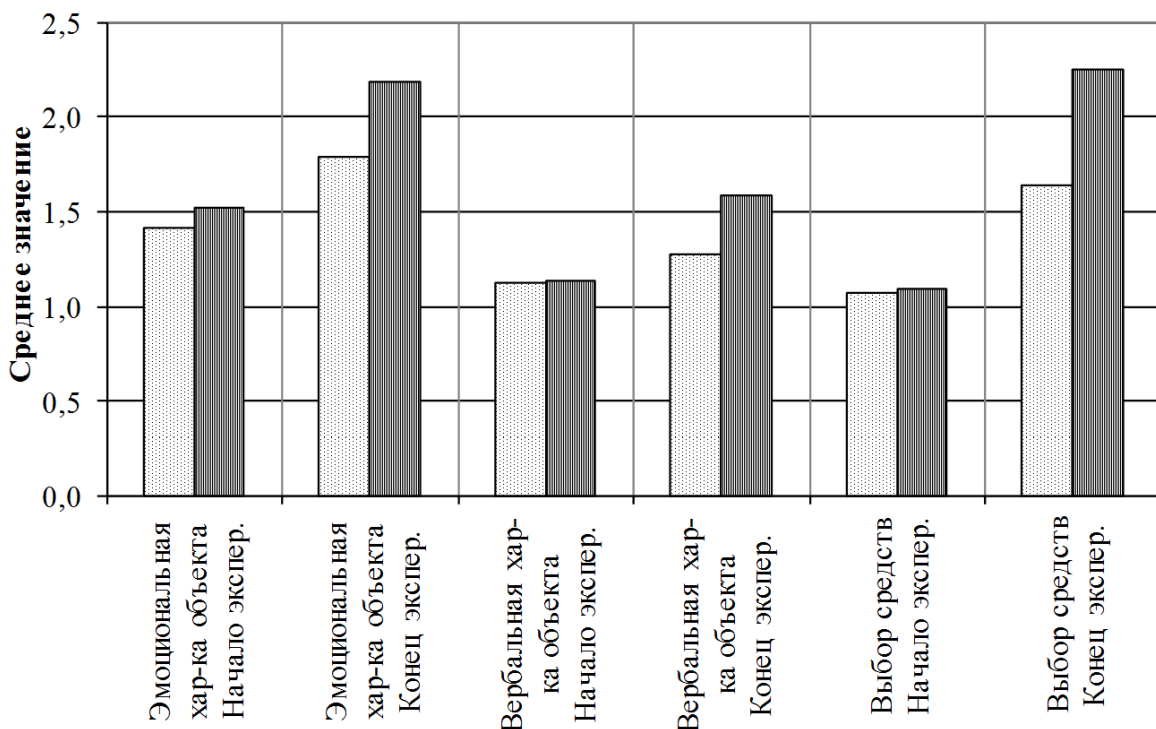


Рис. 3. Динамика показателей освоения навыков художественно-творческой деятельности

Заключение

Статистический количественный и качественный анализ данных контрольной и экспериментальной групп позволил сделать заключение, что такое различие не может быть случайным и является следствием специально организованной педагогической деятельности. Это подтверждает эффективность процессуальной модели развития творческой активности личности в процессе художественного образования и совокупности педагогических условий её реализации. Положительная динамика результатов исследования дает основания считать, что постав-

ленные задачи решены, цель исследования достигнута, что открывает перспективные направления в изучении теории и практики высшего художественного образования.

Дальнейшая исследовательская работа может осуществляться по следующим направлениям: поиск креативных методов эффективного развития творческой активности среднего и старшего школьника, а также студента творческих профессий; изучение влияния социокультурной среды на развитие творческой активности личности в процессе художественно-архитектурного образования.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Сурина, Л. Б. Образное мышление как основа формирования творческой личности в пластических искусствах архитектуры и дизайна / Л. Б. Сурина, Д. Н. Сурин // Архитектура, градостроительство и дизайн Южного Урала : проблемы и перспективы : сб. науч. трудов / под ред. С. Г. Шабиева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – С. 31–34.
3. Векслер, Д. Стандартные тесты оценки памяти / Д. Векслер – «J. Psychol» – WPPSI, 1945. – С. 87–95.
4. Изгард, Е. П. Психология эмоций : пер. с англ. / Е. П. Изгард. – СПб. : «Питер», 1999. – 464 с.
5. Торренс, П. Теоретические основы психологической диагностики креативности : пособие для школьных психологов / П. Торренс ; под ред. Е. И. Щеплановой. – М. : ИНТОР, 1995. – 84 с.

References

1. Vygotsky, L.S. Educational Psychology / L.S. Vygotsky; ed. V.V. Davydov. – М.: Pedagogy, 1991. – 480 p.
2. Surina, L.B. Creative thinking as basis for the formation of a creative personality in the plastic arts, architecture and design / L.B. Surina, D.N. Surin // Architecture, urban planning and design of the Southern Urals: Problems and Prospects: Sat. scientific. works / ed. S.G. Shabiev. – Chelyabinsk : SUSU Publisher, 2004. – P. 31-34.
3. Veksler, D. Standaized memory scale for clinical use /D. Veksler – «J. Psychol» – WPPSI, 1945. – P. 87-95.
4. Izgard, E.P. Psychology of emotions: first. / E.P. Izgard. – SPb .: Peter, 1999. – 464 p.
5. Torrens, P. Theoretical Foundations of psychological diagnosis of creativity: aid for school psychologists. / P. Torrens; ed. E.I. Shcheblanova. – М.: INTOR, 1995. – 84 с.

Сурина Лариса Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, член Союза художников России. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет, Архитектурный факультет, кафедра дизайна и изобразительных искусств.

Поступила в редакцию 09.09.2015