

№11 (Ноябрь) • 2012 год





Лапшина Ирина Владимировна,

кандидат философских наук, доцент кафедры естествознания и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», г. Таганрог

ira_lapshina@mail.ru

Усенко Ольга Александровна,

кандидат технических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», г. Таганрог

usenko_olga77@mail.ru

Междисциплинарный подход – стратегия построения авторской модели системы социального принуждения¹

Аннотация. В статье авторы анализируют вопросы перспективной на современном этапе междисциплинарной стратегии, позволяющей эффективно осуществить теоретическое построение авторской модели системы социального принуждения. В статье также указывается на то, что осуществление синтеза различных научных направлений и исследовательских парадигм в разных областях научного знания позволит более полно осветить вопросы изучения феномена социального принуждения.

Ключевые слова: социальное принуждение, государственное принуждение, системный анализ, системный подход.

В настоящее время, как в России, так и на Западе, с одной стороны, сохраняются технологии социального принуждения, характерные для социоцентристского, мобилизационного и антропоцентристского, инновационного обществ. С другой стороны, и в России, и на Западе – в России медленнее, на Западе быстрее – общество постепенно переходит от принуждения «к технологиям убеждения, от подавления – к сотрудничеству, от иерархии к сетям горизонтальных связей...» [1]. При изучении социального принуждения в России и на Западе исследователю приходится сталкиваться с той трудностью, что в современной литературе существуют различные представления о том, что такое социальное принуждение. Более того, социальное принуждение часто отождествляется с социальным насилием или диктатом. В современной литературе рассматриваются также отдельные виды социального принуждения, прежде всего государственного. Это обусловлено тем, что многие исследователи рассматривают государство в качестве «монополиста принуждения» (Н. М. Коркунов), а само государство часто трактуется как «механизм принуждения» (И. А. Ильин), или «организация социального принуждения» (В. С. Нерсисянц).

Изучение феномена социального принуждения сегодня следует рассматривать как сложную проблему с большой неопределенностью, для решения которой необходимо использовать специальные методы исследования и конструирования сложноорганизованных объектов, объединить знания различных, традиционно разделенных дисциплин (философию, социологию, математическую логику, теорию графов и др.) и, как следствие, формирование целостного мировоззрения на исследуемый феномен. Кроме того, применение при построении авторской модели системы принципов социальной

¹ Исследование осуществлено при поддержке РФНФ, проект № 12-03-00081 а «Применение системного подхода в исследовании связей и функций авторской модели социального принуждения»



философии как трансдисциплинарной научной дисциплины, в свою очередь, претендует на метатеоретическое обобщение результатов частных научных исследований.

Основным междисциплинарным инструментарием исследования феномена принуждения является системный анализ, в котором центральное место занимают два противоположных вида деятельности: анализ и синтез. Однако полный цикл системного анализа включает несколько главных этапов:

- постановка цели исследования;
- выделение системы, то есть определение границ системы с внешней средой, выделение основных, существенных компонент, факторов и т. д., при этом малозначимые, несущественные факторы не принимаются во внимание;
- описание: необходимо выразить на едином формальном языке разнородные по своей природе явления и факторы;
- установление критериев: определить, что значит «хорошо» и «плохо» для оценивания полученной информации и сравнения альтернатив;
- идеализация (концептуальное моделирование): ввести рациональную идеализацию проблемы, упростить ее до допустимого предела;
- декомпозиция (анализ): разделить целое на части, не теряя свойств целого;
- композиция (синтез): объединить части в целое, не теряя свойств частей;
- решение: найти решение проблемы [2].

В отличие от традиционного подхода, при котором проблема решается в строгой последовательности вышеприведенных этапов (или в другом порядке), системный подход состоит в многосвязности процесса решения: этапы рассматриваются совместно, во взаимосвязи и диалектическом единстве. При этом возможен переход к любому этапу, в том числе и возврат к постановке цели исследования.

Главным признаком системного подхода является наличие доминирующей роли сложного, а не простого, целого, а не составляющих элементов. При этом эффективность системного подхода тем выше, чем к более сложной системе он применяется. Необходимо также указать и на то, что применяемый нами в исследовании системный философский анализ и структурный анализ будет способствовать углублению междисциплинарного изучения, составляющих компонент авторской модели системы социального принуждения. В свою очередь междисциплинарный подход в достаточной мере соответствует специфике современного уровня научного знания. В связи с этим деятельность по конструированию и моделированию человекомерных систем сегодня является приоритетным направлением научных исследований, что позволяет эффективно использовать связь между философскими идеями и техническими инженерными знаниями.

Результатом второго этапа исследования модели социального принуждения явилось выделение девяти компонент: государственное принуждение, правовое принуждение, политическое принуждение, идеологическое принуждение, виртуальное принуждение, экономическое и внеэкономическое принуждение, эстетическое и силовое принуждение. Каждая компонента содержит ряд составляющих, которые позволяют описать конкретную социальную практику, как в истории России, так и с позиции рассмотрения современных реалий российского общества. Также в ходе проведенного исследования нами выявлены связи между компонентами системы. В нашем анализе мы будем обращаться к социальным практикам советского/российского общества, и для наглядности описания самих связей проанализируем социологические факты, объясняющие происходящие в России социальные процессы, а также учтем знания из обширного диапазона социально-философского опыта.



Так, в частности, *государственное принуждение* является главенствующим звеном в модели системы социального принуждения. При выявлении связей между государственным принуждением и остальными восьмью компонентами единицами структурного анализа могут быть выделены следующие составляющие, представленные на схеме (рис. 1):

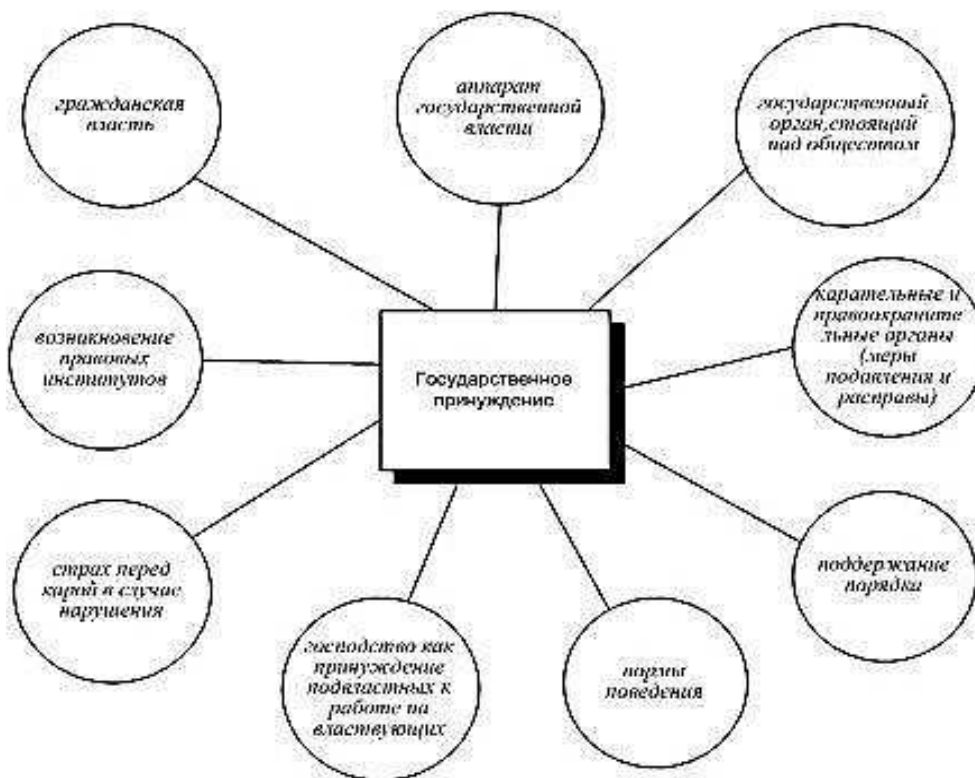


Рис. 1. Составляющие, характеризующие компоненту системы – государственное принуждение

Структура, показанная на рис. 1, представляет собой граф типа звезда с выделенной центральной вершиной, соответствующей компоненте государственного принуждения. Хотя, очевидно, что для всестороннего исследования модель должна иметь вид полносвязной структуры, однако на начальном этапе описания модели представленная структура, по нашему мнению, является достаточной. Тем не менее, это не исключает необходимости в дальнейшем рассмотреть данную структурную модель с учетом исторической закономерности, свойственной любой системе. В рамках междисциплинарного подхода становится возможным изучать, в частности, государственное принуждение в динамике, то есть естественно говорить о том, что доля, объем и значимость соответствующей составляющей (гражданская власть, аппарат государственной власти и т. д.) будет с течением времени неизбежно меняться и зависеть от исследуемых социальных практик в истории советско-го/российского общества.

В рамках одной статьи сложно описать девять составляющих компоненты государственное принуждение и нами такая цель не преследуется, между тем мы опишем ряд составляющих. Известно, что система может иллюстрировать процесс, если его отдельные элементы выявлены теоретически. Примечательно, что когда в государ-



стве действует верховенство закона, и его исполняют все с низу до верху, то в таком государстве принуждение, как действие по отношению к индивиду, вообще отпадает за ненадобностью, однако в массовом сознании россиян утвердилось мнение об обратном. Например, по мнению Ф. Э. Шереги «всеобщее соблюдение законов считает главным критерием правового государства большинство представителей всех возрастных групп опрошенных, а также лиц, имеющих разный уровень образования» [3].

Государство (государственная власть) выступает тем механизмом, который непосредственно законодательно, а точнее прямой силой своих законов, представляющих систему норм, вторгается в жизнедеятельность граждан и использует механизм давления на тех граждан, которые целенаправленно нарушают закон. В частности, говоря об аппарате государственной власти и эффективности его работы в настоящее время, на наш взгляд показателем этого является мнение В. В. Путина, который указывает: «Нам нужно переосмыслить всю систему охраны общественных интересов, отказаться от её чрезмерного репрессивного уклона. Такая ситуация деформирует наше общество, делает его морально нездоровым» [4]. Для иллюстрации составляющей – нормы поведения – сегодня мы можем сказать о том, что доминированию в сознании масс идеологических моделей способствует то, что большинство представителей разных поколений соотносят исторические этапы жизни страны и принятый образ жизни в них, а также и принятые нормы поведения со своим жизненным опытом. При этом доминирующей (и даже довлеющей) всегда в сознании людей оставалась действующая идеология, которая способствовала формированию в целом мировоззрения граждан нашего общества. В наши дни мы наблюдаем ситуацию, когда российское общество представляет собой «простую сумму самоопределяющихся индивидов, друг с другом не связанных и ничем друг другу не обязанных» [5].

Таким образом, сегодня истинно законной личностью, свободной от тоталитарного уклонизма, считается «экономический человек», ориентированный исключительно на материальную выгоду и равнодушный к «высшим ценностям». Нормы поведения представляют собой набор непосредственных или опосредованных зависимостей призванных дисциплинировать массы. Нормы поведения, скорее, косвенно связаны с системой норм, санкционированных государством, которые предполагают возможность применения к нарушителю нормы принудительных последствий (санкций). Так, сами нормы поведения не связаны с системой норм санкционированных государством непосредственно, однако они обладают существенным принудительным потенциалом. Вот и русский правовед Ю. С. Гамбаров отграничивает право от норм религии, нравственности и общественных нравов. Наличие или отсутствие принуждения не подходит в качестве критерия такого разграничения, потому что все вышеназванные нормы могут одинаково выступать как во внешне принудительной, так и в лишенной принудительности форме. «Заветы религии грозят загробными наказаниями за земные дела; духовная власть карает нарушителей своих норм и на земле церковными отлучениями и другими наказаниями религиозного характера; общественное мнение и иные формы санкции в области нравов и нравственности оказываются часто более принудительными, чем нормы права...» [6].

В свою очередь совершенно ясно то, что права населения призваны защищать специальные правовые институты (составляющая – поддержание порядка). Правовая модель в государстве представляет собой динамичную структуру и может корректироваться легитимной властью. В современной литературе указывается, что «...политическая власть опирается на возможность государственного принуждения, для осуществления которого создаются вооруженные силы, специально приспособ-



ленной для этой цели аппарат, включающий в себя так называемые карательные или правоохранительные органы» [7].

В целом в настоящее время имеет место точка зрения, что государство – это механизм, состоящий из комплекса взаимосвязанных между собой частей, и функционирование их обеспечивается «...организационными и финансовыми средствами, а также мерами принуждения, осуществляемыми специальными органами (армия, полиция, тюрьмы и т. д.)» [8].

Страх перед карой в случае нарушений хорошо может проиллюстрировать следующий пример: «Россия периода И. Сталина характеризуется: в духовной сфере: любовью к Отечеству (71,8%), чувством гордости за страну (53,0%), наличием идеалов (59,6%), успехами в образовании (30,3); в экономике: быстрым экономическим развитием (54,5%), мощной промышленностью (46,1%), успехами в науке и технике (37,0%); в политической жизни: авторитетом в мире (57,2%); в социальной сфере: дисциплиной и порядком (83,2%); в этической сфере: чувством страха (68,7%)» [9]. В этом примере страх автор относит к этической области, хотя, на наш взгляд, в период правления И. Сталина страх человека сопровождал повсюду и не относился только к этической сфере. Россия периода Б. Ельцина характеризуется: в сфере экономики: кризисом (92,7%), тяжелым экономическим положением (89,3%); в социальной сфере: возможностью стать богатым человеком (75,6%), неуверенностью в своем будущем (93,0%), социальной несправедливостью (85,6%); в политической сфере: международными конфликтами (84,8%) бюрократией (65,2%), гражданскими и политическими свободами (56,8%); в этической сфере: преступностью, бандитизмом (95,8%), коррупцией, взятками (92,4%), страхом (50,6%) [10]. Так, страх понуждал человека помимо прочего соблюдать правовые нормы, установленные государственной властью.

Как следует из вышеизложенного, феномен социального принуждения является многоаспектным, сложным и неоднозначным, а потому требует привлечения специальных подходов к его исследованию. Использование междисциплинарного подхода дает очевидные преимущества, поскольку наряду с традиционными для социально-философских явлений методами исследования (исторического подхода, диалектического метода, герменевтического метода и др.) становится возможным применение методов системного подхода, теории графов, моделирования, результатов статистических исследований. Совместное использование различных методов способствует более глубокому пониманию и исследованию феномена социального принуждения, а значит, и переосмыслению и прогнозированию некоторых тенденций современной действительности.

Ссылки на источники

1. Сурков В. Ю. Основные тенденции и перспективы развития современной России. – М.: СГУ, 2008. – 48 с.
2. Анфилатов В. С., Емельянов А. А., Кукушкин А. А. Системный анализ в управлении. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 368 с.
3. Шереги Ф. Э. Социология права. Прикладные исследования. – СПб.: «Алетейя», 2002. – 447 с.
4. Путин В. В. Эффективная власть под контролем народа. – URL: <http://putin2012.ru/>.
5. Панарин А. С. Правда железного занавеса. – М.: Алгоритм, 2006. – 336 с.
6. Гамбаров Ю. С. Право в его основных моментах // Правоведение. – 1995. – № 4. – С. 113.
7. Теория государства и права: курс лекций / Под ред. Н. И. Матузова и А. В. Малько. – М.: Юрист, 2004. – 768 с.
8. Певцова Е. А. Теория государства и права. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 528 с.
- 9–10. Шереги Ф. Э. Указ. соч.

КОНЦЕПТ

научно-методический электронный журнал

ART 12145

УДК 347.122

Лапшина И. В., Усенко О. А. Междисциплинарный подход – стратегия построения авторской модели системы социального принуждения // Концепт. – 2012. – № 11 (ноябрь). – ART 12145. – 0,4 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12145.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



Lapshina Irina,

Candidate philosophy, assistant professor of natural science and life safety of Taganrog State Pedagogical Institute named after A. P. Chekhov, Taganrog

ira_lapshina@mail.ru

Usenko Olga,

candidate those, assistant professor of computer science of Taganrog State Pedagogical Institute named after A. P. Chekhov, Taganrog

usenko_olga77@mail.ru

Annotation. In article authors analyze the issues of interdisciplinary strategy at the modern stage, allowing effectively realize the theoretical building of author's system model of the social enforcement. The article also points out that the implementation of the synthesis of different scientific fields and research paradigms in different fields of scientific knowledge will shed light on the most complete study of the phenomenon of social enforcement.

Keywords: social coercion, government coercion, systems analysis, systems approach.





Кошков Сергей Сергеевич,

ассистент кафедры информатики ФГБОУ ВПО «Пермская государственной сельскохозяйственная академия Д. Н. Прянишникова», г. Пермь
srg331@mail.ru

Раскрытие информации об экспортных операциях в рамках международных стандартов финансовой отчетности

Аннотация. *Статья посвящена сведениям, которые необходимо раскрыть в управленческой отчетности организации, осуществляющей экспортную деятельность и ведущей отчетность в соответствии с международными стандартами финансовой отчетности.*

Ключевые слова: *управленческая отчетность, международные стандарты финансовой отчетности, раскрытие информации, экспортная деятельность.*

Одна из основных целей Международных стандартов финансовой отчетности (МСФО) состоит в том, чтобы обеспечить участников экономической деятельности как можно более достоверной и полезной финансовой информацией. В большинстве стран законодательство, регулирующее экономическую практику, устанавливает для фирм среднего и малого бизнеса необходимость представления отчетности только в налоговые службы и органы государственной статистики, а также собственникам, принимающим деятельное участие в управлении компаниями. При этом методология, составляющая основу правил ведения учета и формирования отчетности этих организаций, с позиций МСФО, не всегда отвечает требованиям обеспечения рынка надежной экономической информацией о финансовом положении фирм, необходимость и важность которой подтверждает текущий экономический кризис.

С точки зрения МСФО, информация, позволяющая адекватно оценивать финансовое положение фирм – участников экономической деятельности, необходима лицам, финансирующим их деятельность: банкам, кредиторам по текущим операциям, актуальным и потенциальным заимодавцам и т. д. Очевидно, что проблема современной экономики – это надлежащее обеспечение функционирования института кредита, дисфункция которого стала основой наблюдаемого нами кризиса. Масштабы деятельности средних и малых компаний в сравнении с крупным бизнесом – это не причина лишать значимую долю экономики информации, необходимой для нормального течения хозяйственной жизни [1].

Результаты внешнеторговой деятельности подтверждаются отражением их в бухгалтерском учете и отчетности, которая в дальнейшем анализируется пользователями этой отчетности. Полнота и достоверность полученной отчетности в равной степени важна как внутренним, так и внешним пользователям. Иностранцы анализируют возможности предприятия на основе предоставляемой отчетности, чтобы быть уверенными в том, что заказанные товары поступят к ним своевременно и в оговоренных договором объемах. Для внутренних пользователей отчетность является обратной связью, показывающей не только насколько эффективно осуществляется управление организацией, но и пути устранения потенциальных проблем. Из большого количества различных типов пользователей следует, что форма и содержание отчетности будут меняться в зависимости от того, кому она предназначена. Однако в первую очередь отчетность подготавливается для достижения целей организации, а значит, она ориентирована на внутренних пользователей.



Отчетность представлена системой показателей, отражающих результаты хозяйственной деятельности за некоторый период. В нее входят формы, составленные по материалам как бухгалтерского, так и управленческого учета. Будучи систематизированной, отчетность позволяет определить итоги деятельности как в целом по компании, так и по структурным подразделениям. Отчетность может быть классифицирована по различным признакам, однако сосредоточимся на разделении по видам и выделим управленческую, статистическую и бухгалтерскую отчетность.

Статистическая отчетность позволяет контролировать выполнение планов по объему и качеству продукции, динамику и производительность труда и другие показатели деятельности предприятия. Бухгалтерская отчетность составлена по данным бухгалтерского учета и представляет данные об имущественном и финансовом состоянии предприятия и о результатах деятельности за отчетный период. В отечественной практике имеет место применение форм бухгалтерской отчетности для постановки системы внутренней управленческой отчетности, но более целесообразным является отдельное выделение блока управленческой отчетности. Управленческая отчетность составляется на основе бухгалтерского, управленческого и статистического учета и формируется для информирования внутренних пользователей о результатах компании, ее потенциале и ее реальном финансово-экономическом положении.

В процессе преобразования национальной системы учета в соответствии с международными стандартами государство создает нормативную базу, направленную на обеспечение полезной информацией заинтересованных пользователей. Однако в соответствии с Планом Министерства финансов Российской Федерации на 2012–2015 годы по развитию бухгалтерского учета и отчетности в Российской Федерации на основе Международных стандартов финансовой отчетности полная поддержка МСФО произойдет не ранее 2015 года [2]. Таким образом, составляемая в настоящее время финансовая отчетность обладает сравнительно низкой информативностью. Раскрываемой в соответствии с приказом Минфина России от 02.07.2010 № 66н информации достаточно, но при условии соблюдения всех требований нормативных актов. Таким образом, показатели бухгалтерской отчетности организации, осуществляющей экспортные операции, должен включать не только рекомендованные Минфином России, но и существенные для принятия управленческих решений.

Статистическая отчетность регламентируется нормативными актами Государственного комитета по статистике РФ. Рассмотрим некоторые установленные формы статистической отчетности.

1. Форма № 1-ВС «Сведения о поступлении валютных средств от поставки нефти, нефтепродуктов и природного газа» содержит сведения об остатках и движении иностранной валюты по транзитным валютным счетам. Так как форма содержит показатели, позволяющие анализировать валютные риски, то ее целесообразно использовать всем организациям-экспортерам.

2. Форма федерального государственного статистического наблюдения 8-ВЭС (услуги) «Сведения об экспорте (импорте) услуг во внешнеэкономической деятельности» содержит информацию о поступлении и платежах денежных средств по предоставлению или получению услуг или работ, результатов интеллектуальной деятельности. Значительно детализированы по наименованиям платежей сведения об услугах по перевозке грузов и пассажиров (раздел 2) и по строительным услугам (раздел 3). Отсутствие показателей за ряд лет может затруднить анализ деятельности в динамике, что следует учесть при составлении управленческой отчетности.



3. Государственная статистическая отчетность по формам № 1-ТС (вывоз) «Сведения о поступлении товаров в Республику Беларусь» и № 1-ТС (микро) «Сведения о взаимной торговле с Республикой Беларусь» содержит сведения по количеству, ассортименту и стоимости поставленного товара. Отличие состоит в том, что отчетность составляют крупные и микро предприятия соответственно. Форма № 1-ТС (микро) содержит также сведения об импорте товаров и информацию о примерном распределении стоимости поставок поквартально в процентном соотношении, что позволяет проанализировать влияние сезонных факторов на эффективность экспортной деятельности. При принятии управленческих решений имеет смысл объединить обе формы и аналогично составлять формы по другим географическим сегментам.

Управленческая отчетность характеризует функционирование предприятия, как в целом, так и по отдельным структурным подразделениям. Данная отчетность ориентирована на внутренних пользователей, раскрывает информацию, исходя из целей и задач управления, и является важнейшим источником информации для принятия решений. Для формирования системы управленческой отчетности необходимо определить перечень информации, необходимый менеджерам структурных подразделений, и установить частоту представления сведений.

При разработке форм управленческой отчетности необходимо соблюсти следующие принципы:

- отчеты должны быть адресными и конкретными;
- отчеты должны содержать оперативную информацию, существенную для принятия управленческих решений;
- форма отчета должна учитывать особенности подготовки менеджера, которому предназначен отчет;
- при достаточной полноте отчеты должны содержать как можно меньшее количество информации, что делает необходимым систематизировать представляемые сведения;
- затраты на подготовку отчетности не должны превышать выгоды от ее использования.

Основной проблемой при формировании системы управленческой отчетности является отсутствие рекомендаций касательно используемых расчетных показателей или информационной базы для их расчета. Выделим следующие группы показателей, с помощью которых возможно характеризовать экспортную деятельность предприятия:

- ресурсы организации, используемые в процессе экспортной деятельности;
- хозяйственные процессы организации, доходы, расходы, результаты внешнеэкономической деятельности.

Одной из целей управленческой отчетности является раскрытие факторов, благодаря которым повышается эффективность экспортной деятельности. Данные факторы могут быть экстенсивными (увеличение объема экспорта или снижение затрат) и интенсивными (повышение рентабельности за счет снижения себестоимости или издержек).

При разработке положения по управленческой отчетности необходимо определить ее информационную базу. Управленческая отчетность формируется на основании бухгалтерского, статистического и оперативного учета, поэтому выделим следующие блоки в составе управленческой отчетности.

1. Блок плановой и нормативной информации. Критерием для оценки выполнения плана служит представляемая в управленческой отчетности плановая и норма-



тивная информация. В состав такой информации включают показатели деятельности организации, предусмотренные оперативным, годовым и перспективным планами.

2. Блок маркетинговой информации характеризует состояние рынков, уровень конкуренции, динамику цен на товары и услуги и т. д.

3. Блок финансовой информации содержит сведения о динамике курсов иностранных валют, изменениях ставок по кредитам банков и т. д.

4. Блок технической информации содержит информацию о состоянии оборудования, данные кадровой службы и иные полезные для принятия управленческих решений сведения.

Таким образом, с позиции осуществления экспортной операции управленческая отчетность должна содержать следующие разделы.

1. Показатели валютного риска:

- валютные активы;
- валюта баланса;
- собственный капитал;
- валютная выручка;
- общая выручка;
- валютные расходы
- общие расходы;
- прибыль от продаж по экспорту;
- общая прибыль от продаж
- положительные курсовые разницы;
- отрицательные курсовые разницы.

Все данные за исключением последних двух пунктов не требуют расчета, так как представлены в бухгалтерском балансе, отчете о прибылях и убытках либо в пояснениях к бухгалтерскому балансу. Положительные и отрицательные курсовые разницы рассчитываются как обороты по кредиту или дебету счета 91, субсчет «курсовые разницы» соответственно.

2. Коэффициенты выполнения экспортных контрактов:

- выручка выполнения экспортных контрактов, представлена в отчете о прибылях и убытках и пояснениях к балансу;
- выручка по заключенным экспортным контрактам, рассчитывается как сумма оборотов по дебетам счетов 50, 51, 52, 57 и кредиту счета 62, субсчета «Расчеты с иностранными покупателями» и «авансы от иностранных покупателей».

3. Структура выручки и расходов по экспорту:

- выручка экспортной деятельности по видам товаров, рассчитывается как оборот по кредиту счета 90, субсчет «Выручка экспорт» в аналитике по товарам.
- расходы по экспортной деятельности по статьям, рассчитываются как оборот по дебету счета 90, субсчет «Себестоимость экспорт» в аналитике по видам расходов.

4. Коэффициенты оборачиваемости активов по экспортной деятельности:

- выручка по экспортной деятельности;
- средства, вложенные в экспортные операции.

5. Показатели рентабельности:

- прибыль от продаж (экспорт);
- выручка от экспортной деятельности.

Указанные данные представлены в отчете о прибылях и убытках либо в пояснениях к бухгалтерскому балансу.



6. Структура продаж:

- выручка по экспортной деятельности по видам товаров, рассчитывается как оборот по кредиту счета 90, субсчет «Выручка экспорт» в аналитике по товарам;
- выручка по экспортной деятельности, данные представлены в отчете о прибылях и убытках либо в пояснениях к бухгалтерскому балансу.

Расчет указанных показателей позволит перейти к экономическому анализу экспортной деятельности.

Таким образом, мы рассмотрели рекомендации по раскрытию информации в статистической и управленческой отчетности в рамках действующего законодательства и с учетом того что организация планирует проводить экономический анализ экспортной деятельности.

Корректно и своевременно составленная отчетность позволяет не только оперативно отображать деятельность организации, но и выявлять существующие и потенциальные проблемы и недостатки в организации работы. В совокупности с информированием о фактической эффективности и рентабельности предприятия отчетность представляет достаточный объем информации для принятия обоснованных управленческих решений. Однако наиболее важной задачей является определение формы и содержания отчетности, поскольку нерационально организованная управленческая информация способна создавать значительные помехи в деятельности предприятия.

Ссылки на источники

1. Пятов М. Л., Смирнова И. А. МСФО для малых и средних компаний. – URL: <http://www.buh.ru/document-1572>.
2. План Министерства финансов Российской Федерации на 2012–2015 годы по развитию бухгалтерского учета и отчетности в Российской Федерации на основе Международных стандартов финансовой отчетности.

Kohkov Sergei,

graduate student, assistant at the chair of informatics, Perm State Agricultural Academy (PSAA), Perm

srg331@mail.ru

Disclosure of information about export operations according to IFRS

Abstract. The article deals with information that is disclosed in management statements by organization involved in export activities and using IFRS.

Keywords: management statements, IFRS, disclosing of information, export activities.



Рецензент: Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГТУ, главный редактор журнала «Концепт»



Черноталова Кира Львовна,

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

chernotalov@mail.ru

Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессиональной инициативы

Аннотация. В работе представлен опыт организации самостоятельной работы студентов как итога изучения блока графических дисциплин. Описаны методические находки: тематика презентаций-докладов, функции научно-практических конференций, критерии оценки качества студенческих работ. Самостоятельная работа студентов рассматривается как одна из форм, позволяющих обеспечить студентам с помощью информационно-коммуникативных технологий развитие навыков самообразования и самосовершенствования с учетом индивидуальных способностей.

Ключевые слова: графическая подготовка студентов, системы автоматизированного проектирования, информационные технологии, профессиональная мотивация.

Стремительное развитие науки и техники требует поиска наиболее эффективных педагогических подходов, которые способствуют развитию у студентов творческих способностей и профессионального мышления.

Сегодняшний выпускник вуза должен не просто владеть некоторыми навыками работы с все возрастающими по объему и усложняющимися по содержанию информационными потоками, а должен быть способен извлекать с их помощью новые знания, самостоятельно выстраивать целостный познавательный процесс в окружающей информационной среде (восприятие – мышление – применение). Итогом развития студента в вузе, результатом профессионального самоопределения должны стать психологическая готовность к профессиональной деятельности, способность к саморазвитию.

Особую роль в подготовке специалиста, ориентированного на конструкторскую деятельность, играет графическая подготовка, содержание которой необходимо насытить фундаментальным материалом. Это позволит специалисту свободно ориентироваться в вопросах анализа и синтеза графических моделей, иметь твердые навыки создания геометрических образов инженерных объектов на различной основе и динамично оперировать ими. Для эффективной графической подготовки современных инженеров наряду с традиционными методами обучения в новой образовательной системе имеет огромное значение поиск, создание и внедрение нетрадиционных образовательных технологий. К таким технологиям можно отнести информационные, телекоммуникационно-технологические инновации, применение которых требует радикальных изменений в методах и средствах обучения, формах организации образовательного процесса, теории и методологии современного образования.

Попадая в новые условия обучения после школы, многие студенты не сразу адаптируются к ним, теряются в выборе приемов самостоятельной работы.

Необходимо отойти от схемы «Преподаватель информирует – студент заучивает – преподаватель контролирует» и перейти к схеме «Студент в контакте с преподавателем и своими коллегами осваивает и демонстрирует свои навыки и умения по изучаемой дисциплине».



Самостоятельная работа представляет собой форму индивидуальной работы, побуждающую интеллектуальную инициативу и развивающую творческое мышление студента во всех видах познавательной деятельности. Студенты, с одной стороны, легче вникают, понимают и запоминают материал (как говорится в одной иностранной пословице, «Слушаю – забываю, вижу – запоминаю, делаю сам – понимаю» [1]).

К сожалению, практика показывает, что в самостоятельной работе студентов встречаются существенные трудности, вызванные в первую очередь недостаточностью, а порой и отсутствием навыков работы с информацией, объем которой постоянно растет. Студенты затрудняются в составлении тезисов, аннотаций, написании рефератов, не умеют сформулировать основные идеи текста, классифицировать и обобщать факты. Поэтому конспекты, рефераты порой представляют собой переписывание статей, разделов книг.

Развитие глобальных компьютерных сетей создало принципиально новые условия в работе с информацией. Компьютерные средства, телекоммуникации, сеть Интернет дают возможность активизировать когнитивную деятельность учащихся, порождают дополнительную мотивацию учения, возможности индивидуализировать обучение. Все это предполагает гибкую систему, позволяющую приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно студенту. Проблема доступа к информации сменилась более приятной, но не исключила сложность поиска нужных сведений среди громадного пространства информации. В связи с этим ставится задача формирования, начиная со средней школы, коммуникативных навыков, умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать, хранить, оперативно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий.

Преимуществами информационных технологий являются удобство и наглядность изложения материала, легкость его перемещения, возможность быстрого поиска нужной информации, умения показать изучаемый процесс или явление в динамике. Расширению и углублению знаний студента способствует подготовка презентации, доклада или реферата. Студенческие рефераты, как правило, дополняют и развивают основные вопросы, изучаемые на лекциях, практических и лабораторных занятиях. Ведущее место должны занимать темы, которые представляют профессиональный интерес, несут в себе элемент новизны. Тем самым создается мотивационная готовность к самостоятельному выполнению задания. Тематику рефератов рекомендует преподаватель, но студенты, как правило, предлагают и свои темы, отражающие круг их интересов.

Большие возможности для активизации самостоятельной работы студентов открывают студенческие конференции. Стало традицией проведение студенческой научно-практической конференции НГТУ. Конференции завершают изучение целого блока графических дисциплин «Начертательная геометрия», «Инженерная компьютерная графика» и «Геометрическое моделирование», а также служат для отработки полученных навыков и умений. В проведении конференций принимают участие студенты второго и четвертого курсов. Студенты могут представлять совместную работу.

Студенты второго курса связывают темы докладов с дисциплинами «Компьютерная инженерная графика» и «Геометрическое моделирование», а студенты пятого курса с «Основами автоматизированного проектирования».

Тематика докладов охватывает следующие вопросы:

- возможности растровой и векторной графики;
- особенности систем параметрического моделирования;



- создание поверхностей различного класса в системах автоматизированного проектирования;
- новые возможности систем Компас, AutoCAD, 3ds Max, CATIA, SolidWorks, KEDERVIN-5, ArchiCAD, T-FLEX;
- применение языков программирования AutoLISP для решения учебных конструкторских задач;
- моделирование и расчет напряженно-деформированного состояния деталей и узлов автомобиля;
- обзор и сравнение возможностей систем автоматизированного проектирования (на конкретных моделях деталей) Компас и AutoCAD, AutoCAD и CATIA;
- обзор систем по проектированию интерьеров.

Работа над рефератом способствует развитию самостоятельного мышления студента, так как требует умения уяснить логику, выбрать основное, кратко изложить содержание изучаемого документа и сделать выводы. В процессе подготовки реферата студент учится перерабатывать, обобщать и систематизировать знания, классифицировать конкретные задачи, приобретая таким образом первоначальные навыки научно-исследовательской деятельности. Постоянный контакт студента с преподавателем во время работы над рефератом дает возможность более глубокого индивидуального влияния педагога на студента и дифференцированного подхода к развитию способностей последнего.

Конференции дают студентам возможность проверить, уточнить, систематизировать знания, овладеть терминологией и свободно ею оперировать, научиться точно и доказательно выражать свои мысли на языке конкретной науки, анализировать факты, вести диалог, дискуссию, оппонировать. На базе знаний, умений и навыков, полученных при изучении базовых графических дисциплин, студенты самостоятельно решают задачи по формированию модели деталей, созданию сложной поверхности в другой (от учебного процесса) системе автоматизированного проектирования, проведению расчета, сделать выводы по полученным результатам. Они укрепляют интерес студента к науке и научным исследованиям, учат связывать научно-теоретические положения с практической деятельностью.

Причем главное в проведении таких конференций – не столько передача новой информации, сколько расширение, закрепление и углубление знаний, умений, навыков, способов их получения и применения. Среди большого числа функций, которые позволяют решить и выполнить научно-практические конференции, выделим следующие:

- развивающая функция, способствующая развитию критического, творческого мышления, умению убеждать, обосновывать, отстаивать свою точку зрения;
- мотивационная функция проявляется в том, что процесс обсуждения задач дает возможность участникам глубже познакомиться с проблематикой изучаемых тем, разнообразием точек зрения, обнаружить пробелы в своих знаниях, что соответственно стимулирует познавательные потребности;
- оценочная функция, когда в ходе обсуждения, дискуссий, споров формируются оценки, отношения, ценностные ориентации, что в конечном счете помогает усвоению системы ценностей, определяющих становление личности в человеке;
- организационно-ориентационная функция проявляется в направляемой преподавателем подготовке студентов: подбор источников информации, выбор методов ее обработки и т. д.;
- функция контроля – осуществление контроля за содержательностью, глубиной самостоятельной работы студентов;



– воспитательная функция: конференция может оказаться даже более действенным средством по сравнению с лекцией, поскольку обратная связь между преподавателем и студентом теснее.

Важным условием результативности конференции является атмосфера сотрудничества, взаимопонимания, доверительная обстановка, когда студенты не боятся ошибиться, высказать спорные идеи. Для поддержания интереса к рассматриваемым вопросам целесообразно варьировать темы докладов, начиная от простых и доступных, к более сложным, развивающим творческую активность и самостоятельное мышление студентов.

Конференция в сравнении с другими формами обучения требует от студентов довольно высокого уровня самостоятельности – умения работать с несколькими системами, сравнивать, как одна и та же задача решается в разных автоматизированных системах проектирования, делать собственные обобщения и выводы.

Подготовка презентации-доклада включает несколько этапов и предусматривает систематическую работу студента и помощь преподавателя, оказываемую ему по мере необходимости.

На первый этап характеризуется сбором и анализом информации. Эта стадия тем, что студент намечает конкретные цели работ.

На втором этапе – этапе планирования – разрабатывается содержание, устанавливается объем работы, корректируется, если необходимо, первоначальная формулировка темы, составляется план работы, определяется логика раскрытия темы. Затем систематизируется композиция доклада, создаются демонстрационные презентации, пишутся выводы, оформляется работа.

В традиционных формах учебной работы студент чаще всего находится в состоянии обучающегося. Наши конференции меняют позицию студента: учащиеся пятого курса выступают с позиции консультанта перед младшим курсом, студенты второго курса выступают как исследователи-организаторы определенной деятельности. В этом и есть цель конференции: мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатываются умение ориентироваться в ситуации.

Завершающим этапом научно-практической конференции является обсуждения докладов, выбор лучших для участия в конкурсах научно-исследовательских работ студентов. Лучшие работы неоднократно становились призерами на студенческих конкурсах.

Для оценки качества презентаций-докладов на конференции можно использовать следующие критерии:

- уровень освоения учебного материала;
- постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой;
- выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами;
- знакомство с последними достижениями науки и техники по предмету;
- умение использовать теоретические знания при выполнении задач практики;
- полнота общеучебных представлений, знаний и умений по изучаемой теме, к которой относится данная самостоятельная работа;
- оформление отчетного материала в соответствии с заданными преподавателем требованиями [2].

Роль преподавателя во время проведения таких научно-практических конференций весьма велика. Очень важно, чтобы, не подменяя студентов и не отвечая за них, он сумел стать организатором обсуждения.



Наиболее эффективными в развитии технологий обучения в системе высшего образования являются такие методы активного обучения, как виртуальное проектирование и анализ конкретных ситуаций. Такие работы студенты старших курсов выполняют работы по окончании курса «Основы автоматизированного проектирования».

Стратегия современной системы высшего и послевузовского профессионального образования, состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации и профессиональной деятельности будущего специалиста, стимулирование творческого потенциала, развитие интеллектуальных, эмоциональных, волевых и духовных качеств. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. Образование в современном вузе должно быть развивающим и непрерывным, служить основой для личностного и профессионального саморазвития [2].

Важно показать студентам, что готовность к непрерывному поиску нового, актуального знания, к грамотному осуществлению информационных процессов (поиска, хранения, переработки, распространения) – одна из профессиональных компетенций специалиста в любой отрасли, которая определяет успешность его личностного роста и социальную востребованность.

Активное применение в обучении информационно-компьютерных технологий и формирование творческого мышления и конструкторских навыков позволит сделать обучение более эффективным и интересным для студентов, а также станет основой для последующего их обучения и будущей профессиональной деятельности.

Синтез традиций и инноваций всегда присутствовал в графическом образовании инженера и служил своеобразным толчком к формированию и развитию новой педагогической практики и нового инновационного опыта.

Ссылки на источники

1. Ренегар С. Кооперативное обучение в высшем образовании // Дидактика высшей школы: сб. рефератов. – Минск: БГУ, 2005. – С.105–117.
2. Струк Е. Н. Самостоятельная работа как важнейший фактор формирования образовательной инициативы студентов // Инновационные формы и методы в системе высшего профессионального образования в России: науч.-метод. материалы.- Иркутск: ИГУ, 2010. – С. 61–63.

Chernotalova Kira

PhD., Associate professor of the Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseeva, Nizhny Novgorod

Chernotalov@mail.ru

The organization of a student's individual work as a professional initiative key formation

Annotation. The paper presents experience of independent work of students as a result of studying the block graphic disciplines. Describes the methodological findings: theme presentations, reports, functions, scientific conferences, the criteria for assessing the quality of student work. Self-study is seen as a form that provides students with information and communication technology skills of self-education and self-improvement based on individual abilities.

Keywords: student's graphic education, CAD, professional motivation.





Матвиенко Валентина Анатольевна,

кандидат политических наук, доцент кафедры религиоведения ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», г. Елец
vamatv@mail.ru

Формирование представлений о свободе совести: отечественный и зарубежный опыт

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования представлений о свободе совести в современной научной практике. Автор исследует традицию и анализирует методические подходы к решению проблемы свободы совести в зарубежной и отечественной практике.

Ключевые слова: свобода совести, свобода вероисповедания, права человека, практическая реализация.

Свобода совести в последние время стала неотъемлемой частью жизни современного мира. Свобода совести справедливо характеризуется современными исследователями как одна из важнейших свобод. Вместе с тем и в наше время свобода совести остается одной из самых неоднозначно понимаемых и вызывающих споры проблем. Свобода совести – естественное право человека иметь любые убеждения. Свобода совести – более широкое понятие, чем свобода вероисповедания. На последнее обстоятельство хотелось бы обратить особое внимание в связи с участвовавшими в последнее время подменами понятия «свобода совести» понятием «свобода вероисповеданий».

Чётко разграничивает понятия «свобода совести» и «свобода вероисповедания» А. В. Пчелинцев. Он подчеркивает, что «свобода совести соотносится со свободой вероисповедания... как родовое и видовое понятие, как общее и частное... Свобода вероисповедания есть лишь элемент свободы совести, поскольку к свободе вероисповедания относится свобода выбора религии и свобода отправления религиозных обрядов» [1].

Проводя необходимую границу между свободой совести и свободой вероисповедания, следует четко отметить, что в международных и европейских документах, касающихся прав человека и основных свобод, понятие «свобода совести» редко употребляется изолированно. Обычно речь идет о «свободе мысли, совести и религии» [2].

В течение нескольких веков Российское государство объединяло и соединяло в мирном сожителстве различные конфессии. И литература, и искусство, выросшие на православной основе, объединяли разные народы и культуры. Именно потому, что в основе православной веры лежит свободный выбор и личный пример жизни народов, обычаев, а не принуждения. Поэтому не случайным является интерес, который вызывают вопросы, связанные с реализацией свободы совести в современной России. Эти основы изложены в принятой ООН еще в 1948 году Всеобщей декларации и развиты в системе международных пактов и конвенций, подписанных Россией (или до нее СССР), и в самой российской Конституции.

Впервые вопрос о свободе совести возник с началом Реформации в Европе. Идеологи Реформации выдвинули тезис, которым фактически отрицалась необходимость католической церкви с её иерархией и духовенство вообще.

Британский Билль о правах 1689 года признавал за личностью права иметь свои собственные мнения и убеждения, следовать своим убеждениям, что бы ни советовали окружающие, и т. д.



Во Франции принцип свободы совести был впервые провозглашен в статье 10 Декларации прав человека и гражданина, в котором идёт речь о том, что «никто не может быть преследуем за свои убеждения, даже религиозные, при условии, что их обнаружение не угрожает общественному порядку». Французский Гражданский кодекс 1804 года – кодекс Наполеона вообще не касается религиозных вопросов, демонстрируя таким образом, что государство в своих фундаментальных основах является светским.

Первая Конституция США 1787 года не содержала перечня неотчуждаемых прав, поскольку отцы-основатели исходили из того, что естественно принадлежащие человеку права не нуждаются в подтверждении в тексте Основного закона. Их перечисление могло быть воспринято как исчерпывающий перечень прав и свобод, что могло привести к ущемлению прав, не вошедших в перечень. Отсутствие в Конституции перечня федерально закреплённых прав и свобод вызвало критику этого документа. Вновь избранному Конгрессу США в 1789 году были предложены проекты поправок, содержащих положения о политических и личных правах. Десять первых поправок к Конституции США, составивших федеральный Билль о правах, были ратифицированы к концу 1791 года. Были приняты поправки, предусматривавшие свободу вероисповеданий, свободу слова и печати, право народа мирно собираться и обращаться к правительству с петициями, неприкосновенность личности, жилища, бумаг и имущества и другие права.

Всеобщая декларация прав человека была принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А от 10 декабря 1948 года и определила базовые права человека. В статье 18 Декларации указано: «Каждый человек имеет право на свободу мысли, совести и религии; это право включает свободу менять свою религию или убеждения и свободу исповедовать свою религию или убеждения как единолично, так и сообща с другими, публичным или частным порядком в учении, богослужении и выполнении религиозных и ритуальных обрядов» [3].

Как можно заметить, в Конвенции заложены два основных направления европейского регулирования, связанного со свободой совести.

Первое направление заключается в следующем. Защита свободы совести как права любого человека свободно исповедовать любую религию, которое включает в себя такие аспекты, как свободное изменение своих религиозных или иных убеждений; гарантии свободы исповедовать религию, как-то, свобода исповедовать свои убеждения публично или частным порядком, единолично или сообща с другими, через обычные для этого формы – богослужение, учение и отправление обрядов.

Вторым основным направлением регулирования является обеспечение толерантности и общественного согласия с тем, чтобы реализация свободы совести одними людьми не ущемляла прав и свобод других людей. Именно для этого в Конвенции заложены нормы о возможном ограничении свободы совести.

Это направление развивается и в других европейских документах. Особое место в системе европейского регулирования свободы совести принадлежит Рамочной конвенции Совета Европы о защите национальных меньшинств 1995 года. Это обстоятельство, безусловно, связано с особым местом, которое занимают отношения с национальными меньшинствами в Европе в поддержании мира и стабильности на континенте.

Статья 8 Конвенции традиционно обязывает ее участников «признавать за лицом, принадлежащему к национальному меньшинству, право открыто исповедовать свою религию, а также право создавать религиозные учреждения, организации и ассоциации» [4].



Сегодня европейское право в области прав и свобод человека инкорпорировано в правовую систему ведущего интеграционного объединения современной Европы – Европейского Союза. Поскольку все государства Европейского Союза являются членами Совета Европы, хотя и не все члены Совета Европы входят в Европейский Союз, долгое время ЕС в области прав и свобод человека ограничивался констатацией обязательности норм Совета Европы. Однако в последнее время произошли существенные изменения в этой сфере, и Европейский Союз внес свой определенный вклад в развитие европейских представлений о правах и свободах человека, в том числе свободе совести – в 2000 году была принята Хартия об основных правах.

Конечно, степень светскости не везде оказывается одинаковой, но ни одно государство (разумеется, исключая Ватикан) не строит свою внешнюю и внутреннюю политику под непосредственным влиянием той или иной религиозной организации и исходя в первую очередь из её интересов. Религия всё в большей степени становится частным делом. Об этом свидетельствует, например, отказ депутатов Европарламента включить в Конституцию Европейского Союза (одобрена в 2004 г.) упоминание о Боге и христианских корнях цивилизации континента, на чем настаивал Ватикан, ограничившись ссылкой на «культурное, гуманистическое и религиозное наследие Европы». Однако всё сказанное выше, вовсе не означает удаления религиозных организаций из общественной жизни, их дискриминации, как это иногда считается. Светскость государства лишь указывает на существование совершенно определенных реалий, которые теперь оформлены законодательно, в рамках которых религиозные организации через общепринятые демократические процедуры могут высказывать и отстаивать свою точку зрения, предлагать её обществу, при отсутствии стремления получить какие-либо преимущества.

Исследователи единодушно констатируют многообразие конкретных форм и путей осуществления взаимоотношений между государством и религиозными организациями. Обычно выделяется:

- модель отделения (Франция, Нидерланды, Венгрия, США);
- модель государственной церкви (Англия, Греция, Дания, Норвегия, Исландия);
- модель сотрудничества (Испания, Италия, Германия, Польша).

Вторая модель, безраздельно господствовавшая на протяжении многих столетий, постепенно уходит в прошлое. Свидетельством этому может служить, например, отделение Церкви Швеции от государства (2000 г.), достижение Церковью Англии в последние десятилетия гораздо большей религиозной свободы по сравнению с предыдущим периодом, вплоть до заявлений архиепископа Кентерберийского Р. Уильямса о намерении добиться в перспективе её полной самостоятельности.

Первую модель, видимо, следует признать оптимальной, но в ближайшее время пока не осуществимой. Но движение в направлении постепенного перехода к первой модели наблюдается вполне отчетливо.

Несмотря на то, казалось бы в целом благополучную ситуацию с формированием и развитием свободы совести за рубежом, связь между свободой совести и отделением Церкви от государства и там, по-видимому, неоднозначна. С одной стороны, существует положительная корреляция между отделением церкви от государства и обеспечением в этом государстве свободы совести. Например, шариат включает в себя нормы и правовые и религиозные. Так, к примеру, в 2006 году шариатский суд Афганистана приговорил к смертной казни мусульманина, сменившего религию. С другой стороны, отделение церкви от государства не гарантирует свободы совести, а не отделение её не исключает. Так, известны страны с государственной церковью



(например, Великобритания и большинство других монархических государств Европы), тем не менее, обеспечивающие своим подданным право исповедовать религию по выбору или не исповедовать никакой. Напротив, в некоторых государствах с отделённой церковью (все коммунистические режимы, Ирак при Саддаме Хусейне) адепты многих религий (при коммунистах – все верующие, при Саддаме Хусейне – шииты) подвергались дискриминации.

Всерьёз говорить о проблемах, связанных с реализацией свободы совести применительно к России можно с 988 г. – официальной даты Крещения Руси. Именно с этого времени мы можем говорить о политике «двойного стандарта» в реализации основных принципов свободы совести. Отчасти именно возникшие в это время двоеверие, стало основой для этой неоднозначной политики. До этого момента восточнославянское язычество, в определенной степени имевшее характер государственной идеологии, но не обладавшее эксклюзивистским потенциалом, и другие религии – прежде всего, интенсивно распространяющиеся христианство, достаточно мирно уживались друг с другом. Русь, приняв христианский вариант представлений Византии, еще длительное время оставалась под влиянием языческих воззрений, которые своеобразно включались в православное вероучение. Вместе с византийским вариантом христианства была воспринята и идея подчиненности церкви светским правителям.

История оставила немало свидетельств о том, как вмешивались в дела церкви Александр Невский (1220–1263), Дмитрий Донской (1350–1389) и другие князья, направляя ее деятельность на укрепление собственного авторитета и государственной независимости. Формирование государственности на Руси сопровождалось движением к централизации власти и одновременно созданием единой церковной структуры. Различные толкования христианского вероучения порождали многочисленные ереси, с которыми православная церковь вела непримиримую борьбу при поддержке светских правителей. Так, в XIV в. в Новгороде, в XV в. в Пскове широко распространилась ересь стригольников, которые отрицали монашество и мирские заботы церкви. В XV в. заявила о себе жидовствующая ересь, которая получила свое название по основателю жидовину Схарии. Эпизодические попытки православной церкви усилить свое влияние на государственную власть в XV–XVI вв. особого успеха не имели.

С укреплением монархии при Иване IV усиливается церковная централизация, приоритет государственной власти укрепился еще больше, она взяла на себя функции охраны «правой веры», борьбы с еретическими учениями и вольномыслием. Усиление монархии сопровождалось появлением антиклерикальных настроений. Приоритет государственной власти над церковной и определение статуса православной церкви как государственной религии получили правовое закрепление в Соборном уложении 1649 г. В XVII в. при царствовании Алексея Михайловича и патриархе Никоне вновь обостряется борьба «священства» и «царства», но и эта борьба не увенчалась для церкви успехом. Более того, церковный раскол позволил царской власти взять контроль над церковью под предлогом защиты «правой» веры.

Наконец, невозможно не упомянуть и о церковной реформе Петра I. При Петре I была создана государственная система управления, упразднено патриаршество, и даже тайна исповеди была включена в систему фискальной политики. В России борьба за свободу вероисповедания предполагала борьбу с монархией. Созданная государственная система управления церковью существенно ограничивала религиозную свободу самой православной церкви, лишала прав другие вероисповедания, ставила религиозную оппозицию вне закона. В 1763 г. отдельные оппозиционные религиозные течения получили права на свободу вероисповедания, но это был акт, связанный с



продолжением политики контроля государства над религиозными течениями. Борьба за свободу вероисповедания в сложившихся в России условиях имела свою специфику, она велась под лозунгами нравственного возрождения христианства, освобождения церкви от мирских пут, была направлена на устранение сложившегося союза православной церкви и государства. В самом конце XVIII в. в памятнике русской общественной мысли «Благовесть истраилю российскому» (т. е. приверженным к Богу староверам благочестивым) были выдвинуты требования полной веротерпимости, исключающей религиозные преследования и распри, прекращения гонений на староверов. Все духовные чины и монахи утрачивали, согласно предполагаемой реформе, право на получение жалованья и должны были жить своим трудом.

В XIX в. понимание свободы совести дополнялось новыми гранями. В «Настольном словаре», составленном под руководством М. В. Петрашевского, говорится, что веротерпимость – это низшая ступень свободы вероисповедания, которая признает гражданскую равноправность членов всех вероисповеданий [5].

В. В. Берви-Флеровский (1829–1918) выступил за устранение всякого вмешательства политических властей в религиозные вопросы, за отделение церкви от государства: люди должны содержать духовенство за свой счет, и ничто не должно заставлять человека принадлежать к той или иной вере. «Вера должна быть вполне свободное дело совести человека» [6].

Н. П. Огарев требовал осуществления «свободы проповеди вообще, равно для религии и науки». В деле выбора религии или науки не должно быть никакого государственного принуждения, он должен обуславливаться свободным убеждением. Н. П. Огарев выдвинул мысль о том, что «не только чистота науки, но чистота религии, для верующих, требует невмешательства государственной власти в религиозные дела» и что общество должно прийти «к сознанию необходимости свободы, т. е. чистоты, искренности и нескрываемости каждого убеждения». «Признание свободы убеждения равно религиозного и научного» для Н. П. Огарева есть не только правовое требование, но и нравственное.

Русские религиозные мыслители и философы, такие, как А. С. Хомяков (1804–1860), К. С. Аксаков (1817–1860), И. В. Киреевский (1806–1856), В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Д. С. Мережковский, писатели Ф. М. Достоевский (1821–1881), Л. Н. Толстой и др., оценивали негативно сложившийся союз между русской православной церковью и самодержавием, призывали к секуляризации общественных отношений и нравственному возрождению христианства. Например, С. Н. Булгаков писал: «Вековые преступления против Свободы совести тяжелым свинцом лежат на исторической совести русской церкви» [7]. Осмысление содержания свободы совести с учетом специфики условий в России нашло отражение в работах В. И. Ленина. Как уже было сказано, по его мнению, религия является частным делом по отношению к государству, это служит предпосылкой обеспечения подлинной свободы совести. Каждый должен быть свободен исповедовать какую угодно религию или не исповедовать никакой. Необходимо отделение церкви от государства и школы от церкви. Недопустимы никакие различия между гражданами в их правах в зависимости от религиозных верований. Всякие упоминания о том или ином вероисповедании граждан в официальных документах должны быть устранены. Церковные и религиозные общества должны стать совершенно свободными, независимыми от власти союзами граждан-единомышленников.

Государственно-церковные отношения в России и церкви в дореволюционной России до октября 1917 года определялась реформой начала XVIII века, которая



упразднила патриаршество и установила государственную церковность в лице православия. Церковь была лишена самостоятельности и превратилась в одно из учреждений государственного управления. В последующие за реформой два столетия она обожествляла царскую власть, признавая царя верховным правителем церкви через Синод находящийся под контролем и руководством обер-прокурора, назначаемого царем. Император российский провозглашался «помазанником Божиим», который есть «высочайший пастырь».

Идея самодержавия была политическим символом веры русского православия. Будучи частью государственного аппарата, православная церковь пользовалась особыми привилегиями: владела недвижимым имуществом, получала субсидии от казны, осуществляла контроль за народным образованием. Право на пропаганду своего вероучения, миссионерство и прозелитизм закреплялось в законе только за православной церковью. Государство вмешивалось во внутренние дела различных конфессий, строго регламентировало их структуру и деятельность. Согласно «Своду законов Российской империи», все религии на территории страны делились на три группы: государственную (православное исповедание), терпимые (католическая, протестантская, армяно-григорианская церкви, ислам, буддизм, иудаизм, язычество) и нетерпимые («секты» – духоборы, иконоборцы, молокане, иудей, скопцы).

«Уложение о наказаниях» считало особым видом преступления преступление против веры – отвлечение и соращение из православия в другую веру, воспрепятствование воспитанию детей в православной или иной христианской вере, распространение ересей и расколов и др. К виновным в этих преступлениях применялась целая система карательных мер, вплоть до каторги и ссылки в Сибирь, Закавказье. Внеисповедное состояние государством не признавалось. Деятельность по распространению материалистических, атеистических взглядов подвергалась уголовному преследованию. В 80–90-е годы XIX века в связи с ростом революционных выступлений ужесточилась политика царизма в отношении «сектантских» объединений. В «Уложении о наказаниях» были внесены новые, более жесткие уголовные статьи, направленные против «сектантов». В 1894 г. «секта» штундистов (к ним относили баптистов и евангельских христиан) была объявлена «вредной», а ее молитвенные собрания были запрещены. С 1874 по 1885 гг. было зарегистрировано 3 615 уголовных дел по так называемым «религиозным преступлениям», а с 1886 по 1893 гг. – 7 540.

Февральская революция 1917 г. упразднила самодержавие. В программном документе Временного правительства «Обращение к гражданам», опубликованном 07.03.1917 г., содержались указание на отмену «сословных, вероисповедных и национальных ограничений». 20.06.1917 г. было принято постановление Временного правительства о передаче церковно-приходских школ в ведение министерства народного образования, против которого выступила православная церковь, заявив, что этот акт «причиняет большой вред церкви и ее христианской просветительной деятельности». 14.07.1917 г. появилось постановление Временного правительства «О свободе совести», в котором закреплялся принцип союза церкви и государства. В этом документе под свободой совести понималась веротерпимость, то есть четкость в понимании свободы совести по-прежнему отсутствовала. Господствующим положение православной церкви оставалось на том основании, что православная религия является религией значительного большинства населения России. Внеисповедное состояние по-прежнему не признавалось.

Первые декреты советской власти кардинально изменили положение православной церкви и государственно-церковные отношения. Так, Декретом «О земле»,



принятым II Всероссийским съездом Советов 26.10.1917 г., все монастырские и церковные земли были национализированы. «Декларация прав народов России», обнародованная 02.11.1917 г., отменяла все национально-религиозные привилегии и ограничения. Постановлением от 11.12.1917 г. «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Комиссариата по народному просвещению» из-под контроля церкви изымались все учебные заведения. Декретами ВЦИК и СНК от 16(29).12.1917 г. «О расторжении брака» и от 18(31).12.1917 г. «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния» регистрация рождения, смерти, браков передавалась государственным органам, а церковный брак утрачивал юридическую силу.

В январе 1918 г. были упразднены ведомства придворного духовенства, управление духовного ведомства армии, прекращена выдача государственных средств на содержание церквей и духовенства. Документом, обобщившим законотворчество республики в области свободы совести и отношений государства с религиозными организациями, явился декрет Совета народных комиссаров «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» от 23.01.1918 г. Значительная часть статей декрета была посвящена раскрытию сущности свободы совести и обоснованию ее правовых гарантии. Каждому гражданину декрет предоставлял возможность исповедовать любую религию или не исповедовать никакой.

На территории республики запрещалось издавать местные законы, постановления, ограничивающие свободу совести, устанавливающие какие-либо преимущества или привилегии на основании вероисповедного выбора граждан. Указания на религиозную принадлежность устранялись из официальных документов. Никто не должен уклоняться от исполнения гражданских обязанностей, ссылаясь на свои религиозные убеждения. Свободное исполнение религиозных обрядов разрешалось, если они не нарушали общественный порядок и не посягали на права граждан. Для удовлетворения религиозных потребностей верующих здания и предметы культа передавались в бесплатное пользование религиозных обществ. Церковь отделялась от государства, упразднялись все прежние формы союза церкви и государства. Из ведения церкви была изъята регистрация актов гражданского состояния. Государственные и общественные мероприятия не должны сопровождаться религиозными обрядами и церемониями, отменялись религиозные клятвы и присяга. Религиозные общества объявлялись частными, не пользующимися какими-либо преимуществами и субсидиями от государства. Они не имели права владеть собственностью, лишались прав юридического лица. Все их имущество объявлялось народным достоянием. Декрет запретил принудительные взимания сборов и обложений в пользу религиозных обществ, меры принуждения или наказания с их стороны в отношении верующих. В соответствии с декретом школа отделена от церкви, была введена государственная система светского образования. Во всех учебных заведениях, где изучались общеобразовательные предметы, запрещалось преподавание религиозных вероучений. За гражданами сохранялось право обучать и обучаться религии частным образом, т. е. путем личной практики отдельных граждан, имеющих профессиональную и педагогическую подготовку. Декрет провозгласил свободу вероисповедания, расширил права верующих, в законодательном порядке закрепил право на свободу атеистических убеждений.

В условиях гражданской войны, интервенции, выступлений против советской власти ряда руководителей религиозных организаций создавалась Конституция РСФСР, принятая 10 июня 1918 г. пятым Всероссийским съездом Советов. Статья



13 Конституции провозглашала: «В целях обеспечения за трудящимися действительной свободы совести церковь отделяется от государства и школа от церкви, а свобода религиозной и антирелигиозной пропаганды признаётся за всеми гражданами». Таким образом, впервые в истории России свобода совести была возведена в ранг конституционного принципа, вошла в систему конституционных прав и демократических свобод.

Конец 20-х годов ознаменовался обострением общей обстановки в стране, борьбой различных подходов к политико-экономическому курсу, в которой одержали верх приверженцы жесткой административно командной системы. Она проявилась и в отношении к религии, церкви и верующим, привела к деформации политики в этой области, принципа свободы совести. Религиозные организации объявлялись силой, противостоящей советской власти и использующей свое влияние для ее дискредитации. Началась широкомасштабная кампания по закрытию храмов и молитвенных домов, ограничению деятельности духовенства. Необходимость этих мер обосновывалась «обострением классово-борьбы».

Такая политика нашла отражение в правовых документах того времени. По существу советское государство стало создавать систему всеохватывающего контроля за деятельностью религиозных организаций, следуя прежней российской традиции. Наиболее значимым и продолжительным по срокам действия было Постановление ВЦИК и СНК РСФСР от 08.04.1929 г. «О религиозных объединениях». В нем закреплялось право религиозных объединений на осуществление единственной функции – удовлетворение религиозных потребностей верующих в молитвенном здании. Но и удовлетворение религиозных потребностей обставлялось рядом ограничений и запретов.

В 30-е годы укреплялась командно-административная система. Массовые репрессии второй половины 30-х годов не минули священнослужителей и рядовых верующих. Антирелигиозные кампании содержали политический подтекст, они имели в виду и устранение из сознания масс любой альтернативы культу личности И. В. Сталина (1879–1953), даже религиозного культа. В декабре 1936 г. была принята Конституция СССР. Ее 124 статья гласила: «В целях обеспечения за гражданами свободы совести церковь в СССР отделена от государства и школа от церкви. Свобода отправления религиозных культов и свобода антирелигиозной пропаганды признается за всеми гражданами» [8].

Великая Отечественная война пробудила высокие патриотические чувства советских людей, в том числе и верующих. С первых дней войны многие главы церквей выступили с осуждением варварского нападения фашистов на нашу страну, с призывом встать на защиту родины, организовать сбор средств в фонд обороны страны. Правительство предприняло ряд мер по расширению прав религиозных организаций. Но коренной поворот в деле нормализации государственно-церковных отношений наступил лишь в 1943 г., после известной встречи И. В. Сталина с руководством Русской православной церкви.

Середина 70-х годов ознаменовалась разрядкой напряженности в международных отношениях, заключением Хельсинского Соглашения по безопасности и сотрудничеству в Европе (01.08.1975 г.), под которым была подпись и главы нашего государства. В «Декларации принципов» в разделе VII, названном «Уважение прав человека и основных свобод, включая свободу мысли, совести, религии и убеждений», содержалось обязательство участников этого соглашения «уважать права человека и основные свободы». Это наложило отпечаток на государственно-церковные отношения в нашей стране. Существование и деятельность религиозных организаций начинают



рассматриваться как необходимое условие обеспечения свободы вероисповедания, а оно, в свою очередь, как одна из составляющих комплекса «прав человека».

Новое законодательство о свободе совести 1985 года положило начало процессу глубоких перемен в отношениях государства и церкви. Были сняты ограничения, которые на протяжении многих лет связывали деятельность религиозных организаций. Это способствовало активизации различных сфер деятельности религиозных организаций всех конфессий, действующих на территории нашей страны. Постановлением Верховного Совета СССР от 1 октября 1990 г. был принят Закон «О свободе совести и религиозных организациях», который в соответствии с нормами международного права гарантировал права граждан на определение и выражение своего отношения к религии, устранял многочисленные ограничения и противоречия, препятствующие практическому осуществлению свободы совести.

В начале 1990-х гг. продолжилась активизация деятельности религиозных организаций, начавшаяся в конце предшествующего десятилетия. Религиозные организации обрели такую внутреннюю свободу, которой они не имели никогда ранее в российской истории. Все это стало возможным во многом благодаря новой российской Конституции, принятой на всенародном референдуме 12 декабря 1993 г.; именно она превратила свободу совести в реальное, а не декларируемое как в советскую эпоху, право. Только теперь конституционная формулировка полностью соответствовала международным стандартам, приближаясь по своему содержанию и смыслу к соответствующим положениям Всеобщей декларации прав человека и Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Правда, право менять религиозные и иные убеждения, зафиксированные в данных документах, в российской Конституции специально не оговаривалось, не учитывая признание ею международных договоров частью правовой системы РФ, можно сказать, что такое право в нашей стране существует.

Зато в российской Конституции, в отличие от вышеупомянутых документов и большинства Конституций стран, принадлежащих к европейской культурной традиции, специально оговорено право не исповедовать никакой религии, что означает формально больший учет интересов неверующих.

Принятие Федерального Закона от 26 сентября 1997 года «О свободе совести и о религиозных объединениях» сопровождалось острой дискуссией в печати, усилило неоднозначность в восприятии свободы совести. Диапазон оценок Закона оказался чрезвычайно широк. Руководство РПЦ высказало сдержанное удовлетворение, вместе с тем рассматривая данный закон как компромиссный. Руководители других конфессий высказывались разнообразно – как в духе некоторого недовольства, так и умеренного одобрения. Известный юрист, правозащитник Г. Крылова считает, что закон «открыто дискриминационен и нарушает Конституцию РФ, законодательство РФ и нормы международного права» [9].

Всё вышесказанное, на наш взгляд, дает возможность по-новому оценить проблемы, связанные с формированием представления о свободе совести не только в нашей стране, но и в мире. Только объективная, продуманная и открытая позиция в отношении свободы совести, готовность к диалогу и компромиссу поможет сформировать адекватное понимание этого сложнейшего явления нашей действительности.



Ссылки на источники

1. Понкин И. В. Светскость государства. М., 2004. – 466 с.
2. Свобода совести – важное условие гражданского мира и межнационального согласия: к 10-летию Российского отделения МАРС. Материалы юбилейной международной конференции (Москва, 27–28 ноября 2002 года). – М., 2003. – С. 37.
3. Религия и демократия. – М., 1993.
4. Борисов К. Г. Международное право религиозных конфессий мирового сообщества. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 155 с.
- 5–6. Буганов В. И., Богданов А. П. Бунтари и правдоискатели в Русской православной церкви. – М.: Политиздат, 1991. – 528 с.
7. Смолич И. К. История русской церкви. Т.1. – М., 1996.
8. Свобода совести в России: исторические и современные аспекты. – М., 2003.
9. Шевченко М. Главный западный источник информации о свободе совести в России // НГ – Религия. – 1999. – 22 октября.

Matviyenko Valentina,

Candidate in Political Science, Associate Professor of religious studies of Yelets State University I. A. Bunin, Yelets

vamatv@mail.ru

Forming ideas about freedom of conscience: domestic and foreign experience

Abstract. The article is devoted to the development of ideas about freedom of conscience in contemporary scientific practice. The author explores tradition and examines the methodological approaches to the solution of the problem of freedom of conscience in the foreign and domestic practice.

Keywords: freedom of conscience, freedom of religion, human rights, practical implementation.





Лапшина Валентина Семеновна,

кандидат философских наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

valentina_2785@mail.ru

Портфолио как форма оценки научно-педагогической практики студентов-магистров

Аннотация. В статье рассматривается портфолио как форма оценки результатов научно-педагогической практики студентов-магистров, обучающихся по направлению 051000.68 «Профессиональное обучение» (профиль подготовки «Управление образовательными системами»). Создание портфолио студентами-магистрами является эффективным средством оценивания профессиональной подготовки в высшей школе и может стать наброском траектории профессионального и личного развития в будущем.

Ключевые слова: профессиональное образование, портфолио, общекультурные и профессиональные компетенции, научно-педагогическая практика.

Научно-педагогическая практика является неотъемлемым элементом учебного процесса подготовки магистрантов по направлению 051000.68 «Профессиональное обучение» (профиль подготовки «Управление образовательными системами»). Научно-исследовательская практика выполняет функции общепрофессиональной подготовки студентов магистратуры к педагогической деятельности в образовательном учреждении (вузе, школе, колледже, лицее и др.). Основная идея практики заключается в формировании ключевых компетенций, связанных с профессионально-педагогической деятельностью, а также коммуникативных умений. В результате прохождения научно-педагогической практики у студентов магистров по окончании I года обучения продолжают формироваться следующие общекультурные и профессиональные компетенции (согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение» (по отраслям) от 16 апреля 2010 г. № 377):

- ОК-1: способность и готовность совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень;
- ОК-6: способность и готовность к реализации профессионально-педагогической деятельности на основе гуманитарных и культурных ценностей;
- ОК-7: способность и готовность формировать свой индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности;
- ОК-18: способность и готовность к презентации результатов своей научной деятельности;
- ПК-4: способность и готовность выявлять сущность профессионального обучения и воспитания будущих рабочих (специалистов);
- ПК-17: способность и готовность проектировать образовательный процесс с учетом требований работодателей.

Содержательным элементом практики является создание образовательного портфолио, которое может выступать, с одной стороны, как форма оценки прохождения научно-педагогической практики, с другой – как элемент самооценки профессиональной подготовки студента.

Идея использования портфолио в учебном заведении появилась в 80-х годах прошлого века в США. Затем портфолио становится популярным в Европе и Японии.



В 90-х годах на портфолио обратили свое внимание эксперты российской системы образования [1].

В научной и научно-популярной литературе появились публикации и книги, посвященные созданию и применению портфолио в образовательных учреждениях. Появляются первые портфолио для дошкольников, выпускников школ, студентов, учителей. Содержательные и технические аспекты создания портфолио в настоящее время изучают О. Г. Смолянинова, Т. А. Полилова, А. В. Мосина, О. С. Лещенко, Т. Г. Новикова, С. В. Полищук и др. [2]. Однако на сегодняшний день, как в зарубежной, так и в отечественной литературе отсутствует единое понимание концепции образовательного портфолио, нет четко сформулированного определения данного понятия. Приведем примеры распространенных попыток концептуализировать «портфолио».

1. «Портфолио – это набор документов, доказывающих индивидуальные достижения студента по различным аспектам деятельности. Создание портфолио – процесс творческий, который позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности (учебной, научно-исследовательской, спортивной, творческой, социальной) за время обучения в вузе».

2. «Портфолио – это форма непрерывной оценки в процессе многоуровневого профессионального образования, которая даёт возможность раннего формирования профессионально значимых компетенций студента».

3. «Портфолио – отчет по процессу обучения, о том, что узнал студент, как проходил процесс обучения, как он думает, анализирует, синтезирует, производит, создает и т. п., как взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях».

4. «Портфолио – инструмент самооценки, саморазвития и самопрезентации студента».

5. «Портфолио – эффективный способ рационального и прозрачного продвижения настоящих и будущих профессионалов на рынке труда, способ оценивания имеющихся у них ключевых и иных компетенций, а также перспектив делового, профессионального и творческого взаимодействия работодателя с ними».

Портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать определенные педагогические задачи:

- поощрять мотивацию студентов;
- поддерживать активность и самостоятельность студентов; расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной самооценочной деятельности студентов;
- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную образовательную деятельность, добиваться поставленных образовательных задач;
- содействовать персонализации и социализации студентов.

В 2011–2012 учебном году в рамках прохождения магистрами (направление подготовки 051000 «Профессиональное обучение», профиль подготовки «Управление образовательными системами») научно-педагогической практики при Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина было успешно применено создание портфолио как форма оценки их профессиональной деятельности.

По мнению Л. Р. Лизуновой, системное применение портфолио как формы оценки обеспечивает качественное накопление информации, необходимой для своевременной фиксации реальных изменений и роста профессионального мастер-



ства будущего педагога [3]. Создание портфолио является творческой работой, позволяющей студенту реально представить свой образовательный уровень, увидеть резервы, определить траекторию профессионального самосовершенствования. Портфолио может использоваться как инструмент стимулирования студента (возможность выбора базового учреждения для прохождения педагогической практики, участия в студенческих научно-практических конференциях, публикация результатов научных исследований, трудоустройство и т. д.).

Создание портфолио как формы оценки прохождения магистрами научно-педагогической практики подразумевает собой поэтапную деятельность. Более подробно каждый этап рассмотрен у Е. В. Григоренко в методических рекомендациях по созданию и использованию портфолио [4]. Ключевыми при создании портфолио являются следующие этапы.

Этап 1. Мотивация и постановка целей по созданию портфолио

Этап 2. Разработка структуры материалов портфолио

Этап 3. Планирование и сбор необходимого материала для портфолио. Выработка критериев оценивания материалов портфолио.

Этап 4. Оформление материалов. Рефлексия деятельности на этапе.

Этап 5. Оценка результатов деятельности по оформлению и использованию материалов портфолио.

Этап 6. Презентация в рамках цели создания и использования. Рефлексия деятельности на этапе.

Этап 7. Пробы в презентации портфолио. Рефлексия. Доработка критериев оценивания портфолио.

В рамках практики студентам было предложено создать личное портфолио, имея опыт обучения в высшей школе (достижения в НИРС, участие в проектах, грантах, конференциях и пр.) и год послевузовского образования (первый курс магистратуры). Тем самым содержание портфолио было более богатым по отображенным материалам и информационным ресурсам. По результатам работы можно было проследить индивидуальный прогресс студента в течение длительного периода обучения, оценить его образовательные и творческие достижения.

Содержание образовательного портфолио магистра предполагает 7 элементов.

1. «Приветствие»: фотографии (2–3 шт.), краткая биография.

2. «Философия образования»: профессиональная позиция, обоснование выбора профессии, индивидуальный учебный план, ожидание от предметов специальной подготовки.

3. «Кумиры»: авторитеты в профессиональной области, мыслители разных лет, оказавшие влияние на профессиональное становление (на усмотрение студентов).

4. «Индивидуальные достижения»: результаты участия в конкурсах, конференциях, грантах, проектах, олимпиадах, общественной деятельности (дипломы, сертификаты, награды и пр.).

5. «Педагогические проекты, внедренные в жизнь»: проведенные занятия в рамках практики, собственные разработки занятий, сценарии занятий, викторин и прочее.

6. «Публикации»: статьи, тезисы, стенд-доклады.

7. «Зеркало»: отзывы о качестве реализации деятельности студента и ее результатах педагогов, научных руководителей, коллег, рецензии на разработки студента, благодарности и т. д.



При заполнении указанных выше элементов портфолио студенты смогут самостоятельно оценить себя, выстроить траекторию своего обучения (карьеры, саморазвития), а также продемонстрировать свой потенциал руководителям и коллегам, а впоследствии и работодателю.

При формировании (создании) портфолио следует учитывать, что индивидуальные достижения студента условно могут быть разделены на различные виды студенческой деятельности:

- достижения в освоении основной образовательной программы;
- достижения в исследовательской и творческой деятельности;
- достижения в общественной деятельности и пр.

Практика создания и презентации образовательного портфолио в рамках научно-образовательной практики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина показывает, что эта форма оценки имеет перспективу развития, которая заключается в возможном использовании разработанного макета портфолио для магистров, обучающихся по направлению 051000.68 «Профессиональное обучение» (профиль подготовки «Управление образовательными системами»), а также для магистров других направлений подготовки, для создания электронной версии портфолио студента магистратуры.

Очевидно, что портфолио отличается от традиционных видов оценивания образовательного процесса (тестирования, контрольной работы и пр.) более творческим характером. Однако портфолио не стремится заменить традиционные формы оценивания, а скорее дополняет их.

При разработке параметров оценивания самого портфолио [5] необходимо познакомить студентов с такими инвариантными требованиями к содержанию и оформлению портфолио, как:

- наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность студента;
- аккуратность и тщательность выполнения;
- структура материала;
- творческий характер оформления;
- факты, отражающие осмысление материала студентом;
- материалы, отражающие творческие способности студента.

Практика презентации портфолио перед защитой отчета по прохождению научно-педагогической практики показывает, что среди наиболее важных параметров оценки портфолио могут быть использованы такие универсальные, как:

- зрелость создателя портфолио;
- его способность к реальной и действенной самооценке;
- умение добиваться результата и решать любые задачи;
- сформированность социальных и профессиональных навыков;
- осмысление своей образовательной траектории;

В рамках проекта PEAKS: «Интерактивные методы преподавания и обучения» был предложен способ оценки портфолио «ИТОГ» (табл. 1) [6].

Данная таблица может заполняться как индивидуально, так и в группе.

Изучение портфолио дает представление о том, насколько изменилась мотивация студента к учебной (профессиональной) деятельности после достижения продемонстрированных в портфолио результатов. Научный руководитель, оценивая портфолио, может разделить весь объем материалов, представленных студентом в портфолио, условно на две части: формальная часть и неформальная часть [7].



Таблица 1

Модель «ИТОГ»

| | |
|----------|---|
| И | Интересные моменты портфолио. Что понравилось в нем особенно? |
| Т | Темы, которые были раскрыты лучше всего (полнее, доказательнее, глубже) |
| О | Оценка портфолио на основании собственных критериев |
| Г | Главный вывод по всему портфолио |

При рассмотрении формальной части учитываются: средний балл по общим, профессиональным, специальным дисциплинам; курсовые работы; дипломная работа; практики; иностранный язык; сертификаты о профессиональном обучении; обучение за рубежом; отзывы преподавателей, руководителей учебных практик.

Неформальная часть содержит следующие объекты оценивания: олимпиады; профессиональные конкурсы; научные публикации; методические разработки и публикации (разработка учебного курса, деловой игры, тренинга, конференции, сайта по профессиональной теме); участие в научной конференции, участие в общественных проектах; участие в профессиональных проектах; участие в спортивных мероприятиях; иные сертификаты, документы; отзывы, характеристики от профессионалов – практиков, руководителей предприятий, организаций.

В настоящее время портфолио как форму оценки профессиональных компетенций студента используют отделы содействия трудоустройству выпускников, научно-исследовательские отделы по работе со студентами. Эта форма очень гибкая и удобная для работы как с одним, так и с группой студентов. Предложение использовать данную форму как оценку студентов магистратуры по результатам прохождения научно-педагогической практики (на примере НГПУ им. К. Минина) имеет положительный отклик, как со стороны профессорско-преподавательского состава, так и со стороны студенчества.

Таким образом, портфолио является современной результативной формой оценивания результатов образовательной деятельности студента (рис. 1), способствует повышению мотивации к образовательным достижениям; увеличению значимости ценности профессионального образования [8], аргументированной реализации самообразования для развития профессиональных и общекультурных компетенций; выработке умения объективно оценивать уровень своих профессиональных компетентностей; повышению конкурентоспособности будущего специалиста.

Ссылки на источники

1. Постановление Министерства образования РФ «О различных вариантах моделей «портфеля образовательных достижений» («портфолио») выпускников основной школы» от 25.08.2003.
2. Новикова Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: Academia; АПКИПРО, 2003.
3. Лизунова Л. Р. Применение технологии портфолио в системе специального (коррекционного) образования. – Пермь, 2008. – 42 с.
4. Григоренко Е. В. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию. – Томск, 2007. – URL: ii.tsu.ru/userfiles/metodichkaportfoliovvuz.doc.
5. Телеуов М. К., Досмагамбетова Р. С., Калиева Ш. С., Тургунов Е. М., Гитенис Н. В, Нурбеков А. А. Сферы компетентности выпускника медицинского вуза. Компетентность: навык постоянного самосовершенствования. – Караганда, 2010 г. – 99 с.
6. Workshop for Secondary School Teachers: resource guide / Интерактивные методы преподавания и обучения. Семинар для преподавателей средней школы.
7. Смолянинова О. Г. Электронный портфолио в системе оценки образовательных достижений студента // Материалы VI Международной научной конференции «Педагогика развития: Образование и социализация личности в современном обществе», Красноярск, 5–8 июня 2009 г. – Красноярск, 2009. – С. 149–162.
8. Веселова В. С. Ценности современного общества и образования // Ценности и смыслы. – 2010. – № 2 (5). – С. 64–73.



Рис. 1. Портфолио как форма оценки результатов научно-педагогической практики студентов-магистров

Lapchina Valentina,

Candidate of philosophical sciences, lecturer at the chair of theory and methodology of professional training of Minin State Pedagogical University, Nizhniy Novgorod
valentina_2785@mail.ru

Portfolio as means to assess the results of the scientific and pedagogical practice of master students

Abstract. The article is devoted to portfolio as a way to evaluate the results of the scientific and pedagogical practice of master students (specialty «educational management»). Portfolios made by master students is an effective means to estimate their professional skills and may be considered as an outline for professional and personal development in the future.

Keywords: professional education, portfolio, general cultural and professional competence, scientific and pedagogical practice.





Чернядьева Елена Николаевна,

преподаватель математики и информатики КОГАОУ СПО «Вятский колледж культуры», г. Киров
rupigemka@mail.ru

Эффективность организации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Математика и информатика»

Аннотация. В статье обобщены результаты исследования по выявлению наиболее эффективных видов заданий самостоятельной работы студентов по дисциплине «Математика и информатика» в обладании общими компетенциями Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения, общая компетенция, дисциплина «Математика и информатика».

Сегодня одна из основных задач образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность [1].

Следует признать, что в такой ситуации самостоятельная работа студентов является не просто требованием Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) третьего поколения, а становится основой образовательного процесса. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в обучении, в котором преподаватель должен работать не только со студентами «вообще», а с конкретной личностью, ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и склонностями, помогать в адаптации к профессиональной деятельности в современном мире [2]. Именно поэтому виды заданий самостоятельной работы должны быть направлены не только на выработку необходимых ФГОС третьего поколения умений и знаний по дисциплине, но и на отработку способностей будущих специалистов в обладании общими компетенциями (ОК).

Для того чтобы понять, эффективны ли виды заданий самостоятельной работы по дисциплине «Математика и информатика», было проведено исследование среди студентов первого курса Вятского колледжа культуры.

Рассмотрим соответствия каждой общей компетенции определенному виду задания самостоятельной работы из дисциплины «Математика и информатика» и результаты эффективности данного задания.

1. В ФГОС написано, что студенты должны обладать способностью – понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес – **ОК 1**. С целью повышения эффективности процесса профессиональной подготовки студентов учитывается принцип профессиональной направленности заданий при формировании данной компетенции: написание сочинений «Информационное общество в моей профессии через 20 лет», решение задач, в которых условие составлено для профессий нашего колледжа, написание рефератов



на темы, связанные с приобретаемыми студентами профессиями, например «Математика в музыке», «Математика в хореографии» и т. д. В данном случае преподаватель помогает студентам увидеть многогранность и широту использования выбранной ими профессии, доказывая, что их профессия – лучшая.

2. При изучении математики важным звеном при отработке необходимых умений является решение задач. Поэтому большая часть времени (70%), отведенного на самостоятельную работу в разделе «Математика», направлена именно на решение задач определенной тематики для закрепления приобретенных умений. При выполнении данного вида заданий студенты организуют собственную деятельность, выбирают типовые методы и способы решения определенной задачи, оценивают эффективность и качество выбранного способа решения, то есть у них формируется **ОК 2**. Для того чтобы проверить, эффективно ли данное задание для наших студентов, было проведено две проверочные работы. Первая проводилась на следующий урок после изучения темы, но студентам не давалось внеаудиторное задание – решать подобные задачи. Вторая, через неделю, но студентам уже было задано внеаудиторное задание – решение аналогичных задач.

Результаты проверочной работы № 1 (студенты не решали самостоятельно задачи): из 40 студентов оценки «4» и «5» получили 12 человек, что составляет 29%, оценку «3» – 18 человек, что составляет 44% и неудовлетворительную оценку получили 10 человек, что составляет 24%. Таким образом, качественный показатель усвоения данной темы без повторения ее во внеаудиторное время составляет всего 29%.

Результаты проверочной работы № 2 (студенты решали аналогичные задачи внеаудиторно): из 41 студента оценки «4» и «5» получили 28 человек, что составляет 68%, оценку «3» – 10 человек, что составляет 24% и неудовлетворительную оценку получили 3 человека, что составляет 7%. Таким образом, качественный показатель усвоения данной темы вырос до 68%.

Итак, по результатам проверочных работ можно судить об эффективности данного вида самостоятельной работы.

3. **ОК 3** – принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность – формируется при решении нестандартных задач на смекалку, так называемых задач повышенной сложности. Стоит отметить, что наши студенты, будучи гуманитариями, неплохо с ними справляются. Например, они решают внеаудиторно задачи на логическое мышление, разгадывают ребусы на сообразительность, находят ошибки в софизмах, активно участвуют в олимпиадах и конкурсах по математике. Для проверки эффективности данного вида задания студентам предлагалось дома решить несколько ребусов, а на занятии расшифровать ребусы уже по другим закономерностям, то есть действовать в новой, нестандартной для них ситуации.

Из 47 студентов все четыре задания выполнили 30 человек, что составляет 64%, два или три задания выполнило 17 человек, что составляет 36%, не выполнивших задание и разгадавших только один ребус нет.

Итак, можно сделать вывод, что данный вид самостоятельной работы эффективен, так как студенты показали отличные результаты в решении нестандартных задач.

4. **ОК 4** заключается в осуществлении поиска, анализа и оценки информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. Данные способности студенты приобретают в процессе **работы с учебным текстом**: конспектирование из предложенных источников информации основных понятий, определений, свойств, формул, признаков; поиск ответов на поставленные вопросы; кроме этого, при подготовке докладов, рефератов.



Для того чтобы проверить, насколько быстро и правильно студенты могут ориентироваться в учебном тексте, им было предложено задание. За 15 минут найти в двух учебниках: 1 – выделенное жирным начертанием определение «сетевых червей», 2 – понятие термина «скрипт» в тексте, 3 – классификацию вирусов по определенному признаку.

Выделенное определение нашли все 58 человек, то есть 100%. Скрытое определение в тексте смогли отыскать только 39 человек, что составляет 67%, классифицировать по определенному признаку смогли 37 человек, что составляет 64%. Основные сложности при выполнении последнего задания были в том, что классификация производилась не по названному признаку, а по первому делению на виды, которое нашли в учебнике студенты, то есть с оценкой информации пока есть проблемы.

Таким образом, все студенты могут осуществлять поиск информации, большинство из них анализирует и производит оценку информации, необходимой для постановки и решения поставленных задач, профессионального и личностного развития.

5. Большую роль в изучении дисциплины «Математика и информатика» играют информационные компьютерные технологии и самостоятельное **создание различных программных продуктов**, позволяющих продемонстрировать компьютерную грамотность, эстетический вкус, творческий подход к данному заданию, значимость для своей будущей профессии. Таким образом, осуществляется **ОК 5** – использование ИКТ в профессиональной деятельности и **ОК 9** – ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности. Об эффективности данного вида заданий можно судить по самим программным продуктам студентов, которые они используют в профессиональном цикле:

- оформляют различные документы в текстовом редакторе: объявления, расписания, сценарии, тексты песен, изображают рисунком хореографические постановки;
- составляют отчеты, сметы в табличном редакторе;
- сопровождают доклад или концертное выступление презентациями;
- создают набор бизнес информации (визитные карточки, буклеты, газеты, афиши, открытки, грамоты) с помощью программы-шаблона;
- используют услуги сети Интернет.

Освоив технику взаимодействия и управления с одним приложением, студенты могут использовать ее и при изучении профессиональных программ:

- специальности «Библиотековедение» – Mark, 1С: библиотека;
- специальности «Музыкальное звукооператорское мастерство» для работы со звуком – Ableton Live, Steinberg Nuendo, Pro Tools, SONAR, FL Studio, Guitar Pro;
- специальности «Фотовидеотворчество» для работы с изображениями и видео – Photoshop, ACDsee, Sony Vegas, Pinnacle, Adobe Premier, Windows Movie Maker;
- специальности «Этнохудожественное творчество» нотные редакторы – Finale SongWriter, Sibelius, Guitar Pro, Cubase, Musette.

6. Среди видов самостоятельных работ студентов есть и **выполнение творческого задания по группам**. Для проверки эффективности этого вида самостоятельной работы было предложено следующее задание. Группа студентов была разбита на две подгруппы, каждой из которых необходимо было изобразить по функциональным признакам виды угроз для ПК. Причем каждый из студентов подгруппы выбирает один из видов угроз, думает над тем, как его изобразить, то есть режиссирует. Затем все студенты, входящие в подгруппу, должны собраться вместе и обсудить постановки выбранных вирусных программ. Студент-режиссер может выслушать пожелания одногруппников, но он получает за эту работу оценку, поэтому в своей по-



становке конечное решение принимает только он. После обсуждения всех постановок, они приходят на следующее занятие с готовыми работами – показывают вредоносные программы. Когда показывает одна подгруппа, вторая угадывает, что за вредоносную программу те изображают. Преподаватель после каждого показа комментирует увиденное, поправляет при необходимости студентов, выставляет оценки.

Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный (технический, социальный) процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Они легче приобретают знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют. Разработка одного большого творческого задания коллективом из нескольких студентов является весьма интересной для студентов нашего колледжа, поскольку такой подход прививает навыки коллективного творчества, что говорит об овладении **ОК 6** – работа в коллективе, обеспечение его сплоченности, эффективного общения с коллегами, руководством. Кроме того, данный вид учебных заданий подразумевает распределение ролей (каждый режиссирует одну из угроз для ПК, а в постановке участвует группа), что подразумевает использование **ОК 7** – ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения задания. Для того чтобы понять, насколько хорошо усвоили студенты данную тему, был проведен тест на соответствие названия вида угрозы и его описания.

Из 50 человек 22 получили оценки «4» и «5», что составляет 44%; 18 человек получили оценку «3» (36%), и 10 человек получили неудовлетворительные отметки. Эти результаты оказались неожиданными, так как студенты должны были неоднократно работать с информацией по теме: самостоятельно обдумывая свою постановку, изучая функциональные признаки проявления данной вредоносной программы, обсуждая постановку с подгруппой, демонстрируя ее на уроке и слушая комментарии педагога, кроме того наблюдая за постановками других студентов и называя вид угрозы.

Таким образом, мы видим, что групповой способ обучения пока не дает эффективных результатов, над этим еще стоит работать.

7. **ОК 8** – самостоятельное определение задач профессионального и личностного развития, занятие самообразованием, осознанное планирование повышение квалификации – формируется при **подготовке докладов, рефератов**, так как студенты самостоятельно ставят цель и задачи реферата, изучают источники информации, выбирают форму защиты, при выступлении проявляют риторические способности. Для того чтобы понять, насколько внимательно студенты слушают выступления друг друга, владеют ли данным материалом, научной терминологией, понимают ли содержание и значимость выводов после изучения темы, был проведен письменный опрос на следующем занятии после семинара.

Из 41 студента 25 получили оценки «4» и «5», что составляет 61%, 16 человек получили оценку «3», что составляет 39%, не удовлетворительных оценок нет. Радует то, что каждый студент на вопросы темы, которую освещал сам, ответил совершенно правильно.

Итак, можно сделать вывод, что студенты, готовясь по теме самостоятельно в виде написания рефератов и докладов, усваивают ее и доносят до большинства слушателей.

8. Дисциплина «Математика и информатика» необходима студентам даже в такой области, которая, казалась бы, никак не связана с данной дисциплиной – исполнение воинской обязанности. Но студенты **решают задачи и практического характера**: определяют примерное расстояние до объекта, высоту объекта, время движения до



объекта, производят расчеты объема снаряда, времени полета пули, площади поражения, расхода топлива за час, изображают геометрические фигуры, которые могут использоваться при конструировании различные военной техники, шифруют и дешифруют сообщения и т. д. Таким образом, у студентов формируется **ОК 10** – исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей). Для того чтобы понять, насколько эффективны данные задания, студентам-юношам предложено было решить задачу практического характера.

Из 15 юношей 11 решили задачу, что составляет 73%, а 4 человек (27%) – не справились с решением данной задачи. То есть, можно сделать вывод, что большинство юношей смогут использовать математические знания при исполнении воинской обязанности.

Таким образом, в процессе работы над темой были выделены эффективные виды заданий самостоятельной работы: решение типичных и нестандартных задач, поиск информации при работе с учебным текстом, создание программных продуктов, подготовка докладов и рефератов. Трудности возникли при анализе и оценке информации в процессе работы с учебным текстом, при усвоении знаний, полученных в процессе выполнения творческого задания по группам.

В заключении хотелось бы отметить, что эффективность обучения зависит как от качества организации самостоятельной работы, так и от степени интереса самого студента к познавательной деятельности. Поэтому преподаватель должен превратиться из транслятора знаний в менеджера образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучающихся [3], проявляя свое творчество, профессионально-педагогическое мастерство. Известно, что студент, умеющий самостоятельно справляться с поставленной целью, сможет реализовать себя во взрослой жизни как специалист высшей квалификации. Разве не это наша главная задача?

Ссылки на источники

1. Гайдук Е. А. Проблема организации самостоятельной работы в вузе в представлении студентов. – URL: http://librari.krasu.ru/ft/ft/b72/0227142/pdf/17/01_06.pdf.
2. Мартыненко А. И., Шуман Т. Д. Самостоятельная работа студентов при обучении математике как один из факторов повышения качества образования // Вестник Иркутской ГСХА. – 2008. – № 33. – С. 106–110.
3. Щербакова Е. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим специальностям // Актуальные вопросы современной психологии: материалы международной заочной научной конференции (г. Челябинск, март 2011 г.) / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 141.

Chernaydeva Elena,

Lecturer in Mathematics and Computer Science of Vyatka college culture, Kirov

Efficient organization of independent work of students in the course "Mathematics and Informatics"

Abstract. This paper summarizes the results of a study to identify the most effective types of tasks students' individual work on the subject "Mathematics and Computer Science" in the possession of the general jurisdiction of the federal state educational standards for 3 generations.

Keywords: independent work of the student, the Federal State educational standards for 3 generations, the overall competence, discipline, "Mathematics and Computer Science".



Рецензент: Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГТУ, главный редактор журнала «Концепт»



Зуев Валерий Андреевич,

доктор технических наук, заведующий кафедрой кораблестроения и авиационной техники ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

ship@nntu.nnov.ru

Калинина Надежда Викторовна,

кандидат технических наук, доцент кафедры кораблестроения и авиационной техники ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

nvk5133@mail.ru

Особенности преподавания профессиональных дисциплин при подготовке бакалавров-кораблестроителей

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы организации учебного процесса в части изучения специальных дисциплин при подготовке бакалавров по направлению «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры», обучающихся по новым учебным планам третьего поколения.

Ключевые слова: уровневая система образования, бакалавр, учебный план, специальные дисциплины, компетентностный подход, основы кораблестроения.

Переход на уровневую систему высшего профессионального образования потребовал новых взглядов на образовательный процесс и разработку новых учебных планов. Именно тогда в 1992 году возникла необходимость ввести в учебный план дисциплину «Основы кораблестроения». Это связано с тем, что студенты факультета морской и авиационной техники, обучающиеся по направлению 180100.62 «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» по профилям «Кораблестроение» и «Судовые энергетические установки» проходят подготовку по единому учебному плану. Различия имеются лишь в перечне дисциплин по выбору.

Блок специальных дисциплин, читаемый студентам на первом уровне подготовки, состоит из пяти достаточно мощных дисциплин.

1. «Основы кораблестроения».
2. «Энергетические комплексы морской техники».
3. «Основы конструирования судовых механизмов и устройств».
4. «Судовые системы».
5. «Технология создания морской техники».

Эти дисциплины в своей взаимосвязи позволяют выработать у студентов общее представление о судне, как о сложном инженерном сооружении, о мореходных и эксплуатационных качествах корабля и его конструкции, составе и принципах работы судовых энергетических установок, судовых устройств и систем, методах проектирования и постройки судов. В этой связи «Основы кораблестроения» является базисной дисциплиной, позволяющей студенту получить знания, необходимые для работы в первичных инженерных должностях или для продолжения учебы в магистратуре.

Дисциплина «Основы кораблестроения» тесно связана с общим циклом профессиональных дисциплин учебного плана и решает задачи обеспечения мореходных и эксплуатационных качеств проектируемого корабля. Основой для ее освоения являются дисциплины, изученные ранее. Это «Морская энциклопедия», «Объекты



морской техники», «Судостроительное черчение», дисциплины математического и естественнонаучного циклов и плавательная практика.

1. В процессе изучения основ кораблестроения в соответствии с ФГОС ВПО и ООП ВПО по направлению 180100.62 «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» [1] студенты должны освоить следующие компетенции:

а) общекультурные (ОК):

– владеет культурой мышления, способен к общению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

– умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2);

– умеет использовать нормативные документы в своей деятельности (ОК-5);

– использует основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применяет методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-11);

– владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-13);

б) профессиональные (ПК):

– готов участвовать в разработке проектов судов и средств океанотехники, энергетических установок и оборудования, судовых систем и устройств (ПК-1);

– готов использовать информационные технологии при разработке новых образцов морской техники (ПК-2);

– готов участвовать в экспериментальных исследованиях мореходных, технических и эксплуатационных характеристик и свойств морской техники, включая использование готовых методик, технических средств и оборудования, а также обработку полученных результатов (ПК-14);

– готов изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК-18).

В результате освоения дисциплины студенты должны:

– **понимать** задачи концептуального проектирования судов;

– **знать** методы решения внутренних задач проектирования судов, методы оценки мореходных и эксплуатационных качеств;

– **владеть** методами оценки мореходных и эксплуатационных качеств судов с позиций Правил Регистра и Роспотребнадзора;

– **приобрести опыт** проектирования судов и оценки их мореходных и эксплуатационных качеств.

Дисциплина «Основы кораблестроения» читается в четырех семестрах: пятом, шестом, седьмом, восьмом. Она состоит из лекционных и практических занятий, лабораторных работ, консультаций и включают в себя курсовой проект. В качестве тем курсового проекта каждому студенту выдается индивидуальное задание на проектирование судна. Руководство проектом осуществляется преподавателями кафедры «Кораблестроение и авиационная техника». В объем курсового проекта входит расчетная и графическая часть [2].

Расчетная часть оформляется в виде пояснительной записки на персональном компьютере. При этом студенты используют операционную среду Windows и программное обеспечение Office (Microsoft Word, Microsoft Excel).



При выборе главных размерений судна, в начальной стадии курсового проекта уравнения теории проектирования решаются гораздо быстрее и легче с применением пакета MathCAD, с которым студенты уже знакомы на данном этапе обучения.

В задачах прогнозирования сопротивления воды и гидродинамических расчетах движителя можно воспользоваться сертифицированным пакетом PROPUL («Гидродинамика судна»).

При выборе конструкции корпуса расчет элементов набора осуществляется по Правилам надзорных органов: Морского или Речного регистра, в зависимости от района эксплуатации судна.

Графическая часть проекта состоит из трех листов чертежей. Это теоретический чертеж корпуса судна, конструктивный мидель шпангоут, общее расположение судна. Все чертежи выполняются на ПЭВМ в системе Auto CAD, хорошо знакомой студентам.

Трудоемкими являются задачи, связанные с удифферентовкой, балластировкой, проверкой остойчивости и непотопляемости судна. Решение задач статики корабля существенно упрощается и занимает меньше времени, если использовать САПР «ПРОЕКТ-1» [3].

Система автоматизированного проектирования «ПРОЕКТ-1» состоит из двух подсистем: «Статика» и «Прочность». Подсистема «Статика» предназначена для определения характеристик посадки и остойчивости как неповрежденных, так и аварийных судов любого типа и назначения. Часть задач может решаться не только в пакетном, но также и в диалоговом режиме. Диалог ведется в терминах, привычных проектировщику, и снабжен большим количеством подсказок и указаний. Это делает систему практически самодокументированной и существенно облегчает процесс задания исходных данных и уменьшает вероятность ошибок.

Результаты расчетов выдаются в виде пригодном для непосредственного включения в отчетную документацию. Предусмотрена печать в готовые стандартные формы. В этом случае блокируется вывод рамки и штампов. После расчетов непотопляемости и остойчивости выводится не только числовая информация, но и диаграммы статической остойчивости.

Программы приведены в соответствии с нормами Регистра и имеют сертификат Морского Регистра судоходства и допуск Речного Регистра РФ для использования на ПЭВМ.

Система «ПРОЕКТ-1» работает в операционной среде Windows. Основной перечень решаемых задач:

- задание таблицы координат точек судовой поверхности;
- элементы теоретического чертежа;
- расчет масштаба Бонжана;
- расчет кривых Власова;
- плечи остойчивости формы;
- элементы водоизмещений при различной посадке;
- посадка и начальная остойчивость;
- угловые точки переборок отсеков;
- проверка остойчивости по Правилам Регистра;
- расчет непотопляемости;
- проверка остойчивости плавкрана;
- остойчивость плавучих буровых установок.

В методических указаниях [4] дается полное описание подготовки исходных данных и указан подробный порядок работы с системой.



Основными исходными данными является теоретический чертеж, который на данном этапе проектирования уже существует и с него снимается следующая информация:

- координаты точек диаметрального батокса;
- абсциссы расчетных шпангоутов;
- координаты точек обвода каждого расчетного шпангоута.

Данная информация вводится в систему в виде таблиц, содержащих точечное описание судовой поверхности. При этом контролируется правильность структуры исходного массива.

Массив информации о судовой поверхности корпуса содержит координаты точек на обводах поперечных сечений (шпангоутов), а также проекции судовой поверхности на ДП (контур силуэта).

При отсутствии информации о контуре силуэта или в том случае, когда ватерлиния не пересекает заданного контура, программа считает длину ватерлинии как расстояние между крайними (кормовым и носовым) шпангоутами, на которых ординаты ватерлинии ненулевые.

Информация о надстройках и крупных выступающих частях (в дальнейшем изложении используется один термин – надстройка) аналогична информации по основному корпусу, причем каждая надстройка описывается независимо, образуя как бы отдельную судовую поверхность. Проекция обводов на ДП для надстроек не задается.

В качестве «надстроек» могут задаваться и проницаемые части (ниши в корпусе, слип, шахты и т. п.). Для этого информация об их поперечных сечениях должна задаваться в направлении, противоположном принятому, т. е. не от кормы к носу, а от носа к корме.

Начало координат располагается в точке пересечения основной плоскости, миделя и ДП. Положительное направление оси x – в нос, оси y – на правый борт, оси z – вверх.

Если обводы ватерлиний (все или часть из них) не имеют заострений в оконечностях (например, при наличии транца, аппарели, при обводах типа понтона и т. д.), то информация по обводам кормовой и/или носовой частям ДП задается тройками координат x, y, z .

Выбор точек, задающих форму диаметрального батокса, иллюстрируется на рисунке (рис. 1).

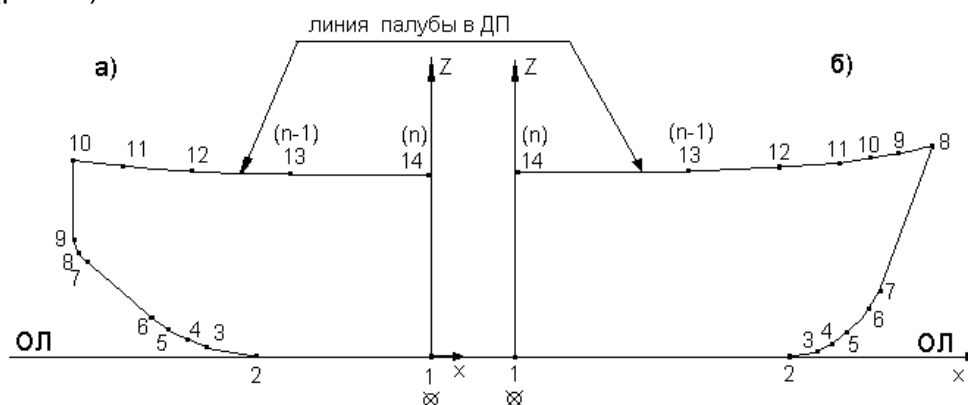


Рис. 1. Пример выбора точек, задающих форму диаметрального батокса: а - кормовая оконечность; б - носовая оконечность

Правило обхода: от точки 1 с координатами (0; 0) к штевням. Таким образом, для носовой оконечности – против, для кормовой – по часовой стрелке.



В случае транцевой оконечности таблица ввода точек содержит координаты z , x , y , а иллюстрация выбора точек (для кормы) приведены на рисунке (рис. 2). Из рисунка видно, что в таблицу заносятся точки только правой ветви очертания транца с положительными ординатами y . У всех точек таблицы, кроме находящихся на контуре транца, координата y не проставляется (автоматически там проставляются нули).

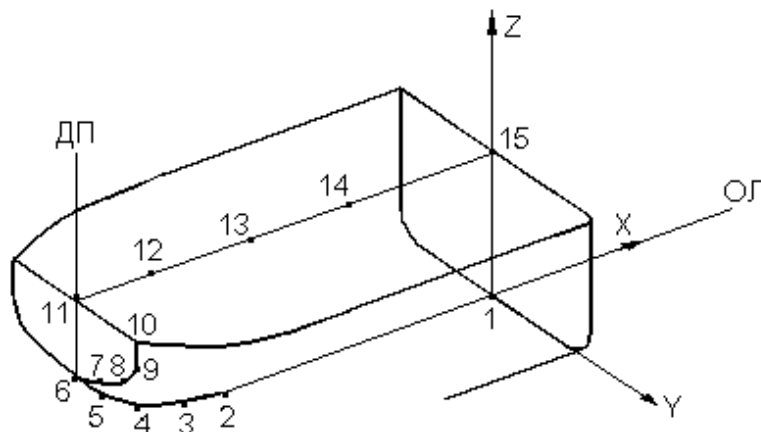


Рис. 2. Пример выбора точек, задающих кормовую транцевую оконечность диаметрального батокса

В систему заносятся точки только положительной ветви обвода шпангоута. Первая и последняя точки всегда должны быть в ДП (т. е. $y_1 = y_n = 0$), направление обхода – против часовой стрелки (рис. 3).

Частота точек выбирается достаточной для того, чтобы не слишком сильно исказить форму шпангоута при замене плавной кривой отрезками, проходящими через них. Совсем не обязательно, чтобы точки лежали на ватерлиниях. На разных шпангоутах точки могут быть расставлены на разных высотах. Если в составе обвода имеется прямой участок, то точки ставятся лишь на его концах.

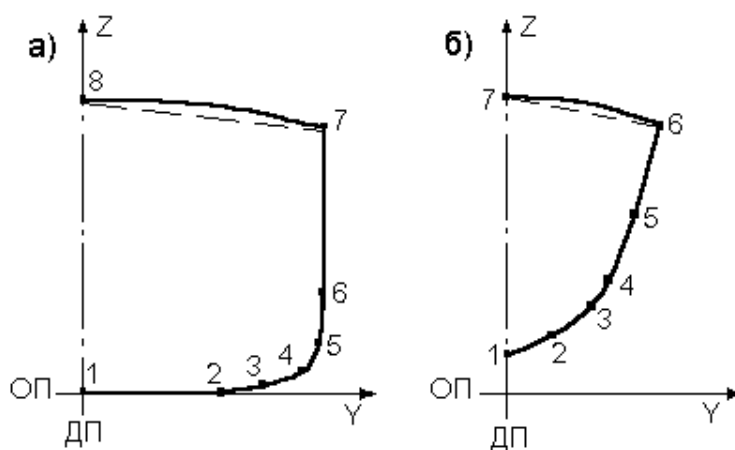


Рис. 3. Примеры выбора точек для задания обвода ветви шпангоута: а - район миделя; б - район оконечности

Погибь бимса можно без ощутимой погрешности представить в виде прямой, проведенной через точку притыкания борта к палубе и точку притыкания бимса к ДП. Аппликаты этих точек следует снимать с проекции «Бок» теоретического чертежа на



бортовой линии палубы и на линии палубы в ДП соответственно. Тогда последняя точка в таблице каждого шпангоута будет иметь ту же аппликату, что и соответствующая точка в таблице точек диаметрального батокса.

Корректировку обводов, в случае ошибочного ввода, можно осуществлять в графическом режиме.

После полностью введенного и откорректированного теоретического чертежа решаются задачи статики и делается заключение об остойчивости, непотопляемости судна, его посадке в различных случаях нагружения.

Полученные результаты студенты оформляют в виде отчетного материала в пояснительной записке.

В конце восьмого семестра состоится защита курсового проекта по дисциплине «Основы кораблестроения», по результатам которой выставляется оценка.

Начиная с шестого семестра, параллельно изучаются другие специальные дисциплины. Студенты в объеме каждой дисциплины выполняют курсовой проект или курсовую работу для того судна, на которое они получили задание.

Проектирование длится два года (четыре семестра). Каждый проект или работа защищается, и студент получает оценку.

В конце 8 семестра в учебном плане предусмотрена выпускная квалификационная работа бакалавра. Она состоит из совокупности разделов, которые уже выполнил студент в объеме курсовых проектов за два года обучения и дополнительного задания. За время, отведенное на выполнение бакалаврской работы, студент должен:

- согласовать отдельные разделы проектов;
- выполнить дополнительное индивидуальное задание по проектированию этого же судна. Как правило, это рабочий чертеж секции или рабочий чертеж фундамента из раздела «Конструкция корпуса»;
- представить все материалы (текстовые и графические) к защите выпускной работы;
- защитить выполненную работу перед членами Государственной аттестационной комиссии.

Общий объем работы составляет 10–11 листов формата А1 с графическим материалом (чертежи) и пояснительной записки с общим объемом в 200–250 листов машинописного текста.

На основании защиты студентам присуждается академическая степень бакалавра техники и технологии по направлению 180100.62 «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры».

Такая система обучения бакалавров позволяет существенно улучшить их подготовку по специальности.

Несмотря на то, что число прекративших обучение после бакалавриата не превышает 3%, принятая на факультете морской и авиационной техники система позволяет выполнить значительный задел в дальнейшей подготовке.

Ссылки на источники

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 98 б – «Кораблестроение, океанотехника, системотехника объектов морской инфраструктуры». Квалификация (степень) – бакалавр. – М., 2008.
2. Зуев В. А., Калинина Н. В., Рабазов Ю. И. Выбор основных характеристик морских транспортных судов на начальной стадии проектирования. – Н. Новгород: НГТУ, 2007. – 225 с.
- 3–4. Решение стандартных задач статики судна с использованием системы автоматизированного проектирования «Проект-1» / Сост. Н. В. Калинина, М. Г. Шайдуллин. – Н. Новгород: НГТУ, 2005. – 40 с.



Zuev Valery,

Doctor of technical science, head of the department of shipbuilding and aircraft technology of the Nizhny Novgorod State Technical University, named after R. E. Alekseyev, N. Novgorod
ship@nntu.nnov.ru

Kalinina Nadezhda,

Bachelor of technical science, docent of the department of shipbuilding and aircraft technology of the Nizhny Novgorod State Technical University, named after R. E. Alekseyev, N. Novgorod
nvk5133@mail.ru

Peculiarities of teaching in the study of professional subjects for bachelors-shipbuilder

Abstract. The article is devoted to the questions of the educational process in the study of professional subjects in bachelor degree in the direction of "Shipbuilding, ocean engineering and marine systems engineering facilities infrastructure". The bachelor degree is in the new curriculum of the third generation.

Keywords: the level system of education, bachelor, curriculum, special courses, competence-based approach, the principles of shipbuilding.





Швалова Галина Васильевна,

старший преподаватель кафедры иностранного языка Института неразрушающего контроля ФГПУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск

shvgala@yandex.ru

Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы мотивации при изучении профессионального иностранного языка студентами ТПУ. Рассмотрена классификация мотивации при изучении учебной дисциплины. Представлены данные опроса студентов ТПУ с целью изучения профессионального иностранного языка. **Ключевые слова:** учебная мотивация, проблема мотивации, профессиональная мотивация, цели изучения профессионального иностранного языка.

Современный процесс реформирования системы высшего образования во многом связан с расширением экономических, научных связей с зарубежными странами, участием отечественных специалистов в международных конгрессах, симпозиумах, поиском иностранных партнеров для создания совместных предприятий. Эти явления привели к изменению социального заказа на специалиста с высшим образованием. Сегодня от выпускника вуза требуется, помимо профессиональных знаний, такой уровень владения иностранным языком, который позволит ему успешно интегрироваться в международном сообществе. Поэтому процесс обучения иностранным языкам в неязыковых вузах стал носить профессионально-ориентированный характер. Переориентация целей обучения иностранному языку в вузе потребовала пересмотра форм и методов его преподавания [1]. Важнейшей задачей вузовского образования является развитие стремления личности учиться всю жизнь, обновляя и совершенствуя полученные знания, умения и навыки применительно к изменяющимся условиям.

Специалистам инженерного профиля сегодня требуются умения решать профессиональные задачи на родном и иностранном языках и пользоваться «надпрофессиональными качествами» (работа в команде, знание информационного контекста, использование творческого подхода). В связи с изменением парадигмы высшего образования в России и популярностью компетентностного подхода, методическое содержание работы студентов меняется. Оно все больше ориентировано на решение будущим специалистом конкретных, практических проблем с использованием инструментария из различных областей знаний [2]. Поэтому формирование мотивации у студентов при изучении иностранного языка является на сегодняшний день актуальным. Проблема исследования состоит в необходимости выявления трудностей в мотивации студентов в процессе изучения профессионального иностранного языка. Актуальность проблемы исследования, ее теоретическая и практическая значимость, а также личный интерес обусловили выбор темы исследования «Формирование мотивации при изучении профессионального иностранного языка». Предмет исследования – условия педагогической поддержки развития мотивации студентов при изучении профессионального иностранного языка. Цель исследования заключается в определении основных направлений (способов) педагогической поддержки развития профессиональной мотивации будущих специалистов при изучении иностранного языка. Задачи исследования: обобщить существующие в современной литературе подходы к развитию профессиональной мотивации; определить возможные направления поддержки развития профессиональной



мотивации при изучении иностранного языка для студентов ТПУ. При изучении данного вопроса были использованы следующие методы: теоретические – теоретический анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме развития профессиональной мотивации; эмпирический – опрос мнения студентов посредством анкетирования.

Рассмотрим, как мотивация, мотивы трактуются в психологии. Необходимо отметить, что в науке понятия «мотив» и «мотивация» определяется по-разному, до сих пор не существует общепринятого определения. Чтобы разобраться, что является мотивом для студентов необходимо ответить на вопрос: «Что такое мотивация?». Психологи определяют этот термин таким образом: мотивация – это побуждения, вызывающие активность личности и определяющие её направление [3]. Это определение связывает три самостоятельных вида психологических явлений: во-первых, мотивацию рассматривают как повод, который активизирует личность для удовлетворения возникших потребностей, во-вторых, мотивация является причиной выбора определённой направленности поведения и, наконец, в-третьих, мотивацию можно рассматривать как средство самоконтроля человека. Итак, одним из самых главных понятий, связанных с мотивацией являются потребности – состояние нужды в чём-либо. Любая мотивация основана на потребностях человека и направлена на их удовлетворение. Все потребности можно разделить на две категории: внешние и внутренние [4]. К внешним относят органические потребности (потребности в пище, сне и т. д.), к внутренним – материальные, социальные и духовные (потребность в самореализации, любви, учебе и т. д.). Следующим звеном мотивации является побуждение. Побуждение – поведенческое проявление желания удовлетворить свои потребности. Поведение, которое осуществляется, соответственно имеет направление, и направленно оно на цель – осознаваемый результат, который либо удовлетворяется полностью, либо частично, либо не удовлетворяется вовсе. Всё это даёт нам возможность сделать вывод, что мотивы отличаются друг от друга видом потребности, которая в них заложена, формами, которые они принимают, широтой или узостью, а также конкретным содержанием деятельности, в которой они реализуются. Сложным видам деятельности, как правило, отвечает не одна, а несколько одновременно действующих и взаимосвязанных мотивов, образующих разветвлённую систему мотивации действий и поступков человека [5]. Учебный процесс относят к сложным видам деятельности, поэтому мотивов для поступления очень много, и они могут не только проявляться отдельно в каждом человеке, но и сливаться в единое, формируя сложные мотивационные системы. Долгое время мотивации студентов не уделяли должного внимания, а на самом деле это один из наиболее эффективных способов улучшить процесс обучения. Мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала. Мотивация к обучению представляет собой достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности, как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. Мотивами или, другими словами, причинами, стимулирующими человека и побуждающих его к активной деятельности, в данном случае – учиться, – могут быть самыми различными. Классифицируют мотивацию по-разному, например, по направленности и содержанию, выделяют следующие ее виды.

1. Социальные мотивы (долг, ответственность, понимание значимости обучения для всего общества).

2. Познавательные мотивы (стремление больше знать по всем предметам, стать эрудированным).

3. Профессионально-ценностные мотивы (без знаний не будет профессии).



4. Эстетические мотивы (от обучения получаешь удовольствие, раскрываешь свои скрытые способности и таланты).

5. Коммуникативные мотивы (возможность расширять свой круг общения благодаря повышению своего интеллектуального уровня и новым знакомствам).

6. Статусно-позиционные мотивы (стремление через учение или общественную деятельность утвердиться в обществе, в своём вузе, группе и т. д.).

7. Традиционно-исторические мотивы (установленные стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени).

8. Утилитарно-практические мотивы (необходимость в получении свидетельства об образовании, которое позволяет получить заветное рабочее место).

9. Учебно-познавательные мотивы (стремление усвоить отдельный интересный предмет и научиться самообразованию).

По вопросу мотивации был проведён социальный опрос среди студентов ТПУ. Целями изучения иностранного языка, по мнению студентов, являются следующие: для использования в профессиональной деятельности (52%), для общения с людьми разных национальностей (22,5%), для общекультурной подготовки (25,5%). Мотивы изучения иностранного языка студенты хорошо осознают, достаточно высоко оценивают каждый из предложенных вариантов, но делают выбор в пользу мотивов, связанных с профессиональной деятельностью (79,6%). В оценке своей позиции в процессе изучения иностранного языка мнения студентов разделились: очень нравится изучение иностранного языка – 33,3%, изучают с большим удовольствием – 31,4%, но в том числе 35,3% студентов высказали свою неудовлетворенность в овладении иностранным языком. Студенты уровня “intermediate” оценили свою подготовленность в таких видах деятельности как освоение словарного запаса (49%), чтение и перевод (40%), менее подготовленные оказались студенты уровня “elementary” – для живого общения и свободной речи (33%). При выборе форм изучения иностранного языка студенты отдают предпочтение работе с преподавателем в группах с применением технологий “case studies”, проектного метода, игровых технологий, в частности деловых игр (77,6%).

Анализ результатов анкетирования показал, что мотивация изучения иностранного языка коррелируется с целями профессионального становления будущих специалистов. Причиной языкового затруднения студентов, их недостаточной мотивацией при изучении профессионального иностранного языка в техническом вузе можно объяснить определённым стандартным подходом ведения занятий. Исследование показало необходимость использования новых технологий обучения профессиональному английскому языку в вузе. Примером формирования мотивации по иностранному языку в техническом вузе является формирование навыков работы с иноязычными профессионально-ориентированными источниками информации (чтение, перевод, творческое переосмысление информации, ее личностная оценка и последующее использование), а также формирование навыков устной речи в рамках общеобразовательных тем профессиональной тематики.

Уместным будет отметить использование мультимедийных средств в организации самостоятельной работы студентов. Компьютерная система является дополняющим и усиливающим традиционную методику преподавания английского языка, то есть служит главным помощником преподавателя в аудиторное и внеаудиторное время. Примером является учебная электронная среда Moodle, позволяющая осуществлять дифференцированный подход к студентам с разным уровнем готовности к обучению. Созданная для осуществления online-обучения и позволяющая использовать разнообразные педагогические средства, как традиционные (лекции, справочные материалы, опросы, те-



сты), так и привнесенные компьютерными технологиями (чаты, Wiki), она может применяться при дистанционном обучении либо в дополнение к очному курсу обучения. Использование данной программы дает возможность создавать задания любой формы: множественного выбора, альтернативные, с кратким ответом, клоуз-тесты, со свободно конструируемым ответом, что делает компьютерный тест аналогичным бланковому по своей структуре и внешним признакам. Другое важное преимущество – возможность автоматической обработки результатов выполнения заданий, проверяемых по ключу. Интерактивные обучающие программы, основанные на гипертекстовой структуре и мультимедиа, дают возможность организовать одновременное обучение студентов, обладающих различными способностями и возможностями. Обучение становится интерактивным, возрастает значение и роль мотивирующего фактора в выполнении заданий по иностранному языку студентов, усиливается интенсивность учебного процесса.

На старших курсах обучение иностранному языку способствует развитию творческого потенциала студента и реализации профессиональных навыков. Эффективность обучения в техническом вузе в значительной мере зависит от качества учебных материалов, методических пособий и инструкций. Учебные материалы, предназначенные для автономного обучения должны включать аутентичные тексты, содержащие профессионально значимую и страноведческую информацию. Их следует составлять таким образом, чтобы работа студента в аудитории была логическим продолжением его самостоятельной работы вне аудитории. Процесс подготовки студентов в высшей школе ставит перед студентами две основные задачи: во-первых, овладеть суммой современных научных знаний и практических навыков по данному направлению, во-вторых, уметь творчески мыслить и решать разнообразные сложные научные и производственные задачи. Так предусматривает федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-3) [6]. Эти требования определяют все содержание учебного процесса в вузе, где упор делается в первую очередь на раскрытие творческого потенциала будущих специалистов.

В контексте исследования уместным будет привести высказывание О. И. Шушляпина: «Поскольку студент не получает готовых знаний в форме готовых ответов от преподавателя, то он сам должен предложить свои версии развертывания конкретных ситуаций, и в этих случаях у студента формируются самостоятельность, самоуважение и, самое главное, способность самостоятельно думать, рассуждать, анализировать некий динамический процесс возникновения, становления и развития данной ситуации, используя метод «внутренней игры» [7]. Это не что иное, как предпосылки коммуникативной мотивации, созданные при постановке соответствующего содержания и соответствующих организационных форм занятия по профессиональному иностранному языку.

В учебном процессе по профессиональному иностранному языку также важно сохранить непосредственно интерес к языку. Такая мотивация называется лингвопознавательной, она заключается в положительном отношении студента к самому языковому материалу [8]. С этой целью были разработаны преподавателями Томского политехнического университета учебно-методические комплексы по профессиональному иностранному языку: “Professional English for the 3-d Year Students of Thermal Power Engineering Specialities and Power Engineering Industry”(2009), “Professional English for Students of Thermal Power Engineering Specialities and Power Engineering Industry”(2010) [9], “Heat Power Engineering Fundamentals” (2011) (авторы А. В. Krainov, Г. В. Shvalova).



Данные учебные пособия предполагают реализацию компетентностного подхода, как указывается в упомянутом выше стандарте; использование в учебном процессе различных форм проведения занятий, конференц-недель, которые подразумевают проведение групповых дискуссий на профессионально-ориентированные темы, результаты работ студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских конференций в сочетании с самостоятельной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Учебно-методические комплексы по профессиональному иностранному языку представляют совокупность структурированных учебно-методических материалов, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения, предназначенных для оптимизации овладения студентами общекультурными и профессиональными компетенциями в соответствии с основной образовательной программой по направлению подготовки.

Определенный интерес в этой связи представляет разработанный в соавторстве учебно-методический комплекс «Heat Power Engineering Fundamentals». Он предназначен для студентов направления «Теплоэнергетика», а также для бакалавров и магистров специальностей «Физические методы и приборы контроля качества», «Энергетика теплотехнологий». При этом особое внимание в комплексе уделяется методике организации самостоятельной работы студентов, которая включает несколько направлений, в частности подготовку научных докладов, написание научных статей, рефератов, подготовку к практическим занятиям, выполнение расчетно-графических работ [10]. К разработке данного учебно-методического комплекса авторы подходили с учетом компетентностного подхода в образовании в соответствии с требованиями ФГОС-3. Поэтому в рабочей программе дается описание компетенций, формируемых в результате изучения дисциплины, а также представлены результаты образования, являющиеся целью освоения дисциплины: по группам «знать», «уметь», «владеть».

Для эффективной работы студентов созданы лабораторные работы, представленные в электронной среде Moodle по дисциплине «Профессиональный иностранный язык». Данные работы выполняются студентами ТПУ дистанционно, что также оказывает влияние на мотивацию в изучении иностранного языка. Содержание данных ресурсов включает комплекс учебно-методических материалов. Разработаны специальные упражнения для усвоения грамматического, лексического материала. Материалы ресурсов позволяют провести объективную оценку знаний студентов. В сетевом ресурсе составлен англо-русский словарь специальных профессиональных терминов. Форма изложения материала способствует развитию необходимых навыков коммуникации в профессионально-ориентированной иноязычной среде. Выше перечисленные навыки ведения самостоятельной работы, сформированные у студента во время обучения в вузе, усиливают мотивирующий фактор при овладении языком и позволяют ему ориентироваться в любых общественных инновациях, огромном потоке информации, а также применять наиболее рациональные способы ее получения и использования в процессе образования в дальнейшей профессиональной деятельности.

Целью преподавания дисциплины иностранный язык является развитие у студентов умений и навыков в сфере профессионального общения, формирование терминологической базы, обеспечивающей понимание предметной области и ее употребление при чтении и письме. Проведение занятий предусматривает профессиональную мотивацию при изучении студентами дополнительного материала по предметной области из англоязычных источников. Решающая роль в мотивации студентов при изучении вышеупомянутой дисциплины принадлежит преподавателю, который



должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями.

Формирование мотивации по иностранному языку влияет на самообразование студентов. Мотивация носит многофункциональный характер, оказывает влияние на овладение иностранным языком, является профессиональной составляющей современного специалиста, способствует его становлению, продвижению по карьерной лестнице, значимости в современном обществе.

Ссылки на источники

1. Чучалин А. И., Данилова Е. А. Организация самостоятельной работы студентов по профессионально-ориентированному обучению иностранному языку с помощью интернет-ресурсов, сервисов и LMS сред // IT инновации в образовании: Всероссийская научно-практическая конференция. Петрозаводск, 2005. – URL: <http://it2005.petrso.ru>.
2. Кошелева Е. Ю., Швалова Г. В. Инновационные технологии СРС по иностранному языку (опыт ТПУ) // В мире научных открытий. – 2010. – № 3, часть 2. – С. 45–47. – URL: www.nkras.ru.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
4. Clement R., Dornyei Z., Noel K. A. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. – Language learning, 1994. – 44(3). – P. 417–448.
5. Онал И. О. К вопросу о мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: Изд-во ООО «Немо-Пресс». – 2007. – № 12. – С. 131–140.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 104100 «Теплоэнергетика» (квалификация (степень) «бакалавр», «магистр») / Утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 543.
7. Шушляпин О. И. Личностно-ориентированный и групповой подход при самостоятельной работе в вузах: обоснование некоторых активных и инновационных методов обучения // Вопросы образования. – 2011. – № 16. – С. 25–30.
8. Гизатулина Р. Ф. Проблема мотивации к овладению иностранным языком у учащихся средней общеобразовательной школы // Иностранные языки и межкультурная коммуникация в развивающемся образовательном пространстве: теоретические и прикладные аспекты. Материалы III всероссийской научно-практической заочной конференции (декабрь 2008 г.). – Томск: Изд-во «Ветер». – С.106–108.
9. Крайнов А. В., Швалова Г. В. Heat Power Engineering Fundamentals. – Томск: Изд-во ТПУ, 2011. – 163 с.
10. Шульмин В. А. Совершенствование методического обеспечения учебного процесса в магистратуре экономического направления // Концепт. – 2012. – № 10 (октябрь). – ART 12134. – 0,4 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12134.htm>.

Shvalova Galina,

senior teacher of English foreign department, Institute of Non-destructive Testing of National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

shvgala@yandex.ru

Motivation Formation of Technical Institute Students in the Studying of Professional Foreign Language.

Abstract. The article presents the problem of motivation formation of technical institute students in the studying of professional foreign language by the students of TPU. It presents the motivation problem in studying discipline. The article describes student's survey data with the goal of studying professional foreign language.

Keywords: learning motivation, motivation issue, professional motivation, the goal of studying professional foreign language.



Рецензент: Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранного языка института неразрушающего контроля ФГБОУ ВПО «Томский политехнический национально исследовательский университет».



Павлов Андрей Викторович,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник кафедры педагогики дополнительного образования детей ГОУ ВПО «Московский институт открытого образования», г. Москва

pav@dopedu.ru

Профессиональное самоопределение обучающихся в учреждении дополнительного образования детей

Аннотация. В статье рассматриваются возможности учреждения дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении ребенка в процессе допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки. Представляются выдержки исследования по самоопределению обучающихся учреждения дополнительного образования детей. Также идет речь о сотрудничестве с учреждениями профессионального обучения, возможных направлениях их взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, учреждение дополнительного образования детей, допрофессиональная подготовка, профессиональная подготовка.

Профессиональное самоопределение, выбор профессии становится особенно актуальной проблемой в эпоху перемен, кризисных моментов развития быстроменяющихся общественных отношений. Несмотря на то, что профессиональное самоопределение является не одномоментным актом выбора профессии и продолжается на протяжении всей профессиональной жизни, стоит обратить внимание на период, когда формируются основные представления личности о будущей профессиональной жизни, а также на потенциал некоторых социальных институтов, способствующих этому.

В современных условиях общественного развития постановка вопроса воспитания подрастающего поколения в России может и должна исходить из необходимости разработки и адаптации технологий самоопределения жизненной позиции подростков и молодежи средствами построения дружественной среды вокруг самоопределяющейся личности. В качестве такой среды может выступать учреждение дополнительного образования детей, имеющее для этого определенный образовательный потенциал, который заключается в следующем:

- оптимальная насыщенность образовательной среды профильно-ориентационными ресурсами, удовлетворяющими разнообразные потребности и интересы обучающегося;
- нестандартный, нерегламентированный временными рамками образовательный процесс обучения, обуславливающим систематичность и последовательность выбора профиля обучения во взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью;
- конструктивное взаимодействие педагога и обучающегося на основе сотрудничества, сотворчества и партнерства, актуализирующем собственную инициативу подростка в профессиональном самоопределении;
- личностное включение обучающегося в различные формы деятельности (учебную, квазипрофессиональную, учебно-практическую), обеспеченные моделями обучения (семиотической, имитационной, профессиональной), позволяющими обучающемуся идентифицировать себя в различных образовательных и профессиональных ролях; свободе выбора обучающимся собственного содержания обучения и темпов его освоения, обуславливающего разработку индивидуальной образовательной траектории.

Обладает ли система дополнительного образования детей достаточным охватом для выполнения поставленной задачи? Обратимся к статистике. Так в Москве сейчас



работает более 500 учреждений дополнительного образования детей, 150 из которых находятся в системе Департамента образования города, в которых занимаются 336 тыс. детей, т. е. каждый третий ребенок города. А в России – это более 17 тыс. учреждений в системах образования, культуры и спорта, не учитывая негосударственные организации. При этом общеобразовательные школы (как правило, центры образования, лицеи, школы полного дня, гимназии) постепенно наращивают мощность работы во второй половине дня по дополнительному образованию детей. Система дополнительного образования детей по стране охватывает примерно 45% школьников через достаточно широкую сеть учреждений, находящихся, в основном, в «шаговой доступности» для населения. Достаточно ли это? Очевидно, нет. При этом сегодня на правительственном уровне поставлена задача охвата дополнительным образованием до 70% школьников, что, не позволит недооценивать его потенциал и значение.

Дополнительное образование как составная часть непрерывного образования, призвано выполнять и реализовывать ряд функций. Это и обучение, и позитивный досуг, *допрофессиональная и профессиональная подготовка*, и подготовка к самостоятельному решению семейно-бытовых проблем, и формирование готовности личности к непрерывному образованию. Это и развитие задатков, способностей, интересов личности, что обеспечивает самостоятельное решение проблем в различных сферах жизнедеятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является собственный опыт ребенка и т. п.

Дополнительное образование обеспечивает личностную целостность и индивидуальность за счет социально-профессиональных и культурно-досуговых проб, позволяющих сформировать представление о своей будущей индивидуальной жизнедеятельности.

Система дополнительного образования детей предоставляет широкие возможности для профессионального определения ребенка, в числе которых:

- наличие условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы и времени их освоения;
- многообразие видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы и потребности;
- личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, ее профессиональному самоопределению;
- личностно-ориентированный подход в работе педагогов дополнительного образования.

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации, проявление развития личности в ее стремлении к профессиональному становлению.

Более 70% детей соотносят самоопределение (в их понимании) в основном с выбором своей будущей профессии. Как показало проведенное нами исследование, ребенок школьного возраста, особенно в условиях учреждения дополнительного образования, достаточно часто находится в процессе самоопределения в самых разных жизненных ситуациях. Так, в основном дети сами определялись в выборе того или иного вида деятельности (58,3% девочек и 62,8% мальчиков). Существенно повлияли на выбор профильного творческого объединения родители и друзья (36,2% и 35,5% соответственно). Как оказалось, учителя школы в меньшей степени влияют на такой выбор профиля деятельности (5,5% и 1,7%). Роль учреждения дополнительного



го образования детей в профессиональном самоопределении, по мнению самих школьников, заключается: в углубленном изучении определенной области знаний (53,7%); в ознакомлении с различными профессиями и учебными заведениями (34,3%); в проведении индивидуальных консультаций и профильных занятий (12%).

Исследовано, что 52% мальчиков связывают свою будущую профессию с избранным видом деятельности в системе дополнительного образования. Девочки в большей степени занимаются в творческом объединении «для души» и лишь 36,5% предполагают связать занятия в профильном творческом объединении с будущей профессией. По мнению ребят, наиболее полно их самоопределению способствует семья (78%), дополнительное образование и в целом система отношений, атмосфера учреждения дополнительного образования детей (58%) и, конечно, друзья (41%) [1].

Основу личностно-деятельностной концепции процесса профессионального самоопределения ребенка в системе дополнительного образования детей, точно определяет В. А. Березина в следующих положениях [2, с. 87]:

- самоопределяющаяся личность – сложное и многоаспектное педагогическое понятие, характеризующееся личностными проявлениями, способами самостоятельного поведения в системе познания, интегрированного с творческой деятельностью;
- самоопределение ребенка – это способ особой саморегуляции деятельности по собственной инициативе;
- самоопределение – это двусторонний процесс: с одной стороны, форма самореализации и самоорганизации ребенка, с другой – результат педагогического воздействия в организации его творческой деятельности;
- самоопределение – это действия ребенка по отношению к обучению, обществу, труду, к самому себе.

Особенная социокультурная ценность дополнительного образования заключается во взаимодействии полипрофессиональных и поливозрастных общностей, его личностно-ориентированном, личностно-деятельностном подходах.

Обучающиеся объединены здесь в профильные творческие объединения согласно интересам, которые побуждают ребенка к соответствующей деятельности, порождая склонность или переходя в нее. Интересы «возникают из контакта с окружающим миром, средой; особенное влияние на них оказывают окружающие люди, их надо учитывать и формировать» [3, с. 117–118]. Ведь дополнительное образование в значительной степени осуществляется специалистами, профессионалами, «мастерами своего дела», что обеспечивает его разносторонность, привлекательность и даже уникальность, а, в конечном счете, результативность. В ситуации, когда по данным специалистов около 65% детей не имеют ярко выраженных склонностей к какой-либо деятельности, задача педагога создать надлежащие условия, помогающие детям «раскрыться», организовать среду развития творческого потенциала, способностей ребенка. Педагог дополнительного образования зачастую оказывает решающую роль в выборе профессии обучающимся, о чем свидетельствует немало примеров из практики. Так практика показывает, что самоопределение ребенка в выборе будущей профессии напрямую зависит от длительности его занятий тем или иным видом деятельности в профильном творческом объединении. Как правило, дети, занимающиеся в профильных объединениях на протяжении 4–6 лет, получают допрофессиональную или начальную профессиональную подготовку и, так или иначе, связывают свою дальнейшую судьбу в соответствии с видом деятельности, выбранным в системе учреждения дополнительного образования детей.

Профессиональное самоопределение в процессе обучения в данном виде образовательного учреждения на разных возрастных этапах имеет свои особенности [4].



Так в дошкольном возрасте происходит первое знакомство с профессиональной деятельностью, развивается интерес к труду (в его учебно-практическом значении). Ребенок наблюдает за профессиональной деятельностью взрослого, сравнивает ее внешние признаки и проявления, содержание разной деятельности. Поэтому ярко выраженная предметная среда обучения и развития, а также личность педагога дополнительного образования значительно влияют на мотивацию к той или иной профессиональной деятельности.

Особое значение данного этапа – воспитание положительной мотивации к любой деятельности вообще.

Особенность младшего школьного возраста – мотивация достижений, для чего в деятельности разнопрофильных кружков или секций есть поистине необъятные возможности – проявить себя есть возможность у каждого ребенка.

Развитие способностей к концу младшего школьного возраста приводит к значительному возрастанию индивидуальных различий между детьми, что влияет на существенное расширение спектра профессиональных предпочтений.

В среднем школьном возрасте происходит осознание ребенком своих способностей и возможностей на базе уже полученного опыта деятельности приводит к формированию представления о желаемой профессии. Учебно-производственная деятельность способствует развитию воображения детей как воссоздающего, так и продуктивного (творческого). На основе этой способности происходит обогащение представления о содержании различных видов труда, формируется умение понимать условность отдельных событий, воображать себя в определенной профессии.

Компоненты профессионального самоопределения подростка отличают: знания о мире профессионального труда и его составляющих, знания о рынке труда и образовательных услуг, знания о собственных способностях и профессионально важных качествах, умения работать с источниками информации о путях продолжения образования и мире профессионального труда; опыт создания лично значимых продуктов труда, практико-ориентированные умения, умения планировать, проектировать и организовывать собственную деятельность; адекватная самооценка, умения оценивать и корректировать собственные поступки и осуществлять самоконтроль.

В старшем школьном возрасте, когда профессиональное самоопределение начинает выступать как важная задача личностного развития, занятия в учреждениях дополнительного образования детей для части обучающихся становятся основой профессионализации, но в конкретной сфере (или сферах) деятельности, которые оцениваются ими как наиболее вероятные направления освоения профессии.

Ситуация, когда в учреждения дополнительного образования посещают дети старшего дошкольного и всего школьного возрастного спектра приводит к тому, что в них социально-профессиональная и культурно-досуговая ориентация становятся длительными процессами постепенного уточнения интересов ребенка, восхождения к профессии или хобби путем многочисленных проб в сфере практической деятельности, через углубление и расширение содержания образования, через освоение ребенком способов деятельности, и представляет собой профилизацию (профессионализацию). Профильная ориентация позволяет ребенку обоснованно и ответственно подойти к построению индивидуальной траектории собственного развития и ценностной ориентации, выбору уровня и формы обучения, конкретных образовательных учреждений.

Особое значение приобретает возможность выбора наиболее подходящего вида деятельности для ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. В связи с этим приобретает значительную целесообразность нацеленной профориентации в



учреждении дополнительного образования детей, помощь детям и родителям при подборе занятий.

Многие учреждения дополнительного образования детей работают сегодня в тесном взаимодействии с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. Известен опыт делового сотрудничества учреждений профессионального образования и учреждений дополнительного образования детей не только в Москве, но и многих городах России.

Основными направлениями взаимодействия учреждений дополнительного образования детей и учреждений профессионального образования являются.

1. Оказание информационно-методической поддержки.
2. Совместные мероприятия: выставки, фестивали, круглые столы и т. д.
3. Программно-методическое обеспечение деятельности.
4. Организация мероприятий по реализации городских программ.
5. Совершенствование профессионального мастерства педагогических работников.
6. Профориентационная деятельность.

Исходя из тенденций развития системы дополнительного образования, на первый план здесь выходит взаимодействие по профориентационной направленности. Вместе с тем общеобразовательной школе трудно конкурировать с данными учреждениями в профориентационной деятельности в силу их образовательного потенциала. Поэтому усиливается роль взаимодействия учреждений дополнительного образования и учреждений профессионального обучения в осознанном выборе школьниками профессии, и в целом, в профессиональном самоопределении, и становлении личности школьника.

Конечно, особенность профилизации в учреждениях дополнительного образования детей привлекает обучающихся и их родителей для успешного поступления в учреждения профессионального образования. Сегодня, учреждения дополнительного образования детей интересуют учреждения профессионального образования как эффективная форма привлечения абитуриентов.

Стоит отметить, что нередко педагогами дополнительного образования являются преподаватели учебных заведений профессионального обучения (лицеи, техникумы, колледжи, вузы и др.), что положительно влияет на предпрофессиональную и начальную профессиональную подготовку детей.

Профессиональное самоопределение ребенка в системе дополнительного образования может быть эффективным при наличии определенных социально-педагогических условий среды учреждения. Социальные условия – это введение обучающихся в оценку и решение проблемы профессионального самоопределения, осознание и принятие ими данной проблемы как социально значимой. Педагогические условия – целенаправленность профессионального самоопределения личности, поэтапная самооценка приобретенных знаний, умений и навыков самоопределения ребенка, анализ итоговых результатов формирования умений самоопределения.

Таким образом, формирование профессионального самоопределения обучающегося должно осуществляться на основе совершенствования процесса предпрофильной подготовки учреждения дополнительного образования детей при обеспечении педагогических условий:

– создание образовательной среды предпрофильной подготовки, объединяющей профильно-ориентационные ресурсы социума, выступающей основой для совершенствования содержания предпрофильной подготовки;

– осуществление непрерывного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростка по направлениям деятельности (аналити-



ко-диагностическое, просветительское, консультативное, организационное), обуславливающего согласованность внешних и внутренних ресурсов саморазвития подростка;

– разработку инструмента оценивания интегрированных результатов профессионального самоопределения обучающегося, позволяющего отслеживать промежуточные достижения сформированности готовности к выбору профиля обучения во взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью.

На наш взгляд, профессиональное самоопределение обучающихся затрудняет ряд факторов. Прежде всего, это перегрузка обязательными школьными занятиями и домашними заданиями. Во-вторых, недооценка значительной группой учителей развивающего потенциала дополнительного образования и достижений самих детей в этой области. В-третьих, несформированность у значительной части школьников (35–45%) образовательных потребностей и интересов.

Система дополнительного образования, как образовательная сфера, обеспечивающая творческое развитие личности ребенка и его профессиональное самоопределение, должна активно помогать ребенку не только сделать правильный выбор будущей профессиональной деятельности, но и дать, по возможности, уже в стенах учреждения дополнительного образования *начальное профессиональное образование*. К тому же учреждения дополнительного образования имеют гораздо большие по сравнению с общеобразовательными учреждениями возможности по введению новых образовательных программ, их варьированию и увеличению сроков обучения по ним, привлечению к обучению специалистов различных областей.

Профессиональное самоопределение, подготовка к выбору профессии является сложной психолого-педагогической проблемой, требующей комплексного подхода, не принимающей универсальных рецептов, решение которой может быть найдено в слаженной работе разных социальных институтов.

Ссылки на источники

1. Добрецова Н.В. Возможности дополнительного образования детей для реализации профильного образования / Под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
2. Березина В.А. Развитие дополнительного образования в системе российского образования. – М.: АНО «Диалог культур», 2007. – 512 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.

PavlovAndrey,

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research scientist Department pedagogic of additional education of Moscow Institute of Open Education, Moscow

pav@dopedu.ru

Professional self identity in the medium institutions of additional education for children

Annotation. This paper discusses the possible establishment of additional education in the professional identity of the child in pre-professional and initial training. Excerpt of research on self-determination of students hoopoe. Also refers to cooperation hoopoe and the UPR, the possibility of their interaction.

Keywords: professional self-determination, the establishment of additional education of children, pre-professional training, professional training.

ISSN 2304-120X



9 1772304 120128



11



Вешуткин Владимир Дмитриевич,

кандидат технических наук, доцент кафедры динамики, прочности машин и со-
противления материалов ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный техни-
ческий университет им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

Vveshutkin@mail.ru

Моисеева Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры динамики, прочности машин и со-
противления материалов ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный техни-
ческий университет им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

tvm.nntu@nextmail.ru

Ориентировочная деятельность студентов на практических занятиях по курсу «Соппротивление материалов»

Аннотация. Для достижения одной из основных целей учебного процесса – разви-
тия самостоятельного продуктивного мышления студентов, будущих специали-
стов в области конструирования и ремонта технических объектов, преподавате-
лями кафедры «Динамика, прочность машин и сопротивление материалов» Ниже-
городского технического университета предложена методика проведения практи-
ческих занятий по курсу «Соппротивление материалов», опирающаяся на усиление
роли ориентировочной деятельности студентов.

Ключевые слова: ориентировочная деятельность студентов, исполнительная
деятельность студентов, репродуктивное мышление, продуктивное мышление.

Эффективность будущей профессиональной деятельности студентов во многом
зависит от характера и организации учебной деятельности – управляемого процесса
взаимодействия преподавателей и студентов, направленного на приобретение зна-
ний, умений и навыков, способности к самообучению и приобретению мировоззрения.

В настоящее время преподавателям общетехнических наук предстоит решить
проблему активизации познавательной активности студентов в условиях сокращения
часов аудиторных занятий.

Специфика преподавания курса «Соппротивление материалов» связана с тем,
что формирование понятий курса основано на знаниях, полученных студентами при
предварительном изучении четырех фундаментальных курсов – физики, теоретиче-
ской механики, математики и материаловедения.

Интеграция теоретических знаний по указанным курсам и практическое примене-
ние их в отношении поставленных в курсе «Соппротивление материалов» задач сопро-
вождается большими затруднениями, так как прочные знания и умения по всем четы-
рем базовым дисциплинам в совокупности у большей части студентов отсутствуют.

Студент, хорошо понимающий физику явления, происходящего при различных
деформациях конструкции, часто не владеет математическим аппаратом, позволя-
ющим не только качественно оценить прочность конструкции, но и произвести точ-
ный и правильный расчет, количественную оценку прочности.

Часто встречается ситуация, когда студент хорошо владеет математическим
аппаратом, свободно и точно выполняет расчет, не понимая, что происходит с кон-
струкцией в том или ином напряженно-деформированном состоянии.

К сожалению, наиболее часто встречается такая ситуация, когда студент не по-
нимает и физику явления, и не способен принять самостоятельного решения по фор-



мированию последовательности расчета, и не может выполнить его. Поэтому студенты технического университета, изучающие курс «Соппротивление материалов» испытывают трудности не только в интеллектуальном, но и в психологическом плане.

Традиционный способ проведения занятий по курсу «Соппротивление материалов» рассчитан на такую категорию студентов, которые способны выполнять расчет только по образцу. С одной стороны, такой подход создает условия для того, чтобы вовлечь в учебный процесс всех студентов, даже тех, кто не способен к самостоятельному мышлению. Но с другой стороны, при таком подходе не происходит развития продуктивного мышления учащихся, то есть одна из важнейших целей образовательного процесса не достигается.

Проведение практических занятий по курсу «Соппротивление материалов» традиционным способом построено так, что решение каждой задачи является для студента как бы особой проблемой, в ходе решения которой он сталкивается со специфичным набором условий. Учет этих условий сопровождается изучением большого числа правил и рекомендаций, носящих частный характер. При решении следующей задачи набор условий, правил и рекомендаций существенно отличается от предыдущего.

Для студентов, не обладающих самостоятельным, продуктивным мышлением, возникает проблема запоминания набора правил, которые они не в состоянии дифференцировать и относить ко всему спектру задач. При этом содержательная область предмета (оценка напряженно-деформированного состояния) остается недоступной для понимания, так как все усилия студент тратит на заучивание правил и обозначений, составляющих вспомогательную часть в решении задач.

Анализируя создавшуюся ситуацию, можно прийти к выводу о том, что необходимо изменить методику проведения практических занятий так, чтобы на первое место поставить главную задачу по формированию у студентов понимания и освоения сущности предмета, а запоминание и освоение правил и методик расчета подчинить главной задаче.

Поэтому необходимо так изменить методику проведения практических занятий, чтобы научить студента:

- выделять главное в теоретическом материале, что непосредственно относится к области решения задач по изучаемой теме (например, определение опасного сечения при растяжении бруса);
- самостоятельно анализировать постановку задачи;
- выделять общие для всех задач этого класса этапы выполнения расчета;
- классифицировать обозначения, правила знаков, правила построения эпюр для задач данного класса;
- освоить основные этапы решения задачи;
- выделять отличия в постановке следующей задачи и определять, на каком этапе решения задачи возникнут изменения в расчете;
- анализировать все частные случаи решения одного класса задач;
- варьировать условиями задачи и корректировать план решения задачи в зависимости от совокупности начальных условий.

При переходе к решению задач другого класса (например, определение опасного сечения при кручении) следует проводить занятие, опираясь на материал, изученный в предыдущей теме:

- найти общее и различное в теории предыдущей и изучаемой темы;
- подчеркнуть отличия в обозначениях, правилах знаков и построения эпюр;
- предусмотреть упражнения на выделение общего и различного в задачах предыдущей и изучаемой темы.



Приведем пример схемы ориентировочной основы деятельности на занятии по теме «Определение опасного сечения при растяжении-сжатии».

Цели занятия.

1. Изучить понятия:

- деформация растяжения-сжатия;
- внешние усилия, вызывающие кручение;
- внутренние силовые факторы (ВСФ), возникающие при растяжении-сжатии;
- опасное сечение при растяжении-сжатии.

2. Изучить методы:

- метод построения эпюр при растяжении-сжатии (метод сечений)

3. Изучить правила и обозначения:

- обозначения внешних нагрузок при растяжении-сжатии;
- обозначение ВСФ при растяжении-сжатии;
- правило знаков ВСФ для уравнений по методу сечений;
- правило построения эпюр при растяжении-сжатии
- правило определения опасного сечения по эпюрам ВСФ при растяжении-сжатии.

4. Научить студента самостоятельно выполнять действия:

- задавать силовые участки;
- записывать уравнения статического равновесия на силовых участках (по методу сечений);

- строить эпюры ВСФ и определять опасное сечение.

5. Научить студента варьировать условия задачи (изменять направление, величину и точку приложения внешних усилий) и выполнять корректировку в выполнении расчета решенной задачи.

Согласно теории П. Я. Гальперина, каждый вид действия в общей структуре деятельности обладает специфической функцией и структурой. П. Я. Гальперин выделяет в любом действии, независимо от уровня его выполнения, две части: ориентировочную и исполнительную, придавая большое значение характеру ориентировки в содержании и структуре учебного материала [1].

В. П. Беспалько отмечает важное значение ориентировочных действий в общей структуре учебной деятельности: «Ориентировочными действиями определяется разумность и правильность выполняемой деятельности, а также быстрота включения в работу» [2, с. 71].

Под ориентировочной деятельностью мы понимаем деятельность, направленную на получение знаний о характере и условиях предстоящей деятельности, осознании поставленной задачи и создание схемы ориентировочной основы деятельности.

В нашем примере выделим ориентировочную и исполнительную деятельность.

К ориентировочной деятельности относится достижение первых трех целей – это изучение основных понятий по теме, изучение метода расчета и изучение правил и обозначений. Здесь очень важным является соблюдение иерархии целей. Так, если мы понадеемся на знания студента, полученные из прочитанной по теме лекции, и опустим первую цель (изучение основных понятий по теме), то большинство студентов будет воспринимать новую тему, как нечто обособленное от общего содержания предмета. В этом случае изучение метода и правил построения эпюр, не послужат формированию ориентировки в решении задач данного класса и не приведут к продуктивной исполнительной деятельности, а будут нацеливать студента на репродуктивную исполнительную деятельность – решение по образцу.



Причем уже в процессе достижения первой цели занятия необходимо дать ориентировочную схему действий по решению задач новой изучаемой темы. Последовательность изложения материала может быть такой.

1. Повторить понятие деформации.
2. Выяснить, что происходит с бруском при деформации растяжения-сжатия на наглядном примере (демонстрация дидактического учебного пособия).
3. Выяснить, как должны быть направлены усилия, вызывающие деформацию растяжения-сжатия.
4. Повторить понятия ВСФ, как проекций равнодействующей силы и момента внутренних усилий на оси координат.
5. Выяснить, какие ВСФ возникают при деформации растяжения-сжатия.
6. Дать понятия эпюр ВСФ, как графического отображения распределения ВСФ о длине бруса. Сказать о характере математических функций, описывающих деформацию растяжения-сжатия (функций постоянного значения от сосредоточенных нагрузок, и функций, меняющихся по линейному закону, от нагрузок, распределенных по длине бруса.)

7. Дать понятия опасного сечения.

Это можно назвать первым этапом ориентировки, в процессе которого студент изучает ряд основных понятий по новой теме, и одновременно узнает, где и с какой целью он будет использовать эти понятия при решении практической задачи. Так ориентировочная деятельность формирует мотивацию к углубленному изучению понятий с целью их практического применения для достижения уже осознанного студентом предполагаемого результата.

На втором этапе ориентировочной деятельности необходимо заинтересовать студента вопросом, каким образом, без проведения испытаний, а только с помощью математического аппарата можно точно определить место вероятного разрушения стержня, находящегося под нагрузкой.

Последовательность проведения занятия на этом этапе может быть такой.

1. Поставить задачу: как можно определить место возможного разрушения бруса находящегося под нагрузкой (опасное сечение), и после обсуждения предложить рассмотреть метод сечений.
2. Выполнить пример применения метода сечений и научить записывать выражения статического равновесия бруса, известные студентам из курса теоретической механики, в соответствии с требованиями метода сечений: в левой части обозначение ВСФ, в правой части сумма всех внешних усилий. Дать обзор и обозначение нагрузок, вызывающих деформацию растяжения-сжатия, дать обозначение ВСФ, соответствующее деформации растяжения-сжатия.

3. Задать вопрос, а как изменится записанное выражение, если внешние усилия будут вызывать деформацию кручения, изгиба?

4. Дать понятие о правилах знаков, установленных по методу сечений, как о соглашениях, которые должны привести к унификации в написании уравнений. Подчеркнуть, что эти правила знаков связаны с деформацией, которую вызывают внешние усилия, а не с направлением усилий, как это было в курсах физики и теоретической механики.

5. Дать правила знаков для записи уравнений по методу сечений для деформации растяжения-сжатия.

На третьем этапе ориентировочной деятельности необходимо установить общее правило построения эпюр ВСФ (характер эпюр, положительные, отрицательные области эпюр, типы линий и обозначения).



1. Построить эпюру от сосредоточенной силы на одном силовом участке бруса.
2. Построить эпюру от распределенной нагрузки на другом силовом участке бруса.
3. Сравнить полученные результаты. Выяснить, как изменится эпюра, если изменить знак одного из приложенных усилий, двух усилий.
4. Научить определять опасное сечение бруса, равно опасные сечения.

Итак, в ходе трех этапов ориентировочной деятельности, студент осваивает не только процесс решения данной задачи, используя большой набор приемов и правил, но осознает глубину поставленной задачи в рамках оценки прочности конструкции и воспринимает использование математического аппарата не как самоцель, а как средство для решения проблем прочности конструкций.

Теперь исполнительная деятельность студента, основанная на стремлении его к продуктивному мышлению, будет осознанной, мотивированной, развивающей и самостоятельной.

Исполнительная деятельность студентов подразделяется на два этапа. На первом этапе мы предлагаем студентам решить еще один пример совместно с преподавателем на доске, по желанию студенты выходят к доске и выполняют отдельные пункты решения задачи. Задача должна содержать более сложное сочетание внешних нагрузок. На втором этапе исполнительной деятельности студентам дается пример для самостоятельного решения. Те студенты, которые не уверены в себе, могут пользоваться помощью преподавателя. Более сильные студенты, самостоятельно решающие задачу, имеют право получить отличную оценку в журнал, если предъявят не только правильное решение, но и правильное оформление задачи. Три студента, первыми решившие этот пример, могут получить оценку «Отлично».

Итак, используя элементы теории ориентировочной деятельности на практических занятиях по курсу сопротивления материалов со студентами технического университета, можно добиться повышения мотивации к изучению предмета, а значит возрастания познавательной активности студентов, что приводит к развитию продуктивного мышления и приобретения навыков самостоятельного выполнения расчетов по оценке прочности, жесткости и устойчивости элементов конструкций.

Ссылки на источники

1. Гальперин П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Ч. II. – М., 1981. – С. 97–100.
2. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

Veshutkin Vladimir,

Candidate of technical Sciences, associate professor of Nizhny Novgorod state technical University of a name R. E. Alekseyev, Nizhny Novgorod

Vveshutkin@mail.ru

Moiseeva Tatyana,

Candidate of pedagogical Sciences, associate professor of Nizhny Novgorod state technical University of a name R. E. Alekseyev, Nizhny Novgorod

tvm.nntu@nextmail.ru

Orientation activity of students on the practical lessons in the course «Resistance of materials»

Abstract. For the achievement of one of the main objectives of the educational process: the development of productive thinking of students, future specialists in the field of construction and repair of technical facilities, the teachers of the Department "Dynamics and strength of machines and resistance of materials" the technique of carrying out practical studies on course "Resistance of materials", based on the strengthening of the role of orientation activities of the students.

Keywords: the orientation activity of students, the executive activity of students, reproductive thinking, productive mentality.





Панягина Ася Евгеньевна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики Муромского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых», г. Муром

a_panyagina@mail.ru

Методологические подходы к управлению инвестициями как непрерывным воспроизводственным процессом

Аннотация. В статье предложено использование концепции воспроизводственного подхода к управлению инвестициями, заключающейся в том, что инвестиции проходят в своем развитии кругооборот, состоящий из трех стадий: создания условий инвестирования, их реализации, формирования конечного результата и перехода к иному уровню развития. Сделана попытка обосновать методологию и методику исследования инвестиционной деятельности не как единичного мероприятия, инвестиций в отдельный проект, а как непрерывного воспроизводственного процесса.

Ключевые слова: инвестиции, воспроизводственный процесс, факторные и результативные признаки, стадии кругооборота инвестиций.

Инвестиции способны обеспечить комплексное развитие предприятия в том случае, когда отдельные проекты превращаются в элементы единого управляемого процесса, существуя параллельно, и сменяя друг друга. Поэтому существует необходимость в развитии концепции управления инвестиционной деятельностью как непрерывным воспроизводственным процессом и разработке методики исследования инвестиционной деятельности, адекватной такой концепции.

Интерес к науке управления проектами и финансовой теории инвестиций обусловил широкое распространение и адаптацию к российским условиям современных методов анализа эффективности инвестиционных проектов, продвижение в развитии методов анализа рисков. В то же время есть пробелы в обосновании методологии и методики анализа инвестиционной деятельности не как единичного мероприятия, инвестиций в отдельный проект, а как непрерывного процесса.

С 1993 г. изучение инвестиционной деятельности ведется по методологии системы национальных счетов (СНС), имеющей статус международного стандарта в области национального счетоводства. В СНС формируется система показателей, в совокупности образующих информационную основу статистической оценки инвестиционной деятельности предприятий. Источником информации служат данные обязательной отчетности, бухгалтерской и статистической, планы социального и научно-технического развития предприятия и бизнес-планы.

К важнейшим показателям, характеризующим инвестиционную деятельность, относят реальные и финансовые инвестиции, валовое накопление, показатели объема и структуры основных средств, их движения, технического состояния и использования, отслеживается информация об объемах источников инвестиционных ресурсов различных типов.

Принятая в статистике и бухгалтерской отчетности система показателей оценки инвестиционной деятельности предприятий обладает несомненными достоинствами, в числе которых необходимо отметить:

– методологическую согласованность, сопоставимость показателей разных подсистем и форм отчетности между собой и с показателями зарубежной статистики;



– практическую пригодность для целей описания и анализа инвестиционной деятельности;

– достоверность, комплексность и информационную насыщенность статистических данных и данных отчетности.

Основным недостатком существующего комплекса показателей и их аналитических характеристик является слабая пригодность для целей управления инвестиционной деятельностью, что проявляется по ряду моментов:

– динамический анализ остается неполным и по большей части ретроспективным;

– остается слабой ориентация на оптимальное соотношение отдельных показателей и их составных частей, отсутствует система сигналов о развивающихся диспропорциях;

– не проводится анализ определяющих инвестиционную деятельность факторов и формируемых в ходе ее реализации результатов по воспроизводственному принципу; между тем, эффективное управляющее воздействие на тот или иной процесс невозможно без понимания существующих в нем причинно-следственных связей.

Таким образом, существует потребность в совершенствовании методов анализа инвестиционной деятельности и оценки эффективности инвестиционной политики.

К анализу инвестиционной деятельности следует предъявлять ряд требований.

Анализ должен строиться на воспроизводственном подходе к исследованию инвестиционной деятельности, удовлетворять потребностям управления, быть не только ретроспективным, но и перспективным, ориентированным на будущее и давать прогнозную информацию.

В процессе анализа необходимо уделять внимание выявлению факторных и результативных признаков, установлению взаимосвязей между ними; проводить качественные оценки, дополняющие цифровые данные; включать в систему показателей критерий, позволяющий оценить эффективность инвестиционной деятельности как воспроизводственного процесса.

Содержание воспроизводственного подхода, реализуемого в процессе анализа и управления инвестициями, состоит в следующем. Инвестиции не только служат средством обеспечения расширенного воспроизводства, но и сами оказываются вовлечены в него. В инвестиционном процессе можно выделить три стадии кругооборота: исходную (стадия создания условий инвестирования), функциональную (стадия реализации созданных условий), переходную (стадия формирования конечного результата и перехода к новому уровню развития).

Первая стадия отражает существование определенного уровня развития, с нее начинается отдельно взятый оборот. Дальнейшее движение, переход на следующую ступень, зависит от созданных на этом этапе предпосылок инвестирования. Существование таких предпосылок отражают определенные показатели, которые могут рассматриваться как факторы создания условий инвестирования.

Эту роль играют, прежде всего, параметры спроса. Вложения, предметом которых является не востребуемая рынком продукция, не способствуют улучшению рыночных позиций и продлению жизненного цикла фирмы. Низкий спрос становится ограничителем, а значительный по объему или быстро растущий – мотивирующим к инвестированию фактором.

Вторыми по значимости становятся финансовые ограничения. Неопределенность финансовых поступлений, истощение собственных средств и трудности с привлечением внешних ресурсов снижают инвестиционную активность даже в условиях благоприятной рыночной конъюнктуры.



Факторы создания условий инвестирования помещены в первую группу показателей в системе критериев оценки инвестиционной деятельности (табл. 1).

Результатом воздействия рассмотренных факторов, проявляющимся на второй стадии кругооборота, становятся уровневые и структурные характеристики инвестиций в основной капитал: объемы инвестиций и валового накопления, ввод в действие объектов основных производственных фондов, строительство жилья; пропорции между производственными и непроизводственными, бюджетными и внебюджетными вложениями. Эти, и другие показатели и включены во вторую группу критериев.

Таблица 1

Система факторных и результативных показателей по стадиям кругооборота инвестиций

| <i>Уровень страны, региона</i> | <i>Уровень предприятия</i> |
|---|--|
| Источники инвестиций (факторы создания условий инвестирования) | |
| <i>Количественные</i> | |
| – доходы бюджета, средства инвестиционных фондов, объемы кредитных ресурсов в экономике; – инвестиционный спрос | – величина собственных, заемных и привлеченных средств; – спрос на продукцию |
| <i>Качественные</i> | |
| – инвестиционный климат; – инвестиционная политика | – инвестиционный имидж; – инвестиционная политика |
| Объем и структура инвестиций (результаты реализации условий инвестирования) | |
| <i>Количественные</i> | |
| – структура использования ВВП; – объемы инвестиций в основной капитал; – обновление основных средств; – структурные характеристики инвестиций: реальные и финансовые, государственные и частные, прямые и портфельные; – реализация инвестиционных программ; – инновации | – объемы капитальных вложений; – обновление основных средств; – структурные характеристики инвестиций; – реализация инвестиционных проектов; – инновации |
| <i>Качественные</i> | |
| – инвестиционная активность – совершенствование инвестиционной политики | – инвестиционная активность – совершенствование инвестиционной политики |
| Результаты инвестиций | |
| <i>Количественные</i> | |
| – произведенный ВВП; – состояние и эффективность использования основных средств | – объемы производства, доля рынка; – состояние и эффективность использования основных средств |
| – удельный вес прибыльных предприятий; – производительность труда; – занятость, средняя заработная плата, дифференциация доходов | – производительность труда, текучесть кадров; – финансовые результаты деятельности; – финансовое состояние |
| <i>Качественные</i> | |
| – уровень социально-экономического развития: качество жизни | – уровень социально-экономического, технического развития, рыночные позиции |

Разделение признаков на факторные и результативные всегда условно. Один и тот же показатель в одном случае может рассматриваться как факторный, в другом – как результативный.

Инвестиции в основной капитал на второй стадии кругооборота, в свою очередь, становятся факторами. Конечный результат инвестиций находит отражение в изменении уровня развития.



В состав частных экономических показателей, отражающих результаты инвестиций, включены: объемы произведенного ВВП, промышленной продукции, степень износа основных средств, показатели финансовых результатов деятельности предприятий и организаций. Социально-экономические аспекты отражают показатели занятости, дифференциации доходов, обеспеченности работников предприятия жильем.

Конечный результат инвестиционной деятельности на макроэкономическом уровне оценивается по типу воспроизводства, для проведения его оценки на уровне отдельного предприятия используется относительный интегральный показатель, расчет которого ведется в статике и динамике.

Достижением эффекта от инвестиций процесс их воспроизводства не завершается. Происходит переход на новую ступень развития, составляющий содержание третьей стадии кругооборота.

Успешная реализация инвестиций ведет к улучшению исходных условий, обеспечивая расширенное воспроизводство. Неэффективные вложения ухудшают существовавшие предпосылки, воспроизводство оказывается суженным.

Понимание зависимости между факторными и результативными показателями позволяет:

- повысить управляемость инвестициями – целенаправленное воздействие на факторы формирования предпосылок (условий) инвестирования ведет к повышению уровня развития;

- найти и устранить причины неполной реализации созданных условий или недостижения ожидаемых результатов инвестиций, связанные с «деформациями цикла», нарушением связей в цепочке кругооборота.

Система факторных и результативных показателей кругооборота инвестиций служит механизмом исследования инвестиционной деятельности предприятий, которое проводится по трем направлениям.

Первое направление – исследование динамики инвестиционной деятельности предприятий (изучение и измерение закономерностей развития инвестиционной деятельности во времени и оценка ее перспектив). Второе направление – анализ взаимосвязей факторных и результативных показателей инвестиционной деятельности, нацеленный на выявление причин происходящих изменений и складывающихся тенденций.

Исследование инвестиционной политики предприятий является третьим направлением, цель которого – выяснение взаимосвязи между выбранным предприятиями типом инвестиционной политики и уровнем их развития.

Повышению уровня развития служит не любая инвестиционная политика; необходимо охарактеризовать политику развивающего типа. Основой для такой характеристики служит рассмотрение целей фирмы, определяемых как ее «конкретное конечное состояние или желаемый результат» [1, с. 89]. При всем многообразии целей их можно разделить на цели выживания и развития.

При формулировке целей выживания конечное состояние предприятия видится в сохранении достигнутого, поддержании объемов выпуска, доли рынка, уровня заработной платы и численности работников или в постепенном снижении темпов роста в надежде на возможное улучшение в будущем. Цели выживания выбирают предприятия, действующие в неблагоприятных условиях. Инвестиции в этом случае отсутствуют или носят случайный характер (политика выживания).



Цели развития предполагают позитивную динамику, различаются в зависимости от их содержания и могут предполагать:

– достижение высокого уровня технического развития, что проявляется в состоянии применяемого оборудования и технологий – степени их новизны, производительности, завершенности производственного цикла, экономичности;

– достижение высокого уровня экономического развития, что проявляется в конкурентоспособности продукции, увеличении доли рынка, расширении объемов производства, улучшении финансовых результатов и финансового состояния;

– достижение высокого уровня социального развития, которое проявляется, во-первых, в социализации результатов производства, во-вторых, в возвышении роли человека (гуманизации процесса управления).

Инвестиции регулярны и имеют определенную направленность, характеризующую инвестиционную политику. Повышению уровня технического и экономического развития способствует инновационная политика, ориентированная на внедрение инноваций-процессов и инноваций-продуктов. Улучшение рыночных позиций обеспечивает политика, ориентированная на спрос.

Инвестиционная политика развивающего типа характеризуется внешней и внутренней социальной ориентацией (под внешней понимается социализация результатов производства, под внутренней – гуманизация процесса управления). Присутствие одной из составляющих не предполагает обязательность и другой. Но если в целях, направлениях инвестиций и распределения доходов от них прослеживается стремление одновременно и к социализации результатов производства, и к гуманизации процесса управления, инвестиционную политику предприятия следует признать гуманистической.

Все выделенные свойства составляют частные признаки инвестиционной политики развивающего типа. Но развитие не может быть односторонним. Поэтому инвестиционная политика развивающего типа является одновременно инновационной, ориентированной на спрос и гуманистической. Она может быть экстенсивной или интенсивной, рискованной или умеренной, допускать использование альтернативных источников финансирования, но должна быть только созидательной.

Такое понимание инвестиционной политики развивающего типа не требует отказаться от финансовых вложений. Но развивающей не может быть признана спекулятивная инвестиционная политика и агрессивная политика прямого инвестирования.

Основными принципами инвестиционной политики развивающего типа являются:

– адекватность целям развития – инновационность, ориентация на спрос и социальная ориентация не будут обеспечены, если выбраны иные цели;

– легитимность – любые инвестиционные мероприятия соответствуют законодательству Российской Федерации;

– интеграция планомерных и рыночных методов – эффективное управление инвестициями требует упорядочения целей и согласования действий, в то же время, ориентация на спрос не позволяет «уклоняться от востума рынка... и пренебрегать потребительской волей» [2, с. 41];

– ресурсное, информационно-аналитическое, кадровое обеспечение, гибкость – успешная реализация планов возможна при условии их обеспеченности финансовыми, материальными, трудовыми ресурсами; адаптация к изменениям внешней среды требует хорошего информационного и аналитического обеспечения, оперативной корректировки планов, их гибкости;



– ответственность лиц, принимающих инвестиционные решения, за их последствия перед обществом, персоналом, фирмой; ответственность исполнителей за реализацию принятых решений;

– системность – инвестиционная политика выступает связующим звеном между исходным и желаемым конечным состоянием предприятия, целями, ресурсами, субъектом и объектом управления, помогает реагировать на изменения внешней среды, направляет процесс преобразования инвестиций.

Для определения уровня развития предприятий, реализующих разную по своему типу инвестиционную политику, может быть использована методика сравнительной рейтинговой оценки, предлагаемая профессорами М. И. Бакановым, М. В. Мельник, А. Д. Шереметом [3, с. 400–407]. На первом этапе формируется система показателей сравнительной рейтинговой оценки (сравнение особенностей инвестиционной политики предприятий и уровня их развития может проводиться по значениям результирующих показатели третьей стадии кругооборота инвестиций).

На втором этапе рассчитываются и стандартизируются значения показателей. Для этого формируется матрица расчетных значений показателей рейтинговой оценки, куда вносится столбец «эталон» – условное предприятия с наилучшими значениями показателей, с которым и ведется сравнение.

Затем расчетные значения показателей стандартизируются и определяется интегральный рейтинговый показатель R_j – критерий, по которому предприятия ранжируются по степени близости к эталону.

Такие расчеты позволяют подтвердить (или опровергнуть) гипотезу о том, что тип выбранной инвестиционной политики оказывает существенное влияние на уровень развития организации.

Предлагаемая концепция позволяет рассматривать инвестиции в аспекте функционирования хозяйственной системы, перейти от управления отдельными проектами к управлению процессом, устранять деформации, связанные с нарушением связей в цепочке кругооборота.

Ссылки на источники

1. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело ЛТД, 1997. – 704 с.
2. Эрхард Л. Свободная экономика и плановое хозяйство / Полвека размышлений: Речи и статьи. – М.: Руссико, Ордынка, 1993. – С. 39–41.
3. Баканов М. И., Мельник М. В., Шеремет А. Д. Теория экономического анализа. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 536 с.

Panyagina Asya,

Candidate of Economic Sciences, associate professor of economy of the Murom institute (branch) of the Vladimir state university of a name of A. G. and N. G. Stoletovkyh, Murom

a_panyagina@mail.ru

Methodological approaches to management of investments as continuous reproduction process

Summary. In article attempt to prove methodology and a technique of research of investment activity not as individual action, investments into the separate project, and as continuous reproduction process in which it is possible to allocate three stages of a circulation is made: initial, functional, transitional.

Keywords: investments, reproductive process, factorial and productive signs, stages of a circulation of investments.





Воробьева Татьяна Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФКОУ ВПО «Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России», г. Пермь

tanya.perm@mail.ru

Методика реализации исследовательских методов в лексической работе в основной школе

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции школьников средствами родного языка, определено содержание лексической работы, реализуемое с помощью исследовательских методов, рассмотрены теоретические основы, методическая и дидактическая часть данного вопроса.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, русский язык, основная школа, исследовательские методы обучения.

Современная система преподавания русского языка представляет сложную картину. Важнейшей целью модернизации образования является ориентация не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, умений и навыков, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

В этих условиях преподавание учебного предмета «Русский язык» приобретает особую общественную значимость, выступает как стабилизирующий фактор функционирования и развития русского языка, повышения языковой культуры общества. При этом в силу номинативной функции слова особое значение приобретает лексическая работа.

Недостаточная теоретическая изученность проблемы приводит к слабой разработанности методического аппарата учебников по русскому языку в аспекте возможности реализации исследовательских методов в лексической работе. Комплекс упражнений в учебнике нередко ориентирован на теоретический аспект в изучении лексики и не дает возможности учащимся осознать практическую значимость изучаемого материала, а самое главное – лексические упражнения не соотнесены непосредственно с овладением детьми анализом текста. Роль лексических упражнений для овладения процессами восприятия и порождения речи остается для учащихся неясной.

Раздел «Лексика» по программе системно изучается только в 5-м классе (в традиционном учебнике – в 5–6-х классах), и в дальнейшем нет специального обращения к этим темам, несмотря на то, что в этом есть необходимость. Часть речевых норм русского языка – лексические, и дети допускают такого рода ошибки достаточно часто (употребление слова в несвойственном ему значении, неправильное сочетание слов, тавтология, плеоназм, смешение паронимов, нарушение сферы употребления и др.).

Владение лексической нормой и богатство словарного запаса проверяются при помощи ЕГЭ в 11-м классе, и на экзамене в 9-м классе идет обращение к разделу «Лексика» (задания на понимание смысла слова и др.).

Наша задача – по-новому посмотреть на изучение раздела «Лексика», разработать такие приемы, которые бы позволили обращаться к нему на протяжении основной школы многократно. Нам нужно создать учебную ситуацию, где учитель не просто объяснит материал, а ученик поймет, запомнит и научится применять знания на практике, а ситуацию исследования на уроке, ведь в настоящее время необходимо формирование личности ребенка, который считает, что он сам может открывать явления, характерные для лексики, и осмысливать их.



Указанные закономерности восприятия образности и выразительности художественного высказывания являются основой организации работы с литературными текстами на уроках русского языка.

Раздел «Лексика» – один из самых доступных для детей, так как опирается на образное мышление и ассоциативное значение, при его изучении можно использовать игру и мотивация возникает за счет языкового материала. В школьной практике достаточно хорошо разработана методика словарной работы, которая в системе реализуется только при изучении соответствующего материала. А лексическая работа должна присутствовать при изучении всех разделов курса русского языка и иметь направленность на открытие функции лексической единицы не только как средства выразительности, но и как текстообразующего элемента.

Исходя из этого, мы сформулировали существующую **проблему** определения содержания лексической работы, реализуемого с помощью исследовательских методов. Мы определили в качестве **объекта** исследования содержание лексической работы в основной школе, а в качестве **предмета** – исследовательские методы в лексической работе, используемые в процессе осознанного восприятия и порождения текста.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа в пермской гимназии № 1 и средних общеобразовательных школах № 61, № 100 и № 122. Целью опытно-исследовательской работы было выявление эффективности применения исследовательских методов при изучении лексики и доказательство возможности их последовательного использования в процессе лексической работы на уроках русского языка в основной школе, а так же разработка приемов, которые бы позволили обращаться к изучению раздела «Лексика» на протяжении основной школы многократно при углублении представления о тексте, совершенствовании текстовых умений по восприятию лексические средства, осознанному их использованию в собственных высказываниях, сознательному восприятию и воспроизведению текста и при подготовке к комплексному анализу текста. Наша задача – создать учебную ситуацию, где учитель не просто объяснит материал, а ученик поймет, запомнит и научится применять знания на практике, а ситуацию исследования на уроке, которая будет способствовать формированию личности ребенка, считающего, что он сам может открывать явления, характерные для лексики, и осмысливать их.

На констатирующем этапе учащимся 5–9-х классов для анализа был предложен отрывок из художественного произведения. При выборе текста мы опирались на изученный ранее материал, а так же признаки слова как единицы лексической системы языка, на содержание, заложенное в разделе «Лексика» и учитывали возможность реализации исследовательских методов.

Для диагностики степени сформированности представлений учащихся о лексической системе языка и функционировании слова нами условно было выделено три уровня:

– **высокий уровень**: учащиеся хорошо владеют парадигматическими связями слов, осознают внутрисловную и межсловную парадигматику, особенности функционирования слова и языковой механизм средств выразительности в тексте, а так же умеют соотнести содержание текста с его лексическим наполнением;

– **средний уровень**: школьники владеют внутрисловной и межсловной парадигматикой, осознают языковой механизм образования тропов, но испытывают затруднение при соотнесении содержания текста с его лексическим наполнением;

– **низкий уровень**: дети недостаточно владеют парадигматическими связями слов, не осознают внутрисловную и межсловную парадигматику, особенности функ-



ционирования слова и языковой механизм средств выразительности в тексте, а также не могут соотносить содержание текста с его лексическим наполнением.

Работа, проведенная нами на констатирующем этапе, выявила, что ученики 5–9-х классов провели анализ бессистемно, опираясь на разрозненные признаки (рис. 1–5).

Учащиеся 5-го класса смогли установить различия: полностью – 0%; частично – 38,3%; не смогли – 61,7%. Шестиклассники смогли установить различия: полностью – 4,2%; частично – 25,7%; не смогли – 70,1%. Учащиеся 7-го класса смогли установить различия: полностью – 2,4%; частично – 33,4%; не смогли – 64,2%. Восьмиклассники смогли установить различия: полностью – 13,8%; частично – 42,3%; не смогли – 43,9%. Ученики 9-го класса смогли установить различия: полностью – 11,2%; частично – 40,5%; не смогли – 48,3%.

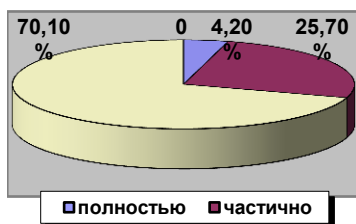


Рис. 1. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 5-го класса на констатирующем этапе

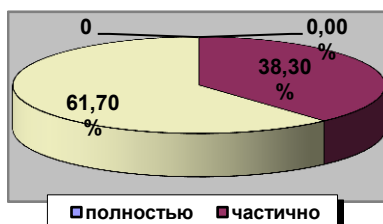


Рис. 2. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 6-го класса на констатирующем этапе

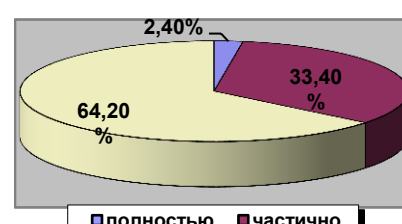


Рис. 3. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 7-го класса на констатирующем этапе

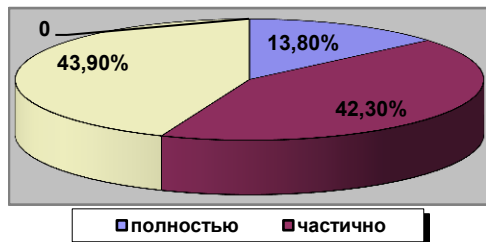


Рис. 4. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 8-го класса на констатирующем этапе

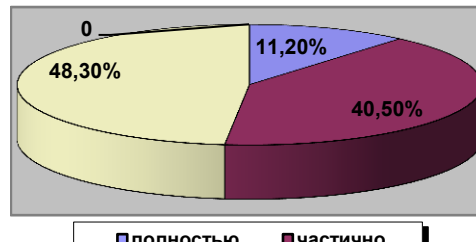


Рис. 5. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 9-го класса на констатирующем этапе

Приведем данные констатирующего этапа в столбчатой диаграмме (рис. 6).

Итак, в зависимости от уровня сформированности представлений учащихся о лексической системе языка и функционировании слова большинство учащихся мы можем отнести к низкому уровню (рис. 7), так как им сложно найти синонимы и антонимы, сформулировать, какую функцию они выполняют в тексте, определить слова, которые помогают автору раскрыть тему и основную мысль. Задание, где требовалось выделить слова в переносном значении, доказать это, сформулировать, что для этого нужно сделать и как определить значение таких слов, вызвало у учащихся затруднение, также как нахождение лексических приемов и правильное определение разновидности тропа.

Меньшее число учащихся владеет внутрисловной и межсловной парадигматикой, может соотносить содержание текста с его лексическим наполнением, не в полной мере осознает языковой механизм образования тропов; хотя мы предполагали,

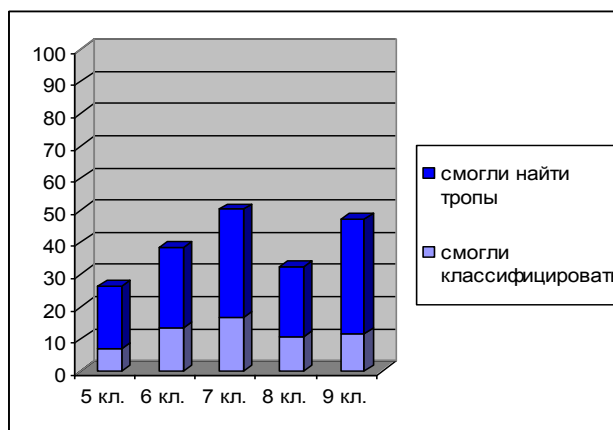


Рис. 6. Данные констатирующего этапа опытно-поисковой работы

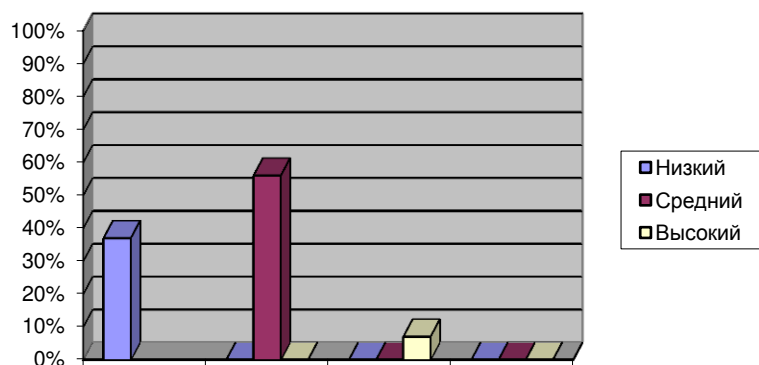


Рис. 7. Данные о распределении учащихся по уровням сформированности представлений о лексической системе языка и функционировании слова на основе результатов констатирующего этапа

что затруднения могут возникнуть при соотнесении содержания текста с его лексическим наполнением, а не с механизмом образования языковых средств выразительности лексического уровня. То есть школьники находят синонимы и антонимы, но затрудняются в определении их роли в тексте, нахождении слов, раскрывающих тему и основную мысль. Выделение слов в переносном значении, доказательство этого, поиск путей определения значения таких слов, а также лексических приемов и разновидностей тропов оказалось для школьников сложным. Таким образом, этих учащихся мы можем отнести к среднему уровню сформированности представлений учащихся о лексической системе языка и функционировании слова.

Высокого уровня достиг небольшой процент учеников.

Исходя из полученных данных, мы считаем, что необходима организация последовательной систематической лексической работы с применением исследовательских методов в течение всей основной школы, поэтому на втором этапе нашей опытно-поисковой работы проводился формирующий эксперимент.

Для того чтобы добиться в лексической работе системности и результативности, необходимо проведение специальных уроков, либо включение отдельных упражнений, которые посвящаются наблюдению за использованием изучаемых лексических явлений в художественной речи. При этом, конечно, в центре внимания окажутся художественные тексты, в которых наиболее ярко, отчетливо прослеживаются изобразительно-выразительные свойства рассматриваемых категорий.



Как построить лексическую работу на уроках? Какие вопросы могут стать предметом наблюдения, анализа и обсуждения? Каждый творчески работающий учитель-словесник ответит на эти вопросы по-своему.

Реализация нашей методики осуществлялась в двух направлениях: актуализация лексической направленности в содержании уроков русского языка и внедрение элективного курса «Изобразительные возможности русской лексики». В каждом конкретном классе использовалась одна из форм.

Нами разработано несколько вариантов использования исследовательских методов на уроках русского языка, способствующих последовательному применению исследовательских методов в процессе лексической работы, а так же предложены приемы, которые позволили бы обращаться к изучению раздела «Лексика» на протяжении основной школы многократно при углублении представления о тексте, совершенствовании текстовых умений, подготовке к комплексному анализу текста. Хотелось бы помочь школьнику, чтобы он научился чутко и адекватно воспринимать язык художественного произведения, с удовольствием занимался чтением, умел самостоятельно войти в мир художественной литературы.

Основные этапы исследовательского процесса:

- наблюдение и изучение фактов и явлений;
- выявление неизвестных фактов, подлежащих исследованию (ядро проблемы);
- уточнение и формулировка проблемы;
- выдвижение гипотез;
- составление плана исследования;
- формулирование решения, объяснение;
- осуществление исследовательского плана, исследование неизвестных фактов и их связей с другими;
- проверка выдвинутых гипотез;
- формулировка результата;
- анализ результатов: оценка значимости полученного нового знания, возможностей его применения.

Таблица 1

Возможности использования приемов организации исследования

| Прием организации исследования | Этап урока |
|---------------------------------------|--|
| 1. Ситуация затруднения | – в начале урока, когда вводится новый материал; |
| 2. Поисковая задача | – в процессе работы на этапе закрепления, когда имеющиеся знания сталкиваются с более частным материалом |
| 3. Проблемная задача | и возникает разногласие, противоречие; |
| 4. Проблемная ситуация | – на этапе обобщения, когда новый материал вводится в систему имеющихся знаний |
| 5. Исследовательское задание | |

Основные этапы исследования остаются неизменными, организация исследования зависит от степени самостоятельности учащихся, а языковой материал – от темы, цели и этапа урока. Если у учащихся в процессе исследования языкового материала возникают затруднения, то учитель может задавать вопросы, направляющие в поиске решения проблемы, но не давать ответ в готовом виде.

Достоинство предлагаемой методики – в ее гибкости: по усмотрению учителя могут быть внесены изменения в распределение материала по классам, в порядок следования дидактических единиц, приемы организации исследования будут зависеть от активности учащихся.



Для работы в **5-м классе** мы предлагаем дополнительные задания, направленные на те проблемы, которые решены в учебниках, например, слова с переносным значением, их функции в тексте и выход на тропы.

Для **6-го класса** можно предложить дополнительные задания, посвященные определению функции разных групп слов с выходом на текст: уделить внимание словам, ограниченным в употреблении (устаревшим и новым, диалектным и заимствованным), а также продолжить работу с переносным значением слов тех частей речи, с которыми пятиклассники не были знакомы: причастию и деепричастию – с выходом на тропы (при условии, что класс работает по системе М. М. Разумовской, а если обучение ведется по другой программе, то этот материал может быть использован учителем в другом классе). Применение исследовательских методов при такой работе будет способствовать тому, что учащиеся сами смогут открыть природу изобразительно-выразительных средств и сформулировать функцию, которую выполняют эти слова в художественных текстах.

В 7-м классе, по нашему мнению, следует обратиться к синонимам и антонимам, основываясь на парадигматических отношениях типа равнозначности и противоположности с выходом на определение их роли в тексте и на объяснение причин выбора данной лексической единицы.

В 8-м классе предлагаем продолжить работу с синонимами и антонимами, не только языковыми, но и познакомить учащихся с текстовыми или контекстуальными, их значением и особенностями употребления, с тропами, в создании которых они участвуют, с окказионализмами, диалектизмами, профессионализмами и многозначными словами.

Кроме того, уделить внимание другим лексическим средствам связи: словам одной тематической группы, однокоренным, стилистически окрашенным, прямому и переносному значению, особенностям их функционирования в тексте с выходом на определение основной мысли и средств ее раскрытия, внутрисловной парадигме (усложнить работу с переносным значением слов: разграничить метафорические и метонимические модели).

А также в 8-м классе уместно провести полный анализ лексических особенностей текста и организовать подготовку детей к написанию изложения, где алгоритм они разрабатывают сами.

Реализация исследовательских методов в основной школе осуществлялась в 2-х формах: актуализация лексической направленности в содержании уроков русского языка и организация **в 9-м классе** занятий в рамках элективного курса, преимущество которого заключается в том, что изучение изобразительно-выразительных средств языка является системным и последовательным.

Нами разработана программа элективного курса «Изобразительные возможности русской лексики», направленного на изучение языковых средств выразительности лексического уровня и рассчитанного на 22 часа [1, с. 7–9]. При такой работе перед учащимися раскрываются тайны удивительной образности родной речи. Курс адресован учащимся 9-го класса и ориентирует их на выбор будущего профиля.

Основная **цель** элективного курса состоит в создании условий для овладения приемами лингвостилистического анализа и организации систематического, целенаправленного наблюдения за использованием в художественной речи языковых средств выразительности лексического уровня.

Курс призван решить **ряд задач**:

– обобщить и углубить лингвистические знания, совершенствовать языковые умения учащихся;



– обеспечить овладение приемами лингвостилистического анализа художественного текста;

- расширить и углубить знания об изобразительных возможностях русской лексики;
- способствовать установлению межпредметных связей;
- способствовать воспитанию любви к родному языку;
- развить навыки лингвистического микроисследования.

В качестве примера можно предложить такой фрагмент занятия на тему «Синекдоха в художественном тексте».

Цель: создать учебную ситуацию, в которой ученики сами смогут открыть сущность синекдохи, способы ее создания и функции в художественном тексте.

В процессе работы учащиеся формулируют сущность синекдохи и способы ее создания:

- единственное число вместо множественного;
- множественное число вместо единственного;
- часть вместо целого;
- родовое название вместо видового;
- видовое название вместо родового.

В результате изучения курса учащиеся знакомятся с выразительными возможностями русской речи, с экспрессивной функцией тропов, учатся чутко и адекватно воспринимать язык художественного произведения, что ведёт к развитию читательских интересов, умения самостоятельно войти в художественный мир литературного произведения.

На третьем этапе проводился контрольный срез. Учащимся 5–9-х классов для анализа вновь были предложены отрывки из художественных произведений (табл. 2). При выборе текстов мы также опирались на изученный ранее материал, признаки слова как единицы лексической системы языка, на содержание, заложенное в разделе «Лексика» и учитывали возможность реализации исследовательских методов.

Для диагностики степени сформированности представлений учащихся о лексической системе языка и функционировании слова мы вновь использовали три уровня, условно выделенные нами (рис. 8–12).

Учащиеся 5 класса установили отличия метафоры, сравнения и олицетворения: полностью – 27,8%; частично – 57,5%; не смогли – 14,7%. Шестиклассники смогли установить различия: полностью – 31,3%; частично – 40,8%; не смогли – 27,9%. Учащиеся 7 класса смогли установить различия: полностью – 33,8%; частично – 57%; не смогли – 9,2%. Восьмиклассники смогли установить различия: полностью – 77,6%; частично – 22,4%; не смогли – 0%. Ученики 9 класса смогли установить различия и развить логическую процедуру сравнения: полностью – 60,8%; частично – 36,2%; не смогли – 3%.

Приведем данные контрольного среза в столбчатой диаграмме (рис. 13).

Кроме того, учащимся 9-го класса было предложено подготовить сообщение о тексте по заданному плану. С этим заданием справились все учащиеся, но примерно 50% – тезисно ответили на предложенные вопросы, а другие 50% – составили связный текст на основе проведенного ранее лексического анализа.

Использование лингвистических понятий в разных видах речевой деятельности способствует закреплению и углублению знаний по русскому языку. Оперирование литературоведческими понятиями обеспечивает более успешное овладение богатствами русской литературы, способность к комплексному анализу, к созданию собственных текстов.



Таблица 2

Материалы контрольного среза

| Вид работы | Содержание заданий | Методические комментарии |
|--|---|---|
| 1. Постановка частных учебных задач и их решение | <p>– В чем языковая особенность отрывка из поэмы А. Т. Твардовского «Василий Теркин»:</p> <p><i>На восток, сквозь дым и копоть, Из одной тюрьмы глухой По домам идет Европа. Пух перин над ней пургой. И на русского солдата Брат-француз, британец-брат, Брат-поляк и все подряд С дружбой будто виноватой, На сердечного глядят.</i></p> <p>– Раскройте смысл каждой синекдохи. Какую роль они играют в тексте?</p> | <p><i>Исследовательское задание.</i></p> <p>Эту работу можно организовать в режиме коллективного диалога. Найдите, назовите и приведите пример из текста.</p> <p><i>Проблемный вопрос</i></p> |
| 2. Постановка и решение частных учебных задач | <p>– Определите особенности создания синекдохи в следующих отрывках:</p> <p>– <i>Швед, русский колет, рубит, режет.</i></p> <p>– <i>И слышно было до рассвета, Как ликовал француз.</i></p> <p>– <i>В убийстве виновата не столько рука физического убийцы, как гнусная голова подстрекателя к убийству.</i></p> <p>– <i>Все спит – и человек, и зверь, и птица.</i></p> <p>– <i>Мы все глядим в Наполеоны.</i></p> <p>– <i>Пуще всего береги копейку.</i></p> <p>– <i>Ну что ж, садись, светило.</i></p> | <p><i>Проблемная задача.</i></p> <p>Нужно найти синекдоху и определить способ ее создания</p> |

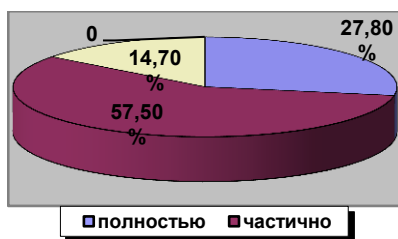


Рис. 8. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 5 класса на контрольном этапе

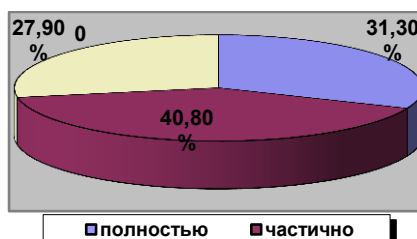


Рис. 9. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 6 класса на контрольном этапе

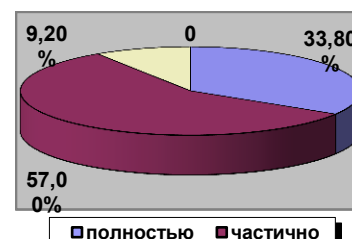


Рис. 10. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 7 класса на контрольном этапе

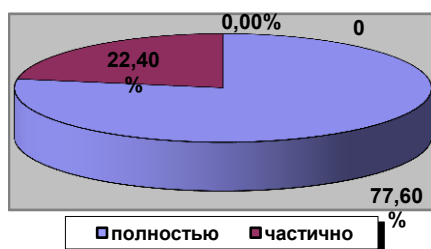


Рис. 11. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 8 класса на контрольном этапе

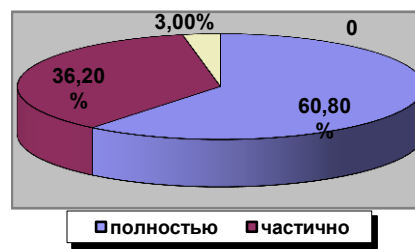


Рис. 12. Сведения о выявлении разновидностей тропов учащимися 9 класса на контрольном этапе

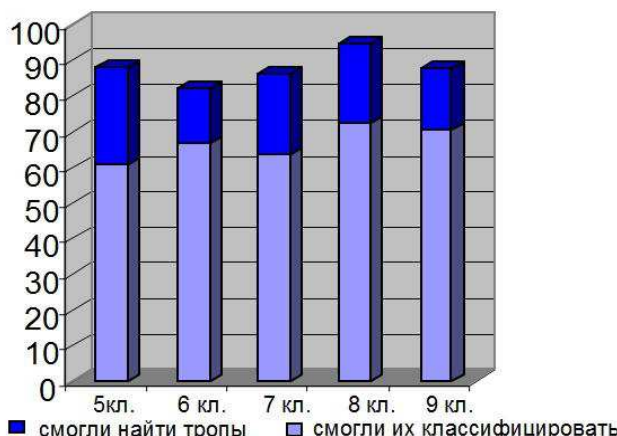


Рис. 13. Данные контрольного среза опытно-поисковой работы

Почему мы получили такие высокие результаты? Это объясняется тем, что лексическая работа проводилась не только в 5-м или 5–6-х классах, как предусмотренное программой изучение раздела, но и на протяжении всей основной школы последовательно, многократно и системно предлагались упражнения, способствующие открытию функции лексической единицы не только как средства выразительности, но и как текстообразующего элемента, углублению представления о тексте, совершенствованию текстовых умений, подготовке к комплексному анализу. Кроме того, в 9 классе были организованы дополнительные занятия в рамках элективного курса «Изобразительные возможности русской лексики».

Таким образом, скачок роста связан с применением исследовательского метода. Потому что дети усвоили принцип выполнения заданий такого рода и могут применить его при решении других задач исследовательского характера.

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования выявил положительную динамику сформированности представлений учащихся о лексической системе языка и функционировании слова. Результаты контрольной диагностики представлены в таблице (табл. 3) в сопоставлении с результатами констатирующей диагностики.

Таблица 3

Распределение детей по уровням сформированности представлений о лексической системе языка и функционировании слова

| Уровень | Констатирующий этап | Контрольный этап |
|---------|---------------------|------------------|
| Низкий | 37% | 8% |
| Средний | 56% | 62% |
| Высокий | 7% | 30% |

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы дает возможность убедиться в том, что наблюдаются количественные и качественные изменения в распределении детей по выделенным уровням. Снизился процент детей, находящихся на низком уровне на 29%, увеличился процент детей, находящихся на среднем и высоком уровнях на 6 и 23 % соответственно.

Итак, в зависимости от уровня сформированности представлений учащихся о лексической системе языка и функционировании слова большинство учащихся мы можем отнести к высокому уровню, так как они владеют парадигматическими связя-



ми слов, осознают внутрисловную и межсловную парадигматику, особенности функционирования слова и языковой механизм средств выразительности в тексте, а так же умеют соотносить содержание текста с его лексическим наполнением.

Дети могут найти синонимы и антонимы, сформулировать, какую функцию они выполняют в тексте, определить слова, которые помогают автору раскрыть тему и основную мысль, выделить слова в переносном значении, доказать это, сформулировать, что для этого нужно сделать и как определить значение таких слов, также как найти лексические приемы и правильно определить разновидности тропов.

Меньшее число учащихся владеет внутрисловной и межсловной парадигматикой, может соотнести содержание текста с его лексическим наполнением, не в полной мере осознает языковой механизм образования тропов; хотя мы предполагали, что затруднения могут возникнуть при соотнесении содержания текста с его лексическим наполнением, а не с механизмом образования лексических изобразительных средств.

То есть школьники находят синонимы и антонимы, определяют их роли в тексте, находят слова, раскрывающие тему и основную мысль, выделяют слов в переносном значении, не всегда могут доказать это и сформулировать способы определения значения таких слов. Кроме того, выделяют лексические приемы, но не всегда правильно могут их классифицировать. Таким образом, этих учащихся мы можем отнести к среднему уровню сформированности представлений учащихся о лексической системе языка и функционировании слова.

Свидетельством того, что дети действительно усвоили материал, явилась та часть контролирующего эксперимента, когда выводились параметры отличия метафоры, сравнения и олицетворения и учащиеся 9 класса создавали свой текст на основе анализа художественного произведения. Раз они смогли развить логическую процедуру сравнения и провести полный лексический анализ, значит, материал ими осмыслен.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют об эффективности разработанной методики.

Ссылки на источники

1. Изобразительные возможности русской лексики // Элективные курсы по русскому языку и литературе в системе предпрофильной и профильной подготовки учащихся / Авт.-сост. М. П. Абашева, В. Е. Кайгородова, Е. А. Рябухина [и др.]. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2005. – 110 с.

Vorobyova Tatiana,

PhD, assistant professor of the Chair of the Humanities, Social and Economic Disciplines of Perm Institute of the Federal Penal Service

tanya.perm@mail.ru

Implementation technique of research methods in the lexical work in primary school

Summary. The article deals with the problem of shaping students' communicative competence by means of their native language. The contents of lexical work which is carried out by means of research methods is outlined, the theoretical, methodical and didactic bases are viewed.

Keywords: communicative competence, the Russian language, secondary school, research methods in teaching.





Елагина Вера Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск
V_275@mail.ru

Немудрая Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск

Компетентностный подход к профессиональной социализации личности студентов

Аннотация. Компетентностный подход следует рассматривать как одно из условий профессиональной социализации личности студента. Образовательный процесс в вузе, ориентированный на формирование профессионально-педагогических компетенций, таких как когнитивные, коммуникативные, методические, исследовательские и другие, способствует самоопределению, самоактуализации и саморазвитию индивидуальности студентов. Результатом профессиональной социализации является изменение личности через изменение ее установок, представлений и отношения к педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная социализация, компетентностный подход, компетенции.

Формированию профессиональной культуры личности студента педагогического вуза, усвоению специальных знаний, умений, способов деятельности, опыта профессиональной деятельности личности и педагогической компетентности способствует профессиональная социализация.

Основные аспекты личностной (первичной) социализации достаточно разработаны в социальной педагогике: изучены и описаны механизмы, условия и факторы первичной социализации, разработаны модели социализации. Несмотря на то, что проблеме социализации посвящены многочисленные исследования ученых, следует отметить, что изучению вопросов профессиональной (вторичной) социализации студентов как частной модели социализации не уделяется должного внимания.

Принятые ФГОС ВПО регламентируют процесс протекания профессиональной социализации и условия, необходимые для его организации в конкретном учебном заведении. Включение российских вузов в Болонский процесс предполагает переход к модели оценки специалистов на основе компетентностного подхода, что позволит более четко структурировать и привести к единому образцу требования, предъявляемые к педагогу.

Анализ психолого-педагогической литературы убеждает нас в том, что компетентность будущего учителя является важной составляющей готовности к будущей практической деятельности, его профессиональной социализированности. В исследованиях В. И. Байденко, В. В. Серикова, В. А. Болотова, И. А. Зимней и др. [1–3] раскрывается роль компетентностного подхода в профессиональном становлении личности, формировании опыта профессиональной деятельности будущих специалистов, но в них не рассматриваются сущность, условия и особенности профессиональной социализации студентов в условиях образовательного пространства вуза. Однако компетентностный подход является одним из условий профессиональной социализации студентов в вузе. Его реализация в образовательном процессе вуза обеспечивает формирование профессионально-педагогических компетенций будущего учителя.



Компетентный подход представляет собой совокупность принципов определения целей образования, выражающихся в обучаемости, самоопределении, самоактуализации, саморазвитии индивидуальности студентов, отбора содержания образования, и организации образовательного процесса, ориентированных на приобретение педагогических компетенций, а также оценки их образовательных результатов.

Исходя из понимания компетентности как результата образования, образовательный процесс в вузе должен быть преобразован так, чтобы уже в университете возникали пробные, реально существующие профессиональные ситуации, в которых будущие учителя могли бы реализовать профессиональные педагогические компетенции. Только в этом случае педагогическая подготовка студентов в вузе не будет им казаться чрезмерно абстрактной, излишне теоретизированной, а, напротив, позволит вооружить выпускников специфическими средствами работы в школе и классе. Теоретически обоснованные средства профессиональной педагогической деятельности учителя в широком спектре – от знания содержания учебного предмета и средства оценки его усвоения до организации групповой работы учащихся и планирования исследовательской деятельности детей – требуют систематической работы по их освоению в учебном процессе. Анализ исследований, посвященных проблеме социализации, позволяет данное понятие определить как процесс освоения среды, предполагающий выработку новых, более успешных паттернов поведения, преодоления негативного влияния среды и осуществляемый посредством активного взаимодействия человека с социальным окружением. Это длительный и непрерывный процесс, направленный на формирование личности на протяжении всей жизни.

Особенностью компетентного подхода является организация образовательного процесса в значительной степени ориентированного на процесс учения, активного и самостоятельного овладения студентами теоретических и прикладных знаний. Усиление самостоятельности студентов влечет за собой большую ответственность с их стороны за результаты собственной познавательной деятельности. Одним из показателей социализации является профессиональная социализация, под которой, с одной стороны, понимается процесс вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение профессиональных знаний и навыков, овладение профессиональными ценностями, профессиональным языком общения, а, с другой стороны, процесс активной реализации накапливаемого профессионального опыта, выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие и совершенствование.

Для профессиональной социализации студента характерны активная социальная позиция личности, интернализация, система сформированных социальных знаний и социального опыта; включение студента в систему профессиональных отношений.

Формирование профессиональных качеств студента в вузе предполагает постепенную смену познавательной деятельности профессиональной, с соответствующей сменой потребностей, целей, средств, действий и результатов. Необходимой личностной составляющей профессиональной социализации является изменение личности через изменение установок, представлений и отношений к профессиональной деятельности.

В качестве конечного результата профессиональной социализации следует рассматривать составляющие профессионально-педагогической компетентности, под которой мы понимаем интегральную характеристику специалиста, включающую профессиональные (относящиеся к педагогической деятельности) и личностные (социальные) компетенции.



К основным *профессиональным компетенциям* относятся следующие.

1. Когнитивная компетенция, которая находит отражение в способности студента к систематизации, структурированию, переносу освоенных способов деятельности в новую ситуацию, оценке учебно-познавательной информации и др. Ее значение и важность обусловлены тем, что она:

- формирует систему научных знаний и познавательных умений и навыков;
- способствует развитию научного мировоззрения и нравственных качеств;
- развивает познавательные способности студентов, их активность и творческую самостоятельность;
- выявляет потенциальные возможности студентов и способствует их реализации;
- приобщает студентов к поисковой, исследовательской познавательной деятельности.

Формирование у студентов когнитивной компетенции способствует его личностному развитию, готовности к постоянному повышению познавательного уровня, потребности в актуализации и реализации своего личностного потенциала, приобретении новых знаний и умений.

2. Методическая компетенция, проявляющаяся в способности и готовности учителя к самостоятельному выбору и применению методов, форм и технологий обучения. Признаками состоявшейся методической компетентности является деятельность по научно обоснованному проектированию, конструированию и моделированию учебного процесса, направленного на обучение школьников, способность учителя к методическому мышлению, рефлексии.

Основными компонентами методической компетенции являются знания в области дидактики, методики обучения предмету, умения конструировать учебный процесс, конкретные дидактические ситуации с учетом психологических механизмов усвоения знаний, а также индивидуальных особенностей учащихся.

3. Коммуникативная компетенция как показатель информированности педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; уровня владения коммуникативными технологиями; индивидуально-психологических качеств учителя; стремления к совершенствованию коммуникативной деятельности; способности к творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения.

Она предполагает определённый уровень развития социальной сенситивности, социальной наблюдательности, памяти и мышления (понимания), воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии) и т. д.; представляет собой определённый уровень знаний и умений, обеспечивающих коммуникации.

Коммуникативная компетенция выражается также гуманистической направленностью, способностью чувствовать другого, адекватно воспринимать его, быть готовым сотрудничать, взаимодействовать, быть лично заинтересованным во благо других, т. е. в проявлении эмпатии. Она раскрывается в отношении к людям, к самому себе, особенностях взаимоотношений между людьми, умении контролировать и регулировать своё поведение, доказывать, грамотно аргументировать свою позицию и проявляется в умении моделировать личность собеседника, добиваться реализации коммуникативной интенции с помощью вербальных и невербальных средств и технологий, т. е. продуктивно выходить из конфликтной ситуации.

4. Исследовательская компетенция является важной характеристикой студента, владеющего методологическими знаниями и умениями, технологией исследовательской деятельности и проявляющего готовность к их использованию в профессио-



нальной деятельности, включающей научно-исследовательскую и инновационную деятельность в школе.

Студентов, занимающихся исследовательской деятельностью, характеризует познавательная активность, желание не просто приобрести профессионально важные знания и умения, но и исследовать образовательный процесс в школе, изучить возрастные, психологические особенности учащихся, характер их взаимоотношений друг с другом, с учителями, использовать в организации учебно-познавательного процесса в школе инновационные методы и формы обучения; стремление проверять на собственном опыте педагогические новации, современные педагогические технологии, находить новую информацию из собственного опыта; особая чувствительность к проблемам; способность к дивергентному поиску решения выявленных проблем; способность к рефлексии.

Важно подчеркнуть, что формируемый у студентов набор компетенций должен быть ориентирован на смысловую составляющую ведущих видов педагогической деятельности.

В образовательном процессе, построенном на основе компетентного подхода, устанавливается некая зависимость между знаниями и умениями, подчиненность приобретаемых знаний профессиональным умениям. Это в свою очередь способствует тому, что образование становится для студента лично значимым. Его не возможно «дать», оно должно приобретаться студентом в процессе его активной познавательной самостоятельной деятельности – учебной, квазипрофессиональной и профессиональной.

Социальные компетенции отражают способность и готовность будущего педагога к сотрудничеству, ведению дискуссии, к согласованным действиям в коллективе, направленным на достижение поставленных целей, самоопределению в профессиональном пространстве, выбору целесообразного профессионального поведения и отношений.

Качество процесса профессиональной социализации зависит от сформированной профессиональной направленности личности обучающегося, которая обеспечивается деятельностью преподавателей как агентов профессиональной социализации и моделью будущей педагогической деятельности.

Ориентация образовательного процесса **на саморазвитие и самореализацию личности студента** предполагает межсубъектное взаимодействие преподавателя и студента, взаимную открытость, взаимный интерес, заинтересованность в личностном утверждении партнера. Функция преподавателя в личностно-развивающем процессе вуза сводится к проектированию и актуализации личностно-развивающей ситуации, показу студентам образцов профессионально-педагогической деятельности, поиску мотивационно-смысловой опоры в организации подготовки будущих специалистов, а также проектированию места педагогической деятельности в системе жизненных ценностей студента.

Формирование профессионально-педагогической направленности является одной из основных задач подготовки будущего учителя к работе в школе в условиях постоянно возрастающих требований. Понимаемая, как интерес, склонность к педагогической деятельности, она является необходимым условием формирования положительного отношения к своей профессии, движущей силой развития педагогических способностей и мышления, именно, она определяет стойкое отношение человека к окружающей действительности, позволяет сделать свой профессиональный выбор, найти свой путь в достижении целей жизни.



Использование метода проектов, практико-ориентированных текстов, практикумов развития социальной компетентности в процессе обучения студентов способствует развитию их активной позиции, интернализацию специального социального знания, а также формирует профессиональный опыт личности, тем самым обеспечивая готовность к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Особую роль социализация играет на этапе профессиональной подготовки, в период обучения в вузе, где студенты могут сопоставить свои способности с требованиями к современному учителю. В период обучения в педагогическом университете будущие учителя приобретают знания и практические навыки профессиональной этики, социально-профессиональных отношений со всеми участниками образовательного процесса, овладевают профессиональной культурой.

Профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, профессионально важные качества и способы саморегуляции, активизирующие функциональные состояния, составляют профессиональный потенциал развития личности, реализация которого детерминирована профессиональной деятельностью. При освоении педагогической деятельности у студентов возникают новые сочетания свойств и качеств.

В процессе профессиональной социализации будущему учителю приходится взаимодействовать с различными агентами социализации – преподавателями вуза, а во время прохождения педагогической практики – с учащимися, коллегами-учителями, родителями школьников, представителями общественности, которые оказывают длительное воздействие на личность, обеспечивая изменение ее структур.

В последние годы в современной России появились принципиально новые каналы социализации, оказывающие сильное влияние на процессы формирования специалистов, их адаптацию в меняющемся обществе. Наиболее значимыми из них являются: высокие требования общества к личности учителя, двухуровневое обучение в вузе, появление образовательных учреждений нового типа (гимназии, лицеи, колледжи), информатизация всех сфер социальной жизни и общеобразовательной школы, становление субъект-субъектных отношений в системе учитель-ученик.

Усложнение профессиональной социализации требует от молодого специалиста проявления готовности вступать в профессионально-педагогические отношения.

Кроме того, процесс профессиональной социализации будущего учителя подразумевает овладение профессионально-педагогической культуры и специальными компетенциями, приобретенными в результате индивидуального опыта и проявляющиеся в готовности специалиста вступать в профессионально-педагогические отношения с участниками образовательного процесса.

Продуктивность профессионально-педагогической деятельности, ее успешность во многом определяются сформированностью личностных качеств, к которым можно отнести оптимизм, мотивацию достижения, стремление к повышению качества своей педагогической деятельности, толерантность, коммуникативность, справедливость, мобильность, активность, творческий подход к решению вопросов, стремление к приобретению новых знаний и способность взять на себя ответственность за построение своего карьерного пути.

Результатами профессиональной социализации в вузе можно считать:

- достаточно высокий уровень сформированности профессиональных знаний и умений, предусмотренных государственным стандартом;
- работу выпускника в школе по своей специальности;



- осознание интересов и потребностей в педагогической деятельности, возможности самореализации в выбранной профессиональной области;
- сформировавшуюся в вузе профессиональную идентичность, то есть осознание своей принадлежности к профессиональной группе, принятие ее норм и ценностей;
- развитое самосознание, социальное сознание и ценностные установки, которые будут определять траекторию личностного и профессионального роста и развития молодого учителя.

Таким образом, обучение в вузе способствует достижению требуемой для профессионально-педагогической деятельности компетентности, освоению норм профессиональной субкультуры, повышению адаптационных возможностей студентов, формированию их представлений о желаемом образе профессиональной деятельности.

На современном этапе развития системы образования процесс формирования и развития педагогических компетенций и профессионально значимых качеств студента является неотъемлемой составляющей его профессионально-педагогического и карьерного развития, являющегося показателем успешной профессиональной социализации молодого специалиста и необходимого для эффективного осуществления педагогической деятельности.

Ссылки на источники

1. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 21 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 8–15.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.

Elagina Vera,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Pedagogy of the Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk

V_275@mail.ru

Nemudraja Elena,

Candidate of Pedagogy, Docent of the Chair of Pedagogy of the Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk

Competence-based approach to professional socialization of students

Abstract. Competence-based approach should be considered as one of the conditions of professional socialization of the individual student. The educational process in high school that focuses on the formation of professional and pedagogical skills, such as cognitive, communication, methods-periodic, research and others, promotes self-determination self-actualization and self-development of personality of students. The result of professional socialization is a personality change after change its settings, views and attitudes to teaching.

Keywords: professional socialization, the competence approach, competence.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128

1 1



Санникова Татьяна Олеговна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры государственного управления и права Филиала ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Воткинск
sannikova_t@mail.ru

Воткинские образы в воспоминаниях и романе Е. Пермяка «Горбатый медведь»

Аннотация. Статья посвящена сравнению воспоминаний писателя Е. А. Пермяка (1902–1982 гг.) о его детстве, прошедшем на Воткинском заводе в начале XX века и художественных образов романа «Горбатый медведь» (1965 г.), в основе которых лежат воткинские темы и прототипы.

Ключевые слова: воткинские образы, Е. А. Пермяк, роман «Горбатый медведь».

Значительный период XX века в книгах и статьях – город Пермь указывался местом рождения советского писателя Е. А. Пермяка (1902–1982), с чем связывался и его псевдоним, поскольку настоящая его фамилия по отцу – Виссов.

Иногда эта информация перепечатывается и в современных источниках по привычке. Однако еще в 1992 году воткинским краеведом З. А. Владимировой в Центральном государственном архиве Удмуртской республики (ЦГА УР) были найдены документы, свидетельствующие о том, что местом рождения Е. А. Пермяка является – Воткинск [1, с. 4].

Вполне возможно, что сам писатель и не знал настоящего места своего рождения, во всяком случае, везде указывал местом рождения Пермь. З. Владимировой в своей публикации предположила, что это было как это связано с матерью писателя. Другая воткинская исследовательница – А. Миролюбова, допускает, что это могло быть связано с семьей деда [2, с. 11]. Тем не менее, в Воткинске прошли детские годы Евгения Виссова. С матерью часто приходилось бывать в разлуке. Забота бабушки, деда и тетки (сестры матери) скрашивала семейные сложности.

Материалы о доме Затылковых, в котором прошли детские годы писателя и его предках найдены краеведом Э. И. Гаевским: «Вот о чем гласит один из документов ЦГА УР от 3 (15 нов. ст.) ноября 1862 года. «Сарапульский купецкий сын Лаврентий Затылков» имел в Воткинске деревянный дом размером 4 × 5 сажен, с двумя пекарными (т. е. русскими), тремя «голландскими» и одной банной печами... Дом имел общую площадь 160 квадратных метров. Был у Лаврентия и родственник – сарапульский купец Матвей Кондратьевич Затылков. Ведь эта фамилия не принадлежала коренным воткинцам, и Лаврентий, скорее всего был первым Затылковым, поселившимся в городе» [3, с. 11].

В письме Е. А. Пермяка к воткинскому краеведу и основателю постоянно действующей выставки по истории Воткинского завода (в дальнейшем – музей истории Воткинского машзавода) – А. З. Воротову от 11 января 1971 года о прототипах в романе «Горбатый медведь» и месте действия – Мильвенском заводе, писатель замечал: «Вполне понятно, что в мою собирательную Мильву попали наиболее дорогие, знакомые улицы моего детства, прошедшего главным образом, в доме моего деда. Младенческих лет я, естественно, не помню. Знаю себя с пяти и то не очень отчетливо. Запомнились годы, проведенные в Перми, откуда меня вернули в дедовский, вернее, теткин дом. Затем я жил с матерью в доме Бадалева на бывшей Поповской улице и в доме Алемасовых, рядом на той улице. В нем мать снимала маленькую квартиру – комнату с кухней. Кухня была перегороджена тесовой перегородкой, и образо-



вался закуток для меня. Этот дом и сердечная семья Алемасовых живут во мне светлыми воспоминаниями до сих пор» [4, с. 42].

Активная переписка воткинцев с уже известным писателем Е. А. Пермяком началась по инициативе А. З. Воротова. Благодаря настойчивости последнего, Е. А. Пермяк приступил к написанию мемуаров, включающих воспоминания о жизни дореволюционного Воткинска, хотя и признавался: «К мемуарной литературе я не склонен по своей творческой природе» [5, с. 10]. Мемуары не были закончены, но и полученные отрывки являются интересным материалом для восстановления облика, образа дореволюционного Воткинска. «Я сделал выборки из черновика рукописи книги воспоминаний...», – замечал Е. А. Пермяк А. З. Воротову, – Не знаю, пригодятся ли Вам эти отрывочные главы, не очень литературно обработанные, но думаю, что что-то окажется пригодным и, может быть, интересным... Отобранные главы дают картины из рабочей жизни старого Воткинска» [6, с. 6]. Частично данные материалы были изданы с предисловием А. З. Воротова в Воткинске в 1992 году к юбилею писателя.

Начинаются страницы воспоминаний, присланных писателем Е. А. Пермяком в музей истории машзавода с описания дома рабочего: «Общеизвестно, что большинство жителей старых заводов жили в своих домах. Не был исключением и Воткинский завод» [7, с. 9].

Отмечая, что дома воткинских рабочих были разными, что зависело от заработков, сферы занятости, наконец удачливости работника, Е. А. Пермяк подробно рассматривает средний – наиболее распространенный дом. «Такой дом вполне можно назвать избой пятистенкой, отличавшейся от деревянной избы своей «начинкой», мебелью, утварью и все остальным, характерным для жителя полугородского типа. Полугородского, говорим мы, потому что сельское наследие не оставляло дом и двор рабочего. Свой огород, своя живность и многое другое отличало рабочий дом, как и самый рабочий поселок от населенных пунктов типично городского типа».

В романе «Горбатый медведь» центральные события разворачиваются на Мильвенском заводе, в котором явственно читаются черты родного для Е. А. Пермяка – Воткинского завода: «В центре Мильвы плавят сталь, прокатывают и куят железо, сооружают котлы, корпуса судов, а по улицам бредут стада коров и овец, в конюшнях ржут лошади, на дворах гогочут гуси, квочут куры и хрюкают свиньи. У Мильвы свой запах. Она пахнет и фабричным дымом и прелой, унавоженной землей огородов. И тот же Яков Евсеевич Кумынин на заводе кузнец, а дома сельский житель. У него богатый огород, корова, буланая лошадь, две овцы, свинья, гуси и куры, а он ни мужик, ни крестьянин, а мастеровой человек, как в большинстве жители Мильвы, которых «кормит завод-батюшка, а подкармливает земля-матушка» [8, с. 28].

«Пятистенный дом, – вспоминал Е. А. Пермяк, – это бревенчатое жилище, кроме обычных наружных четырех стен, имело внутреннюю пятую стену. Пятая стена разгораживала жилище рабочего на две половины, одна из которых была кухней-столовой, вторая же именовалась горницей, а чаще залом» [9, с. 9].

В художественном повествовании «Горбатого медведя» снова находим параллели: «Дом прокатчика Самовольникова, где нашли временное пристанище Киришбаумы, представлял собой типичное жилище мильвенского рабочего. Это изба-пятистенка, которую называют домом, как и горницу предпочитают именовать залом» [10, с. 37].

Среди воспоминаний Е. А. Пермяка – характеристика первого воткинского кинотеатра: «В начале десятых годов появилось новое массовое зрелище. В Воткинский приехала энергичная семья Маниных. Вместе с приездом этой семьи стали поговаривать, что вскоре будет открыт новый электротheater «живых», движущих картин.



Кинематографу, или электротатеатру было дано звучное название «Фурор». Владельцы театра не ошиблись. «Фурор» в самом деле стал фурором для Воткинска. Жители города буквально были ошеломлены, увидев на экране движущихся людей, волнующееся море, бегущих лошадей, летящих птиц...» [11, с. 24].

В Мильве также «открылся и успешно работал кинематограф, названный «Прогресс»: для тех, кто впервые видел на экране движущихся людей, волнующееся море, шевелимые ветром листья деревьев, бегущих животных и все, что стало большой ожившей фотографией, этот электротатеатр оказался волшебным без преувеличений» [12, с. 163].

Воткинский «Фурор» писатель оценивал двояко: «Он и отравлял, с одной стороны, сознание своих зрителей, но с другой – просвещал тех, кто, кроме воткинской жизни, не видал иной. (...) «Фурор» приобщил зрителей к «большому свету». Постановщики, не желая того, открыли через экран доступ во дворцы, в хоромы знати. И воткинские зрители увидели чудовищный разрыв жизни поработителей и поработаемых. (...) И предприниматели, не желая того, становились пропагандистами революционных настроений угнетенных» [13, с. 26]. Эту характеристику кинотеатра Е. А. Пермяк дает и в романе: «Хозяева «Прогресса» Шишигины, заботясь о наживе, доставая новейшие картины, и не представляли, как они расширяли познание мильвенцев, добрая половина из которых не читала и не писала. Экран «Прогресса» стал окном, пусть не таким широким, но все же окном в большой мир. И многие, смотревшие в это окно, впервые в жизни спросили себя: «А так ли мы живем?» Шишигины, не поверили бы, если бы кто-то им сказал, что «Прогресс» ускоряет приближение их конца, что они продают не билеты на право входа в кинематограф, а торгуют опасными для них познаниями» [14, с. 163].

И такое восприятие кинематографа писателем, явно указывает и на его художественное название, поскольку в воспоминаниях он резюмирует: «Таким образом, воткинский «Фурор» можно в какой-то степени назвать явлением **прогрессивным** (выделено – С.Т.О.), особенно в те годы, когда читаемость книг была незначительной. А тут все, как на ладони. И барин, и князь, и царь. Следовательно, в истории Воткинского завода «Фурор» был заметной вехой» [15, с. 26].

Описывая воткинский быт, Е. А. Пермяк вспоминает и о продуктах питания и о любимых «лакомствах» воткинцев: о сборе грибов и их засолке (что представляло собой насущную потребность в пополнении скудного рациона рабочей семьи), о редьке и наконец, о калеге: «случались в рабочих семьях и лакомства. К ним следует отнести «паренки». Паренки представляли собой небольшие дольки калеги (так называлась в воткинске брюква). Засыпанные в корчагу или большой чугунок они парились в вольном жару русской печи. Парились довольно долго, до полного «упревания». Упревшие они становились лакомством детворы» [16, с. 32].

Приехавший из Перми – главный герой романа «Горбатый медведь» – Маврик (Маврикий Толлин), засыпает в родном дедушкином доме с «теплыми» мыслями: «У лета впереди еще сорок пять дней. Сколько купаний будет за эти дни. Сколько теплых вечеров. Сколько новых знакомых. Новых игр. А потом грибы. (...) А потом ты можешь помогать солить капусту. Ее купят не менее чем сто кочанов, а огурцов тысячу штук. Потом поспеет калега, которую в Перми почему-то называют брюквой. Старая Кумыниха напарит тебе и Санчику целую корчагу вкусных паренок из калеги. Это не Пермь. Здесь своя русская печь, и она может, что ты захочешь, напечь, нажарить, напарить, сварить...» [17, с. 69].

В воспоминаниях о 1913 г., связанных с празднованиями трехсотлетия царствовавшего дома Романовых, Е. А. Пермяк размышляет о судьбе монархии в России и ее



влиянии на развитие, вернее торможение капитализма. «Мне было трудно тогда, – замечает писатель, – судить о степени технической отсталости Воткинского завода. Но рядом жили люди, знающие завод, которые и тогда могли сопоставить помпезность юбилея дома Романовых с трагическим застоем, который принесли они стране.

Дом Романовых сам съел к началу империалистической войны свой собственный фундамент и сгноил нижние венцы своих «стен» [18, с. 33].

Это же ощущение писатель передает Маврику, задумывающемуся об отсталости производства Мильвенского завода в 1917 году: «Совсем недавно Мильвенский завод восхищал его и все было новым и удивительным. А теперь он, повидавший хотя и не так близко другие заводы, зная по картинкам иностранных журналов и рекламным изданиям, как там, как у них, слышав не раз суждения приезжих инженеров, знакомых рабочих и мастеров о том, что Мильвенский завод стар и отстал, мог судить о недостатках своего завода. Пусть незрело, поверхностно, а иногда и наивно, все же верно по целеустремленности.

На шихтном дворе человек пятнадцать чернорабочих били чугунной бабой железный лом для мартеновских печей. Они хрипло пели: «А ну, тянем-потянем...» Чугунная баба медленно ползла кверху по направляющим бороздам копра, потом срывалась и производила ничтожную работу.

Пятнадцать чернорабочих. Пятнадцать поденщин. Во что же обходится только одна разбивка железного лома? И без подсчетов видно, как безжалостно расходуются сила человеческих рук.

А судовой цех, где некогда работал его дед Матвей Романович, по-прежнему крыт небом. Это площадка, на которой все делают только руки. Тяжелыми большими ножницами руки подрезают железные листы корпуса судна. Руки сверлят по краям листов отверстия для заклепок. Руки молотом расклепывают заклепки, соединяя лист с листом. Руки срубают зубилом заусеницы.

Так строили суда и в прошлом столетии» [19, с. 225].

В своих воспоминаниях Е. А. Пермяк коснулся темы первой мировой войны, в романе «Горбатый медведь» герои тоже переживают этот период. «Событием первых лет войны было появление в Воткинске пленных «австрийцев». К ним относились солдаты всех национальностей Австро-Венгерской империи. Среди них особенно выделялись чехи. Они не в пример другим пользовались расположением воткинцев» [20, с. 34]. В романе выведены среди персонажей военного и послереволюционного времени пленные чехи и словаки. Особую же симпатию мильвенцев заслужил чех Мирослав Томашек.

Сюда же относятся события гражданской войны, обрисованные в романе. Воткинск, как известно, стоял в центре Ижевско-воткинского восстания.

«Историю и литературу иногда называют сестрами, но никогда близнецами». – констатировал в одном из писем А. З. Воротову Е. А. Пермяк (поскольку тот очень хотел найти прототипы людей, событий и мест в романе «Горбатый медведь»). «Они, нередко имея схожие черты, всегда различны. Различны по своей природе, по своему характеру и по своим методам. История запечатлевает доподлинное. Литератор воспроизводит рожденное его мировоззрением и претворенное воображением. Для историка жизненные факты непреложны. Для литератора же они чаще всего становятся всего лишь поводом, лишь зерном замысла художественного произведения» [21, с. 39].

Сказанное Е. А. Пермяк относил и к своему роману «Горбатый медведь», который по частным событийным похожестям и отдельным ассоциациям все же нельзя назвать произведением историческим и тем более документальным» [22, с. 39].



И все же прототипы в литературе существовали всегда, ибо чаще всего окружающая действительность подталкивает писателя создать тот или иной художественный образ, и нет в том ничего предосудительного, какого-то обвинения в художественной несостоятельности автора.

В романе явно перекликаются с воткинскими персонажами – мильвенские герои: Зашеины (семья деда Маврика), генерал Тихомиров, строящий в Мильве гимназию, куда определяют учиться Маврика (в Воткинске генерал В. Н. Смирнов был основателем мужской гимназии, где учился Е. А. Пермяк). Сам Е. А. Пермяк признавался, что «необдуманно и опрометчиво было с моей стороны, что некоторые фамилии прототипов я изменил, слишком упрощенно. Но когда в произведении много действующих лиц, то их имена трудно держать в голове, и ты придумываешь сходное, чем-то перекликающееся имя, а иногда и не переименовываешь его. Например, портрет моего друга поэта Василия Кулемина, как и его характер, я передал Артемию Кулемину в память по умершем товарище. А теперь я вижу, что упрощенность такого рода порождает неожиданное суждение» [23, с. 43–44].

В художественном произведении где-то сгущаются краски, а где-то что-то додумывается. По всей видимости, Е. А. Пермяка как художника задел прямой поиск «документального» в его романах воткинского краеведа А. З. Воротова. Данное обстоятельство послужило вероятно и причиной сокращения переписки. «Не скрою», – резюмировал писатель, – «мне всегда становится немножечко обидно, когда выношенное в муках, рожденное в радостях расценивают как простую переписку из жизни, а не сложную, если не сказать изнурительную работу над созданием новых человеческих душ.

В «Медведе», как и в остальных моих сочинениях, у меня нет персонажа, сфотографированного из жизни. Фотографирование исключает самое дорогое в профессии писателя – творческое горение» [24, с.44].

Однако, чем больше читаешь переписку Е. А. Пермяка с А. З. Воротовым, где писатель стремился «отмежеваться» от воткинской основы в романе «Горбатый медведь», тем более эта основа становится видна. Что не умаляет художественного таланта его создателя, а наоборот – таким близким, родным Мильвенский завод в романе «Горбатый медведь» кажется воткинцам, что было бы недоступно ни одной исторической хронике.

«Дед Маврика», – замечал Е. А. Пермяк, – с моим дедом имеет лишь некоторое внешнее, но не социальное сходство. Мой дед был из крепостных мужиков. Он свою жизнь начал бродячим коробейником, продолжил торговцем «красным товаром» (так назывались хлопчатобумажные ткани), погряз в долгах и разорился. Его я помню смутно и знаю о нем по рассказам бабушки как о человеке непоседливом, общительном и отзывчивом. Ее рассказы впоследствии послужили «закваской» для создания нового образа судового мастера Матвея Романовича Зашеина» [25, с.40].

«Так же был создан образ генерала Тихомирова, похожего на своего прототипа некоторыми внешними чертами, отдельными поступками, общественно-педагогической деятельностью, например созданием частной прогимназии. Но его внутренний мир, его мировоззрение и тем более политические взгляды мне были не известны по малолетству. Думаю, что между типом и прототипом различий больше, нежели сходств. Спустя многие годы, я почувствовал потребность на основе знакомого нарисовать желаемое» [26, с. 41].

Е. А. Пермяк называл образ Мильвы, Мильвенского завода собирательным, вобравшем в себя типичное для Урала тех лет. Не уставая замечать, что «все уральские заводы, за малым исключением, близки по истории создания и облика» [27, с. 42]. Мол, «всякий старый уральский завод начинался с пруда», и плотина, как правило,



была широкой, а по «плотине везде и всюду проходила дорога, соединяющая две части города, разъединенные рекой», кладбища находились в сухом месте – на горе; в центре заводского поселка находилась площадь, на площади церковь и административные здания, площадь была также местом торговли крестьян из окрестных деревень; улицы заводского поселения «всегда сбегали с горы к пруду» и с горы «всегда открывалась панорама завода, пруда, поселка» [28, с. 42]. Эту панорама, писал Е. А. Пермяк, он и дал в экспозиционной главе: «И каждый житель уральского завода пусть видит то, что греет его сердце. Ведь я же роман писал для всех» [29, с. 42].

Безусловно, уральские заводы в силу специфики своего производства и истории появления имели много схожего в планировочной структуре, укладе жизни. Так размышляет и Маврик, возвращаясь в Мильву: «Нет спора, Петроград, Москва – великие города, но Мильва больше их, потому что она сгущенно уместила в себе огромный край. Пусть этого очень простого и очень сложного кто-то не понимает и не поймет, зато это ясно ему. Живя в Мильве, он жил сразу во множестве заводов Урала и Прикамья» [30, с. 389].

Тем не менее, в этом сходстве есть и индивидуальные особенности, при всем том, что понятно, что в образе Мильвенского завода помимо Воткинска есть и черты других поселений, известных Е. А. Пермяку, в которых он бывал или жил какое-то время. Якорное производство, отмеченное в романе, было славной страницей среди уральских заводов именно Воткинского завода. Плюсом к этому судовое производство и близость к Каме, но находился завод не на крупной реке. Но ведь как и для Маврика – «Мильва не только дома, улицы и пруд. Мильва – это самая родная из всех родных тетечка Катечка. Это, конечно, и мама, и некоторые товарищи...» [31, с. 385], так и Воткинск был местом, связанным для Е. А. Пермяка с родными и любимыми людьми. А родное и милое сердцу, написанное от сердца, всегда будет понятно и любому читателю, и дело совсем не в ориентации для всех. Приведу здесь стихотворение отечественного поэта Н. И. Глазкова, очень верно передавшего эту мысль:

Рассчитывая на успех,
Желая отразить эпоху,
Поэт сложил стихи для всех,
Жена прочла, сказала: –
«Плохо!»
Тогда одной своей жене
Поэт сложил стихи другие.
И оказалось: всей стране
Потребны именно такие! [32, с. 394–395]

Само название завода в романе «Горбатый медведь» Е. А. Пермяк объясняет тем, что «уральские заводы всегда назывались по главной реке. Я перебрал все названия уральских рек, чтобы не повториться, и придумал свое название реке и заводу» [33, с. 42]. Можно вспомнить и завод в Пермском крае, получившем название по реке Вильва (в переводе с коми-пермяцкого языка виль – свежая, ва – вода). А с другой стороны, ассоциация с чем-то мыльным, здесь, по-видимому, тоже не случайна. Сам же Е. А. Пермяк признавался, что «Воткинск просматривается в каждом из моих романов» [34, с. 4]. В «Горбатом медведе» он просматривается явственнее, от чего роман приобретает лишь большую художественную и историческую ценность.

«Историю, как и землю, не повернешь вспять...» [35, с. 495].



Ссылки на источники

1. Владимирова З. Где родился Пермяк? // Воткинские вести. – 1992. – № 175, 20 ноября. – С. 4.
- 2–3. Миролубова А. И. Все-таки Пермяк родился в Воткинске // ВТВ плюс. – 2006. – № 44 (497), 2 ноября. – С. 11.
- 4, 6–7, 9, 11, 13, 15–16, 18, 20–29, 33–34. Пермяк Е. Воспоминания и письма. – Воткинск, 1992.
5. Витиль: краеведческий альманах (посвящен 100-летию со дня рождения Е. А. Пермяка). – Воткинск, 2002.
- 8, 10, 12, 14, 17, 19, 30–31, 35. Пермяк Е. А. Горбатый медведь. – Пермь: Кн. изд-во, 1981.
32. Глазков Н. И. Рассчитывая на успех... // Хрестоматия по литературе. – Астрахань: Изд-во Астраханского пед. ин-та, 1994.

Sannikova Tatyana,

Candidate of Historical Sciences, assistant professor at the chair of government and right of Branch of Udmurt State University, Воткинск

sannikova_t@mail.ru

Images of Воткинск in memoirs and novel of E. A. Permjak «Humpbacked bear»

Abstract. Paper is devoted to comparison of memoirs of writer E. A. Permjak (1902–1982) about his childhood, past on the Воткинск factory in the beginning of XX century and artistic images of the novel «Humpbacked bear» (1965) in which basis lay themes and prototypes of Воткинск.

Keywords: Images of Воткинск, E. A. Permjak, the novel «Humpbacked bear».





Трофименко Марина Павловна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет», г. Нижневартовск
mtrophimenko@mail.ru

Состояние проблемы развития социально-коммуникативной компетентности в образовательном процессе современного вуза

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социально-коммуникативной компетентности в образовательном процессе современного вуза на примере подготовки учителей русского языка и литературы с дополнительной специальностью «Иностранный язык». Материал публикации представляет результаты анализа учебного плана специальности, констатирующей диагностики сформированности рассматриваемой компетентности, делается вывод о необходимости изменения способа подготовки для формирования социально-коммуникативной компетентности, не расширяя содержательную составляющую. **Ключевые слова:** социально-коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка, государственные стандарты, модель обучения.

Социально-коммуникативная компетентность представляет собой значимую и относительно самостоятельную подсистему в структуре профессиональной компетентности современного специалиста и проявляется во взаимодействии педагога с различными субъектами образовательного пространства. Особое значение социально-коммуникативной компетентности в своих исследованиях подчеркивает Е. А. Шумилова, считая, что данное понятие не сводится только к коммуникативным способностям или к социальной осведомленности педагога. А. К. Маркова пишет, что только высокий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности позволяет учителю переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и «перекодировать новые знания таким образом, чтобы формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, т. е. чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей!» [1]. Вместе с тем, сложившаяся в настоящее время система педагогического образования не всегда способна в полной мере обеспечить реализацию новой концептуальной основы подготовки педагога, ориентированной в стратегическом плане на реализацию наукоемкой, личностной, субъективной, деятельностной, индивидуально-творческой парадигмы образования.

Одной из задач нашего исследования является анализ современного состояния проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в современном вузе у студентов педагогических специальностей. Вопросами подготовки педагога в вузе занимались И. Ю. Алексашина, И. С. Батракова, Л. Н. Бережнова, В. А. Бодров, Л. Г. Брылева, В. В. Горшкова, А. И. Жилина, В. И. Загвязинский, С. П. Иванова, В. И. Козырев, Л. Ф. Колесников, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Н. Ф. Радионова, В. А. Слостенин, Н. Н. Суртаева, Г. С. Сухобская, П. И. Третьяков, А. П. Тряпицына, Ю. Г. Фокин и др.

В. А. Слостенин отмечает, что подготовка педагога – это непрерывный процесс, который осуществляется на протяжении всей профессиональной деятельности. Вузская подготовка должна предполагать, что «сегодня» мы готовим педагога «на завтра». Содержание высшего профессионального образования определяют государственный заказ, государственные стандарты и образовательные программы.



Данные документы были нами проанализированы с точки зрения возможности формирования социально-коммуникативной компетентности у студентов. Это позволило сделать следующие выводы: профессиональная подготовка специалистов по направлению «Русский язык и литература» с дополнительной специальностью «Иностранный язык» в системе высшего профессионального образования достаточно основательная в области формирования коммуникативной, профессиональной и специально-профессиональной компетенций или компетентностей. Вместе с тем, очевидно, что должного акцента на формировании социально-коммуникативной компетентности нет, но содержательный аспект образовательного процесса в вузе имеет соответствующий ресурс для формирования рассматриваемой компетентности. Проблема ее формирования актуализируется и при анализе не только содержания образования, но и механизмов и ресурсов ее формирования у студентов, поскольку увеличение часов за счет введения факультативов или спецкурсов по формированию социально-коммуникативной компетентности не представляется целесообразным, и, следовательно, имеет смысл рассматривать и модернизировать организацию образовательного процесса, что является следующей задачей нашего исследования и не рассматривается в данной статье.

Как отмечает в своей работе С. А. Смирнов, самой распространенной моделью обучения в российском образовании является модель «конвейера» [2]. Эта классическая модель оформилась на базе европейского (немецкого) университета и является самой массовой моделью в условиях массового мирового образования. Она доминирует практически во всех вузах нашей страны. Данная модель ориентирована прежде всего на передачу твердых и глубоких знаний классических образцов из наук и искусств. Развитие образования в этой модели выстраивается как все большее умножение учебных текстов, расширение и усложнение учебных программ. С появлением очередной научной дисциплины появляется новый учебный предмет. По меткому определению автора, «студент на входе проходит отбор, затем проходит по этому конвейеру как по цепочке, и на выходе выпускается как специалист, знающий и прослушавший тот или иной курс».

«Будучи доминирующей, модель конвейера становится тормозом в организации и развитии эффективной системы образования», – пишет С. А. Смирнов

Очевидно, что в современном образовании, тем не менее, нарабатываются альтернативные концепции, теории, подходы, технологии, апробируются новые идеи.

Вместе с тем, опрос преподавателей, по данным С. А. Смирнова, по вопросу, что Вы используете, чтобы повысить эффективность учебного процесса, показал следующие результаты:

- обновление и переработка базового курса – 26,1%;
- подготовка нового курса – 22,4%;
- новый спецсеминар – 10,4%;
- новый практикум – 7,0%;
- новые формы контроля – 15,2%;
- новые методические приемы – 17,8%.

Безусловно, вопросы совершенствования организации образовательного процесса в вузе не остаются без внимания. Так, в рамках модернизации российского образования обсуждаются и внедряются стандарты третьего поколения. Анализ содержания базовых компетентностей в проекте нового образовательного стандарта позволяет нам констатировать, что перечень предлагаемых компетенций – есть суть социально-коммуникативной компетентности. Так, из 33 представленных в проекте



стандарта показателей компетентностей, 23 являются показателями социально-коммуникативной компетентности, что составляет 70% от числа перечисленных показателей, что доказывает актуальность, необходимость и востребованность формирования данной компетентности у студентов педагогических специальностей.

Вместе с тем, как уже отмечалось, обновления содержания и нормативно-правовой базы образовательного процесса в вузе для формирования социально-коммуникативной компетентности недостаточно, поскольку расширения содержания образовательных дисциплин в целом не предполагается и, следовательно, необходима модернизация организации самого образовательного процесса.

Итак, анализ действующих учебных планов, организации учебного процесса и образовательных программ позволил нам сделать следующие выводы.

Во-первых, предлагаемые в Государственном стандарте образовательные дисциплины в целом имеют достаточный потенциал для эффективного формирования социально-коммуникативной компетентности будущих учителей.

Во-вторых, проблемными полями в формировании названной компетентности остаются компетенции социального взаимодействия, социальные компетенции, компетенции личностного самосовершенствования (эго-компетенция, самоидентификация), толерантная компетенция, правовая компетенция, социопрофессиональная компетенция.

В-третьих, организация учебного процесса в современном вузе по-прежнему имеет традиционный характер, что не способствует формированию социально-коммуникативной компетентности на этапах поведенческого и креативно-деятельностного освоения. Следовательно, в рамках нашего исследования подтверждается необходимость формирования социально-коммуникативной компетентности через реализацию дополнительного педагогического воздействия (в нашем случае – методическая система) в образовательном процессе вуза.

Таким образом, теоретический анализ источников по проблеме, анализ нормативно-правовой базы, анализ содержания современного педагогического образования позволил нам обосновать методологическую основу и перейти к экспериментальной оценке реального состояния сформированности социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей.

Оценка сформированности социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического направления вуза осуществлялась в процессе констатирующего эксперимента, в ходе которого были предложены анкета, самооценка, тест. В эксперименте приняли участие 120 студентов с первого по пятый курс гуманитарного факультета университета.

Определение средней арифметической по совокупности параметров сформированности социально-коммуникативной компетентности позволяет констатировать следующее: средний показатель высокой степени сформированности представляется достаточно низким и равен 9,4%. Обобщенный показатель достаточной степени развития социально-коммуникативной компетентности равен 28,6%, недостаточная степень развития – 25,8%.

Таким образом, исходя из теоретического и практического анализа, можно констатировать недостаточный уровень сформированности знаний, содержания, опыта, отношения и рефлексии по всем структурно-содержательным компонентам социально-коммуникативной компетентности, и, следовательно, невысокий уровень развития данной компетентности в совокупности показателей. Вместе с тем, очевиден высокий показатель (90%) готовности студентов к процессу формирования и развития всех компо-



ментов социально-коммуникативной компетентности, что обеспечивает эффективность реализации замысла педагогического эксперимента на дальнейших этапах.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовой документации по организации учебного процесса в современном вузе, констатирующее исследование реального состояния проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности позволило нам разработать диагностическую систему оценки сформированности данной компетентности и провести констатирующее исследование, оценив уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности у студентов гуманитарного факультета университета. Мы получили следующие результаты, представленные в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Оценка констатирующего уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности

| Курс | Критерий | | | | |
|-------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| | Мотивационно-ценностный | Содержательно-когнитивный | Операционно-технологический | Индивидуально-личностного развития | Регулятивно-рефлексивный |
| Первый | 100% | 24% | 16% | 20% | 12% |
| Второй | 96% | 36% | 20% | 24% | 12% |
| Третий | 84% | 48% | 36% | 56% | 33% |
| Четвертый и пятый | 78% | 56% | 56% | 67% | 48% |

В таблице (табл. 2) представлены результаты констатирующего этапа эксперимента по оценке сформированности структурных составляющих социально-коммуникативной компетентности студентов, принявших участие в эксперименте.

Из основных предложенных в опроснике составляющих социально-коммуникативной компетентности, студенты не в должной мере готовы к актуализации проблемы формирования компетенции гражданственности и компетенции здоровьесбережения, вероятно считая, данные компетенции сформированными. Вместе с тем, их волнует эмоционально-волевая регуляция данных компонентов, что говорит о неготовности практической реализации данных компетенций. Это также подтверждается невысоким процентом положительного отношения к процессу формирования данных компетенций и опыта их использования. Готовность к формированию остальных компетенций составила 100%, что подтверждается недостаточными знаниями о содержании компетенции общения, компетенции социального взаимодействия, социопрофессиональной компетенции и всех остальных, исключая компетенцию здоровьесбережения. Невысокие показатели и опыта использования знаний о компетенциях, исключая компетенции общения (88%) и социального взаимодействия (88%). Это, вероятно, связано со спецификой организации образовательного процесса вуза, где на занятиях формируются знания о данных компетенциях, а в ходе педагогических практик студенты имеют недостаточную возможность реализовать эти знания. К сожалению, большинство студентов считают педагогическую практику достаточной формой для формирования опыта реализации компетенций.

Оценка сформированности социально-коммуникативной компетентности по всем критериям позволила определить ее совокупный уровень из расчета, что набранные проценты от 0 до 30% характеризуют адаптивный уровень, от 30% до 60 – репродуктивный, от 60% до 80% – эвристический, от 80% до 100% – креативный. Результаты представлены в таблице (табл. 3).



Таблица 2

Сформированность социально-коммуникативной компетентности

| Компоненты социально-коммуникативной компетентности | Ориентировочный критерий | | | | |
|---|--|--|------------------------------------|---|------------------------------------|
| | Готовность к актуализации компетентности | Знания (когнитивная основа компетентности) | Опыт использования знаний (умения) | Положительное отношение к процессу, содержанию и результату компетентностей | Эмоционально-волевая саморегуляция |
| Компетенция общения | 100% | 52% | 88% | 100% | 75% |
| Компетенция социального взаимодействия | 100% | 48% | 88% | 100% | 100% |
| Социопрофессиональная компетенция | 100% | 29% | 54% | 100% | 100% |
| Компетенция самоидентификации, саморазвития и самосовершенствования | 100% | 47% | 55% | 75% | 88% |
| Социально-психологическая компетенция | 100% | 58% | 30% | 100% | 100% |
| Социальные компетенции | 100% | 34% | 39% | 100% | 100% |
| Компетенции гражданской ответственности | 67% | 55% | 43% | 65% | 88% |
| Компетенции здоровьесбережения | 52% | 78% | 65% | 65% | 100% |

Таблица 3

Уровни сформированности социально-коммуникативной компетентности

| Курс | Уровень | | | |
|-------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|--------------------|
| | Адаптивный уровень | Репродуктивный уровень | Эвристический уровень | Креативный уровень |
| Первый | 100% | – | – | – |
| Второй | 76% | 24% | – | – |
| Третий | – | 100% | – | – |
| Четвертый и пятый | – | 64% | 26% | – |

Итак, теоретический анализ литературы, нормативно-правовой документации, констатирующее исследование проблемы сформированности социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей современного вуза позволяет нам сделать вывод о необходимости и актуальности формирования данной компетентности у студентов. Также нами определены основные критерии и показатели социально-коммуникативной компетентности, уровни формирования ее основных структурно-функциональных компонентов, что, безусловно, позволит обосновать и экспериментально проверить педагогические условия и модель формирования социально-коммуникативной компетентности у студентов-филологов в процессе профессионального обучения.



Ссылки на источники

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
2. Смирнов С. А. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования // Библиотека «Методические материалы для преподавателя культурологии». – URL: <mailto:smir@online.nsk.su>.

Trofimenko Marina,

Senior teacher, Department of Foreign Languages of Nizhnevartovsk State University of Humanities, Nizhnevartovsk

mtrophimenko@mail.ru

Problems of Socio- Communicative Competence Development within the Educational Process of Modern Educational Institutions

Abstract. The article deals with the problem of socio- communicative competence formation within the educational process of modern universities: the case of training of Russian language teachers with the additional specialization «the Foreign teacher». The article describes the results of the speciality syllabus analysis, the results of confrontive tests of the competence. The author comes to the conclusion that the way of training should be changed without syllabus altering.

Keywords: Socio-communicative competence, vocational training, national educational standards, learning model.



Рецензент: Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ, главный редактор журнала «Концепт»



Загоскина Ирина Викторовна,

аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

iri-sa@mail.ru

Опыт-экспериментальная работа по формированию интеллектуальной культуры будущих экономистов

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования интеллектуальной культуры в процессе профессиональной подготовки. Определены критерии формирования интеллектуальной культуры; обсуждается проблема эффективного включения студентов в интеллектуальную деятельность. Выявлены отличительные признаки образовательной среды вуза, проведена диагностика мотивационной сферы студентов. На основе опыт-экспериментальной работы выделены уровни сформированности интеллектуальной культуры будущих экономистов: низкий, средний, высокий, профессиональный.

Ключевые слова: интеллектуальная культура, опыт-экспериментальная работа, экономисты, интеллектуальные умения, мотивация.

Основная задача, стоящая сегодня перед системой высшего образования, – повышение его качества. Традиционно, под качеством образования понимают уровень выпускника, готового к эффективной профессиональной деятельности, способного быстро ориентироваться в любой ситуации, применять на практике полученные знания и умения. Современный выпускник также должен обладать развитой интеллектуальной культурой. Интеллектуальная культура является для него гарантией успешности, благополучия и возможности сделать карьеру.

Проанализировав понятия интеллектуальной культуры личности различных авторов [1–7], мы определяем интеллектуальную культуру будущих экономистов как культуру умственного труда, позволяющую ставить цели, самостоятельно и самоорганизованно планировать её, владеть различными мыслительными приёмами, работать с источниками экономической информации, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Интеллектуальная культура будущих экономистов имеет собственное содержание, структуру и характеристики (критерии, показатели, закономерности и принципы, условия формирования). Содержание интеллектуальной культуры будущих экономистов определяет личностные и профессиональные качества, которые должны формироваться у студентов в процессе обучения.

Опыт преподавания в вузе показал, что использование традиционных методов обучения не является достаточным для формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки.

Проведенная нами опыт-экспериментальная работа дает возможность поставить акценты на следующих важных моментах, которые необходимо учитывать при формировании интеллектуальной культуры будущих экономистов.

1. В ходе исследования было выявлено, что студенты:

- недостаточно владеют приёмами понимания учебной информации;
- восприятие нового материала происходит без его глубокого понимания;



– испытывают трудности при анализе информации, при построении обобщённых схем, классификаций учебного материала;

– не владеют в достаточной мере интеллектуальными умениями.

2. Понимание смысла информации определяется следующими показателями:

– систематизировать полученную информацию и классифицировать;

– выделять главное, существенные связи и отношения между понятиями;

– анализировать во взаимосвязи экономические явления, процессы и институты на микро и макроуровне;

– обосновывать полученную информацию;

– сравнивать;

– выявлять проблемы экономического типа при анализе конкретных ситуаций;

– переносить знания в новые ситуации;

– обобщать информацию;

– проводить аналогии между понятиями, ситуациями и т. п.;

– устанавливать причинно-следственные связи;

– применять понятийно-категориальный аппарат;

– применять методы и средства познания для интеллектуального развития, повышения культурного уровня;

– использовать источники экономической информации;

– анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических явлениях и процессах;

– представлять результаты аналитической и исследовательской работы в виде выступления, доклада, статьи и т. п.;

– анализировать и содержательно интерпретировать полученные результаты.

3. Отличительными признаками образовательной среды в Вятской государственной сельскохозяйственной академии являются:

– изучение и учёт особенностей студентов, их мотивационной сферы: отношение к учёбе, жизненные цели, представления о выбранном направлении;

– разработка и осуществление на практике комплекса условий для формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов в рамках учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, организации эффективной практики и самостоятельной работы в межсессионный период;

– выявление критериев, уровней интеллектуальной культуры студентов.

4. Образовательная практика показывает, что цикл общегуманитарных дисциплин включает в себя наиболее общие и вместе с тем базовые образовательные предметы культурологической направленности: историю, философию, культурологию, педагогику, психологию, социологию, русский язык и культура речи, иностранный язык. Гуманитарные дисциплины направлены на формирование интеллекта и нравственных принципов, которые способствуют к приобщению будущих экономистов к общечеловеческим ценностям: творчеству, интересной работе, уверенности в себе, активной жизненной позиции, взаимодействию и сотрудничеству с коллегами и т. д.

Цикл экономических дисциплин: «Микроэкономика» (1 курс), «Макроэкономика» (2 курс), «Мировая экономика» (3 курс), «Деньги, кредит, банки, финансы», «Оценка бизнеса», «Организация предпринимательской деятельности» (4 курс) – формирует экономическую картину окружающего мира. Выделенные нами дисциплины имеют сквозной характер, отражают отличие будущих экономистов от будущих менеджеров.



5. Исследование показало, что целенаправленная работа по формированию интеллектуальной культуры будущих экономистов в вузовских учебных дисциплинах не ведётся, не смотря на то, что целесообразно и необходимо развивать интеллектуальную культуру будущих экономистов.

Формирование общеучебных умений и мыслительных навыков происходит главным образом стихийно, методом проб и ошибок, что в дальнейшем приводит к трудностям адаптации первокурсников к профессиональной подготовке.

6. Анализ учебной литературы (учебников, методических пособий), программ показал, что учебная работа, в основном, направлена на воспроизводство представленного материала, других элементов мыслительной деятельности; в них представлены недостаточные возможности развития интеллектуальных умений будущих экономистов.

7. В качестве критериев формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов нами были выбраны:

- 1) степень выраженности мотивов познавательной деятельности.
- 2) понимание студентами учебной информации.
- 3) интеллектуальная саморегуляция студентов [8].

Для диагностики мотивационной сферы студентов мы выделили прямые методы (анкеты с перечнем мотивов, которые необходимо проранжировать в соответствии с субъективной значимостью) и личностные опросники для измерения мотивов.

Также студентам предлагался ряд вопросов, направленных на выявление выраженности мотивов познавательной деятельности. В анкете № 3 «Что побуждает Вас учиться в академии?» были предложены вопросы, на которые студентам необходимо было ответить, оценив свой выбор по 5-балльной шкале.

Таким образом, на основе проведённого нами эксперимента, можем утверждать, что в экспериментальных группах значительное место отводится мотивам материального благополучия – 43,75%, познавательным мотивам – 36,71%, развивающим мотивам (саморазвития) – 19,53%. Показатели контрольных групп получились следующими: развивающие мотивы – 36,71%, познавательные мотивы – 36,15%, мотивы материального благополучия – 28,12%. Результаты эксперимента представлены на диаграмме (рис. 1).

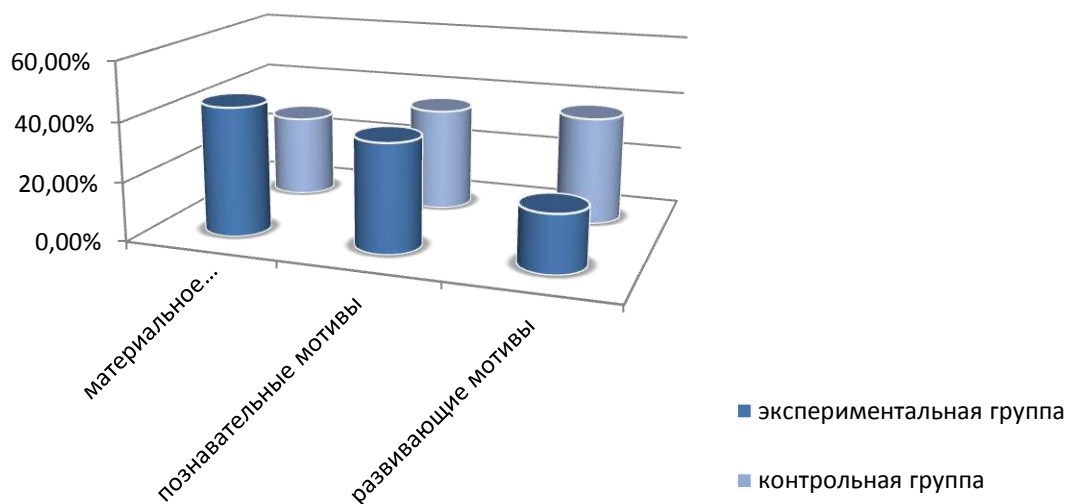


Рис. 1. Мотивы обучения будущих экономистов в вузе



8. Следующий показатель формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки: понимание студентами учебной информации. Уровень и глубина понимания информации определялись в процессе изучения курса иностранного языка, микроэкономики и макроэкономики.

К основным признакам понимания информации Н. П. Гончарук [9] относит следующие:

- умения выделить главную, существенную информацию, релевантную исходной цели сообщения;
- умения выделить существенные признаки понятий;
- умения устанавливать разнообразные связи и отношения объекта;
- умения выявить основную структуру материала, строить всевозможные схемы.

«Основным отличием степени понимания являются, прежде всего, глубина понимания, выражением которой являются: полнота, разносторонность и, существенность связей, вскрываемых в процессе познания. Чем шире круг предметов и процессов, с которыми ставится в связь познаваемое в данный момент явление, тем глубже понимание, тем более высокий уровень его достигается» [10].

Выделяют три уровня глубины понимания информации: первый (низкий) уровень понимания (поверхностное понимание); второй (средний) уровень понимания (интерпретация полученной информации); третий (высокий) уровень понимания (перенос полученных знаний в другую ситуацию).

Для определения уровня понимания информации нами были разработаны специальные экономические задания на иностранном языке (на понимание информации). Если студент выполнял задание неверно – низкий уровень понимания – 0 баллов. Если студент частично выполнил задание – понимание неполное – 1 балл. Если студент справился с заданием – 2 балла.

«Интеллектуальная саморегуляция – это умение произвольно самостоятельно управлять собственной интеллектуальной деятельностью. Самостоятельность в обучении определяется через такие личностные образования, как целеполагание, самоанализ, саморегуляция, самоорганизация, самооценка, самоконтроль, самомотивация» [11].

Таким образом, нами были выявлены уровни сформированности интеллектуальной культуры будущих экономистов.

Первый (низкий, или недопустимый) уровень. Этот уровень характеризуется отсутствием умений самостоятельно ставить цели, планировать деятельность, продумывать средства их реализации и оценки, осуществлять рефлексию и самоконтроль.

Второй (средний, или допустимый) уровень. Этот уровень характеризуется умением ставить цели, планировать свою деятельность, продумывать средства их реализации, выстраивать последовательность выполнения действий. Средний уровень характеризуется целостностью, последовательностью поискового процесса, владением навыков самоконтроля и рефлексии.

Третий (высокий, или оптимальный) уровень характеризуется способностью ставить цели и задачи, продумывать средства их реализации и контроля, выбирать стратегию собственной познавательной деятельности, индивидуальные формы учения, модифицировать её с учётом меняющихся требований и возможностей.

Четвёртый (профессиональный) уровень характеризуется глубокими и разносторонними знаниями, умениями предвидеть развитие ситуации и принять решение в нестандартной ситуации.



Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что формирование интеллектуальной культуры будущих экономистов в Вятской государственной сельскохозяйственной академии возможно на основе интеграции предметов учебного плана, если оно обеспечивается комплексом *организационных* (взаимодействие сотрудников различных кафедр факультета экономики и управления; повышение психолого-педагогической и языковой компетентности профессорско-преподавательского состава; мониторинг качества формирования интеллектуальной культуры на основе определённых критериев и показателей) и *педагогических* условий (осуществление междисциплинарной интеграции учебных предметов, функционально ориентированных на формирование профессиональных знаний; стимулирование интеллектуальной деятельности студентов; создание психологически комфортной образовательной среды).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что интеллектуальная культура будущих экономистов пластична, поддаётся изменениям, может проектироваться и формироваться как преподавателем, так и самим студентом. Формирование интеллектуальной культуры способствует не только личностному, но и профессиональному росту по различным критериям: компетентность, активность, креативность, ответственность и т. д.

Ссылки на источники

1. Адаменко В. М. Общекультурный уровень учёного и его интеллектуальный потенциал // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. – С. 26–28.
2. Егорова Г. И. Технологии развития будущего специалиста. – Тюмень: ТюмГНУ, 2010. – 170 с.
3. Капустина Н. М., Харунжев А. А. Базовая культура личности. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2002. – 23 с.
4. Крылова Н. Б. формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
5. Ладенко И. С. Интеллектуальная культура специалистов и средства её формирования // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. – С.14–27.
6. Макареня А. А., Суртаева Н. Н. Интеллектуальные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала регионов. – СПб., Тюмень: ТОГИР-РО, 2001. – 160 с.
7. Российское образование: федеральный портал. – URL: <http://www.edu.ru>.
- 8–11. Гончарук Н. П. Интеллектуализация профессионального образования в техническом вузе: дисс. ... доктора пед. наук. – Казань, 2004. – 377 с.

Zagoskina Irina,

Postgraduate student of the Department of Pedagogy Vyatka State Humanities University, Kirov
iri-sa@mail.ru

Research and trial work of developing the future economists' intellectual culture

Abstract. The article concerns the matter of developing the intellectual culture of future economists in the process of professional training. The gauges of developing the intellectual culture are defined. The problem of effective inclusion of students into intellectual activities is discussed. The distinctive signs of educational process of a high school were found out, the diagnostic of students' motivation was done. On the basis of research of trial work the levels of the future economists' intellectual culture were defined: low, medium, high, professional.

Keywords: intellectual culture, research and trial work, economists, intellectual skills, motives.



Рецензент: Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, ректор Института развития образования Кировской области



Хан Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург

okhan@bk.ru

Возможности технологии встречных усилий в обучении студентов технического вуза

Аннотация. Статья посвящена проблеме гуманизации процесса обучения студентов технических вузов на основе применения технологии встречных усилий. Данная технология позволяет избежать облегчения процесса познания, при этом сделав его эмоционально привлекательным, поскольку позволяет сочетать в учебе когнитивный, эмоциональный и волевой аспекты. Обучение строится на совместных усилиях равноправных участников, субъектов: преподавателя и студента; предполагает возникновение обратной связи, оценку результатов обучения, равноправие субъектов.

Ключевые слова: гуманизация обучения, субъекты обучения, обратная связь, рефлексия, волевые усилия, совместная деятельность.

В условиях гуманизации образовательного процесса и необходимости качественного обновления содержания образования актуальной становится задача не только передать обучающимся сумму знаний, но и способствовать воспитанию у них активного, инициативного отношения к процессу познания, основанного на осознании целей учения, восприятии себя как субъекта учебной деятельности, что особенно важно для студентов технических вузов. Зачастую обучение представителей технической интеллигенции строится на репродуктивных методах, недостаточное внимание уделяется гуманизации образовательного процесса.

Идея гуманизации распространяется на формы и методы обучения, на всю совокупность условий, в которых она протекает. Для достижения этих целей необходимо изменить характер взаимодействий преподавателя и студента, признавая, что каждый из них является уникальной личностью, способной к самоизменению и влиянию на окружающий мир.

Традиционная педагогика представляла процесс обучения как однонаправленное влияние преподавателя (субъекта) на обучающегося (объект обучения).

Достижения современной педагогической науки в процессе трансформации учебной деятельности из неравновесной, подразумевающей подчиненную позицию обучающегося и руководящую обучаемого, в деятельность-сотрудничество равноправных субъектов позволяют наметить основные тенденции обновления системы образования.

Главным условием становления субъект – субъектных отношений является изменение подхода к личности. Оно подразумевает изменение содержания, формы педагогического процесса, усиленное внимание к психолого-педагогическим особенностям личности. Субъект – субъектные отношения преподавателя и студента базируются на совместном личностном росте, развитии. Совместный личностный рост невозможен без диалогизации педагогического взаимодействия, превращения позиций участников в личностно-равноправные позиции; проблематизации педагогического взаимодействия, когда участники вместе решают поставленную задачу; персонализации процесса обучения, включения в него элементов личного опыта.

Необходима коренная ломка представлений преподавателя о себе как об истине в последней инстанции. Педагог должен быть готовым скорректировать свою точку



зрения, если возникнут разумные контраргументы. Он выступает как консультант, организатор среды обучения, своеобразный посредник. Субъект – субъектные отношения, таким образом, превращают преподавателя в организатора процесса познания.

Равновесие позиций педагога и учащихся, однако, нельзя понимать упрощенно, оно будет эффективным только при наличии определенных условий: принятия цели, осознания субъектами своего вклада в совместную деятельность. Нельзя забывать также и о том, что полное равновесие позиций невозможно еще и потому, что в таком случае исчезает само основание для педагогического взаимодействия: если преподавателю нечего предложить студенту (суждения, мнения, педагогический и жизненный опыт и пр.), у последнего просто не возникает потребности в сотрудничестве с таким педагогом.

Равенство позиций возможно при соблюдении ряда условий: повышения уровня психологической грамотности преподавателя, его готовности отказаться от традиционной позиции, традиционных методов обучения; изменения отношения к студенту, признание его социально-личностного статуса. Все участники образовательного процесса вступают в совместную деятельность, основанную на сотрудничестве

Основная особенность технологии встречных усилий состоит в организации учебной деятельности как диалога. Само по себе понятие «диалог» предполагает осознанное участие в процессе обучения двух сторон. Поскольку диалог – это общение двух равноправных сторон, а мы будем вести речь о целых учебных сообществах, уместно говорить о множестве диалогов, или общем полилоге субъектов образовательного процесса. Возникает необходимость в интерактивных формах обучения. Интерактивное обучение – обучение, основанное на видоизмененных формах подачи знаний: не передаточных, а диалоговых, основанных на взаимодействии, взаимопонимании, общении. Такой вид обучения предполагает изменение субъект-объектного взаимодействия, когда преподаватель выполняет роль передаточного устройства, а студент – принимающего, на субъект-субъектное, когда обе стороны становятся равноправными участниками учебно-воспитательного процесса, т.е. относятся к нему осознанно. Участники учебного процесса, построенного на встречных усилиях, должны быть постоянно готовыми к самоизменению и самоконструированию, отказаться от понимания ситуации как неизменной, заданной извне.

Поверхностный подход педагога к применению интерактивных методов обучения приводит к негативным последствиям: учение становится развлечением, теряет свою глубину, не достигает конечной цели. Процесс образования – сознательный, включающий в себя преодоление трудностей при помощи воли. Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Волевые действия направлены на достижение поставленной цели. Сознательная целенаправленность действий характеризует волевое поведение. В данном случае речь идет о волевом поведении, направленном на овладение знаниями. Чем труднее оказывается процесс овладения знаниями, чем больше препятствий на своем пути он встречает, тем более прочными и осознанными становятся эти знания.

Л. И. Божович называет волевые действия по овладению знаниями действиями «вопреки непосредственному желанию или стремлению, т. е. действиями, связанными с преодолением именно внутреннего препятствия» [1, с. 195]. Только такие действия связаны с переживанием волевого усилия, когда поведение человека идет «в направлении осознанного надо вопреки непосредственно переживаемому хочется». Учение невозможно лишь при переживании положительных эмоций. Оно подразумевает волевые усилия, возникающие при стремлении овладеть новыми знаниями.



Волевое действие в процессе обучения обязательно должно предполагать: осознание потребности в обучении; способов, которыми можно эту потребность удовлетворить; наличие внутреннего препятствия, т. е. потребности, стремления приложить меньшие усилия для движения к намеченной цели; регулирование своего поведения не в соответствии с желаниями, а в соответствии с выбором цели, решением.

Именно это помогает сделать процесс познания непрерывным и эффективным: преодоленные препятствия порождают новые потребности и стремления, познание переходит на высший виток спирали.

В широком значении под волевыми усилиями мы понимаем совокупность мотивов, действий, предпринимаемых в процессе получения образования. В. И. Селиванов разделяет волевые усилия на: пусковые, связанные с постановкой цели, решением и началом деятельности и исполнительские, когда требуется затрата волевых усилий на то, чтобы в нужный момент действие усилить или ослабить, ускорить или замедлить, проконтролировать результат, исправить ошибки и остановить действие» [2, с. 23]. Нетрудно заметить, что эмоционально заряженный обучающийся достаточно легко преодолевает «пусковое» усилие, но «зависает» на втором, исполнительском. Следовательно, к усилиям преподавателя относится необходимость обеспечить благоприятную атмосферу занятия, а затем организовать условия для поддержания оптимального рабочего состояния учащихся.

Усилия, проявляемые субъектами образовательного процесса, дифференцируются на репродуктивно-исполнительские, организационно-волевые, творческо-импровизационные. Очевидно, что самый примитивный уровень проявления усилий – репродуктивно-исполнительский. Традиционно считалось, что именно этим и должны ограничиваться учебные усилия студента. Преподаватель, играя роль передающего знания субъекта, требовал от студента волевых действий по овладению знаниями, их заучиванию (воспроизведению, репродукции). Одновременно он сам очень часто являлся объектом, на который направлялись репродуктивно-исполнительские требования со стороны вышестоящих органов. Очень часто преподавателю удобнее и легче оставаться на объектном уровне, требуя такой же позиции от студента, т.к. это не требует особых волевых усилий: проявление усилий на самом низшем, репродуктивно-исполнительском, уровне наиболее доступно.

Ориентация на построение учебного взаимодействия в соответствии с технологией встречных усилий не упраздняет волевых действий на репродуктивно-исполнительском уровне. Но этот уровень проявления усилий не может быть преобладающим, чтобы не сделать участников пассивными объектами образовательного процесса.

На организационно-волевом уровне проявления встречных усилий преподаватель должен изменить свою позицию, приложить силы к тому, чтобы из «пристройки сверху» стать соучастником образовательного процесса; постоянно учиться чему-то новому, быть готовым учиться и у своих учеников, не бояться их критики; приложить усилия к организации учебного общения, диалога, превратиться в координатора, организатора диалога равноправных участников.

Студент обязан приложить усилия к тому, чтобы изменить свою позицию: из «пристройки снизу», пассивного слушателя стать равноправным участником процесса познания; стараться овладеть навыками интерактивного обучения, общения, работы в группе; поставить себе цель не просто овладеть знаниями, а научиться самостоятельно постигать истину.

Мы видим, что организационно-волевые усилия направлены в основном на изменение традиционной формы организации обучения. Творческо-импровизационные



усилия направлены на содержательную, глубинную суть обучения в рамках технологии встречных усилий. Для успешной учебной работы преподаватель обязательно должен проявлять свои творческие способности. При отсутствии творчества в его работе формальное соблюдение условий интерактивного обучения будет просто бессмысленным. Для учащегося ответить на усилия педагога на творческо-импровизационном уровне оказывается возможным не всегда. Это, скорее, та цель, к которой они должны стремиться. Возможно, поначалу такой уровень общения окажется возможным лишь для единиц.

О каком бы уровне проявления усилий мы не говорили, необходимо учитывать важный момент: если усилие возникает лишь с одной стороны, то оно приводит к разобщенности действий, превращая одну из сторон в объект, а другую – в субъект. Тогда мы имеем дело не с учебным взаимодействием, сотворчеством, а с традиционным учебным однонаправленным воздействием. Поэтому хотелось бы особо выделить необходимость встречных усилий. Усилие одной стороны должно порождать встречное усилие с другой, взаимодействие обеих сторон. Возникает учебное сотрудничество, в котором и реализуются встречные усилия.

Усилие той или иной стороны может быть большим или меньшим, в зависимости от возможностей, подготовленности к взаимодействию, но хотя бы малая доля усилия должна быть. Таким образом, мы можем определить встречные усилия еще и как труд, определенную долю учебного труда, вложенную обеими сторонами в общее дело.

Особенностью повышения уровня мотивированности в рамках технологии встречных усилий является формирования мотивационной тенденции на успех, на достижение трудной цели. Именно это является стимулом развития внутренней мотивации. Г. К. Селевко считает, что основным мотивом сознательного обучения становится стремление «искать ответ на свой собственный вопрос», наличие цели сознательного самоизменения, переход обучающегося из состояния обучаемого в «состояние учащего себя субъекта» [3, с. 196]. Для того чтобы мотивация стала внутренней, необходима заинтересованность в учебе, связанная не только с тем, что интересен сам изучаемый материал, а с тем, что важен процесс познания, т. е. интересно не только узнать новое об изучаемом явлении, а важен именно процесс движения к новому. И интерес к обучению порождает волевые усилия по овладению знаниями; но в то же время он позволяет сделать обучение не рутинным трудом, а увлекательным, пусть и сложным, занятием.

Охарактеризуем основные особенности технологии встречных усилий.

1. Технология встречных усилий – это система методов, соединяющих в себе новый способ движения к знанию, но в то же время позволяющих избежать тенденции к облегчению процесса познания, характерной для современной педагогики. Она основана на волевых усилиях участников учебной деятельности.

2. В основе технологии встречных усилий лежит новый тип взаимоотношений преподавателя и студента. Они равноправные участники совместной деятельности, но при этом нет абсолютного тождества их позиции. Преподаватель – координатор, организатор учебной деятельности, обладающий жизненным опытом и высоким уровнем знаний. Равенство сторон состоит в том, что обе должны прилагать усилия для того, чтобы учиться.

3. Технология встречных усилий основана на интерактивных, т.е. ориентированных на общение методах обучения.

4. Данная технология построена на сочетании группового и индивидуального подходов, включении в работу всех членов учебной группы, достижении результатов всеми участниками.



5. В основе организации всех занятий лежит «вызов», побуждение к самостоятельным действиям, постоянная обратная связь всех участников, система откликов на вызов.

6. Предполагается открытость, незавершенность занятий, пролонгация вызова, вызывающая стремление к дальнейшему развитию.

Современная педагогическая теория и практика предлагает множество способов нетрадиционной организации процесса познания. Недостатком этих методов является то, что делая упор на повышение степени заинтересованности обучающихся, они приводят к облегчению учебного процесса. Избежать неоправданного облегчения процесса познания возможно, добившись сочетания в учебе когнитивного, эмоционального и волевого аспектов. Тогда облегчение будет касаться в основном эмоциональной составляющей, делая образовательные усилия привлекательными. Далее процесс будет двигаться «по цепочке»: эмоциональная привлекательность пробуждает когнитивный интерес, но реализация познавательной цели невозможна без приложения усилий; обучение переходит в третью стадию, волевою, когда приложение сил, вызванное эмоциональной привлекательностью, превращается не в рутинный, тяжелый труд, а сознательный процесс. Очевидно, что применение данной технологии открывает возможность успешного сочетания требовательности, организованности, целеустремленности субъектов образования с эмоциональной привлекательностью, интересом к изучаемому материалу.

Технология встречных усилий открывает возможность более полного, всеохватывающего вовлечения в учебную деятельность. Традиционные способы позволяют охватить лишь малую часть учащихся: сознательно учатся несколько человек; формально, для социальной адаптации – определенная часть; некоторая, иногда значительная доля студентов вообще лишена возможности учиться в силу того, что не может и не хочет приспособиться к выдвигаемым требованиям. Данная технология помогает изменить ситуацию: большая часть учащихся, за исключением единиц, сознательно и заинтересованно участвует в процессе познания. Отличается уровень результативности, формы проявления волевых усилий, но главное то, что практически все вовлечены в учебу.

Ссылки на источники

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 344 с.
2. Селиванов В. И. Актуальные вопросы психологии воли // Вопросы психологии личности. – Рязань, 1975. – С. 20–26.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 249 с.

Khan Olga,

PhD., Associate professor of the State Technical University, Yekaterinburg

okhan@bk.ru

Capabilities of the technology counter efforts in the training of students of the technical University

Abstract. The article is devoted to the problem of humanization of the process of training of students of technical universities on the basis of the application of technology counter efforts. This technology allows to avoid facilitate the process of learning, thus making it emotionally attractive, because it allows to combine in studying the cognitive, emotional and volitional aspects. The training is based on the joint efforts of equal participants, subjects, teacher and student. Implies the occurrence of feedback, evaluation of results of training, equality of the subjects of.

Keywords: humanization of education, the subjects of learning, feedback, reflection, strong-willed efforts, the joint activities.





Марцелли Александр Александрович,

кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка ФГОАУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону
martselli@list.ru

Орданьян Людмила Дмитриевна,

доцент кафедры методики преподавания и межкультурной коммуникации ФГОАУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

Структура оценки фразеологических единиц в современном французском и английском языках и способы её выражения в рекламном тексте

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы функционирования фразеологических единиц во французском и английском языках в сравнении с русским. Большой интерес представляет изучение факторов оценочности в языке средств массовой информации и рекламных текстах.

Ключевые слова: структура оценки, фразеологические мелиоративы, лингвистическая ситуация, рекламный текст.

В связи с тем, что каждый текст отражает как предметную, так и коммуникативную ситуацию, предполагая определенное воздействие на аудиторию, первоочередной задачей лингвистики является разноаспектное исследование компонентов этого воздействия. Реклама как многоплановое явление – социальное, психологическое, лингвистическое, эстетическое, собственно экономическое – привлекает исследователей разнообразных областей человеческой деятельности. Актуальным является изучение механизмов влияния рекламы, ее возможностей убеждать и побуждать аудиторию к действиям, ее способности запоминаться реципиентом и обеспечивать автоматизм поведения последнего. Рекламный текст как тип текста особой прагматической направленности продолжает привлекать внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов, что выражается в росте числа исследований, посвященных этому явлению.

В последнее время значительно возрос интерес к проблемам речевого поведения, связанным с оценкой и её лингвистическим выражением в рекламном тексте. Понятие оценки трактуется исследователями по-разному и до сих пор остаётся недостаточно ясным. Оценка объектов отражается в языке – в слове или во фразеологической единице.

Что же касается оценочной лексики во французском и английском языках, то она до сих пор не была ещё предметом комплексного изучения; существующие работы не дают достаточно широкого представления об оценке и её особенностях и не рассматривают оценочную лексику в прагмасемантическом аспекте. Известно, что в современных исследованиях наблюдается значительная методологическая перероентация, заключающаяся в трансформации так называемой «имманентной» лингвистики в лингвистику антропологическую, предполагающую изучение языка в тесной связи с человеком, его мышлением и духовно-практической деятельностью. Вслед за Г. Г. Соколовой мы считаем, что изучение лингвистической природы оценочного компонента коннотативного значения целесообразно проводить на материале субстантивных фразеологических единиц (ФЕ), среди которых важное место занимают фразеологические мелиоративы-обозначения лица [1].

Оценочный компонент обязательно входит в структуру значения ФЕ данного класса, что вытекает из его социолингвистической природы. Недостаточная изученность фразеологических единиц, положительно оценивающих интеллектуальные особенно-



сти людей, их морально-нравственные качества, сравнительно небольшое количество работ по общим проблемам оценки в современном французском и английском языках, а также растущий интерес к оценочности как прагмалингвистической категории в языке рекламы и СМИ также определяют актуальность данного исследования.

Также, говоря об актуальности изучения фразеологических мелиоративов, следует отметить тот факт, что в условиях современной лингвистической ситуации многие исследователи наблюдают тенденцию к огрублению речи. Особенно ярко эта тенденция проявляется в современном русском языке в последнее десятилетие. Сниженный стиль речи, размывающий нормы языка и речевого этикета, становится привычным не только в повседневном общении, но и в средствах массовой информации. С употреблением грубо-просторечных, жаргонных и даже арготических слов и выражений можно столкнуться не только в быту, но и в некоторых публицистических изданиях, в теле- и радиопередачах, и даже в произведениях современных писателей и журналистов, в текстах песен и т. п. Сдерживаемая ранее в условиях тоталитарного государства у многих членов общества речевая активность вышла наружу, в том числе и в форме неконтролируемого речевого поведения, что и «проявляется в росте агрессивности диалога, увеличении удельного веса негативной оценочной лексики в речи, росе вульгарного и нецензурного словоупотребления, жаргонизации речи отдельных слоев населения. ... В общении это ведёт к снижению культуры речи, игнорированию правил речевого этикета, проявлениям грубости и вульгарности в общении и поведении» [2].

В противоположность данной тенденции в языке существует такое позитивное языковое явление, как *фразеологические мелиоративы*. Употребление фразеологических мелиоративов в некоторых случаях помогает избежать различных конфликтов, неприличных тем, способствует взаимопониманию и вежливому общению. Тем, кто стремится быть общительным, внимательным, тактичным и предупредительным, не обойтись без фразеологических мелиоративов, «если стремиться соединить требовательность и доброжелательность, если предпочитать шутку и иронию грубой негативной оценке и если сочувствовать другим людям» [3]. Таким образом, изучение функциональных особенностей смягчающих наименований или наименований, обладающих положительной оценочностью, чрезвычайно актуально в условиях современной языковой ситуации.

Изучение фразеологических мелиоративов, кодирующих психическую деятельность человека и являющихся ядром фразеологизмов антропоцентрической направленности, даёт возможность установить степень фразеологической насыщенности отдельных участков отражаемой действительности, выявить специфику фразеологического кодирования данной понятийной зоны в современном французском и английском языках и раскрыть степень адекватности языковой передачи фразеологическими средствами антропоцентрических участков отражаемой действительности.

Оценочные слова *bon* (франц.) и *good* (англ.) являются универсальными и потенциально приложимыми практически к любой персоналии. Но все оттенки и нюансы положительной оценки не ограничиваются только этим словом, так как существует значительное число других единиц, предназначенных для выражения положительной оценки различного рода. Во фразеологических мелиоративах «*bonne ame*», «*bon ami*», «*bon esprit*», «*bon genie*» (франц.) и «(as) *good as gold*», «(as) *good as pie*», «(as) *good as wheat*» (англ.) положительная оценка выражена эксплицитно посредством прилагательных *bon* (франц.) и *good* (англ.); в других же случаях выражение позитивных оттенков значения имеет имплицитный характер. Так,



например, фразеологический мелиоратив-перифраза «defenseur de la veuve et d'orphelin» (франц.), называя адвоката, образует свою положительную оценочность за счёт метафорического переноса. В расширительном значении положительная оценочность возрастает ещё больше – и в таком случае речь уже идёт о защитнике угнетённых вообще. Часто это выражение употребляется с целью создания иронии.

При анализе оценочных особенностей компонентного состава фразеологических мелиоративов было замечено, что наряду со словами конкретного значения (ключевые компоненты-обозначения лиц, чаще всего, термины родства, – «homme», «femme», «fille», «fils» (франц.) и «husband», «wife», «daughter», «son» (англ.) – в составе частично или полностью переосмысленных фразеологических мелиоративов) имеются слова с абстрактным значением, среди которых, в первую очередь, следует назвать прилагательные («beau», «bon», «exclusif», «fort», «honnete» (франц.) и «beautiful», «good», «strong» (англ.) и существительные с положительной оценкой в составе некоторых фразеологических мелиоративов («l'arbitre des elegances», «amant de coeur», «le roi de la creation») (франц.) и «the king of glory»), «a labour of love») (англ.).

В функции положительного интенсификатора может выступать и наречие: («femme bien chaussee»), («Coeur haut place»), (франц.). Эти лексические единицы являются онтологически оценочными и служат *формальными* маркерами положительной оценочности™ фразеологических мелиоративов. Значение положительной оценки закреплено в них узуально и сохраняется при контекстуальной актуализации. Онтологически оценочные компоненты могут придавать значению фразеологического мелиоратива свою оценочную значимость и воздействовать на их комплексное оценочное значение: «un joli sujet», «bonne lame», «esprit juste» (франц.), «the Arabian bird» (англ.) – в этих фразеологических мелиоративах – частично переосмысленных ФЕ, прилагательные «joli», «bonne», «juste» и «Arabian» имеют положительные семы, которые, в свою очередь, определяют положительную оценочность всего фразеологизма, представляя собой, таким образом, маркер позитивной оценочности. В приведённых примерах оценочные семы компонентов соответствуют оценочной семантике всего фразеологического мелиоратива, иначе говоря, композиционная структура фразеологических мелиоративов включает элементы с положительным оценочным значением, которые сообщают комплексному значению свою позитивную оценочность.

Значение положительной оценки в семантической структуре фразеологических мелиоративов также может проявляться не только на основе частных признаков, но и всей ситуации в целом. Различного рода качества, свойства, отличительные черты характера какого-либо лица (честность, порядочность, доброта, дружелюбие, преданность, профессионализм, физическая привлекательность, ловкость, здравомыслие, рассудочность и т. п.), присущие ему в реальной действительности, являются основанием для оценочных признаков. Так, например, за ФЕ «belle plante» (франц.) закрепляется положительная оценка и употребляется этот мелиоратив для обозначения красивой девушки или женщины, то есть основанием для оценочных признаков является физическая привлекательность. Поскольку фразеологические мелиоративы представляют собой единицы со значением обобщения, то в них совокупность частных оценочных значений порождает общеоценочное значение, содержащее оценку объекта в целом. Они обладают обобщающими семантическими признаками, избирательно отражающими ряд качеств, свойств, отличительных признаков, присущих множеству персоналий. Оценочные номинации приобретают, таким образом, родовой статус, указывая на отнесённость к тому или иному семантическому классу: «Prince de l'Eglise» – фразеологический мелиоратив, обозначающий высших



должностных лиц в церковно-католической иерархии, относится к множеству персональных именно за счёт приобретения родового статуса.

Общее значение не всегда обуславливается оценочным значением компонентов, входящих в композиционную структуру фразеологических мелиоративов. Некоторые фразеологические мелиоративы образуют свою совокупную положительную оценочность более сложным путём, так как оценка в них выражена имплицитно. Определение факторов, обуславливающих положительную оценочность, вызывает некоторые затруднения, поскольку оценка выглядит немотивированной. Представляется, что формирование имплицитной оценочности происходит за счёт дополнительного смысла, который заключается в обобщённом характере данных единиц, а также за счёт существующих в социуме стереотипных представлений ценностной «картины мира», «что косвенно определяет наличие положительного... компонента оценки» [4]. Так, например, положительная оценочность фразеологического мелиоратива «oiseau de bon augure» («вестник удачи, счастья») во французском языке выражается не только за счёт прилагательного «bon», но и за счёт ещё более абстрагированного символа «oiseau» – «птица» (нечто возвышенное, олицетворяющее удачу или неудачу, иногда непостоянство, лёгкость, нежность и др. возможные контекстуальные варианты). Этот пример наглядно демонстрирует возможность комбинации эксплицитного и имплицитного выражения оценки. Эксплицитное выражение оценки заключается в компоненте фразеологического мелиоратива – качественном прилагательном «bon», имплицитность восходит не только к позитивной в данном случае символической, но и к этимологии ФЕ.

Иногда положительный смысл фразеологического мелиоратива вытекает из сложного взаимодействия различных сем компонентов в его составе. Так, например, во фразеологическом мелиоративе «jeune loup» (франц.) есть компонент «loup», отрицательная сема которого заглушается в силу того, что на первый план выходят позитивные ассоциативные представления в ценностной картине мира, которые и обуславливают мелиоративную оценочность семантики данного фразеологического мелиоратива – энергия, молодость, активность. Таким образом, компонент фразеологического мелиоратива «loup» приобретает ситуативную положительную оценку, свойственную ФЕ в целом.

Во фразеологических мелиоративах с полным переосмыслением компонентов компонентный уровень не содержит в себе оценочных элементов в отличие от уровня метафорического. Оценка в таких фразеологических мелиоративах завуалирована в семантической структуре метафоры. Формирование любой номинативной фразеологической единицы с положительной оценочностью связано с процессом обобщения ассоциаций носителем языка. Для осознания метафорического смысла фразеологических мелиоративов, порождаемого его внутренней формой (т. е. образностью), необходимо проанализировать экстралингвистические аспекты, послужившие основой формирования того или иного фразеологического мелиоратива. Из целостного образа можно вывести мотивирующую положительную оценочную сему, определившую положительную оценочность всего фразеологического мелиоратива. Иногда этот образ прозрачен и оценочный характер метафорического смысла легко эксплицируется из этого образа. Так, например, проанализируем фразеологический мелиоратив «chevalier servant» в значении «homme qui accompagne une femme et lui rend des soins assidus; compagnon plein de galanterie» (франц.). Кавалер – это тот человек, который ухаживает за женщиной, уже в этом значении за данным компонентом («chevalier») закреплено позитивное отношение говорящего к обозначаемому



лицу, однако, мелиоративный характер усиливается за счёт прилагательного «servant», а положительная оценочность создаётся за счёт прозрачного образа.

Подобную прозрачную образность можно наблюдать и во фразеологических мелиоративах с метафоро-метонимическим переосмыслением: «Coeur de lion» (франц.). Лев – это всегда олицетворение силы, мужества, более того, существует очень сильная ассоциативная связь с историческим персонажем – Ричардом Львиное Сердце. Мужество, как и физическая сила, в иерархии ценностей в различных культурах традиционно занимают значимое место, ассоциативная связь усиливает это позитивное качество путём имплицитной аналогии. Полагаем, что фразеологический мелиоратив формирует свою положительную оценочность посредством прозрачного образа и аналогии.

Другой фразеологический мелиоратив с метафоро-метонимическим характером также отличается прозрачной образностью: «coeur d'or» («caractere doux, bienveillant, genereux; personne genereuse» – франц.): здесь золото является символом чистоты и ценности, кроме того, этому металлу присущи такие качества, как яркость и блеск. Компонент «coeur» в данном случае также символичен: «сердце» – это символ доброты, мягкости, душевности, нежности. Эти имплицитные аллюзии безусловно влияют на приобретение ФЕ положительной оценочности.

Итак, представляется, что фразеологическая оценка рассматриваемых нами единиц представляет собой социально устоявшееся и узואльно закреплённое в семантике эксплицитное или имплицитное положительное оценочное отношение говорящего к обозначаемым им персоналиям.

Так как фразеологические мелиоративы, обладая «двойным антропоцентризмом», ориентированы на человеческую личность в её повседневной и общественной жизни, то *основанием* оценки большого количества этих единиц являются этические (моральные) нормы, которые позволяют провести оценочную характеристику личности, её соответствие определённым этическим стандартам. В качестве критерия оценки во фразеологических мелиоративах используются также и другие нормы: эстетические, интеллектуальные и т. д. Основание оценки может быть представлено нормами этического плана, принятыми в обществе, когда речь идёт о положительной оценке поведения той или иной персоналии. ФЕ «home de monde», обладает положительной оценкой, характеризуя человека, знающего правила поведения, принятые в хорошем обществе.

На уровне повседневной жизни в качестве критерия основания оценки выступают нормы поведения в быту, и особое значение придаётся таким чертам характера, как ловкость, смекалка, опытность и даже материальная обеспеченность: «bonne piéce», «vieux routier», «gros sac» (последняя ФЕ может приобретать ситуативную положительную оценочность только в особых контекстуальных условиях, как и ФЕ «soldat de fortune», «ime main de fortune») и др.)

Антропоцентризм, свойственный фразеологизмам вообще, является прагматически релевантным фактором фразеологических мелиоративов, одной из особенностей денотативно-сигнификативного значения этих единиц.

Положительную и отрицательную оценки можно рассматривать как полярные, предполагающие некую нейтральную оценку, которая выступает в качестве «точки отсчёта») при оценочной квалификации объекта. Другими словами, отношение субъекта, его оценочная квалификация носит разный характер и варьируется от простой констатации наличия данных свойств у объекта до положительного/отрицательного отношения к ним. В отличие от положительной и отрицательной оценок, которые вы-



ражают соответственно одобрительное или неодобрительное отношение к качествам референта, нулевая оценочность слова служит для говорящих некоторым сигналом для его использования в определённых коммуникативных ситуациях.

Оценка может быть выражена различными средствами на разных языковых уровнях, структурируя системность языка. В сопоставительном плане следует отметить тот факт, что специфика разных языков заключается в передаче идентичного оценочного значения различными языковыми средствами. Так, например, перевод фразеологических мелиоративов «ange gardien» («ангел-хранитель»), (франц.), и «the child of fortune» («баловень судьбы»), (англ.) не вызывает никакого труда, поскольку это явные интернационализмы; но буквальный перевод выражения «fils de la roue blanche» (франц.) в значении «счастливчик» невозможен.

Таким образом, оценочность фразеологических мелиоративов в языке СМИ и рекламных текстах выражается за счёт следующих факторов:

- компонентного состава, транспонирующего в эксплицитной форме свои позитивные оценочные элементы в общее значение фразеологической единицы;
- обобщённо-абстрагированного характера фразеологических мелиоративов и стереотипных представлений ценностной «картины мира». В таком случае речь идёт об имплицитной оценочности;
- семантической трансформации фразеологических мелиоративов под влиянием конситуации;
- комбинаторного взаимодействия трёх вышеперечисленных факторов.

Ссылки на источники

1. Соколова Г. Г. Фразеология французского языка. – М., 1986. – 91 с.
2. Стернин И. А. Социальные факторы и развитие современного русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. Выпуск 2. Язык и социальная среда. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–16.
3. Павленко Т. Л. Мягко говоря // Русская речь. – 1996. – № 5. – С. 49–54.
4. Соколова Г. Г. Фразеобразование во французском языке. – М., 1987. – 142 с.

Martselli Alexander,

candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the chair of French language of Southern Federal University, Rostov-on-Don

martselli@list.ru

Ordanian Liudmila,

Associate Professor the chair of the intercultural Communication and Methods of Teaching of Southern Federal University, Rostov-on-Don

The structure of the evaluation component in modern French and English and the ways of its expression in the text of advertisements

Abstract. The suggested article presents the analysis of the phraseological units functioning in the French and English languages in comparison to Russian. The study of the evaluative factors in Mass-Media material and Advertisements avais great interest among linguists and journalists.

Keywords: the structure of appreciation, the phraseological melioratives, the linguistic situation, the advertisement text.





Чирков Максим Олегович,

кандидат экономических наук, доцент кафедры налогов и налогообложения ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул
mt3000@mail.ru

Ватутина Юлия Викторовна,

старший преподаватель кафедры налогов и налогообложения ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул
vatutinka@rambler.ru

Налоговое давление на фирму¹

Аннотация. В статье анализируется зависимость уровня налогового давления от величины затрат организации. Построена упрощенная налоговая модель фирмы на основе двух налогов – НДС и налога на прибыль. Рассчитана зависимость величины прибыли, остающейся после уплаты налогов, и налогового давления от сложившегося соотношения расходов организации, по которым НДС был уплачен, и расходов, которые не облагались НДС.

Ключевые слова: налоговое давление, двухналоговая модель, договорная политика, налог на добавленную стоимость, налог на прибыль организаций.

У понятия «налоговое давление» в теории имеется довольно много синонимичных терминов: налоговая нагрузка, налоговое бремя, налоговый пресс, налоговый гнет, тяжесть налогообложения. Чаще всего на микроуровне значение данного термина определяют как мера, степень, уровень экономических ограничений, создаваемых отчислением средств на уплату налогов, отвлечением их от других возможных направлений использования [1].

Налоговое бремя конкретного налогоплательщика рассчитывают как долю налоговых платежей в бюджет и внебюджетные фонды в его совокупном доходе.

В силу таких признаков налога, как обязательность и безэквивалентность, воздействие его на экономику фирмы отрицательно. Выплата налогов – это единственный расход хозяйствующего субъекта, устранение которого не может ухудшать качество выпускаемого продукта, выполняемой работы, оказываемой услуги. В отличие от налога, экономия на оплате труда или на приобретаемом сырье, может иметь негативные последствия.

Не очевидные выгоды для хозяйствующего субъекта от уплаты налогов, а также исторически сложившееся отрицательное воздействие последних на благосостояние налогоплательщиков окрасили рассматриваемый термин в лингвистически негативные тона. Из всех альтернатив именно налоговое давление нам кажется наиболее мягким словосочетанием, не столько подчеркивающим исключительно жесткую роль налогов в экономике фирмы, сколько характеризующим многофакторную модель влияния налогов на организацию.

Давление налогов самими плательщиками оцениваются по-разному в силу их социально-психологических различий. Каждый по-своему оценивает тяжесть налогов, даже если налоговое бремя одинаково.

Для современного российского общества характерны суждения о высокой налоговой нагрузке в Российской Федерации. По данным социологического исследова-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного исследования «Совершенствование государственной налоговой политики по формированию модели поведения налогоплательщиков», проект № 11-32-00343а2.



ния, проведенного авторами статьи, из 600 опрошенных предпринимателей 87% оценивают налоговое бремя как высокое. В процессе уплаты налогов формируется представление плательщика о том, насколько высоки налоговые затраты. Уплачивая налог самостоятельно 87% налогоплательщиков склонны считать налоговое бремя в России значительным и непомерно высоким, а из тех, за кого налог уплачивает работодатель, данной позиции придерживается 55% опрошенных.

Личное отношение граждан к налоговому давлению также формируется под воздействием многих факторов, одним из которых является влияние социума. Формирование представления о тяжести налогов происходит на опыте окружающих, под воздействием общественного мнения. В результате влияния последнего происходит закрепление в общественном сознании определенных стереотипов, часть из которых являются заблуждениями. Относительно налогового давления заблуждениями в России можно назвать, например такие: а) налоговая нагрузка в России больше, чем в развитых западных странах; б) высокое значение налоговой нагрузки свидетельствует о жесткой налоговой системе и высоких налогах.

Обратим внимание на второе утверждение. Зависимость налоговой нагрузки от изменения количества налогов и их элементов, безусловно, есть. Однако это далеко не единственный определяющий фактор. В России налоговая нагрузка значительно дифференцирована по отраслям, для некоторых из них различия составляют количество уплачиваемых налогов или факты использования специальных налоговых режимов. Например, при добыче полезных ископаемых или производстве подакцизных товаров налоговая нагрузка выше, чем на предприятиях в торговле или сельском хозяйстве. Однако у налогоплательщиков одной отрасли или предприятий, уплачивающих одни и те же налоги, налоговая нагрузка тоже может существенно различаться. Это связано с особенностями ведения хозяйственной деятельности, структуре доходов и расходов, дате возникновения объектов налогообложения и прав на признание расходов, налоговых вычетов и пр.

Уровень обложения зависит и от качества управления, проведения грамотной договорной политики. Управление расходами организации оказывает серьезное воздействие и на оптимизацию налогооблагаемых баз. Например, доля налога на прибыль в доходах организации будет тем ниже, чем выше будет доля расходов, принимаемых к уменьшению налогооблагаемой базы, а доля НДС будет зависеть от того, в какой степени распространены отношения налогоплательщика с контрагентами, уплачивающими НДС.

Зависимость налогового давления от сложившейся в организации структуры затрат проследим на следующей модели.

Упростим налогообложение организации до двух налогов: налога на добавленную стоимость (*VAT*) и налога на прибыль (*PT*). Использование такой двухналоговой модели позволит при расчете указанного вида зависимости очистить от влияния налогов, при исчислении которых не используются одновременно доходы и расходы организации. Помимо налоговых расходов в организации существуют затраты, по которым контрагенты предъявляли НДС к уплате (Ex_{VAT}), и затраты, НДС по которым не уплачивался (Ex). Ко второму типу затрат можно отнести расходы на оплату труда, амортизацию, материальные расходы, не облагаемые НДС, и пр. Тогда использование доходов (P) организации будет иметь следующий вид:

$$P = Ex_{VAT} + VAT + Ex + PT + ATP, \quad (1)$$

где *ATP* – прибыль после уплаты налогов.



При этом налоги рассчитываются следующим образом:

$$VAT = \frac{(P - EX_{VAT}) \cdot r_{VAT}}{1 + r_{VAT}}, \quad (2)$$

где r_{VAT} – ставка налога на добавленную стоимость в коэффициенте;

$$PT = \left(P - \frac{(P - EX_{VAT}) \cdot r_{VAT}}{1 + r_{VAT}} \right) \cdot r_{PT}, \quad (3)$$

где r_{PT} – ставка налога на прибыль в коэффициенте.

Налоговое давление (TB) в данной модели будет характеризовать соотношение:

$$TB = \frac{VAT + PT}{P}. \quad (4)$$

После подстановки в данную формулу выражений (2) и (3) получим:

$$TB = \frac{(P - EX_{VAT}) \cdot (r_{VAT} + r_{PT}) - EX \cdot r_{PT} \cdot (1 + r_{VAT})}{P \cdot (1 + r_{VAT})}. \quad (5)$$

Значение этого соотношения будет зависеть от соотношения облагаемых и необлагаемых НДС затрат ($EX_{VAT} \leftrightarrow EX$). Увеличение налогового давления при сложившейся величине всех затрат будет происходить в случае увеличения доли затрат, не облагаемых НДС и, наоборот, снижение давления произойдет в случае увеличении доли затрат, по которым был уплачен НДС. Поэтому на величину прибыли, остающейся после уплаты налогов, влияет не только сложившийся уровень затрат, но и их структура. Решение модели будет иметь смысл при $ATP \geq 0$.

$$ATP = P - \frac{(P - EX_{VAT}) \cdot r_{VAT}}{1 + r_{VAT}} - EX_{VAT} - EX - \left(P - \frac{(P - EX_{VAT}) \cdot r_{VAT}}{1 + r_{VAT}} - EX_{VAT} - EX \right) \cdot r_{PT}$$

или

$$ATP = \frac{P - EX_{VAT} - EX \cdot (1 + r_{VAT})}{1 + r_{VAT}} \cdot (1 - r_{PT}). \quad (6)$$

Отсюда мы можем вывести предел затрат, при котором организация не получит прибыль. $ATP = 0$ когда $EX_{VAT} + (1 + r_{VAT}) \cdot EX = P$.

Если доля затрат, облагаемых НДС (dEX_{VAT}) равна $\frac{EX_{VAT}}{P}$, то тогда доля затрат,

не облагаемых НДС, не должна превышать $\frac{1 - dEX_{VAT}}{1 + r_{VAT}}$.

Тогда при $P = const$ и $EX_{VAT} + EX = const$, ΔATP будет положительным, если ΔEX_{VAT} положительно, а ΔEX отрицательно. Иными словами, при сложившейся величине общих затрат величина чистой прибыли возрастет, если расходы, облагаемые НДС увеличатся, а расходы, не облагаемые НДС, на такую же сумму уменьшатся.

В таблице (табл. 1) для приведенной модели рассчитаны данные, исходя из величины доходов, взятой за 100%, для ставки НДС 18% и ставки налога на прибыль 20%.



Доля общих расходов в совокупном доходе фирмы в каждом разделе таблицы постоянна, рассчитана для величины общих затрат в доходах от 80 до 40 процентов с шагом 10%. Для каждой доли общих расходов в совокупном доходе фирмы изменяется соотношение расходов, НДС по которым уплачивался, и расходов, не облагаемых НДС.

Таблица 1

Расчет модели для равной доли общей суммы расходов фирмы в ее совокупном доходе и разного соотношения облагаемых и необлагаемых НДС затрат, %

| 1. Общая сумма расходов 80% | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| <i>P</i> | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |
| <i>E_{XVAT}</i> | 0,00 | 10,00 | 20,00 | 30,00 | 40,00 | 50,00 | 60,00 | 70,00 | 80,00 |
| <i>VAT</i> | 15,25 | 13,73 | 12,20 | 10,68 | 9,15 | 7,63 | 6,10 | 4,58 | 3,05 |
| <i>E_x</i> | 80,00 | 70,00 | 60,00 | 50,00 | 40,00 | 30,00 | 20,00 | 10,00 | 0,00 |
| <i>PT</i> | 0,95 | 1,25 | 1,56 | 1,86 | 2,17 | 2,47 | 2,78 | 3,08 | 3,39 |
| <i>TB</i> | 16,20 | 14,98 | 13,76 | 12,54 | 11,32 | 10,10 | 8,88 | 7,66 | 6,44 |
| <i>ATP</i> | 3,80 | 5,02 | 6,24 | 7,46 | 8,68 | 9,90 | 11,12 | 12,34 | 13,56 |
| 2. Общая сумма расходов 70% | | | | | | | | | |
| <i>P</i> | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | |
| <i>E_{XVAT}</i> | 0,00 | 10,00 | 20,00 | 30,00 | 40,00 | 50,00 | 60,00 | 70,00 | |
| <i>VAT</i> | 15,25 | 13,73 | 12,20 | 10,68 | 9,15 | 7,63 | 6,10 | 4,58 | |
| <i>E_x</i> | 70,00 | 60,00 | 50,00 | 40,00 | 30,00 | 20,00 | 10,00 | 0,00 | |
| <i>PT</i> | 2,95 | 3,25 | 3,56 | 3,86 | 4,17 | 4,47 | 4,78 | 5,08 | |
| <i>TB</i> | 18,20 | 16,98 | 15,76 | 14,54 | 13,32 | 12,10 | 10,88 | 9,66 | |
| <i>ATP</i> | 11,80 | 13,02 | 14,24 | 15,46 | 16,68 | 17,90 | 19,12 | 20,34 | |
| 3. Общая сумма расходов 60% | | | | | | | | | |
| <i>P</i> | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | | |
| <i>E_{XVAT}</i> | 0,00 | 10,00 | 20,00 | 30,00 | 40,00 | 50,00 | 60,00 | | |
| <i>VAT</i> | 15,25 | 13,73 | 12,20 | 10,68 | 9,15 | 7,63 | 6,10 | | |
| <i>E_x</i> | 60,00 | 50,00 | 40,00 | 30,00 | 20,00 | 10,00 | 0,00 | | |
| <i>PT</i> | 4,95 | 5,25 | 5,56 | 5,86 | 6,17 | 6,47 | 6,78 | | |
| <i>TB</i> | 20,20 | 18,98 | 17,76 | 16,54 | 15,32 | 14,10 | 12,88 | | |
| <i>ATP</i> | 19,80 | 21,02 | 22,24 | 23,46 | 24,68 | 25,90 | 27,12 | | |
| 4. Общая сумма расходов 50% | | | | | | | | | |
| <i>P</i> | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | | | |
| <i>E_{XVAT}</i> | 0,00 | 10,00 | 20,00 | 30,00 | 40,00 | 50,00 | | | |
| <i>VAT</i> | 15,25 | 13,73 | 12,20 | 10,68 | 9,15 | 7,63 | | | |
| <i>E_x</i> | 50,00 | 40,00 | 30,00 | 20,00 | 10,00 | 0,00 | | | |
| <i>PT</i> | 6,95 | 7,25 | 7,56 | 7,86 | 8,17 | 8,47 | | | |
| <i>TB</i> | 22,20 | 20,98 | 19,76 | 18,54 | 17,32 | 16,10 | | | |
| <i>ATP</i> | 27,80 | 29,02 | 30,24 | 31,46 | 32,68 | 33,90 | | | |
| 5. Общая сумма расходов 40% | | | | | | | | | |
| <i>P</i> | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | | | | |
| <i>E_{XVAT}</i> | 0,00 | 10,00 | 20,00 | 30,00 | 40,00 | | | | |
| <i>VAT</i> | 15,25 | 13,73 | 12,20 | 10,68 | 9,15 | | | | |
| <i>E_x</i> | 40,00 | 30,00 | 20,00 | 10,00 | 0,00 | | | | |
| <i>PT</i> | 8,95 | 9,25 | 9,56 | 9,86 | 10,17 | | | | |
| <i>TB</i> | 24,20 | 22,98 | 21,76 | 20,54 | 19,32 | | | | |
| <i>ATP</i> | 35,80 | 37,02 | 38,24 | 39,46 | 40,68 | | | | |



Данные таблицы подтверждают более выгодное для налогоплательщика значение расходов, облагаемых НДС. Любая организация имеет необлагаемые НДС расходы, из которых часть невозможно сделать облагаемыми, например оплату труда, но также к данному типу расходов относятся и материальные расходы, по которым НДС не был уплачен в силу того, что поставщик пользуется правом на освобождение от уплаты НДС. В целях оптимизации налогообложения важную роль играет система управления издержками и договорная политика организации. К задачам последней относят, например, отбор контрагентов, которые являются добросовестными плательщиками НДС. В связи с этим отказ от контрагентов, не уплачивающих НДС, и заключение контрактов с поставщиками-плательщиками НДС приносит определенную налоговую выгоду. Направление изменений видно на рисунках (рис. 1 и 2), построенных для общих затрат, составляющих 80% и 40% совокупного дохода соответственно.

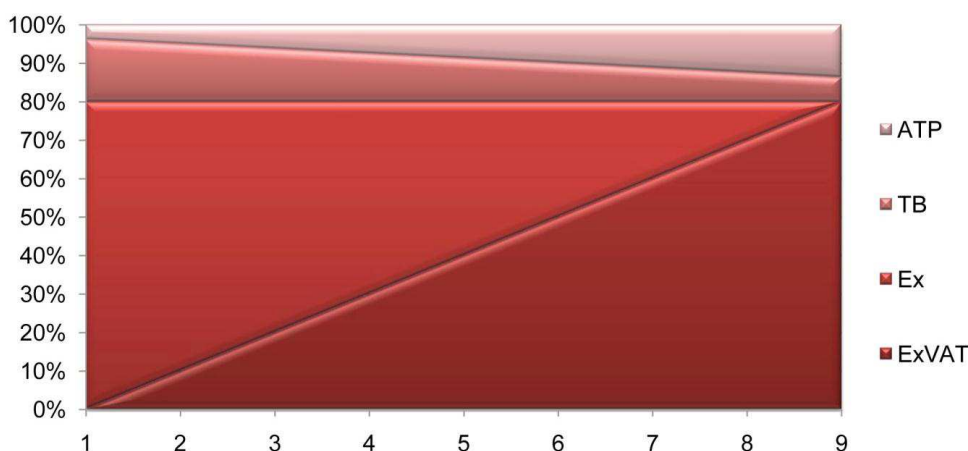


Рис. 1. Изменение налогового давления и прибыли, оставшейся после уплаты налогов, при уровне затрат 80% от совокупного дохода

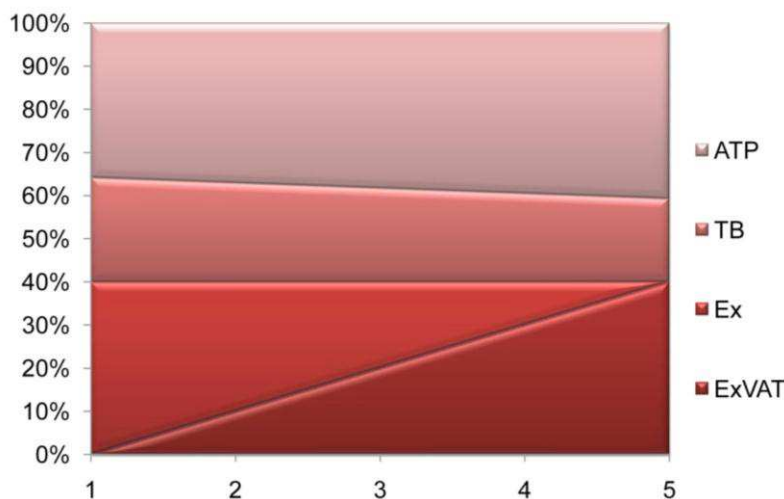


Рис. 2. Изменение налогового давления и прибыли, оставшейся после уплаты налогов, при уровне общих затрат 40% от совокупного дохода

Когда уровень общих затрат составляет 40% от совокупного дохода доля прибыли существенно превышает долю налогов в совокупном доходе, однако темп прироста прибыли в результате увеличения доли облагаемых НДС расходов в общей величине затрат сохраняется. Он одинаков и при общих затратах в 40% от совокупного дохода и при 80%.



Поскольку при постоянной величине общих расходов увеличение расходов, облагаемых НДС, на определенную величину означает снижение расходов, не облагаемых НДС, на ту же величину, то $Ex_1 = Ex_0 - \Delta Ex_{VAT}$.

Найдем зависимость ATP от Ex_{VAT} при $Ex + Ex_{VAT} = const$. Тогда

$$\frac{\Delta ATP}{\Delta Ex_{VAT}} = \frac{r_{VAT}}{1 + r_{VAT}} \cdot (1 - r_{PT}). \quad (7)$$

Это означает, что при увеличении в общей величине затрат Ex_{VAT} на 1%, ATP увеличивается на $0,01 \cdot Ex_{VAT} \cdot \frac{r_{VAT}}{1 + r_{VAT}} \cdot (1 - r_{PT})$.

Рассчитанный уровень зависимости прибыли от облагаемых НДС расходов нужен для расчета экономических выгод при управлении издержками и оценке альтернативных поставщиков-плательщиков НДС.

Мы уже отмечали, что при росте общих расходов налоговое давление и чистая прибыль снижается. Однако масштабы этого снижения зависят от того, какой тип затрат повышается. В таблице (табл. 2) приведен пример повышения расходов организации и рассчитаны налоговое давление и прибыль после уплаты налогов.

Таблица 2

Изменение налогового давления и прибыли после уплаты налога в результате повышения расходов, %

| Рост расходов, не облагаемых НДС | | | | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| <i>P</i> | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |
| <i>Ex_{VAT}</i> | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 |
| <i>VAT</i> | 12,20 | 12,20 | 12,20 | 12,20 | 12,20 | 12,20 | 12,20 | 12,20 |
| <i>Ex</i> | 0,00 | 10,00 | 20,00 | 30,00 | 40,00 | 50,00 | 60,00 | 70,00 |
| <i>PT</i> | 13,56 | 11,56 | 9,56 | 7,56 | 5,56 | 3,56 | 1,56 | 0,00 |
| <i>TB</i> | 25,76 | 23,76 | 21,76 | 19,76 | 17,76 | 15,76 | 13,76 | 12,20 |
| <i>ATP</i> | 54,24 | 46,24 | 38,24 | 30,24 | 22,24 | 14,24 | 6,24 | - 2,20 |
| Рост расходов, по которым уплачивается НДС | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| <i>P</i> | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |
| <i>Ex_{VAT}</i> | 0,00 | 10,00 | 20,00 | 30,00 | 40,00 | 50,00 | 60,00 | 70,00 |
| <i>VAT</i> | 15,25 | 13,73 | 12,20 | 10,68 | 9,15 | 7,63 | 6,10 | 4,58 |
| <i>Ex</i> | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 | 20,00 |
| <i>PT</i> | 12,95 | 11,25 | 9,56 | 7,86 | 6,17 | 4,47 | 2,78 | 1,08 |
| <i>TB</i> | 28,20 | 24,98 | 21,76 | 18,54 | 15,32 | 12,10 | 8,88 | 5,66 |
| <i>ATP</i> | 51,80 | 45,02 | 38,24 | 31,46 | 24,68 | 17,90 | 11,12 | 4,34 |

Графически изменение налогового давления и прибыли в результате повышения расходов изображено на рисунках (рис. 3 и 4).

На графиках видно, что падение прибыли после уплаты налогов имеет бóльшие темпы при увеличении расходов, по которым уплачивался НДС. Следует заметить, имеет место одновременное снижение налогового давления и чистой прибыли, что приводит нас к выводу о том, что при неизменной налоговой системе налоговое бремя может снижаться, и его снижение не означает движения к более благоприятной экономической позиции.

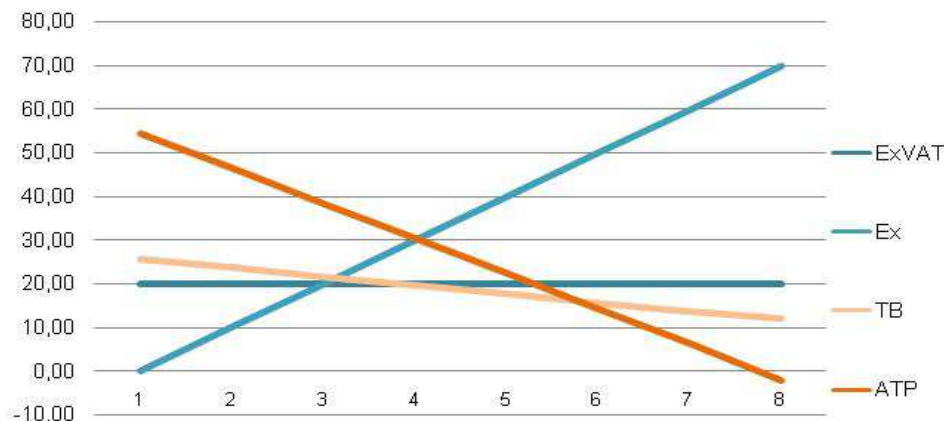


Рис. 3. Изменение налогового давления и прибыли в результате повышения расходов, не облагаемых НДС

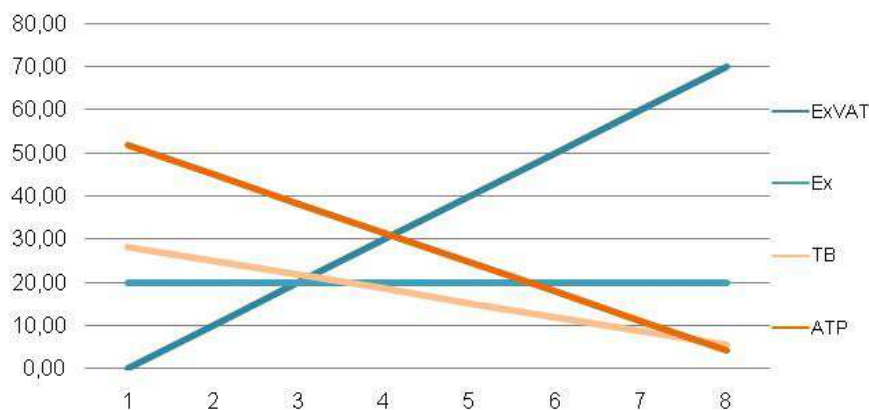


Рис. 4. Изменение налогового давления и прибыли в результате повышения расходов, по которым уплачивался НДС

В данной системе необходимо говорить о реальном влиянии снижения налогового давления на финансовый результат фирмы. Под реальным влиянием мы понимаем изменение прибыли в результате снижения налогообложения (снижения ставок налога, сужения объекта, предоставления налоговых льгот и пр.).

Реальное снижение подразумевает увеличение чистой прибыли фирмы в результате снижения налога. Следует отметить, что увеличение прибыли не очевидно для всех хозяйственных ситуаций, поскольку она также зависит и от соотношения облагаемых и необлагаемых НДС затрат.

На нашей модели можно посмотреть изменение прибыли и налогового давления при равной величине затрат, но разным соотношении облагаемых и необлагаемых НДС затрат, а также при различных ставках налогов. Для сравнения возьмем ставки налога вдвое меньше: НДС – 9%, налог на прибыль – 10% (табл. 3).

При сравнении финансового результата в сопоставимых условиях хозяйствования, но при разных налоговых ставках, мы наблюдаем снижение налогового давления и рост прибыли после уплаты налогов. Но если мы сравним ситуацию при разных налоговых ставках и в разных условиях хозяйствования (графы 3 и 4) увидим, что более низкое налоговое давление и более высокий уровень прибыли после уплаты налога присутствует в системе, где ставки налогов вдвое выше.



Таблица 3

Сравнение налогового давления и прибыли, остающейся после уплаты налога, при разных савках налога и в разных хозяйственных условиях, %

| | VAT 18% PT 20% | VAT 9% PT 10% | VAT 18% PT 20% | VAT 9% PT 10% |
|-------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| <i>P</i> | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |
| <i>Ex_{VAT}</i> | 10,00 | 10,00 | 70,00 | 70,00 |
| <i>VAT</i> | 13,73 | 7,43 | 4,58 | 2,48 |
| <i>Ex</i> | 70,00 | 70,00 | 10,00 | 10,00 |
| <i>PT</i> | 1,25 | 1,26 | 3,08 | 1,75 |
| <i>TB</i> | 14,98 | 8,69 | 7,66 | 4,23 |
| <i>ATP</i> | 5,02 | 11,31 | 12,34 | 15,77 |

Таким образом, необходимо разумно подходить к вопросу определения налогового давления. Снижение налоговых ставок не является обязательным условием для уменьшения налоговых платежей и основным способом увеличения прибыльности организации. Проанализировав условия, в которых работает налогоплательщик, проведя некоторые экономические расчеты, можно найти варианты снижения налоговых обязательств и увеличения уровня прибыли, и в современных экономических условиях.

Ссылки на источники

1. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 495 с.

Chirkov Maxim,

Candidate economy, assistant professor of tax and taxation science of Altay State University, Barnaul
mt3000@mail.ru

Vatutina Yulia,

Senior teacher of tax and taxation science of Altay State University, Barnaul
vatutinka@rambler.ru

The tax burden for companies

Annotation. In article organization's expenditures influence on tax pressure level is analyzed. The simplified firm's tax model on the basis of two taxes the VAT and the tax profit – is constructed. Dependence of size of the profit remaining after payment of taxes, and tax pressure on the developed ratio of expendirure is calculated, on which VAT was paid, and expenses which weren't assessed with the VAT.

Keywords: tax pressure, two-tax model, contractual policy, value-added tax, profit tax.

ISSN 2304-120X





Изотов Виктор Николаевич,

доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики и финансов Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Тула
izotovvn-tula@mail.ru

Несмеянов Владимир Фёдорович,

старший преподаватель кафедры экономики и финансов Тульского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Тула
nesmvf056@rambler.ru

Использование экономико-математических методов и моделей в процессе принятия управленческих решений

Аннотация. В статье обоснована актуальность применения методов принятия решений на основе экономико-математического моделирования. Показано, что применение экономико-математических методов позволяет значительно повысить качество стратегического, тактического и текущего планирования, получить дополнительный эффект без вовлечения в процесс дополнительных ресурсов.

Ключевые слова: экономико-математические методы и модели, принятие управленческих решений, информационные технологии, линейное программирование.

В управлении предприятием важными компонентами являются анализ и планирование его деятельности. При этом процесс анализа сочетается с прогнозированием хода различных процессов. Они могут быть контролируемыми, т. е. управляемыми субъектом, или неконтролируемыми, на которые он не в состоянии оказать достаточно заметно влияющее воздействие.

При анализе имеющейся информации наблюдаемые процессы можно разделить по этому признаку (влияем или не влияем на данный процесс) с дальнейшим выявлением существенных факторов, степени их влияния на рассматриваемый процесс и т. д. Такого рода анализ, сочетающийся с прогнозированием, является непременным условием эффективного планирования деятельности предприятия, обоснования принимаемых управленческих решений.

Наблюдаемые или исследуемые процессы – это, в первую очередь, протекающие на предприятии (в корпорации) бизнес-процессы. Под ними подразумевают совокупность работ по выполнению какой-либо задачи предприятия. На основе анализа хода этих процессов, внешних условий, внутреннего состояния предприятия, в том числе финансового, делаются определённые выводы, вырабатываются или корректируются цели предприятия. В соответствии с выработанными целевыми установками ставятся задачи, осуществляется планирование мероприятий и деятельности предприятия в целом. При этом учитываются принятые критерии оценки, вырабатываются управленческие решения по реализации планов.

Объёмы информации, необходимой и используемой при принятии решений, достигают десятков и сотен мегабайт, а в крупных корпоративных и общегосударственных системах и терабайт (10^{12} байт). Информация характеризуется многоплановостью, сложностью отображаемых объектов и систем, а также связей между объектами, явлениями и процессами, скрытостью закономерностей.



Эти обстоятельства вынуждают использовать имеющиеся в настоящее время весьма развитые программно-технические средства. Широкое и эффективное применение этих средств стало одним из факторов выживаемости и успеха хозяйствующего субъекта в условиях острой конкурентной борьбы.

Распространение информационных технологий сегодня достигло огромных масштабов – практически в любой сфере деятельности человека активно применяются как простые портативные устройства, так и сложные распределенные информационные системы. Такое же большое распространение получили экономико-математические методы, которые позволяют смоделировать сложные ситуации, дать им оценку, спрогнозировать процессы, спланировать деятельность, выявить закономерности, причинно-следственные связи между объектами и явлениями [1].

И в образовании активно используются информационные технологии, однако применение их зачастую ограничено представлением учебных материалов, системами делопроизводства, несмотря на гораздо более широкие возможности, которые дают современные технологии. Кроме того, также широко могут использоваться экономико-математические методы и модели. Все это может в совокупности обеспечить функционирование системы поддержки принятия решений в любой сфере [2].

Принятие решения в реальной задаче управления – проблема сложная, отягощенная разнообразием существующих альтернатив. Математические методы можно рассматривать как достаточно эффективное средство структурированного, более компактного и обозримого представления имеющейся информации. Характерной особенностью применения методов и моделей является построение для соответствующей системы научной модели, включающей факторы вероятности и риска, при помощи которой можно рассчитать и сравнить результаты различных решений, стратегий и методов управления.

Основной задачей использования экономико-математических методов и моделей является помощь лицу, принимающему решения, научно обоснованно определить свою политику и действия среди вероятных путей достижения поставленных целей.

С проблемой принятия решений сталкивается не только руководитель, но и любой сотрудник организации, поэтому важно понимать и осознавать все составляющие этого процесса, чтобы принятое решение обеспечивало достижение наилучшего результата [3].

Иллюстрация объектов и явлений обеспечивается за счет некоторой совокупности (системы) экономико-математических моделей, оптимизирующих параметры развития (так называемого инструментария экономико-математических моделей). Применение экономико-математических методов позволяет значительно повысить качество стратегического, тактического и текущего планирования, получить дополнительный эффект без вовлечения в процесс дополнительных ресурсов.

Рассмотрим некоторые упрощенные примеры формализации управленческого решения. Методология постановки задач использует подходы, изложенные в источниках [4–5].

Пример 1. Задача о планировании производства. Предприятие производит изделия трех видов : U_1, U_2, U_3 . По каждому виду изделия спущен план, по которому оно обязано выпустить не менее b_1 единиц изделия U_1 , не менее b_2 единиц изделия U_2 и не менее b_3 единиц изделия U_3 . План может быть перевыполнен, но в определенных границах; условия спроса ограничивают количества произведенных единиц каждого типа: не более соответственно $\beta_1, \beta_2, \beta_3$ единиц. На изготовление изделий идет какое-то сырье; всего имеются четыре вида сырья: $\gamma_1, \gamma_2, \gamma_3, \gamma_4$ единиц каждого вида сырья. Теперь надо указать, какое количество сырья каждого вида идет на изготовление каждого вида изделий.



Обозначим a_{ij} количество видов сырья вида $s_i (i = 1, 2, 3, 4)$, потребное на изготовление одной единицы изделия $U_j (j = 1, 2, 3)$. Первый индекс у числа a_{ij} – вид сырья, второй – вид изделия. Значения a_{ij} сведены в таблицу (табл. 1).

Таблица 1

| Сырье | Изделия | | |
|-------|----------|----------|----------|
| | U_1 | U_2 | U_3 |
| S_1 | a_{11} | a_{12} | a_{13} |
| S_2 | a_{21} | a_{22} | a_{23} |
| S_3 | a_{31} | a_{32} | a_{33} |
| S_4 | a_{41} | a_{42} | a_{43} |

При реализации одно изделие U_1 приносит предприятию прибыль c_1 , U_2 – прибыль c_2 , U_3 – прибыль c_3 . Требуется так спланировать производство (сколько каких изделий производить), чтобы план был выполнен или перевыполнен (но при отсутствии «затоваривания»), а суммарная прибыль обращалась в максимум.

Запишем задачу в форме задачи линейного программирования. Элементами решения будут x_1, x_2, x_3 – количества единиц изделий U_1, U_2, U_3 , которые мы произведем. Обязательность выполнения планового задания запишется в виде трех ограничений – неравенств:

$$x_1 \geq b_1, x_2 \geq b_2, x_3 \geq b_3. \quad (1)$$

Отсутствие излишней продукции (затоваривания) даст нам еще три ограничения-неравенства:

$$x_1 \leq \beta_1, x_2 \leq \beta_2, x_3 \leq \beta_3. \quad (2)$$

Кроме того, нам должно хватить сырья. Соответственно по четырем видам сырья будем иметь четыре ограничения-неравенства:

$$\left. \begin{aligned} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 + a_{13}x_3 &\leq \gamma_1 \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 + a_{23}x_3 &\leq \gamma_2 \\ a_{31}x_1 + a_{32}x_2 + a_{33}x_3 &\leq \gamma_3 \\ a_{41}x_1 + a_{42}x_2 + a_{43}x_3 &\leq \gamma_4 \end{aligned} \right\} \quad (3)$$

Прибыль, приносимая планом (x_1, x_2, x_3) будет равна

$$L = c_1 x_1 + c_2 x_2 + c_3 x_3. \quad (4)$$

Таким образом, мы получили задачу линейного программирования: найти (подобрать) такие неотрицательные значения переменных x_1, x_2, x_3 , чтобы они удовлетворяли неравенствам – ограничениям (1), (2), (3) и, вместе с тем, обращали в **максимум** линейную функцию этих переменных:

$$L = c_1 x_1 + c_2 x_2 + c_3 x_3 \rightarrow \max.$$

Пример 2. Задача о загрузке оборудования. Коммерческая фирма располагает двумя видами станков, из них N_1 станков типа 1 и N_2 станков типа 2. Станки могут производить три вида продукции: T_1, T_2, T_3 , но с разной производительностью. Данные a_{ij} производительности станков можно записать в таблице (табл. 2) следующим образом (первый индекс – тип станка, второй – вид продукции).

Таблица 2

| Тип станка | Вид продукции | | |
|------------|---------------|----------|----------|
| | T_1 | T_2 | T_3 |
| 1 | a_{11} | a_{12} | a_{13} |
| 2 | a_{21} | a_{22} | a_{23} |

Каждая единица продукции вида T_1 приносит доход c_1 , вида T_2 – доход c_2 , вида T_3 – доход c_3 .

Фирме предписан план, согласно которому она должна производить в месяц не менее b_1 единиц продукции вида T_1 , не менее b_2 единиц продукции вида T_2 , не менее b_3 единиц продукции вида T_3 . Количество выпускаемых единиц продукции каждого вида не должно превышать соответственно $\beta_1, \beta_2, \beta_3$. Кроме того, все без исключения станки должны быть загружены. Требуется так распределить загрузку станков производством продукции вида T_1, T_2, T_3 , чтобы суммарный месячный доход был максимален.



На первый взгляд поставленная здесь задача – родная сестра предыдущей. Рука так и тянется обозначить x_1, x_2, x_3 количество видов продукции T_1, T_2, T_3 в плане и максимизировать суммарный доход $c_1 x_1 + c_2 x_2 + c_3 x_3$. Но не торопитесь, а спросите себя: а где же тут возможности оборудования?

Поразмыслив, мы увидим, что в этой задаче элементы решения – не количества единиц продукции каждого вида, а количества станков типа 1 и 2, занятых производством продукции каждого вида. Здесь удобно обозначить элементы решения буквами x с двумя индексами (первый – тип станка, второй – вид продукции). Всего будет шесть элементов решения:

$$\left. \begin{array}{l} x_{11} \quad x_{12} \quad x_{13} \\ x_{21} \quad x_{22} \quad x_{23} \end{array} \right\} \quad (5)$$

Здесь x_{11} – количество станков типа 1, занятых изготовлением продукции T_1 , x_{12} – количество станков типа 1, занятых изготовлением продукции T_2 , и т. д.

Перед нами – снова задача линейного программирования. Запишем сначала условия ограничения, наложенные на элементы x_{ij} . Прежде всего обеспечим выполнение плана. Это даст нам три неравенства-ограничения:

$$\left. \begin{array}{l} a_{11}x_{11} + a_{21}x_{21} \geq b_1, \\ a_{12}x_{12} + a_{22}x_{22} \geq b_2, \\ a_{13}x_{13} + a_{23}x_{23} \geq b_3, \end{array} \right\} \quad (6)$$

После этого ограничим перевыполнение плана; это даст нам три неравенства-ограничения:

$$\left. \begin{array}{l} a_{11}x_{11} + a_{21}x_{21} \leq \beta_1, \\ a_{12}x_{12} + a_{22}x_{22} \leq \beta_2, \\ a_{13}x_{13} + a_{23}x_{23} \leq \beta_3, \end{array} \right\} \quad (7)$$

Теперь запишем ограничения, связанные с наличием оборудования и его полной загрузкой. Суммарное количество станков типа 1, занятых изготовлением всей продукции, должно быть равно N_1 , типа 2 – N_2 . Отсюда еще два условия – на этот раз равенства:

$$\left. \begin{array}{l} x_{11} + x_{12} + x_{13} = N_1 \\ x_{21} + x_{22} + x_{23} = N_2 \end{array} \right\} \quad (8)$$

Теперь запишем суммарный доход от производства всех видов продукции. Суммарное количество единиц продукции вида T_1 , произведенное всеми станками, будет равно $a_{11}x_{11} + a_{21}x_{21}$ и принесет доход $c_1(a_{11}x_{11} + a_{21}x_{21})$. Рассуждая аналогично, найдем суммарный доход фирмы за месяц при плане (5):

$$L = c_1(a_{11}x_{11} + a_{21}x_{21}) + c_2(a_{12}x_{12} + a_{22}x_{22}) + c_3(a_{13}x_{13} + a_{23}x_{23}),$$

Или гораздо короче:

$$L = \sum_{j=1}^3 c_j \sum_{i=1}^2 a_{ij} x_{ij} \quad (9)$$

Эту линейную функцию шести аргументов мы хотим обратить в максимум: $L \rightarrow \max$.

Перед нами – опять задача линейного программирования: найти такие неотрицательные значения переменных $x_{11}, x_{12}, \dots, x_{23}$, которые, во-первых, удовлетворяли бы ограничениям-неравенствам (6), (7), во-вторых – ограничениям-равенствам (8), и наконец, обращали бы в максимум линейную функцию этих переменных (9). В этой задаче линейного программирования шесть ограничений-неравенств и два ограничения-равенства.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Процесс принятия решения связан со сложной аналитической работой, которая в современных условиях немыслима без использования развитых программно-технических средств.



2. Для проведения исследований в области бизнес-процессов необходимо использовать аппарат математического моделирования на базе новых информационных технологий.

3. Информационные технологии, достигшие в последнее десятилетие нового качественного уровня, в значительной мере расширяют возможности эффективного управления, поскольку предоставляют в распоряжение менеджеров, финансистов, маркетологов, руководителей производства всех рангов новейшие методы обработки и анализа экономической информации, необходимой для принятия решения.

Ссылки на источники

1. Викулова М. В. Методы экономико-математического моделирования во внутрипроизводственном планировании // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2011/ekon13.html>.
2. Соловьева О. И., Соловьева Е. А. Экономико-математическое моделирование процесса принятия управленческих решений в образовательном учреждении // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Май 2012, ART 1252. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1252.htm>.
3. Шикин Е. В., Чхартишвили А. Г. Математические методы и модели в управлении: учебное пособие. – М.: Дело, 2000. – 440 с.
4. Изотов В. Н. Выбор центров хранения и обработки информации в компьютерной сети по критерию интенсивности запросов // Известия ТулГУ: Технические науки. Вып. 3. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. – С. 296–300.
5. Изотов В. Н. Метод решения задачи выбора центров хранения и обработки информации // Известия ТулГУ: Технические науки. Вып. 3. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. – С. 300–305.

Izotov Viktor,

D.Sc., professor, Tula branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tula

izotovvn-tula@mail.ru

Nesmeyanov Vladimir,

Tula branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tula

nesmvf056@rambler.ru

The use of economic-mathematical methods and models in the process of making management decisions

Abstract. The article proves the relevance of the application of methods of decision-making on the basis of economic-mathematical modeling. It is shown, that application of economic and mathematical methods allows to considerably enhance the quality of strategic, tactical and current planning, to receive the additional effect without the involvement in the process of additional resources.

Keywords: economic-mathematical methods and models, the adoption of management solutions, information technology, linear programming.

