

№ 08 (август) • 2013 год





Дроздова Екатерина Валерьевна,

преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания, лечебной физкультуры и спортивной медицины ГУ «Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», г. Одесса

drozdova_ekaterina@mail.ua

Методы диагностики физического состояния младших школьников

Аннотация. В статье обнаружена сущность понятия подготовки будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников, освящено понятие мониторинга в образовании, были обозначены критерии, показатели и охарактеризованы уровни сформированности готовности к мониторингу физического состояния младших школьников.

Ключевые слова: физическое состояние, младшие школьники, диагностика физического состояния.

Формирование у младших школьников здорового образа жизни и устойчивых здоровых привычек, а также осознанного отношения к собственному здоровью и физической подготовке должно осуществляться за счет новых подходов в системе физкультурного образования. Поэтому успешность управления процессом физического воспитания детей много в чем определяется качеством и объемом информации о состоянии их физического развития и подготовки.

Разные аспекты физического воспитания младших школьников изучали такие авторы, как О. Ветошкина, Г. Апанасенко, В. Белова, О. Дубогай, Л. Макарова, Н. Кустовая, Б. Ланда, О. Литвин [1, 2].

Разносторонние подходы к профессиональной подготовке учителей физического воспитания исследовали Я. Бельский, О. Круглякова, Т. Кравчук, В. Наумчук, Т. Прокопова, С. Собко, А. Черноштан, Б. Шиян [3, 4].

Цель представленного исследования – теоретически разработать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий подготовки будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников. Задачи исследования заключаются в следующем.

1. Раскрыть суть понятия «подготовка будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников».

2. Обозначить критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников.

3. Обозначить педагогические условия подготовки будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников.

4. Разработать и экспериментально проверить модель реализации педагогических условий подготовки будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников.

Нами были использованы такие методы исследования: изучение и анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме, анализ программ по физическому воспитанию студентов, учеников, изучение и обобщение опыта работы высших педагогических заведений по подготовке будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников, методы эмпирического исследования (опрос, анкетирование, беседы, интервьюирование, наблюдение (полное и выборочное), самонаблюдение, самоконтроль, самоанализ, самокоррекция), которые



стали основой установочного и конечного срезов эксперимента. Методики психолого-педагогической диагностики (тест-опросник МУН (А. Реана), тест для определения способности к саморазвитию, самообразованию В. Андреева) [5], методы определения двигательной подготовки, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий), методы математической статистики (статистическая обработка результатов экспериментальной работы и их интерпретация).

Согласно первому изданию исследования выяснена суть понятия подготовки будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников. Результатом подготовки будущих учителей физического воспитания является готовность к мониторингу физического состояния младших школьников.

Обозначено понятие мониторинг в образовании – это система мер по сбору, обработке, анализу и распространению информации с целью изучения и оценивания состояния функционирования определенного субъекта образовательной деятельности или образовательной системы вообще, а также прогнозирование их развития на основе анализа полученных данных и выявленных тенденций и закономерностей.

Профессиональная готовность – не только результат, а и цель профессиональной подготовки, первоначальное и основное условие эффективной реализации возможностей каждой личности. Этим подчеркивается диалектический характер готовности как качества и состояния, так и динамического процесса. Такое разделение позволяет более детально анализировать понятие профессиональной подготовки к деятельности.

Готовность к мониторингу физического состояния младших школьников состоит в понимании места и роли мониторинга в усовершенствовании физического воспитания, знании мониторинговой модели, владении методикой мониторинга, адекватной оценке своих возможностей в использовании мониторинга.

В теоретической части исследования обозначены педагогические условия:

- осознание студентами идей гуманизации физического воспитания младших школьников;
- овладение будущими учителями знаниями, умениями и навыками по мониторингу физического состояния младших школьников в процессе личностно ориентированного физического воспитания;
- привлечение студентов к самостоятельной работе по изучению состояния здоровья младших школьников во время педагогической практики.

Второе задание исследования обозначило структуру готовности будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников, которая вмещает в себя такие компоненты: мотивационный, когнитивный, ориентационный, операционный.

В качестве компонентов готовности, то есть составных элементов этого психического стана, считаем целиком обоснованным рассматривать отношение к деятельности или установку (для ситуативной готовности), мотивы деятельности, знание о предмете и образах деятельности, привычки и умения их практического воплощения.

Составными компонентами готовности будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического стана младших школьников есть:

- *мотивационный* компонент готовности, который состоит в интересе к осуществлению мониторинга, установке на достижение положительного результата при проведении мониторинга физического стана младших школьников, желании достичь положительного результата в мониторинговой деятельности с младшими школьниками;



– *когнитивный* компонент готовности – это совокупность знаний и понятий, которые необходимые будущему учителю физического воспитания для осуществления мониторинга физического состояния младших школьников. Будущие учителя физического воспитания должны владеть знаниями относительно проведения таких мониторинговых исследований, а именно: соматоскопия, антропометрия, измерение частоты сердечных сокращений (ЧСС), артериальной давки (АО), частоты дыхания (ЧП), время задержания дыхания, за динамикой которых можно наблюдать во время занятий. С них помощью осуществляется контроль функционального состояния за погрузочной и ортостатической пробы (проба Штанге) и т. п., и их оценка;

– *ориентировочный* компонент готовности – это совокупность умений, которые обеспечивают возможность построить образ того, как в имеющихся условиях возможно достичь запланированного результата. Ориентировочные действия передуют выполнению мониторинговых исследований, определяя их состав, цели, методы и сроки. Также к этим умениям принадлежит умение планировать мониторинговые исследования, оценивать результаты собственной деятельности относительно мониторинга физического состояния младших школьников;

– *операционный* компонент, который предусматривает поведение учителя, систему действий, направленных на сохранение собственного здоровья и здоровья учеников, привычки воспроизведения здоровьезберегающего педагогического процесса.

Важно подчеркнуть взаимосвязь всех обозначенных компонентов готовности. Уровень развития, выраженность этих компонентов и их целостность является показателем определенного уровня готовности будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников.

Были обозначены критерии, показатели и охарактеризованы уровни сформированности готовности к мониторингу физического состояния младших школьников, высокий, достаточный, средний и низкий. Критериями уровней сформированности готовности к мониторингу физического состояния младших школьников являются установочный, знаниевый, оценочно-планировочный, деятельностный.

Исследовательско-экспериментальная работа состояла из констатирующего и формирующего этапов и предполагала разработку и экспериментальную проверку модели реализации педагогических условий подготовки будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников.

В ходе констатирующего эксперимента было обозначено, что большинство студентов обозначали уровень своей готовности к мониторингу физического состояния младших школьников как низкий.

По результатам констатирующего эксперимента была построена модель реализации педагогических условий готовности будущих учителей физического воспитания, которая была направлена на формирование их готовности к мониторингу физического состояния младших школьников, которая состояла из трех этапов (первого, второго и третьего), компонентов готовности и предполагала реализацию обозначенных педагогических условий.

Реализация модели составляла суть формирующего эксперимента и происходила во время спецкурса «Методы диагностики физического состояния младших школьников», который предполагал проведение лекционных, семинарских, лабораторно-практических занятий и самостоятельной работы, а так же во время педагогической практики.

На конечном этапе исследовательской работы были проведены контрольные срезы в экспериментальных и контрольных группах, данные результатов засвиде-



тельствовали, что в формировании уровней готовности к мониторингу физического состояния младших школьников у студентов контрольной и экспериментальной групп произошли определенные положительные изменения.

Сравнивая результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах, можем утверждать, что уровень готовности к мониторингу физического состояния младших школьников не остался на том же исходном уровне, а значительно повысился (табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности готовности к мониторингу физического состояния младших школьников на формирующем этапе эксперимента (в %)

№ п/п	Компоненты готовности	Экспериментальная группа (ЭГ)				Контрольная группа (КГ)			
		Низкий уровень	Удовлетворительный уровень	Достаточный уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Удовлетворительный уровень	Достаточный уровень	Высокий уровень
1.	Мотивационный	11,9	20,3	29,7	38,1	44,3	22,2	13,6	19,9
2.	Когнитивный	19,5	17	28,8	34,7	33	27,8	13,1	26,1
3.	Ориентационный	10,2	10,2	34,7	44,9	39,8	18,2	17,6	24,4
4.	Операционный	14,4	12,7	23,7	49,2	37,5	23,9	17	21,6
	Всего	14,4	15,3	28,8	41,5	38,6	23,3	15,4	22,7

Как видно из таблицы, у студентов экспериментальной группы готовность к проведению мониторинга физического состояния младших школьников с использованием предложенных методик после формирующего эксперимента стала значительно выше, чем у студентов контрольной группы, хотя в контрольной также наблюдаем определенные изменения.

Особенно четко разницу в проявлении готовности к мониторингу физического состояния младших школьников наблюдаем на высоком и низком уровнях. Так, в экспериментальной группе 41,5% студентов достигли высокого уровня, что значительно выше, чем соответствующий уровень готовности в контрольной группе (22,7%). Низкий уровень проявления показателей готовности к мониторингу физического состояния младших школьников составил 14,4% от общего количества студентов экспериментальной группы (в КГ 38,6%). Такие результаты подтверждают эффективность предложенной методики формирования готовности к мониторингу физического состояния младших школьников.

Также данные таблицы показывают, какие компоненты готовности к мониторингу физического состояния младших школьников с использованием мониторинговых методик формировались лучше, а какие хуже. Так, наибольшее количество студентов в экспериментальной группе достигла высокого уровня по следующим компонентам: мотивационный компонент – 38,1% в ЭГ и 19,9% – в КГ; когнитивный компонент – 34,7%, в ЭГ, 26,1% – в КГ; ориентационный компонент – 44,9% в ЭГ, 24,4% – в КГ; операционный компонент – 49,2% в ЭГ и 21,6% – в КГ.

Достаточный уровень готовности будущих учителей физического воспитания к



мониторингу физического состояния младших школьников было диагностировано за такими показателями: мотивационный – 29,7% в экспериментальной группе и 13,6% в контрольной; когнитивный – 28,8% в экспериментальной группе и 13,1% в контрольной; ориентационный – 34,7% в экспериментальной группе и 17,6% в контрольной; операционный – 23,7% в экспериментальной группе и 17% в контрольной.

Удовлетворительный уровень готовности к мониторингу физического состояния младших школьников было диагностировано: по мотивационным компонентом – в экспериментальной группе 20,3%, в контрольной также 22,2%, за когнитивным – 17% в экспериментальной и 27,8% в контрольной, за ориентировочным – 10,2% в экспериментальной и 18,2% в контрольной, за операционным – 12,7% в экспериментальной и 23,9% в контрольной.

Низкий уровень готовности к мониторингу физического состояния младших школьников после формирующего эксперимента в экспериментальной группе было диагностировано у незначительного количества будущих учителей физического воспитания – 14,4%, тогда как в контрольной группе результаты почти не изменились: низкий уровень был обнаружен в 38,6% студентов.

Для большей наглядности результаты констатирующего эксперимента представлен в виде диаграммы и сопоставлено их с исходными данными уровней сформированности готовности будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического стана младших школьников.

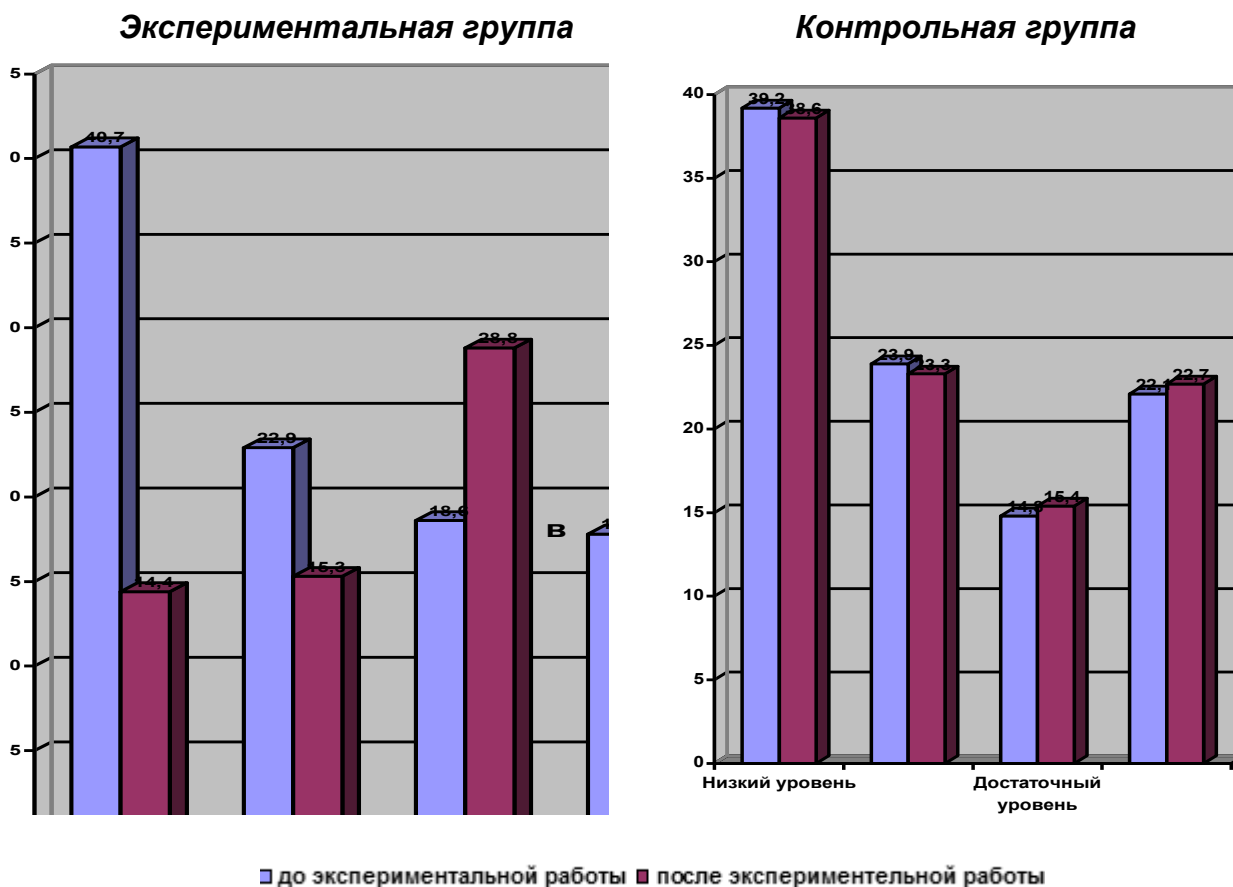


Рис. 1. Сравнительные данные срезов уровней сформированности готовности к мониторингу физического состояния младших школьников



Таким образом, определена структура готовности будущих учителей физического воспитания к мониторингу физического состояния младших школьников, которая включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, ориентационный, операционный.

Установлены критерии, показатели и охарактеризованы уровни сформированности готовности к мониторингу физического состояния младших школьников – высокий, достаточный, средний, и низкий. Критериями уровней сформированности готовности к мониторингу физического состояния младших школьников выступила сформированность компонентов готовности.

В ходе констатирующего эксперимента было выяснено, что большинство студентов (40,7% ЭГ и 39,2% КГ) определяли уровень своей готовности к мониторингу физического состояния младших школьников как низкий. Удовлетворительное определили 22,9% респондентов ЭГ и 23,9% КГ, достаточный – 18,6% ЭГ и 17,8% КГ, высокий – 17,8% ЭГ и 22,1% КГ.

Констатация изменений по результатам диагностики готовности к мониторингу физического состояния младших школьников в контрольных и экспериментальных группах, позволяет сделать вывод, что внедрение педагогических условий в ходе спецкурса является эффективным для формирования определенных компонентов.

Ссылки на источники

1. Ветошкина О., Майоров А. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием // Школьные технологии. – 1999. – №1–2. – С. 19.
2. Андреева В., Галузинский В. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. – Киев: Рад. шк., 1982. – 87 с.
3. Бельский Я., Аванесов В. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: Мысль, 1989. – 345 с.
4. Имашев А. Исследование динамики изменения структуры функциональной готовности специалиста по физической культуре // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 2. – С. 25–29.
5. Андреева В., Галузинский В. Указ. соч.

Drozdova Ekaterina,

lecturer of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Therapeutic Physical Training and Sports Medicine of the State Institution "South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa

drozdova_ekaterina@mail.ua

Methods of diagnostics of primary school children's physical conditions

Abstract. This article deals with the essence of the notion of training future physical education teachers to monitor primary school children's physical conditions. The term "monitoring in education" is illustrated; the criteria, features and different levels of forming the availability of monitoring the primary school children's physical conditions are highlighted in the work.

Keywords: physical condition, primary school children, diagnostics of physical condition.

ISSN 2304-120X



9 772304 1120135 |

Рекомендовано к публикации:

Перевощиковым Ю. А., доктором биологических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



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
nesmf056@rambler.ru

Использование экономико-математического подхода при прогнозировании в процессе принятия управленческого решения

Аннотация. В управлении предприятием важными компонентами являются анализ и планирование его деятельности. При этом процесс анализа сочетается с прогнозированием хода различных процессов. Для решения этого класса задач 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. В статье приведен один из подходов прогнозирования в процессе принятия управленческого решения.

Ключевые слова: прогнозирование, аппроксимация, графическая интерпретация, экономико-математический подход.

Управление современным предприятием в условиях рыночной экономики представляет собой сложный процесс, включающий выбор и реализацию определённого набора управленческих воздействий на текущих временных отрезках с целью решения стратегической задачи обеспечения его устойчивого финансового и социально-экономического развития.

Период времени быстрых, в значительной мере интуитивных, импровизационных, а зачастую и силовых решений меняется на зону продуманных, просчитанных выводов и решений – оперативных, инвестиционных.

Основополагающую роль в подготовке принятия решений играет его обоснование по имеющейся у лиц, принимающих решения, информации. Её, как правило, получают из различных внутренних и внешних источников. В интересах выработки адекватного решения используются внутренние информационные ресурсы, которые складываются из отражения деятельности (функционирования) объекта в документах, других видах и способах сбора, обработки, хранения информации, а также внешние по отношению к объекту информационные ресурсы, например (если это предприятие) – корпорации, отрасли региона, а также глобальные – из средств массовой информации, специальной литературы, всемирной информационной сети Internet и т. д.

Одной из первостепенных задач при подготовке и принятии решений является анализ имеющейся в распоряжении информации, который является фундаментом обоснования решения.

Процесс разработки инновационных программ (эти программы направлены, в том числе, и на решение задач финансового оздоровления и выхода из банкротного



состояния) для значительной части предприятий связан с необходимостью учета значительной части специфических факторов. Учет этих факторов предопределяет использование аппарата системного анализа, ряд элементов которого должен быть адаптирован к особенностям производства. Удобнее всего это иллюстрируется с помощью инструментария экономико-математического моделирования – некоторой совокупности (системы) экономико-математических моделей, оптимизирующих параметры инновационного развития как совокупности предприятий (отраслей, госкомпаний), так и отдельных предприятий.

Под планированием понимается конкретный способ, технический прием, с помощью которого решается какая-либо проблема планирования, рассчитываются числовые значения показателей прогнозов, программ и планов. В теории и практике плановой деятельности за прошедшие годы накоплен значительный набор различных методов разработки прогнозов и планов. Причём к формализованным методам относятся методы экстраполяции и методы экономико-математического моделирования. Они базируются на математической теории [1].

Методы экономико-математического моделирования или оптимального планирования позволяют решать задачи отыскания минимальных или максимальных значений целевой функции. Основные положения экономико-математического моделирования состоят в определении методики выбора и задания критерия оптимальности, формализация модели функционирования объекта управления, построения ограничений, по ресурсам и заданиям, разработка алгоритма численного анализа модели, анализа фактического развития и совершенствования разработанных средств формирования решений при управлении производством.

Рассмотрим пример расчёта предполагаемого курса акции на заданный (будущий) временной период по известным значениям в предыдущем периоде.

Табличные данные, отражающие изменение курса акций коммерческих предприятий А и Б в течение 2012 года, представлены в таблицах 1 и 2 соответственно.

Таблица 1

Изменение курса акций коммерческого предприятия А за 2012 год

Курс акций (руб.)	222	230	238	238	242	250
Дата	01.01.12 г.	01.02.12 г.	01.03.12 г.	01.04.12 г.	01.05.12 г.	01.06.12 г.

Курс акций (руб.)	250	254	258	266	266	266
Дата	01.07.12 г.	01.08.12 г.	01.09.12 г.	01.10.12 г.	01.11.12 г.	01.12.12 г.

Таблица 2

Изменение курса акций коммерческого предприятия Б за 2012 год

Курс акций (руб.)	214	213	217	219	228	229
Дата	01.01.12 г.	01.02.12 г.	01.03.12 г.	01.04.12 г.	01.05.12 г.	01.06.12 г.

Курс акций (руб.)	237	246	252	262	268	275
Дата	01.07.12 г.	01.08.12 г.	01.09.12 г.	01.10.12 г.	01.11.12 г.	01.12.12 г.

Чтобы рассчитать предполагаемый курс акции на заданный (будущий) период, необходимо аппроксимировать функцию путём графической интерпретации таблично представленных в примере данных с помощью Excel. Выявить тенденцию изме-



нения данных, определить аппроксимирующую функцию и рассчитать предполагаемый курс акции, например, на 01.02.2013 г., для коммерческих предприятий А и Б.

Для решения поставленной задачи необходимо выполнить следующие этапы.

1. Создать приведенную таблицу.

2. С помощью «Мастера диаграмм» построить диаграмму по данным таблицы.

3. Аппроксимировать полученную кривую с помощью линейного и экспоненциального законов распределения. Для этого из меню «Диаграмма» выбрать команду «Добавить линию тренда» и задать опции показа уравнения и величины достоверности аппроксимации на диаграммах, для заданных законов распределения.

4. По величине достоверности аппроксимации определить, какой тип зависимости более точно определяет поведение ценной бумаги – линейный или экспоненциальный, и, применив соответствующую функцию, рассчитать предполагаемый курс, например, на 01.02.2013 г.

Результаты вычислений приведены на рисунках 1 и 2 для предприятий А и Б.

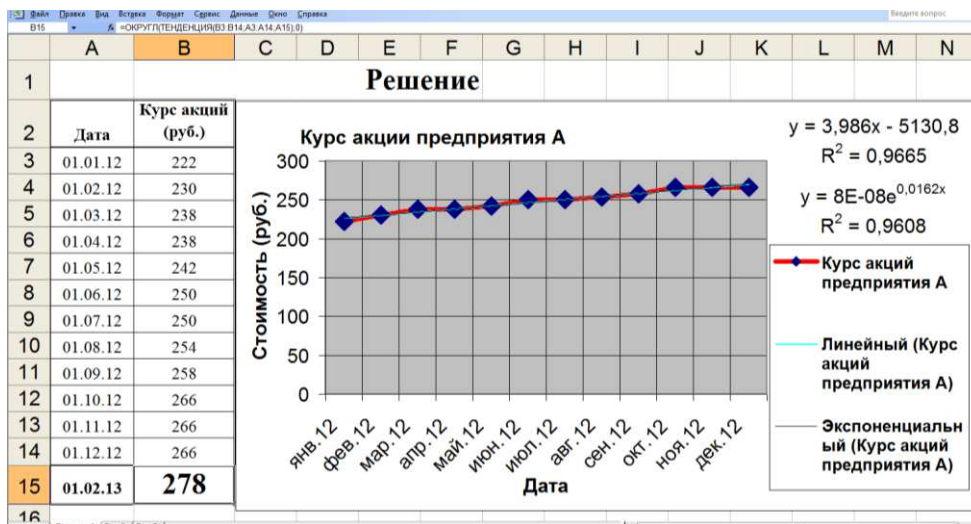


Рис. 1. Результаты вычислительного эксперимента по данным коммерческого предприятия А

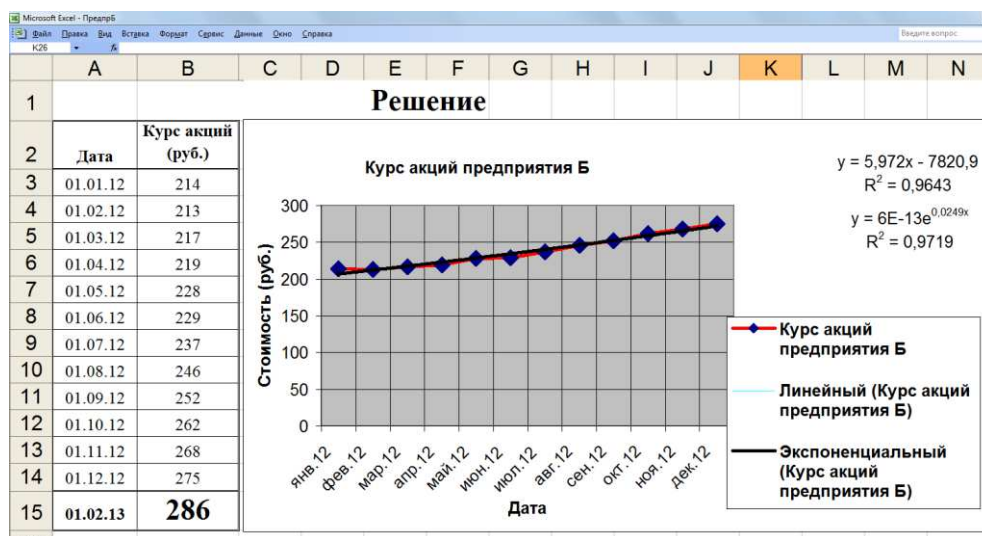


Рис. 2. Результаты вычислительного эксперимента по данным коммерческого предприятия Б



Анализ результатов решения показывает, что для предприятия А по величине достоверности более точно описывает поведение ценной бумаги линейный закон распределения, а для предприятия Б – экспоненциальный.

Следует отметить, что современное пользовательское программное обеспечение персональных ЭВМ обладает большими возможностями для выполнения финансово-экономических расчетов.

Среди всего многообразия пользовательских программ выделяются табличные процессоры, предназначенные для обработки табличным образом организованных данных. Они широко используются экономистами, финансистами, кредитными работниками и другими, поскольку множество задач предприятий, фирм, банков носят учетно-аналитический характер и требуют табличной компоновки данных с последующей сортировкой, группировкой, подведением итогов, построением диаграмм и графиков.

Технология работы с табличным процессором проста: редактируемый документ в виде таблицы выводится на экран, и пользователь может вводить необходимые данные (текст, числа, формулы) в клетки электронной таблице» в диалоговом режиме. Современное пользовательское программное обеспечение персональных ЭВМ обладает большими возможностями для выполнения финансово-экономических расчетов.

Мощным инструментом финансово-экономических расчетов являются встроенные в табличный процессор функции. Например, Excel в целом содержит более 300 встроенных функций, дающих возможность выполнять самые разнообразные вычисления. Расчёт предполагаемого курса акции проведен на основе процессора Excel.

В программе имеется упорядоченный по алфавиту полный список всех предлагаемых функций, в котором по ее имени следует найти требуемую функцию. Кроме того, произвести поиск можно по отдельным категориям, концентрирующим список однотипных имен функций.

Ввод функции осуществляется несколькими способами. Либо с помощью диалога, называемого *Мастером функции*, либо вручную. Встроенный *Мастер функции* вызывается командой меню Вставка – Функция или щелкнув кнопкой на *Стандартной панели инструментов*. Либо комбинацией клавиш *Shift + F3*.

Функция оперирует некоторыми данными, которые называются ее аргументами. Аргументами являются те значения, над которыми эти вычисления нужно выполнить. Аргументами функции могут быть числа, отдельные ячейки или группы ячеек, а также любые математические выражения, составленные из других функций. *Мастер функций* различает аргументы, которые должны указываться обязательно, и необязательные аргументы. Для задания аргумента следует ввести его адрес с клавиатуры, либо в таблице выделить область, где он расположен. Тогда адрес аргумента функции появляется в соответствующем поле диалогового окна *Мастера функции*. Если требуемое значение вычисляется с помощью комбинации стандартных функций, то в первую очередь вводится внешняя функция, а затем, активизировав наборную строку, следует щелкнуть по *Мастеру функции*, расположенному параллельно с этой строкой, и выбрать внутреннюю функцию. Этот процесс необходимо повторить для каждой внутренней функции, если вложений несколько.

В нижней строке диалогового окна *Мастера функции* имеются командные кнопки, по которым можно произвести то или иное действие. В частности, можно отменить используемую функцию, нажав кнопку «Отмена», вернуться к первому шагу и выбрать другую функцию (кнопка «< Шаг»), сделать следующий шаг (кнопка «Шаг >»), либо осуществить ввод (кнопка «Закончить»). Кроме того, системой предусмотрен вызов контекстной справочной системы, содержащей детальное описание каждой функции.



Исходя из анализа решений, для расчёта предполагаемого курса акции на заданный период следует для предприятия А применить статистическую функцию Excel «ТЕНДЕНЦИЯ», реализующей линейный закон распределения, а для предприятия Б- функцию «РОСТ», реализующую экспоненциальный закон. Для округления результата следует воспользоваться математической функцией «ОКРУГЛ» на заданный временной период по данным, приведенным в таблицах 1 и 2.

Расчёт предполагаемого курса акций для предприятий А и Б, выполнен с использование стандартных функций Excel: $\{=ОКРУГЛ(ТЕНДЕНЦИЯ(В3:В14; А3:А14; А15); 0)\}$ и $\{=ОКРУГЛ(РОСТ(В3:В14; А3:А14; А15); 0)\}$, соответственно.

Следует отметить, что описание изменения курса акций во времени с помощью знаковой информационной модели необходимо осуществлять в случае её использования в более общей модели прогнозирования финансового и социально-экономического развития хозяйствующего субъекта на расчётный период.

Как показывает рассмотренный пример, использование графической интерпретации и расчёта позволяет не только представлять табличные данные в виде диаграмм для получения большей наглядности, но также анализировать данные, определяя тенденцию их изменения [2, 3].

Математические методы можно рассматривать как достаточно эффективное средство структурированного, более компактного и обозримого представления имеющейся информации. А 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.

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. Изотов В. Н., Несмеянов В. Ф. Использование экономико-математических методов и моделей в процессе принятия управленческих решений // Концепт. – 2012. – № 11 (ноябрь). – ART 12164. – 0,3 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12164.htm>.
3. Соловьева О. И., Соловьева Е. А. Экономико-математическое моделирование процесса принятия управленческих решений в образовательном учреждении // Концепт. – Май 2012, ART 1252. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1252.htm>.

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 approach in forecasting in the process of making administrative decisions

Abstract. In the management of the enterprise of the important components are the analysis and planning of its activities. In this process of analysis is combined with forecasting of the progress of the various processes. For solving this class of problems widespread got economic-mathematical methods, which allow to model complex situations, give them praise, to predict the processes, to plan activities, identify patterns, cause-and-effect relationships between objects and phenomena. The article presents one of the approaches forecasting in the process of making administrative decisions.

Keywords: forecasting, approximation, graphical interpretation, economic-mathematical approach.



Рекомендовано к публикации:

Зиновкиной М. М., доктором педагогических наук, профессором;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Особенности формирования технической культуры учителей различных педагогических специальностей

Аннотация. Рассматриваются проблемы формирования технической культуры учителей в зависимости от их педагогического профиля. Определены различия при подготовке учителей к использованию современных технических средств обучения в образовательном процессе с учетом специфики преподаваемых предметов и отличия специальных способностей. Для учителей гуманитарного профиля предложены цели и содержание курса информатики. Для каждого педагогического профиля определены технические средства, которые необходимо освоить в первую очередь.

Ключевые слова: техническая культура, педагогический профиль, технические средства обучения, технические способности.

Педагогические специальности по профилю можно разделить на гуманитарные, естественнонаучные и технические. Несмотря на то, что мы говорим о необходимости формирования технической культуры у учителей всех профилей, отличия в подходе к решению данной задачи все-таки есть. Это определяется и различиями при подготовке в вузе, спецификой преподаваемого предмета и отличием специальных способностей, необходимых для успешной деятельности в своем профиле. Специальные педагогические способности определяются как индивидуально-психологические особенности личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств и личности воспитанника [1]. К специфическим педагогическим способностям А. И. Щербаков относит перцептивные способности (педагогическое прогнозирование и адекватность восприятия учителем ученика) [2].

Большое значение в развитии проблемы педагогических способностей имеют исследования В. А. Сластенина. Педагогические способности раскрываются им во взаимосвязи с общей структурой личности учителя. Исследования педагогических способностей во взаимосвязи с педагогическими умениями, навыками и свойствами личности проводятся в целях построения четкой модели учителя [3].

Рассмотрим процесс формирования технической культуры у учителей гуманитарного профиля. В образовательном стандарте для этого можно использовать три



дисциплины: «Математика и информатика», «Аудиовизуальные технологии обучения» и «Методика обучения предмету».

Обучение информатике для учителей гуманитарного профиля должно быть предметно ориентированным, т. е. предполагать получение знаний и навыков в области предметных приложений информатики.

При обучении информатике учителей гуманитарного профиля необходимо исходить из следующих целей.

Общеразвивающая цель: человека XXI века необходимо подготовить к использованию вычислительной техники в жизни, создать структуру сознания человека информационного общества.

Предметная цель: учителя XXI века нужно обучить методологии познания, основанной на современных методах познания действительности, сформировать структуру информационно-технического сознания, предполагающую использование учителем новых информационных технологий.

Технологическая цель: учитель XXI века будет работать с детьми нового поколения, не мыслящими свою жизнь без компьютера. А значит, и педагогические технологии должны соответствовать уровню этих детей. Естественно, это задача курса новых информационных технологий в образовании, который, однако, должен строиться только на базе курса информатики.

Из всего этого следует, что, во-первых, учитель гуманитарного профиля должен овладеть определенной, причем разветвленной и глубокой, системой теоретических знаний по информатике; во-вторых, должен быть квалифицированным пользователем компьютера; в-третьих, должен знать, как использовать средства и методы информатики в своей предметной деятельности, и обладать умениями и навыками практического применения этих знаний.

Таким образом, можно предложить следующее содержание курса информатики для подготовки учителей гуманитарного профиля.

Структура и содержание теоретической части курса информатики

1. *Введение.* Информатика как научная дисциплина. Роль информатики в современном обществе. Понятие информации. Хранение, передача и обработка информации. Понятие электронного образовательного ресурса. Информационное взаимодействие в компьютерных сетях (электронная почта, телеконференции, системы персонального вызова); организация и проведение учебных телекоммуникационных проектов [4].

2. *Теоретические основы информатики.* История развития вычислительной техники. Структура современных компьютеров. Центральные и периферийные устройства компьютера. Обработка информации в компьютере. Перспективы развития компьютерной техники. Понятие гипертекста. Проблема распознавания текста. Машинный перевод.

3. *Компьютер как средство автоматической обработки информации.* Структура программного обеспечения современных компьютеров. Системное программное обеспечение. Операционные системы. Прикладное программное обеспечение. Обработка текстовой информации. Текстовые процессоры и издательские системы. Базы данных. Системы управления базами данных. Информационно-поисковые системы. Электронные таблицы и табличные процессоры. Обработка графической информации. Гипертекстовые системы.



4. *Компьютер как средство хранения информации и как инструмент исследования.* Компьютерные словари. Компьютерные справочники и картотеки. Вычислительная техника в гуманитарных исследованиях. Количественные методы в гуманитарных исследованиях. Использование информационных моделей в гуманитарных науках. Методы информатики в педагогических исследованиях.

Структура и содержание практической части курса информатики

1. *Работа с аппаратным обеспечением персонального компьютера.* Овладение основными навыками работы с персональным компьютером (включение/выключение компьютера, работа с дисководом, устройствами ввода и вывода информации: клавиатурой, дисплеем, принтером).

2. *Базовое программное обеспечение.* Операционные системы. Оболочки операционной системы.

3. *Прикладное программное обеспечение.* Текстовый редактор. Электронные таблицы. Табличные процессоры. Базы данных. Структура баз данных. Системы управления базами данных. Интегрированная среда для решения прикладных задач. Графические редакторы. Гипертекстовые системы. Машинный перевод. Создание компьютерных словарей, каталогов и картотек по дисциплинам. Разработка и реализация информационных моделей применительно к лингвистическим, литературоведческим, языковым, историческим исследованиям.

Цели и задачи при обучении информатике учителей естественнонаучного профиля являются такими же, как и для учителей гуманитарного профиля. Отличие должно быть в теоретической и практической подготовке.

Для учителей естественнонаучного профиля в курс информатики необходимо включить более глубокое изучение программных средств, позволяющих осуществлять моделирование различных процессов и явлений. Например, таких как Mathcad, Maple и MATLAB, но изучать следует не весь программный пакет, а только ту его часть, которая связана именно с процессами моделирования. Это можно сделать за счет уменьшения времени изучения издательских систем и программ-переводчиков.

Анализ содержания и возможностей программ моделирования показал, что многие из них могут быть с успехом включены в практику традиционного преподавания и в систему дидактического обеспечения разнообразных видов учебной деятельности школьников, в том числе и в систему их самообразования. Многие объекты виртуальной среды могут использоваться как наглядные средства при изложении учителем различных вопросов учебной программы по естественнонаучным предметам, особенно тех, где представить сам объект или процесс либо невозможно, либо требует сложного и дорогостоящего лабораторного оборудования.

Компьютерные интерактивные модели могут эффективно применяться с целью предварительной отработки у учащихся ряда экспериментальных действий и операций, формирования у них общих подходов к планированию и проведению отдельных этапов экспериментального исследования, а также контроля уровня сформированности у школьников умений и навыков в выполнении естественнонаучного эксперимента [5].

Динамические манипулятивные модели виртуальной среды (модели объектов и процессов природы, технических объектов и технологических процессов), собственно моделирующие предметные среды позволяют организовывать исследовательскую и творческую проектную деятельность учащихся по предмету [6].



В этой ситуации учителя необходимо обеспечить подробной информацией о возможностях существующих программ моделирования, продемонстрировать возможные варианты организации учебной работы с использованием данных программ.

Для учителей технического профиля информатика является основным предметом преподавания, поэтому концепция их обучения информатике разработана и успешно применяется на практике. В образовательном стандарте данного профиля существуют дисциплины «Программное обеспечение ЭВМ» и «Архитектура компьютера», направленные также на обучение учителя работе с компьютером и базовым программным обеспечением. Кроме этого, для технического профиля организуется большое количество спецкурсов, в ходе которых изучаются различные компьютерные программы, которые можно широко использовать в образовательном процессе, например, программы компьютерного моделирования, планирования, программирования и т. д.

При подготовке учителя к использованию технических средств обучения в учебно-воспитательном процессе необходимо также учитывать педагогический профиль.

Для учителей гуманитарного профиля при формировании навыков работы с современной техникой больше внимания необходимо уделить звуковым средствам обучения. Звуковые технические средства – это комплексы аппаратуры, обеспечивающие запись и воспроизведение звука. Особенно это касается учителей иностранных языков, русского языка и литературы, истории и родного языка.

В качестве дополнительной учебной техники учителя гуманитарного профиля должны приобрести навыки работы с видеомэгнитофоном, сканером, принтером, слайд-проектором и мультимедийным проектором, познакомиться с техническим оснащением лингафонных кабинетов и языковых лабораторий.

При обеспечении наглядности изучаемого материала для предметов естественно-научного цикла большее значение имеет видеотехника и средства экранной проекции.

К дополнительной учебной технике, которую должны изучить учителя естественно-научного профиля, можно отнести звуковые технические средства. Это связано с тем, что аудиотехника на занятиях по предметам естественнонаучного цикла используется в основном для проведения диктантов, организации самостоятельной работы учащихся или при изучении отдельных тем, например, «Звуковые колебания и волны» [7].

Основным техническим средством обучения для учителей технического профиля является компьютер. Учителя должны освоить принципы его работы, научиться подключать к нему различные периферийные устройства, такие как сканер, принтер, модем и т. д., уметь устанавливать необходимое программное обеспечение, подключать компьютер к глобальной сети Интернет, настраивать локальные компьютерные сети. В качестве дополнительных технических средств учителя технического профиля должны освоить мультимедийный проектор и оверхед-проектор.

Для учителей каждого профиля необходимо определить уровень технических способностей. Учителям, показавшим низкий уровень технических способностей, необходимо несколько раз подробно объяснить и показать правила работы с современными техническими средствами обучения, а также поэтапно проконтролировать усвоение навыков работы с ними.

Кроме этого, необходимо провести диагностику уровня технической тревожности (технофобии) у учителей. Техническая тревожность довольно распространенное явление, особенно у учителей пожилого возраста, чаще всего оно связано с боязнью испортить техническое средство в результате его неправильного использования. Это во многом связано с новизной и неосвоенностью предлагаемого средства обучения. К учителям, показавшим высокий уровень технической тревожности, нужен особый



подход. Во-первых, необходимо создать для них адекватную мотивацию, заинтересованность, помощь в определении места современной техники в собственной педагогической деятельности. Во-вторых, обучение для таких учителей требует организации возможности переноса знаний и умений, приобретенных ранее в новую ситуацию, возникновения связей прежнего интеллектуального опыта с приобретаемым. В-третьих, необходим некий «адаптационный период», в ходе которого технический методист несколько раз пошагово показывает этапы работы с техническим средством, каждый раз предлагая учителю самому реализовать один из этапов. Этот период должен быть не лимитирован временем и лишен контрольных процедур.

Проведя анализ существующих разработок в области использования технических средств в образовательном процессе, мы пришли к выводу, что в системе образования наметилось много новых проектов, основанных на широком использовании возможностей современной техники. Но для выполнения основной задачи – формирования технической культуры учителей – требуется разработка новых концепций, обеспечивающих изменения на уровне парадигм. Такая измененная образовательная система, в которой возможности современной техники будут взвешенно и разумно сочетаться с достижениями педагогики, предоставит учителям и учащимся новые возможности и преимущества.

Основной содержательной частью программного обеспечения для системы формирования технической культуры с точки зрения процесса обучения являются компьютерные обучающие программы. Они должны разрабатываться на основе общей парадигмы функциональных требований к средствам обучения для данной методики. Так, например, в качестве вспомогательного материала к информационному содержанию системы формирования могут использоваться базы данных или иные хранилища информации, а подсистема контроля знаний может содержать механизм, настраиваемый на уровень обучаемого.

Таким образом, реализация компьютерной поддержки процесса обучения является органически взаимосвязанной процедурой с разработкой системы формирования технической культуры. При этом последовательно ставятся и решаются следующие задачи:

- необходимость использования компьютера;
- полная или частичная компьютеризация учебного процесса;
- обеспечение курса соответствующими программно-аппаратными средствами;
- разработка программного обеспечения учебного назначения в соответствии с информационно-методическими разработками;
- разработка программного обеспечения для сопровождения учебного процесса;
- реализация учебного эксперимента на основе разработанной системы формирования технической культуры;
- корректировка программного обеспечения учебного назначения.

Несмотря на различные подходы к проектированию систем обучения, все они должны обладать главным требованием – адекватностью содержания. Адекватность содержания подразумевает: соответствие содержания системы обучения государственному образовательному стандарту; полноту представления учебного материала; поддержку различных форм обучения, контроля и видов занятий.

Проектирование системы формирования технической культуры учителя невозможно в рамках отдельной учебной дисциплины и требует рассмотрения целостной картины предметной деятельности. Процесс обучения в разрабатываемой модели должен обеспечить вовлечение в процессы познания всей личности учителя на



уровне творческого, диалогического мышления и социальной активности, как это имеет место в реальной практической деятельности. Учебная информация должна усваиваться в процессе деятельности по ее обработке, показывающей возможности ее будущего практического использования. Учебная информация подается как основа, средство для выполнения компетентных действий. Для успешного формирования технической культуры перед учителями необходимо моделировать проблемные ситуации, в которых они самостоятельно могут открывать новые знания и усваивать новые приемы деятельности. Система должна моделировать систему переходов от учебной к учебно-практической деятельности.

Ссылки на источники

1. Киселева М. П. Поиск нравственных ориентиров воспитания в условиях социально-экономических перемен в истории отечественной педагогики // Концепт. – 2013. – № 05 (май). – ART 13097. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13097.htm>.
2. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 267 с.
3. Слостенин В. А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 130 с.
4. Тимофеева Н. М., Киселева О. М. Построение концептуальной модели учебных словарей по педагогическим дисциплинам // Современные научные исследования. Выпуск 1. – Концепт. – 2013. – ART 53649. – URL: <http://e-koncept.ru/article/1066>.
5. Софронова Н. В. Теория и методика обучения информатике. – М.: Высшая школа, 2004. – 223 с.
6. Мухина С. А., Соловьева А. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 384 с.
7. Журин А. А., Бондаренко Е. А., Милютин И. А. Технические средства обучения в современной школе. – М.: «ЮНБЕС», 2004. – 416 с.

Bykov Alexander,

Ph.D., assistant professor of information technology, Smolensk State University, Smolensk
asersony@yandex.ru

Kiseleva Olga,

Ph.D., assistant professor of information technology, Smolensk State University, Smolensk
foxy03@yandex.ru

Timopheeva Natalia,

Ph.D., deputy dean of the faculty of physics and mathematics, assistant professor of methods of teaching mathematics, physics and computer science, Smolensk State University, Smolensk
nat.timopheeva@yandex.ru

Features of formation of teachers' technical culture considering different pedagogical specialties

Abstract. The problem of the formation of teachers' technical culture according to their pedagogical profile is considered. Differences in the preparation of teachers for using modern means of training in the educational process are identified, the peculiarities of subjects and the differences in special abilities are taken into account. The objectives and the course content of informatics are suggested to teachers of humanitarian profile. The technical tools which should be learned firstly are defined for each pedagogical profile.

Keywords: technical culture, pedagogical profile, technical means of training, technical abilities.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Коломыц Оксана Николаевна,

кандидат социологических наук, доцент, заведующая кафедрой финансов, экономики и управления на предприятии Георгиевского технологического института (филиала) ФГАОУ ВПО «Северо-кавказский федеральный университет», г. Георгиевск
ksu_bermor@mail.ru

Методы прогнозирования изменения инвестиционной привлекательности и инвестиционной активности муниципального образования

Аннотация. Статья посвящена вопросам повышения инвестиционной привлекательности муниципального образования, воздействуя на факторы которой можно влиять на приток инвестиций в экономику города. С помощью экономико-статистического и математического инструментария автором спрогнозировано поступление инвестиций в конкретное муниципальное образование.

Ключевые слова: инвестиционная привлекательность, объем инвестиций, прогнозирование, муниципальное образование.

Инвестиционная привлекательность муниципального образования определяет объем инвестиций, поступающих в его экономику. Следовательно, воздействуя на факторы, определяющие инвестиционную привлекательность города можно воздействовать на приток инвестиций. Для этого субъекту управления, необходимо знать какие факторы оказывают наиболее сильное влияние на инвестиционный климат.

Для определения степени воздействия факторов на инвестиционную привлекательность и последующего прогнозирования поступления инвестиций в экономику города существуют различные экономико-статистические и математические инструменты [1]. Преимущество использования данных методов заключается в возможности проведения анализа без множества громоздких расчетов, стандартными средствами табличного процессора Microsoft Excel.

По имеющимся статистическим данным за 2005–2011 годы нами были отображены наиболее значимые показатели, имеющие коэффициент корреляции по модулю больше 0,7 в качестве результативного показателя выступает «Объем инвестиций на душу населения». Все рассматриваемые показатели представлены в относительном выражении: в расчете на одного жителя, индексах, процентах.

Так, по результатам отбора, в проведении сравнительного анализа инвестиционной привлекательности города Георгиевска будут анализироваться факториальные показатели, представленные в таблице 1 [2].

Таблица 1

Показатели, значимо влияющие на инвестиционную привлекательность города Георгиевска

Показатель	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Кэфф. корреляции
Среднемесячная заработная плата, тыс. руб.	5,02	6,41	7,75	9,52	11,62	12,83	14,24	0,94
Коэффициент смертности, промилле	15,2	15,1	14,1	14,6	13,7	12,8	12,8	- 0,93
Уровень развития нормативно-правовой базы, %	45	50	50	55	60	60	70	0,97
Инфляция, %	10,9	9	11,9	13,3	8,8	8,8	6,1	- 0,75
Темп роста объема платных услуг населению, %	120	135,1	128,3	120,2	116,9	116,5	111,6	- 0,71
Число действующих крупных и средних предприятий	38	27	27	27	22	21	19	- 0,84
Объем инвестиций на душу населения тыс. руб.	0,71	2,07	3,81	3,58	6,99	9,37	14,95	1



Наибольшая корреляционная зависимость показателя среднедушевых инвестиций проявилась в результате влияния на его величину таких показателей как «уровень развития нормативно-правовой базы», «среднемесячная заработная плата» и «коэффициент смертности».

В целях прогнозирования влияния выявленных факторов на объем инвестиций необходимо провести регрессионный анализ (табл. 2).

Таблица 2

Группировка показателей инвестиционной привлекательности города Георгиевска для целей регрессионного анализа

Год	Y	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆
2005	0,71	5,02	15,2	45	10,9	120	38
2006	2,07	6,41	15,1	50	9	135,1	27
2007	3,81	7,75	14,1	50	11,9	128,3	27
2008	3,58	9,52	14,6	55	13,3	120,2	27
2009	6,99	11,62	13,7	60	8,8	116,9	22
2010	9,37	12,83	12,8	60	8,8	116,5	21
2011	14,95	14,24	12,8	70	6,1	111,6	19

На основе данных, представленных в табл. 2, получаем следующие коэффициенты (табл. 3) и регрессионное уравнение.

Таблица 3

Результаты регрессионного исследования

Показатель	Коэффициенты
Y-пересечение	- 25,55143539
Переменная X ₁	- 0,306050004
Переменная X ₂	- 3,78200941
Переменная X ₃	0,818126855
Переменная X ₄	- 0,027240248
Переменная X ₅	0,228368483
Переменная X ₆	0,562140571

$$Y = -0,306 \times X_1 + (-3,782) \times X_2 + 0,818 \times X_3 + (-0,027) \times X_4 + 0,228 \times X_5 + 0,562 \times X_6 + (-25,551)$$

Подставляя в данное равенство соответствующие значения факторов, можно спрогнозировать, как изменить результирующий показатель «Объем инвестиций на душу населения». В качестве примера работоспособности модели проведем расчет по выведенной формуле и проследим влияние факторов на результирующий показатель (табл. 4).

Таблица 4

Факторы для оценки работоспособности модели

X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆
15,02	12,2	75	6	113	20

Подставив значения показателей, представленные в табл. 4, в формулу получим:

$$Y = -0,306 \times 15,02 + (-3,782) \times 12,2 + 0,818 \times 75 + (-0,027) \times 6 + 0,228 \times 113 + 0,562 \times 20 + (-25,551) = 21,9557$$

Таким образом, при повышении среднемесячной заработной платы до 15,02 тыс. руб., снижении коэффициента смертности до 12,2%, повышении уровня



развития нормативно правовой базы до 75%, увеличении темпа роста заработной платы до 113% и увеличения количества действующих предприятий до 20 получим объем инвестиций на душу населения равный 21,96 тыс. руб. Использование данного метода в практике управления инвестиционной привлекательностью позволит органам власти наиболее эффективно и рационально использовать имеющиеся ресурсы, отдавая приоритет развитию сфер и факторов, которые оказывают наиболее значимое влияние на объем инвестиций, поступающих в экономику города.

Для прогнозирования изменения показателя объема инвестиций на душу населения составим табл. 5, представленную ниже, заменив годы на периоды.

Таблица 5

Прогнозирование изменения показателя объема инвестиций

Показатель	Периоды									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Объем инвестиций на душу населения, тыс. руб.	0,71	2,07	3,81	3,58	6,99	9,37	14,95	14,57	16,73	18,89

Данные для составления прогноза [3] при использовании функции «Предсказ» табличного процессора Microsoft Excel.

В строке «X» указывается период, для которого осуществляется прогнозирование, в данном случае это период 8. Затем в строке «известные значения x» вводятся все известные периоды (1, 2, 3 и т. д.), а в строке «известные значения y» вводятся известные значения показателя за все периоды. В результате получаем прогнозное значение исследуемого показателя. В нашем примере это 14,57 тыс. руб. в 2012 г., 16,73 тыс. руб. в 2013 г., 18,89 тыс. руб. в 2014 г.

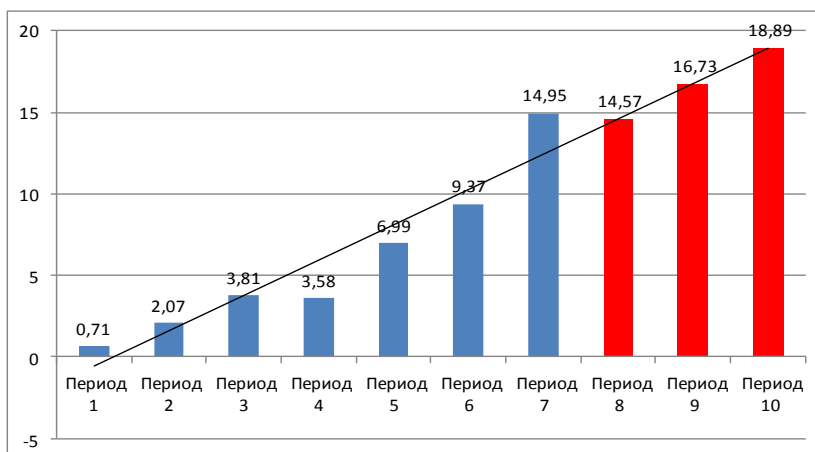


Рис. 1. Динамика изменения объема инвестиций в г. Георгиевск

Следует отметить, что основным недостатком данного метода прогнозирования является то, что он не учитывает влияния факторов на исследуемый показатель, а опирается на динамику показателя в прошлые периоды. Поэтому использование данного метода в условиях нестабильности экономической ситуации не позволит получить адекватный прогноз.

Еще одним методом прогнозирования является построение трендов, используя различные виды функций. Нами приведены графики, наглядно демонстрирующие возможности прогнозирования данным методом.

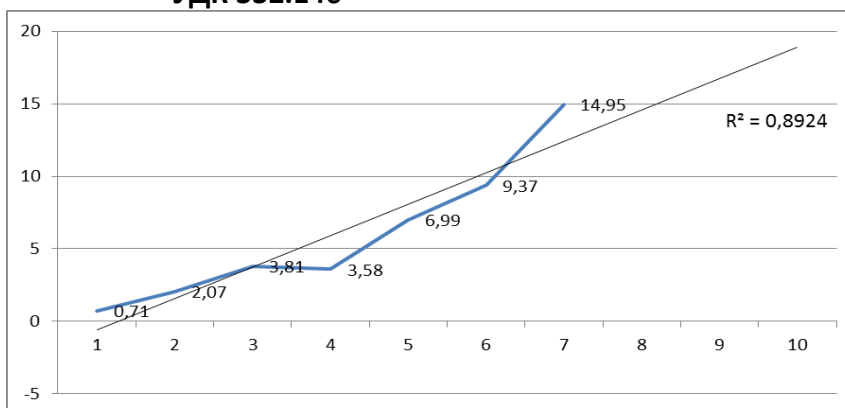


Рис. 2. Тренд изменения объема инвестиций на душу населения с использованием линейной функции

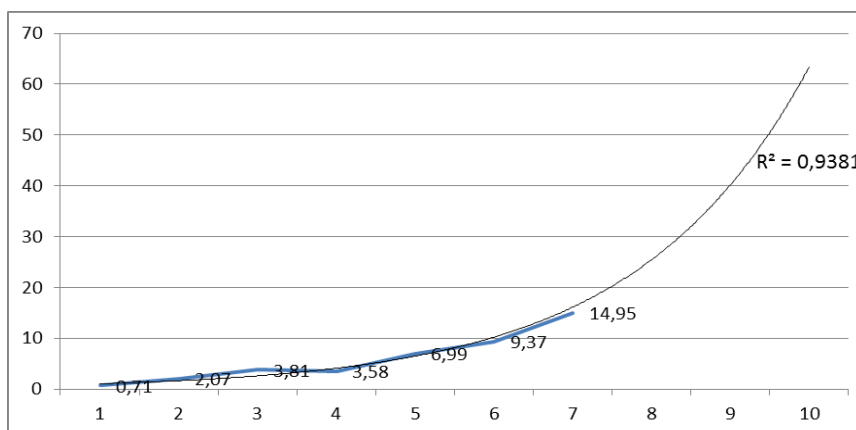


Рис. 3. Тренд изменения объема инвестиций на душу населения с использованием экспоненциальной функции

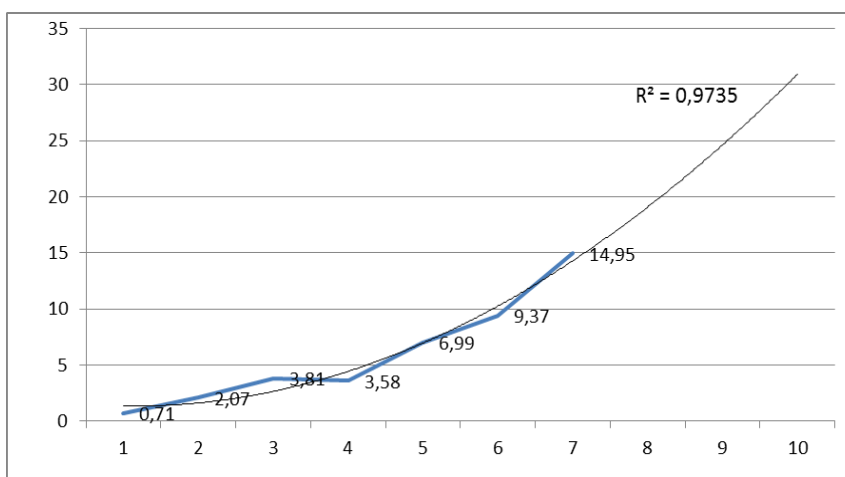


Рис. 4. Тренд изменения объема инвестиций на душу населения с использованием полиномиальной функции

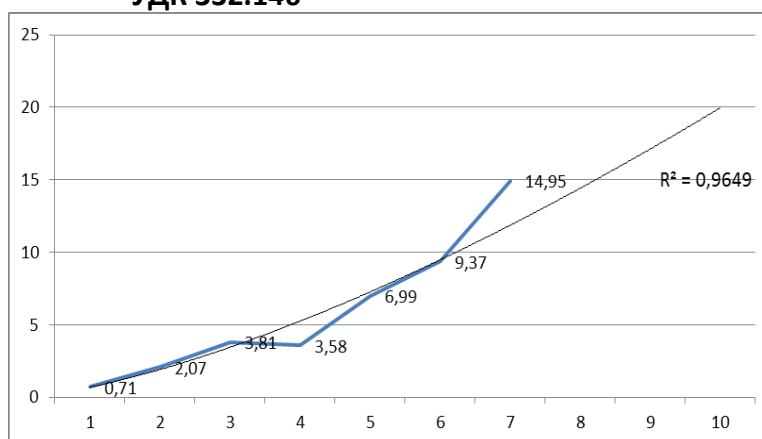


Рис. 5. Тренд изменения объема инвестиций на душу населения с использованием степенной функции

Наибольшую точность прогноза дает функция с наибольшим коэффициентом детерминации R^2 . В данном случае это полиномиальная функция. Однако линия тренда, построенная с использованием степенной функции, совпадает с данными полученными с использованием функции «Предсказ», что также позволяет ее использование при разработке прогноза.

Недостатком данного метода, как и предыдущего, является то, что он не учитывает влияния факторов на исследуемый показатель, а опирается на динамику показателя в прошлые периоды, поэтому его использование возможно при условии, что будут сохраняться стабильные условия развития экономики города.

Таким образом, использование рассмотренных инструментов позволит с достаточной степенью точности спрогнозировать развитие экономики города и принять меры направленные на корректировку факторов, определяющих его инвестиционную привлекательность.

Ссылки на источники

1. Коломыц О. Н. Инвестиционный климат страны и ее регионов на современном этапе: сущность и критерии оценки // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2011. – № 2(16). – С. 64–67.
2. Сайт территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Ставропольскому краю. – URL: stavstat.gks.ru.
3. Сайт Министерства экономического развития Ставропольского края. – URL: www.stavinvest.ru.

Kolomyc Oksana,

Candidate of sociological Sciences, Professor, head of Finance, Economics and management at enterprise Georgievsky technological Institute (branch) of RUSHYDRO VPO «North-Caucasian Federal University»
ksu_bermor@mail.ru

Methods of forecasting changes in investment attractiveness and investment activity of the municipality

Abstract. The article is devoted to the issues of improvement of the investment attractiveness municipality, influencing factors which can affect the inflow of investments into the economy. With the help of economic-statistical and mathematical tools, the author predicted inflow of investments in a specific municipality.

Keywords: investment attractiveness, the volume of investments, forecasting, municipal formation.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Кучеренко Карина Вадимовна,

студентка III курса факультета психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», г. Таганрог

kapunka161@mail.ru

Школьный литературный клуб как средство развития литературно-творческих способностей учащихся

Аннотация. В статье обобщен и проанализирован опыт работы учителя русского языка и литературы МБОУ Самбекской СОШ Натальи Сергеевны Колесниковой. Выявлены основные проблемы, стоящие перед учителем-словесником, обозначены теоретические основы деятельности учителя по развитию литературно-творческих способностей учащихся. Всесторонне представлена деятельность школьного литературного клуба «Парус».

Ключевые слова: школьный литературный клуб, литературно-творческие способности, педагогический опыт.

Одной из важнейших задач современного образования является развитие способностей каждого учащегося. Это отражено в официальных документах. Так в Статье 3 Закона РФ «Об образовании» указано, что одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей [1]. Вместе с тем педагоги отмечают отсутствие условий для решения этой задачи. Серьезным препятствием является существующий подход к определению содержания образования и современные формы контроля, направленные на выявление лишь имеющихся у учащихся знаний, а не их способностей.

На решение этой проблемы направлены усилия, как исследователей, так и педагогов-практиков. Перспективность опыта, обусловленная актуальностью проблемы выявления и развития способностей детей, а также необходимостью повышения качества литературного образования и профилизации школьного обучения, находит теоретическое обоснование в психолого-педагогических исследованиях Л. С. Выготского, В. А. Левина, В. П. Ягунковой, Е. Л. Яковлевой, И. П. Волкова, Г. С. Альтшуллера, П. Иванова, Поля Ланжевена, Анри Валлона, Жана Пиаже, Н. Б. Шумаковой, И. Н. Санниковой, Н. Д. Молдавской, В. И. Глоцер и др.

В современной образовательной практике широкое распространение получил комплексный подход к развитию способностей учащихся средней школы. Этому способствует в большой мере внеклассная клубная работа. Опытные педагоги отмечают, что успешная учебная деятельность школьников напрямую связана с их участием в деятельности кружков, клубных объединений.

Цель нашего исследования – проанализировать и обобщить педагогический опыт учителя русского языка и литературы МБОУ Самбекской СОШ Натальи Сергеевны Колесниковой, как целостную педагогическую систему, которая направлена на развитие литературно-творческих способностей учащихся посредством деятельности школьного литературного клуба.

Приступая к исследованию, мы исходили из важнейшего замечания К. Д. Ушинского о том, что «важен не сам опыт, а мысль, выведенная из опыта». Только в этом случае передовой опыт одного учителя может быть использовать другими. «Чтобы теоре-



тические находки учителя могли быть осознаны, использованы им самим и переданы другим, они должны быть осмыслены в категориях педагогической теории» [2, с. 15].

Поэтому при анализе опыта мы использовали как эмпирические методы (беседа с учителем, анализ документации, анализ продуктов деятельности учащихся), так и теоретические (анализ литературы с целью обоснования и доказательства выделенных авторских идей). При систематизации полученного материала мы опирались на схему информационной карты о педагогических инновациях, разработанную О. Е. Лебедевым [3].

В результате беседы с педагогом мы выяснили ее представление об основных проблемах, стоящих перед учителем-словесником, среди которых выделяются раннее выявление потенциально одаренных детей, их поддержка и развитие литературно-творческих способностей, а также поиск продуктивных форм организации развивающей деятельности учащихся.

Автор считает, что низкий уровень читательской культуры школьников определяется такими условиями, как перегруженность программ по литературе, снижение интереса учащихся к её изучению и, как следствие этого, неумения учащихся выразить в слове свои мысли и чувства, создать какой-либо оригинальный текст и др.

Это свидетельствует о том, что рассматриваемый педагогический опыт, безусловно, является актуальным, так как обусловлен сложившимся противоречием между назревшей потребностью общества в творчески мыслящих личностях, способных реализовать свой креативный потенциал в меняющихся жизненных условиях, и недостаточной разработанностью программ и методик, позволяющих развить творческие способности школьников.

Поставленная педагогом цель – развитие творческих способностей учащихся – потребовала обращения к психолого-педагогической литературе для уточнения ключевого понятия.

В современной литературе отмечается, что не существует единой теории творчества. И ученые с разных позиций анализируют способности личности к творческой деятельности. И все же, несмотря на значительные различия существующих теорий, для удобства рассмотрения можно их классифицировать, выделить группы по разным признакам и основные направления изучения творческих способностей. Рассмотрим классификацию, предложенную С. Ю. Шаловой [4].

Существует довольно большая группа ученых (Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, Д. Векслер и др.) которые считают, что творческие способности – это особые качества мышления, тем самым связывая творческие способности с развитым интеллектом.

Наибольшую известность в американской психологии творчества получила концепция структуры интеллекта, разработанная Дж. Гилфордом, в которой творческая личность расчленена на целый ряд черт, где противопоставляются «гибкость» и «ригидность» мышления. Под гибкостью мышления понимается способность быстро и легко переходить от одного класса изучаемых явлений к другому, способность варьирования и преобразования решения задачи в зависимости от условий, способность к гибкому поиску многообразных факторов, влияющих на решение проблемы.

Творческий потенциал личности связывается со способностью к дивергентному мышлению, которое предполагает порождение множества решений на основе однозначных данных. Ему противопоставляется конвергентное мышление, которое направлено на поиск единственно верного результата и диагностируется с помощью традиционных тестов интеллекта.



Представители другого направления в исследовании творческих способностей связывают творческие достижения личности с самыми разнообразными личностными качествами. Начало исследованиям в этом направлении положил Э. П. Торренс. Его подход основан на том, что творческие успехи обусловлены не столько интеллектуальными особенностями, сколько личностными характеристиками.

Есть еще один подход к исследованию творческих способностей. Он заключается в рассмотрении способности к творчеству как особого интегративного качества. Называют ученые это качество по-разному. А. М. Матюшкин в качестве основной характеристики творческой личности предлагает считать «творческость», которая включает в себя исследовательскую активность, потребность в новом открытии и одаренность, т. е. способность создавать нестандартные, оригинальные продукты.

И, наконец, наиболее широкий подход к пониманию творчества и творческих способностей заключается в том, что важнейшими проявлениями творческой личности считаются уникальность и неповторимость, стремление реализовать себя. «Творчество – путь к свободе... Как никогда важно в годы юности попробовать себя в этой конструктивной свободе, в свободе «для» (в отличие от свободы «от»...)» [5, с. 72].

Н. С. Колесникова подтвердила, что связывает одаренность учащихся не только с интеллектуальными способностями, но и с особенностями мотивационной сферы.

Разрабатывая технологию работы в литературном клубе, педагог опиралась на два исходных положения:

Во-первых, клубная деятельность – одна из наиболее продуктивных форм, способствующих развитию творческого потенциала личности, так как именно учение без принуждения позволяет выявить и раскрыть потенциальные возможности ребёнка.

Во-вторых, целостный подход к обучению и развитию учащихся достигается сочетанием когнитивных и аффективных аспектов развития личности, так как только в этом случае осуществляется динамическая связь между эмоциональным настроением, способностью к саморегулированию и познавательной активностью.

Этим обусловлен выбор системы принципов работы литературного клуба. Наиболее важными являются:

- принцип самоактуализации;
- принцип индивидуальности;
- принцип субъективности;
- принцип диалогичности;
- принцип мультимодальности;
- принцип творчества и успеха;
- принцип веры, доверия и поддержки.

Эти принципы нашли документальное отражение в разработанном учителем положении о школьном литературном клубе.

В нем указано, что литературный клуб «Парус» – это добровольное творческое объединение. Цель работы клуба – развитие литературных способностей, начальных навыков стихосложения и писания художественной прозы, расширение кругозора учащихся в литературной области.

Задачи клуба:

- привлечение в клуб пишущей молодёжи, оказание ей помощи на начальном этапе творческой литературной деятельности;
- пропаганда произведений авторов-членов клуба в селе, районе, Ростовской области.



Члены клуба обязаны:

- представлять свои произведения на обсуждение в печатном виде;
- прочитывать и представлять свои суждения по произведению в оговариваемые сроки;
- выполнять правила и требования той организации, в стенах которой работает клуб.

Членом клуба может стать любой учащийся Самбекской школы с 1 по 11 класс, пишущий стихи или прозу, а также окончивший школу и продолжающий литературное творчество.

Для членов клуба в течение года проводятся следующие мероприятия:

- семинары, посвященные анализу литературного творчества членов клуба;
- лекции по русскому языку и литературному процессу;
- встречи с жителями села, занимающимися литературным творчеством;
- видеосъемка всех мероприятий клуба.

Члены клуба обеспечиваются видео-лекциями по русскому языку и культурологии.

Для вступления в клуб необходимо посетить одно занятие в мастер-классе.

Выбор форм и логика построения занятий определяются необходимостью системной подачи материала в единстве его содержательного и операционально-деятельностного аспектов. Задания предполагают актуализацию всего теоретического материала. Тем самым содержание и характер заданий обуславливают ведущую роль продуктивных учебных действий в структуре деятельности, определяя ее творческий характер [6].

Руководствуясь данным положением, Н. С. Колесникова в своей профессиональной деятельности использует целый комплекс методов: метод сотрудничества, метод свободного выбора, метод коллективного анализа и оценки, метод самоанализа и самооценки.

На занятиях часто применяются активные формы работы (творческая мастерская, литературная гостиная, литературная игра, выпуск альманаха, создание рукописной книги, встречи с мастерами слова, индивидуальные консультации, предметные олимпиады, творческие конкурсы разных уровней, создание портфолио разных типов).

Данная система работы по развитию литературного творчества учащихся прошла апробацию в течение шести лет и подтвердила свою эффективность. Диагностика осуществлялась на основе длительного мониторинга, анкетирования учащихся, собеседования, педагогических наблюдений, тестирования, письменных работ учащихся.

Выявлена позитивная динамика в когнитивном и аффективном аспектах развития личности учащихся. Повысилась мотивация и познавательная активность учащихся, уровень развития мыслительных процессов и овладение творческими приёмами. Положительная динамика развития творческой личности находит отражение в портфолио учащихся.

О творческом росте членов литературного клуба свидетельствует возросшее количество участников муниципальных, региональных и федеральных конкурсов. Формальным показателем достигнутых результатов являются многочисленные победы и призовые места учащихся в творческих конкурсах. За пять лет на уровне района 26 призовых места, на уровне области – 7, на уровне России – 4.

Описание опыта работы литературного клуба будет неполным, если не привести примеры литературных произведений, сочиненных его участниками.

Членами клуба «Парус» был разработан проект герба и текст гимна Самбекского сельского поселения. К великой радости всех на заседании клуба, в котором при-



нимал участие глава Самбекского сельского поселения М. А. Соболевский, председатель попечительского совета Г. Г. Экадиосов, депутат законодательного собрания Ростовской области В. Д. Гребенюк, произошла презентация герба и гимна Самбекского сельского поселения.

Гимн Самбекского сельского поселения

Гордимся мы родиной малой,
Богатым, красивым селом.
Нам деда его завещали –
Мы детям своим отдаём.

Самбекские наши высоты,
Вы дороги нам с детских лет.
Геройски погибшие роты,
Вы в памяти нашей навек.

Припев:

Живи ты в столетьях,
Наш край дорогой!
Цвети, вечно здравствуй,
Самбек наш родной!

Мы славим всем миром живущих
В прекрасной родной стороне!
И память о подвигах предков
Вовек не умрёт на земле.

И еще один пример литературного творчества учащихся.

Родной край

Во впадине глубокой
Река Самбек бежит,
Среди полей широких
Село моё лежит.

Люблю родное небо –
Как купол, синий зонт,
И запах дыма, хлеба,
В лугах ромашек звон.

Люблю его низовья,
Поля, дороги, пруд.
Все в нашем Приазовье
Его Самбек зовут.

Мне дорог край зелёный,
Тропинки без конца...
Скамеечка у клёнов
И запах чабреца.

(С. Колесникова, член клуба «Парус», 10 кл.)

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод, что система работы Натальи Сергеевны Колесниковой по организации школьного литературного клуба «Парус» носит инновационный характер. Инновации проявляются в содержании деятельности, формах и методах организации работы с одарёнными детьми (оригинальная долгосрочная программа деятельности школьного литературно-творческого клуба по обучению основам литературного творчества, теории литературы и развитию творческих способностей детей; тематическое планирование; модель творческой мастерской «Погружение в тему»; модели разных типов портфолио; методические рекомендации по организации деятельности школьного литературно-творческого клуба).

Представленный опыт может быть использован учителями-словесниками для организации увлекательной и плодотворной работы по предмету в общеобразовательных учреждениях и педагогами дополнительного образования в соответствующих учреждениях.

Для успешного применения данного опыта необходима соответствующая педагогическая, психологическая и профессиональная подготовка учителя, освоение предложенной программы и модели проведения занятия по типу творческой мастерской, а также интерес со стороны учащихся, наличие специально организованного для занятий места, свободного времени учащихся и учителя и творческое отношение к работе.



Ссылки на источники

1. Закон РФ «Об образовании».
2. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
3. Лебедев О. Е. Анализ педагогических проблем. – Л.: ЛГИУУ, 1990. – 39 с.
4. Шалова С. Ю. Создание условий для научно-педагогического творчества студентов в вузе. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2011. – 264 с.
5. Васильева З. И., Тряпицына А. П., Суворова С. А. Книга о воспитании человечности // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 6. – С. 72–76.
6. Мищенко О. П. Творческая учебная деятельность как условие подготовки будущих социальных педагогов к работе с девиантными подростками // Интернет-журнал «Науковедение». – 2012 – № 3(12) – URL: <http://naukovedenie.ru/sbornik12/12-44.pdf>.

Kucherenko Karina,

The third year student of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy of the Taganrog State Pedagogical Institute named after A. P. Chekhov, Taganrog

kapunka161@mail.ru

School literary club as a means of developing creative abilities of pupils.

Annotation. The experience of the work of Russian language and literature teacher in the Sambek's secondary school Natalia Sergievna Kolesnikova, have been compiled and analyzed in this article. The main problems, that has a teacher-verbal person one, are identified, the theoretical basis of the teacher's activities on the development of literary and creative abilities of pupils are designated. The activities of the school literary club "Parus" is comprehensively presented.

Keywords: the school literary club, literary and creative abilities, the teacher's experience.



Рекомендовано к публикации:

Шаловой С. Ю., кандидатом педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Маракулина Ирина Викторовна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры маркетинга и стратегического планирования ФГБОУ ВПО «Вятская государственная сельскохозяйственная академия», г. Киров

irvikmar@outlook.com

Анфертьева Надежда Ивановна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе КОГОБУ ДОД «Эколого-биологический центр», г. Киров

mdl1972@rambler.ru

Применение методов стратегического анализа при обосновании конкурентной стратегии организации

Аннотация. Статья посвящена вопросам обоснования выбора конкурентной стратегии учреждения дополнительного образования детей на основе применения таких методов стратегического анализа, как модель пяти сил М. Портера, SPACE-анализ, SWOT-анализ.

Ключевые слова: конкурентная стратегия, стратегический анализ, дифференциация.

В условиях динамично меняющейся конкурентной среды организация должна обладать определенными преимуществами, уметь создавать факторы превосходства над соперниками. Для достижения конкурентных преимуществ организации необходима четко спланированная конкурентная стратегия. Начальным этапом разработки стратегии является стратегический анализ, основанный на исследовании и оценке внутренней и внешней среды, в которой находится организация. В результате изучения научной литературы по теме было выявлено большое разнообразие методов стратегического анализа, которые обобщены в таблице 1. С одной стороны, поскольку выбор стратегии базируется на одновременном учете факторов внешней и внутренней среды организации, представляется очевидным вывод о необходимости применения целого комплекса методов анализа для получения полной и достоверной оценки ситуации и принятия стратегического решения. С другой стороны, наличие перечня альтернативных методов в рамках каждого направления анализа свидетельствует о том, что на практике специалист, разрабатывающий стратегию, сталкивается с проблемой выбора наиболее подходящей совокупности методов анализа в соответствии с ситуацией и потребностями пользователя.

Целью данной работы является исследование особенностей практического применения методов стратегического анализа при разработке конкурентной стратегии организации на примере Кировского областного государственного образовательного учреждения дополнительного образования детей (КОГОБУ ДОД) «Эколого-биологический центр» [1]. Реформы российской системы образования, проводимые в период демографического спада, привели к обострению конкуренции в этой сфере, что обусловило актуальность исследования для данной организации.

«Эколого-биологический центр» является бюджетным учреждением, имеет двухэтажное здание, в котором расположены семь учебных, два административных кабинета. Образовательный процесс в учреждении осуществляет 21 педагогический работник, в составе которых 1 кандидат биологических наук, 4 победителя областного конкурса авторских программ. Образовательный процесс в учреждении строится



на основе учебного плана, обеспечивающего комплекс условий совместной деятельности детей, педагогов и родителей. Целевая направленность программ, учитывающая профиль учреждения, достаточно разнообразна. Программы учреждения рассчитаны на все возрастные группы – от дошкольников до старшекласников.

Стратегический анализ макросреды с применением PEST-анализа и метода составления профиля среды (табл. 1) показал, что в макросреде положительные тенденции (возможности) преобладают над негативными (угрозами). Учреждению следует в первую очередь использовать возможности, возникающие вследствие введения федеральных государственных образовательных стандартов, возможностей дифференциации оплаты труда педагогов и внедрения в образовательный процесс новых технологий.

Таблица 1

Систематизация методов стратегического анализа внутренней и внешней среды

<i>Характеристика среды</i>	<i>Направление анализа</i>	<i>Метод анализа</i>
Внешняя среда организации	Стратегический анализ макросреды организации	STEP/ PEST-анализ [2] Метод составления профиля среды [3] Матрицы возможностей и угроз [4] EFAS-анализ [5]
	Стратегический анализ отрасли	Модель пяти сил М. Портера [6] Модель анализа отрасли К. Койна (McKinsey) [7]
	Стратегический анализ конкурентов	Карта стратегических групп конкурентов [8] Анализ конкурентов по 4 диагностическим компонентам М. Портера [9] Конкурентная карта рынка [10] Матрица сравнения конкурентов [11] Профиль конкурентов [12] Схема власти конкурентов [13]
	Стратегический анализ потребителей	Сетка сегментации [14] Кластерный анализ [15] Карта восприятия [16]
Внутренняя среда организации	Стратегический анализ бизнес-портфеля	Матрица BCG «Рост рынка – Доля рынка» [17] Экран бизнеса McKinsey/GE [18] Матрица направленной политики Shell/DPM [19] Матрица ADL/LC и RONA-граф [20] Модель Hofer/Schendel [21] Матрица оценки взаимной поддержки SBU [22]
	Стратегический анализ сильных и слабых сторон организации	Стратегический анализ цепочки создания ценности [23] IFAS-анализ [24]
	Ситуационный анализ	SWOT-анализ [25] SFAS-анализ [26] SPACE-анализ [27]

Стратегический анализ сферы дополнительного образования по модели пяти сил М. Портера (рис. 1) позволяет сделать вывод, что отрасль имеет привлекательность выше среднего уровня, так как влияние угроз относительно не высоко. К числу проблем отрасли относятся высокая конкуренция на рынке, в том числе угроза появления новых конкурентов, низкие темпы роста спроса на услуги дополнительного образования школьников со стороны населения. Таким образом, проведенный анализ подтвердил необходимость разработки конкурентной стратегии для КОГОБУ ДОД «Эколого-биологический центр».

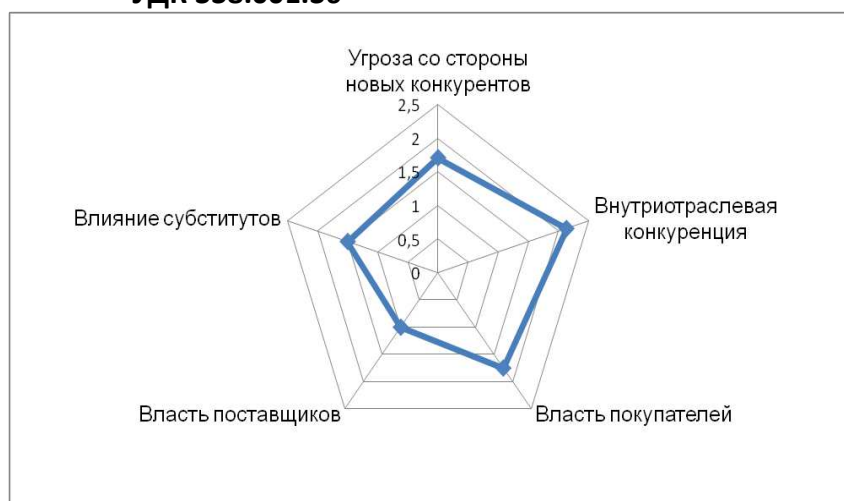


Рис. 1. Стратегический анализ сферы дополнительного образования по модели пяти сил М. Портера

Результат SPACE-анализа (рис. 2) свидетельствует о том, что учреждение находится в конкурентном состоянии, рекомендуемой стратегией является дифференциация, а также развитие лояльности клиентов.

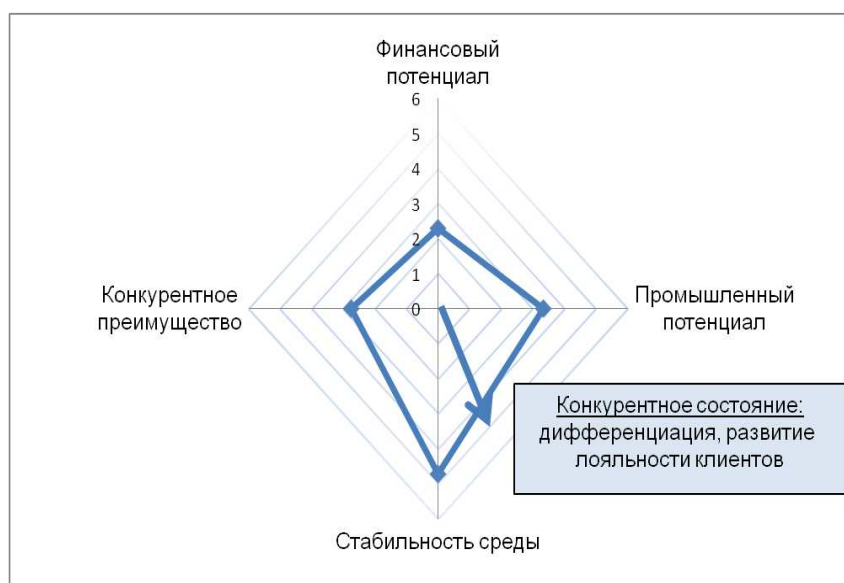


Рис. 2. Результаты SPACE-анализа среды КОГ ОБУ ДОД «Эколого-биологический центр»

На рынке услуг дополнительного образования г. Кирова можно выделить две крупные стратегические группы конкурентов: негосударственные образовательные учреждения, предоставляющие услуги исключительно на платной основе, и бюджетные учреждения, к которым в том числе относится КОГ ОБУ ДОД «Эколого-биологический центр». Дальнейший анализ конкурентов проведен только по своей стратегической группе. По результатам анализа с применением схемы власти конкурентов (табл. 2) исследуемое учреждение имеет достаточно устойчивую конкурентную позицию в своей стратегической группе.



Таблица 2

Схема власти конкурентов стратегической группы бюджетных учреждений

Критерии сравнения	КОГОБУ ДОД «Эколого-биологический центр»	КОГОБУ ДОД «Центр детского туризма и экскурсий»	КОГОБУ ДОД Дворец творчества детей и молодежи	КОГОБУ ДОД «Центр детского (юношеского) технического творчества»	МОАУ ДОД «Центр детского туризма и экскурсий»
Охват аудитории	++	+	+++	+	+++
Уникальность программ	++	+++	+++	++	+
Разнообразие программ	++	++	+++	+	+
Удобный график	+	+++	++	++	+++
Известность	+++	+++	+++	++	+++

Анализ потребителей услуг учреждения показал, что за три учебных года произошло увеличение количества детских объединений (от 69 до 101) и контингента воспитанников (с 923 до 1336 человек). Возросла продолжительность обучения детей в объединениях третьего, четвертого и более лет обучения. Произошли позитивные изменения в возрастном составе обучающихся. В настоящее время наблюдается равномерный охват всех возрастных категорий воспитанников учреждения эколого-биологическим образованием. Сохранность контингента объединений составляет 95–97%, что свидетельствует об удовлетворенности детей и их родителей результатами образования в учреждении, которая достаточно высока (дети – 98,2%; родители – 97,8%).

При сопоставлении возможностей, угроз, сил и слабостей учреждения, представленных в табл. 3, методом SWOT-анализа выявлено, что перспективными направлениями повышения конкурентоспособности могут стать:

- во-первых, увеличение числа профильных направлений работы, что соответствует стратегии дифференциации, обоснованной в ходе SPACE-анализа;
- во-вторых, повышение удобства графика работы учреждения, что может способствовать развитию лояльности клиентов;
- в-третьих, развитие сотрудничества с партнерами (школы, вузы и т. д.);
- в-четвертых, дальнейшее развитие применения авторских методик и инновационных технологий обучения, что также соответствует стратегии дифференциации и помогает повысить уникальность услуг центра.

Результаты анализа учтены при разработке стратегической программы развития КОГОБУ ДОД «Эколого-биологический центр» на 2013-2017 гг. Карта реализации стратегии для КОГОБУ ДОД «Эколого-биологический центр» представлена на рис. 3.



Таблица 3

Матрица SWOT-анализа и проектирования стратегии

	Силы S1: высокая квалификация педагогов и наличие авторских методик; S2: наличие уникальных профилей работы; S3: активные связи со школами, вузами, департаментом	Слабости W1: недостаточно удобный график занятий; W2: недостаток учебных площадей для дальнейшего роста; W3: недостаток кадров для дальнейшего роста
Возможности O1: доступ к новым технологиям; O2: стандартизация образования; O3: реформа оплаты труда; O4: рост интереса к экологии	SO1: S1, S2, S3, O1, O2, O4 – увеличение доли рынка. SO2: S1, S2, S3, O1, O3 – развитие новых профилей обучения для повышения конкурентоспособности	WO1: W2, W3, O1, O4 – дальнейшее развитие связей с партнерами, использование площадей и педагогов партнеров. WO2: W1, W2, W3, O1, O3 – внедрение новых образовательных технологий (в т. ч. дистанционных)
Угрозы T1: интенсивная конкуренция T2: введение системы электронных торгов T3: демографические проблемы	ST1: S1, S2, S3, T1, T3 – дифференциация образовательных услуг. ST2: S1, S3, T2 – повышение экономической и юридической грамотности специалистов центра для участия в торгах	WT1: W1, W2, W3, T1, T3 – развитие связей с партнерами, использование площадей и педагогов партнеров

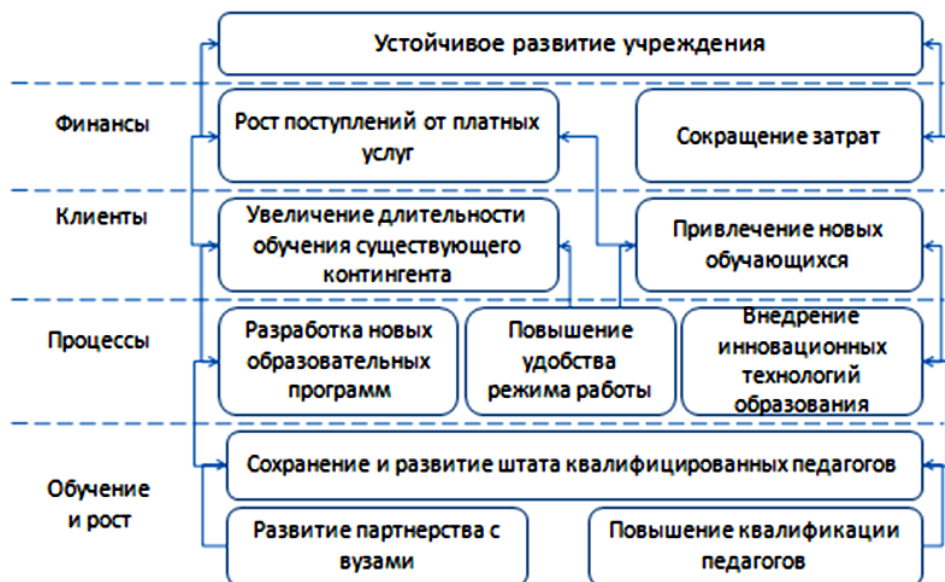


Рис. 3. Карта реализации стратегии КОГОБУ ДОД «Эколого-биологический центр»

Ожидаемый эффект от реализации программы запланирован на уровне ребенка (динамика результата обучения, воспитательного результата и результата развития), на уровне педагога (повышение профессионального уровня и результативности деятельности), на уровне родителей (повышение степени удовлетворенности услугами центра) и на уровне учреждения (расширение внешних связей). Реализация предлагаемой стратегической программы позволит повысить конкурентоспособность



учреждения и обеспечить развитие системы дополнительного образования детей средствами экологической, природоохранной, натуралистической деятельности.

При обосновании выбора конкурентной стратегии исследуемого учреждения использованы два варианта ситуационного анализа.

Первый вариант – матрица стратегического положения и оценки действий (SPACE). Она используется для определения наиболее выгодного стратегического направления деятельности, а также помогает оценить в целом привлекательность сферы бизнеса и способность организации конкурировать на рынках. Метод SPACE основан на анализе 4 групп факторов: IS – промышленный потенциал, FS – финансовый потенциал, ES – стабильность среды, CA – конкурентное преимущество [17]. Оценки по каждой группе факторов определены специалистами исследуемого предприятия по предусмотренной в методике шкале. Перечень факторов SPACE-анализа охватывает как внутреннюю, так и внешнюю среду бизнеса, а их совокупная оценка позволяет определить стратегическое положение организации в упомянутой среде и выбрать соответствующее ситуации направление деятельности. Как уже было отмечено, по результатам SPACE-анализа учреждение находится в конкурентном состоянии, рекомендуемой стратегией является дифференциация, а также развитие лояльности клиентов.

Второй вариант – проектирование стратегии на основе метода SWOT-анализа, который может применяться как обособленно, так и в качестве обобщающего этапа анализа внешней и внутренней среды, систематизируя данные, полученные в ходе PEST-анализа (анализ макроокружения), применения модели пяти сил М. Портера (анализ отрасли), анализа конкурентов и потребителей, а также цепочки создания ценности (внутренний анализ). Этот подход объединяет в себе несколько различных методик анализа, не всегда согласованных друг с другом, требует больших затрат времени исследователя в сравнении с методом SPACE, но при грамотном применении позволяет получить исчерпывающую оценку среды для разработки стратегии и учесть все многообразие действующих на организацию факторов и сил.

Исследование применения данных групп методов на практике показало, что полученные результаты по двум вариантам анализа не противоречат друг другу, следовательно, методы SPACE и SWOT-анализа могут быть использованы как совместно, так и по отдельности при обосновании выбора стратегии организации.

Ссылки на источники

1. Официальный сайт эколого-биологического центра. – URL: <http://ecobiocentre.narod.ru>.
2. Фляйшер К., Бенсуссан Б. Стратегический и конкурентный анализ. Методы и средства конкурентного анализа в бизнесе. – М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2005. – 541 с.
3. Хорин А. Н., Керимов В. Э. Стратегический анализ. – М.: Эксмо, 2009. – 480 с.
4. Там же.
5. Srinivasan R. Strategic Management. The Indian Context. – Prentice-Hall of India Private Limited, New Delhi, 2008. – P. 81–108.
6. Портер М. Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 453 с.
7. Койн К., Субраманьям С. Как упорядочить процесс разработки стратегии. – URL: http://www.cfin.ru/management/strategy_process.shtml.
8. Томпсон-мл. А. А., Стрикленд III А. Дж. Стратегический менеджмент: концепции и ситуации для анализа. – М.: ИД Вильямс, 2006. – 928 с.
9. Портер М. Указ. соч.
10. Багиев Г. Л., Тарасевич В. М., Анн Х. Маркетинг. – М.: Экономика, 1999. – 703 с.
11. Смерек В. Я. Как правильно работать с конкурентами. – URL: http://www.iteam.ru/publications/marketing/section_23/article_3663.
12. Там же.



13. Аакер Д. А. Стратегическое рыночное управление. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
14. Ламбен Ж.-Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок. – СПб.: Питер, 2007. – 800 с.
15. Костерин А. Г. Практика сегментирования рынка. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
16. Там же.
17. BCG Review 02/2008. – URL: <http://www.bcg.ru/documents/file50967.pdf>.
18. McKinsey Quarterly, the business journal of McKinsey & Company. – URL: http://www.mckinsey.com/insights/strategy/enduring_ideas_the_ge_and_mckinsey_nine-box_matrix.
19. Ефремов В. С. Классические модели стратегического анализа и планирования // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – №1–3. – URL: <http://www.cfin.ru/press/management>.
20. Там же.
21. Там же.
22. Ансофф И. Новая корпоративная стратегия. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
23. Портер М. Указ. соч.
24. Srinivasan R. Указ. соч.
25. SWOT-анализ. – URL: <http://www.swot-analysis.ru>.
26. Srinivasan R. Указ. соч.
27. Radder L., Louw L. The SPACE Matrix: A Tool for Calibration Competition // Long Range Planning. – Vol.31, August 1998. – P. 549–559.

Marakulina Irina,

Candidate of Economical Sciences, associate professor at the chair of marketing and strategic planning Vyatka State Agricultural Academy, Kirov

irvikmar@outlook.com

Anferteva Nadezhda,

deputy director on teaching and educational work Ecological and Biological Center, Kirov

mdl1972@rambler.ru

Application of methods of strategic analysis under the justification of the competitive strategy of the organization

Abstract. The article is devoted to justification of the selection of competitive strategy of the institutions of children's additional education on the basis of such methods of strategic analysis, as Porter five forces analysis, SPACE analysis, SWOT-analysis.

Keywords: competitive strategy, strategic analysis, differentiation.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Вешуткин Владимир Дмитриевич,

кандидат технических наук, доцент кафедры динамики, прочности машин и сопротивления материалов ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

Vveshutkin@mail.ru

Моисеева Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры динамики, прочности машин и сопротивления материалов ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

tvm.nntu@nextmail.ru

Интенсификация подготовки студентов к выполнению лабораторных работ по курсу строительной механики

Аннотация. В условиях сокращения сроков обучения студентов технического профиля, возникает необходимость совершенствования учебного процесса с целью сохранения основ фундаментальной подготовки по общетехническим и специальным предметам. Преподавателями кафедры «Динамика, прочность машин и сопротивление материалов» Нижегородского технического университета разработана методика проведения лабораторных занятий по курсам «Строительная механика корабля», «Строительная механика машин», «Строительная механика самолета», включающая элементы дистанционного обучения при самостоятельной подготовке студентов к выполнению лабораторных работ.

Ключевые слова: строительная механика, лабораторный практикум, самостоятельная работа студентов, дистанционное обучение.

На кафедре «Динамика, прочность машин и сопротивление материалов» Нижегородского государственного технического университета задача совершенствования учебного процесса решается как с помощью интенсификации проведения лабораторных занятий, так и с помощью усовершенствования лабораторной базы. Особое внимание уделено внедрению современных методов подготовки студентов к выполнению лабораторных работ по курсам «Строительная механика корабля», «Строительная механика машин» и «Строительная механика самолета».

Усовершенствование лабораторной базы

На кафедре разработана и внедрена в учебный процесс универсальная лабораторная установка (рис.1), позволяющая выполнять четыре типа опытов (рис. 3–6) за счет быстрого изменения конструкции установки.

При изучении различных типов опор в конструкциях машин, самолетов и судов студенты обнаруживают непонимание физических процессов, лежащих в основе принципов действия опорных закреплений. Лабораторная установка позволяет наглядно представить принципы действия различных опорных закреплений, так как в конструкции установки наглядно раскрываются способы взаимодействия элементов упругой системы. Лабораторная установка обладает возможностью быстрой и простой трансформации конструкции для проведения различных опытов и точной регистрации характеристик опорных закреплений. Все это позволяет значительно сократить время проведения серии лабораторных работ и снизить погрешность измерений.



Трансформация конструкции осуществляется за счет установки (удаления) съемных опор 7 (рис. 1), которые выполнены в виде втулок, надетых на неподвижные жесткозакрепленные стержни.

На рис. 1 показана схема универсальной лабораторной установки.

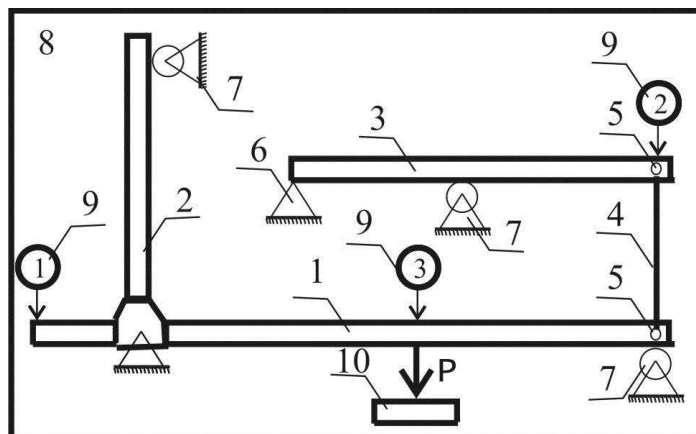


Рис. 1. Схема лабораторной установки

- 1 – основная испытательная балка;
- 2 – балка для создания упругого защемления балки 1;
- 3 – балка для создания упругого проседания балки 1;
- 4 – стержень, соединяющий балки 1 и 3 с помощью шарниров 5;
- 5 – шарниры;
- 6 – шарнирные несъемные опоры;
- 7 – шарнирные съемные опоры;
- 8 – панель для крепления элементов конструкции;
- 9 – индикаторы ИЧ-1; 10– грузы.

На основании схемы лабораторной установки студенты с помощью преподавателя определяют вид основной расчетной схемы, показанной на рис. 2.

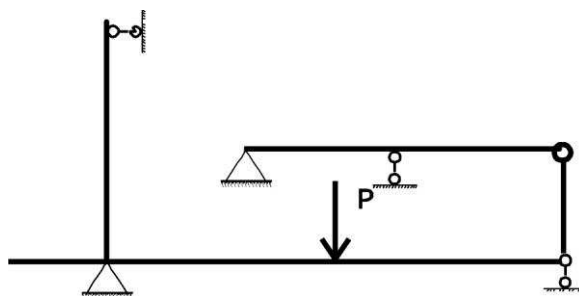


Рис. 2. Основная расчетная схема

Исходя из основной расчетной схемы, можно получить две схемы, различной конфигурации для определения коэффициентов податливости при просадке опоры и при повороте опоры.

На рис. 3 показана расчетная схема для определения коэффициента податливости при просадке. В этом случае необходимо снять опоры на верхнем конце балки 2 и на правом конце балки 1 (рис. 1). Тогда балка 3 под действием внешней нагрузки изгибается, как показано на рис. 3 и на ее правом концевом сечении можно измерить прогиб индикатором 2.

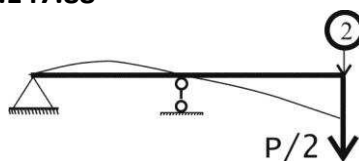


Рис. 3. Расчетная схема для определения коэффициента податливости опоры при просадке

На рис. 4 показана расчетная схема для определения коэффициента податливости опоры при повороте. В этом случае убирают промежуточную опору на балке 3 и на правом конце балки 1 (рис. 1). Тогда балка 1 под действием внешней нагрузки будет передавать момент на несъемную опору, соединяющую балки 1 и 2. Прогиб левого концевого сечения балки 1 можно измерить индикатором 1 (рис. 1). Угол поворота на несъемной опоре балки 1 определяется через значение экспериментально полученного прогиба.

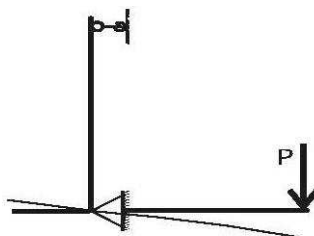


Рис. 4. Расчетная схема для определения коэффициента податливости опоры при повороте

Кроме того, лабораторная установка может быть использована еще для уточнения модуля продольной упругости (рис. 5). Для этого необходимо убрать съемные опоры на балках 2 и 3 (рис. 1), а на балку 1 установить индикатор 3 и измерить максимальный прогиб от приложенной нагрузки (рис. 5). По результатам эксперимента (величине прогиба) получить экспериментальное значение модуля продольной упругости и сравнить его с теоретическим.

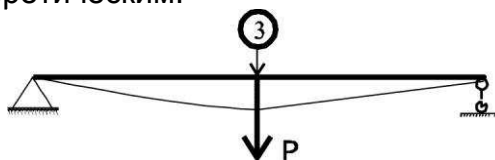


Рис. 5. Опыт по уточнению модуля продольной упругости

И, наконец, универсальную лабораторную установку можно использовать для определения элементов изгиба статически неопределимой балки (рис. 6). Для этого необходимо убрать съемную опору на правом конце балки 1 (рис. 1) и с помощью индикаторов 1, 2, 3 определить величину прогиба в различных сечениях балки 1. На основании полученных результатов можно вычислить величины углов поворота, изгибающих моментов и срезывающих сил в этих сечениях.

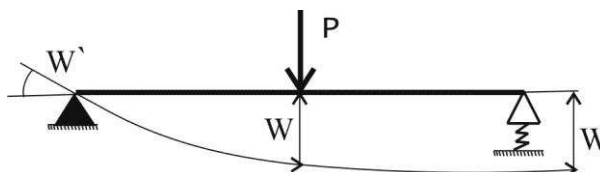


Рис. 6. Определение параметров изгиба для статически неопределимой балки



Элементы дистанционного обучения при самостоятельной подготовке студентов к выполнению лабораторных работ

В современных условиях усиливается тенденция внедрения в учебный процесс дистанционных методов обучения. Дистанционное обучение – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [1, 2].

С одной стороны, в условиях доступности обучения с использованием сети Интернет, студенты получают возможность самостоятельного развития, самообучения и самоконтроля. С другой стороны, нельзя недооценивать роль аудиторных занятий, где немаловажную роль в обучении и воспитании студентов играет личность преподавателя. Его живое слово, вдохновенное изложение материала, индивидуальный подход к обучаемым, все это указывает на первостепенность обучения классического по сравнению с дистанционным, виртуальным. Поэтому, мы считаем, что дистанционное обучение должно найти свое место в учебном процессе как дополнительный метод обучения.

Разработанный нами метод самостоятельной подготовки студентов к выполнению лабораторных работ с элементами дистанционного обучения применяется не как основной, а как дополнительный метод. Лабораторная работа «Определение коэффициентов податливости при просадке и повороте опорных закреплений» состоит из двух частей.

Первую часть работы «Определение коэффициента податливости опоры при просадке» студенты выполняют под руководством преподавателя. Преподаватель знакомит студентов с конструкцией лабораторной установки и объясняет, как нужно настроить лабораторную установку, чтобы получить эффект упруго-проседающей опоры. Лабораторная установка трансформируется в такое положение, что стержень FB получает вертикальное перемещение, и вся верхняя часть рамы ($D-E-F$) заменяется упруго – проседающей опорой B (рис. 7). Стержень FB получает вертикальное перемещение за счет того, что из состава конструкции убирают съемные опоры B и C .

Преподаватель демонстрирует явление упругого проседания концевой сечення B , показывает, как пользоваться измерительными приборами и добивается понимания студентами физической стороны явления.

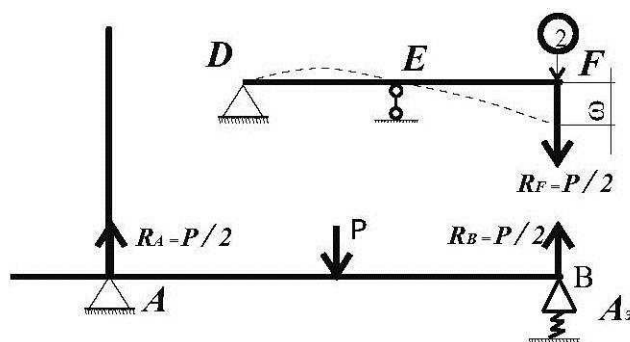


Рис. 7. Экспериментальное определение коэффициента податливости опоры при просадке

На втором этапе, при подготовке к выполнению второй части лабораторной работы «Определение коэффициента податливости опоры при повороте» студенты получают доступ в интернете к электронному пособию по подготовке к лабораторной



работе. Электронное пособие включает в себя 4 блока: содержание лабораторной работы, конспект лекций по изучаемой теме, глоссарий и тренажер.

Тренажер имеет два режима – режим обучения, режим самоконтроля. Результаты, полученные студентом, при тестировании в режиме самоконтроля доступны преподавателю и позволяют ему перед проведением лабораторной работы предусмотреть индивидуальный подход к тем студентам, у которых в процессе самоконтроля возникли трудности в изучении теоретического материала или понимании экспериментальной задачи. Это позволяет преподавателю правильно распределить студентов по подгруппам, так, чтобы в каждую подгруппу входили как хорошо успевающие студенты, так и те, кто нуждается в руководстве и дополнительных разъяснениях.

Таким образом, в условиях сокращения учебного времени, усовершенствование лабораторной базы и использование современного метода подготовки студентов к выполнению лабораторной работы способствует решению важных задач: обеспечению наглядности учебного процесса и упрощению процедуры проведения экспериментов, расширению видов самостоятельной работы студентов, что позволяет добиться повышения уровня усвоения студентами теоретического материала высокой степени абстракции.

Ссылки на источники

1. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, и др.; Под ред. Е. С. Полат // М.: Академия, 2004. – 416 с.
2. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. – М.: Академия, 2006. – 400 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

Intensification of preparation of students to implementation of laboratory works on course of structural mechanics

Abstract. In the conditions of reduction of periods of teaching of students technical profile, there is a need to improve the educational process in order to preserve the foundations of basic fundamental training in technical and vocational subjects. By the teachers of department “Dynamics and strength of machines and resistance of materials” of Nizhny Novgorod state technical University is developed method of laboratory employments on courses “Structural mechanics of ship”, “Structural mechanics of machines”, “Structural mechanics of airplane”, including the elements of the distance learning at independent preparation of students to implementation of laboratory works.

Keywords: structural mechanics, laboratory practical, independent work of students, distance learning.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Григорьева Александра Викторовна,

преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет путей сообщения»,
г. Екатеринбург

karnaukhova_a@mail.ru

Москвина Юлия Александровна,

преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет путей сообщения»,
г. Екатеринбург

moskvina_yuliya@bk.ru

Подготовка и проведение научно-практических конференций на иностранном языке в неязыковом вузе

Аннотация. В статье рассматривается методика проведения научно-практических конференций в неязыковом вузе, наиболее распространенные организационные недостатки. Кроме того, предложены рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: научно-практическая конференция, иностранный язык, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа студентов, презентация.

В современных условиях обучение профессиональному английскому языку является актуальной задачей в сфере подготовки студентов технических и экономических факультетов. Несомненно, данная задача обусловлена двумя факторами. Во-первых, сегодня многие компании и даже государственные предприятия требуют от своих специалистов знания иностранного языка, поскольку как импортная, так и экспортная их деятельность зачастую связана с иностранными партнерами. Во-вторых, реалии современного образования требуют сотрудничества с зарубежными вузами [1].

Преподаватели кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций Уральского государственного университета путей сообщения активно участвуют в подготовке выпускников технических и экономических специальностей, для которых знание иностранного языка является необходимой составляющей в совершенствовании всесторонне развитой личности. Однако в последнее время прослеживается тенденция к уменьшению количества часов на изучение иностранных языков в неязыковых вузах. Поэтому на данном этапе важную роль играет самостоятельная работа студентов, то есть их умение изучать материал в больших объемах без практических занятий вместе с преподавателем [2]. Научно-практические конференции являются одним из наиболее важных видов самостоятельной работы студентов. Они относятся не только к учебной деятельности, но также и к воспитательной, поскольку учащиеся приобретают знания самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей. Эти знания усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде. Ведь, работая самостоятельно, каждый студент непосредственно соприкасается с учебным и дополнительным материалом, концентрируя на нем все свое внимание, мобилизуя индивидуальные резервы интеллектуального, эмоционального и волевого характера. Значит, он не может быть нейтрально-пассивным [3].

Существует несколько видов самостоятельной внеаудиторной работы: научно-практические конференции студентов, олимпиады, конкурсы и воспитательные мероприятия. Данные виды деятельности повышают мотивацию студентов



Преподавательский коллектив кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникации придает огромное значение организации научно-практических конференций для студентов технических и экономических специальностей. Данный вид учебно-исследовательской деятельности давно практикуется в работе кафедры.

При подготовке к участию в конференции студенты проводят исследовательскую работу в несколько этапов.

Первый этап включает планирование научно-исследовательской работы, включающее ознакомление с тематикой работ в профессиональной области и выбор темы исследования. Рассмотрение изучаемого вопроса проводится на иностранном языке, но осуществляется в рамках профессионального интереса. Работа выполняется на основе трудов зарубежных ученых.

Во время второго этапа студенты занимаются написанием реферата.

Третий этап подразумевает проведение научно-исследовательской работы в соответствии с индивидуальным планом.

Четвертый этап включает выступление на научно-практической конференции.

Пятый этап – публикация тезисов выступления по итогам конференции.

Во время работы над исследованием у участников реализуется искусство поиска информации по теме исследования, умение планировать свою работу, правильно ее оформлять и представлять аудитории. Студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия и прогнозировать возможные варианты презентации. Такого рода деятельность характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение своих собственных мнений, чувств и принятие личной ответственности за работу, которую он выполняет. Важен и тот факт, что при подготовке материала студент непроизвольно запоминает разнообразные лексические средства и грамматические структуры, у него стимулируется развитие творческого мышления и воображения. То есть, можно сказать, что работа над материалом конференции сочетается с созданием и упрочением языковой базы [4].

Во время проведения конференций были выявлены следующие недостатки.

Тематика конференций в нашем вузе зачастую не выходит за рамки профессиональных интересов студентов. Однако тема конференций носит одно общее название «International communications». С одной стороны, выбор подобной тематики обеспечивает свободу в выборе темы, но с другой стороны, делает рамки тематики работ эфемерными.

Участие в конференции предлагается всем желающим, даже студентам, которые только начали изучение языка в вузе. Несомненно, это мотивирует студентов к изучению. Но участие студентов с разной степенью владения иностранным языком не позволяет объективно оценить исследовательскую составляющую каждой работы. Так, способность студентов к коммуникации зачастую принимается и за высокую степень разработанности изучаемой проблемы.

Конференции представляют интерес для многих студентов: некоторые стремятся впервые практиковать использование иностранного языка на конференции, другие мотивированы на исследовательскую составляющую работы, поскольку участие в научно-практической конференции на иностранном языке подразумевает под собой изучение зарубежных источников. В связи с представлением на конкурс большого количества работ сокращается время на индивидуальное выступление, что не позволяет полностью раскрыть суть исследования.

При подготовке к конференции система высшего образования ориентируется на те компетенции, которыми студенты должны были овладеть в школе. В частности, это



способность к грамотному оформлению и использованию презентации своей работы. К сожалению, во время выступления даже при качественно выполненной работе студенты не могут должным образом подготовить ее презентацию. Наблюдается несоответствие между защищаемыми тезисами и представляемым в презентации материалом.

На конференции презентуются исследования студентов разных курсов, в том числе и магистрантов, что делает участие в конференции для первокурсников особенно сложным (нет навыков написания научно-исследовательских работ, выступление на иностранном языке перед аудиторией является стрессовым моментом).

Однако нам хотелось бы предоставить новые разработанные рекомендации к проведению конференций с учетом всех противоречий, которые препятствовали более эффективному освоению студентами новых знаний.

Прежде всего, мы сформулируем общие рекомендации, а затем представим методы устранения вышеописанных недостатков.

Основная цель научной конференции - предоставление возможности будущим специалистам реализовать навыки и умения практического владения языком в ситуациях иноязычного профессионального и научного общения, а именно делать сообщения и доклады на иностранном языке, обсуждать темы, связанные с научной работой студентов.

Работа конференции может быть организована по профилирующим направлениям вуза. Студенты технических специальностей защищают свои проекты отдельно от студентов экономического факультета.

В списке участников конференции – студенты первого, второго и третьего курсов защищаются отдельно от четверокурсников и магистрантов УрГУПС.

Заседание ведут модераторы по подготовленному под руководством ведущих преподавателей английского языка сценарию. В роли модераторов могут выступать как преподаватели кафедры, так и магистранты, отличающиеся артистизмом и имеющие достаточно высокий уровень владения английским языком.

Выступления докладчиков посвящены исследованиям в профессиональной сфере студентов, представляются на иностранном языке и сопровождаются демонстрацией презентаций в формате PowerPoint, длятся не более 7 минут. По каждому докладу выступающим задаются вопросы на иностранном языке членами жюри и присутствующими слушателями. Таким образом, состоится обсуждение каждого доклада.

Доклады оцениваются экспертной группой (жюри) по следующим критериям:

- содержание (научность, соответствие теме, фактуальная адекватность, логическое структурирование, подтверждение фактов примерами или обоснованиями);
- техника речи (четкость формулировок, понятность, правильность речи, жесты, мимика, обращенность к аудитории, использование стилистических приемов);
- использование наглядных средств (демонстрационные техники);
- ответы на вопросы (правильность, аргументированность).

В состав жюри входят представители профилирующих кафедр и кафедры «Иностранных языков и межкультурных коммуникаций», что позволило объективно оценить научную ценность, содержание докладов молодых ученых, а также их умения практического владения английским языком в ситуациях иноязычного профессионального и научного общения.

После разработки основных рекомендаций хотелось бы перейти непосредственно к разработке тех приемов, которые помогут в устранении ранее упомянутых недостатков.



Поскольку цель данной рекомендации мотивировать студентов на использование иностранного языка в рамках профессиональной коммуникации, предлагаем осуществлять защиту проектов по двум секциям: технической и экономической. Хотелось бы на примерах показать осуществление данной рекомендации.

Так, одна из студенток, которая по завершению обучения в университете на факультете экономики и управления по специальности менеджмент получит квалификацию менеджер-логист, выбрала в качестве темы исследования структуру логистической компании в России и Японии (Features of logistic companies in Russia and Japan). Представлена разработанная модель логистической компании, которая подходит для российской и для японской действительности с учетом национальных особенностей каждой страны.

Другие студенты этого же факультета специальности экономика, представляя проект, работали в группах. Они подготовили исследование на тему «Деньги» (Money). Они изучили историю происхождения денег, этимологию денежных единиц, роль денег в жизни человека.

Также была разработана тема риск-менеджмента. Данная работа имеет важную практическую значимость, так как студенты проанализировали причины и виды рисков на конкретном предприятии и подготовили план, как избежать наиболее острых ситуаций.

Другая студентка, обучающаяся на факультете управления процессами перевозок по специальности техносферная безопасность, исследовала проблему системы безопасности на железной дороге в Австралии (Research of road safety in Australia). В практической части студентка самостоятельно разработала меры предосторожности, которым необходимо придерживаться на железной дороге в Австралии. Эти меры напрямую связаны с климатом страны и особенностями ее ландшафта.

Данные темы показывают, что исследование, проведенное на иностранном языке, имеет практическую значимость для будущей профессии студента. На наш взгляд такие исследования заслуживают большего внимания и будут считаться более полезными для студентов в будущем, чем рефераты по страноведению и лексикологии.

В каждой секции ввести два отделения: для студентов, которые только приступили к изучению иностранного языка, и для учащихся, которые уже обладают высокой способностью к межкультурной коммуникации. Приветствуется работа в группах: один из студентов занимается поиском материала, другой – готовит презентацию и выступает в качестве докладчика. Таким образом, студенты учатся работать в команде, и эта деятельность представляет собой максимально творческий процесс [5]. Эта рекомендация в свою очередь позволит решить третью проблему, которая связана с большим количеством работ и с разным качеством их исполнения. А также позволит выделить не менее семи–десяти минут на прослушивание выступления каждого участника конференции.

Считаем необходимым рекомендовать преподавателям иностранного языка выделить как минимум от четырех до шести практических занятий в календарно-тематическом плане на изучение грамотного построения презентации на иностранном языке. Сюда входит подготовка слайдов; текста выступления, в которое будет входить обращение к аудитории, вступительное слово, актуализация темы исследования, структурирование проекта, представление самих тезисов и заключительное слово. Также на этих практических занятиях будет отрабатываться как умение учащихся формулировать вопросы в соответствии с защищаемой работой, так и способность отвечать на вопросы после представления своего исследования.



В соответствии с вышеуказанными рекомендациями к проведению и подготовке научно-практических конференций в неязыковых вузах у студентов будут формироваться и развиваться следующие компетенции.

Студент должен знать:

- основы методологии проведения научных исследований, последовательность основных компонентов исследования;
- методы экспериментальных и теоретических исследований в профессиональной деятельности.

Учащиеся должны иметь представление о творчестве, развитии интеллектуальных и творческих особенностей человека.

А также уметь:

- теоретически анализировать;
- определять, выбирать цели творческой деятельности;
- разложить процесс достижения на задачи (более мелкие цели);
- формулировать задачу;
- намечать самостоятельно цели, задачи;
- оперативно собирать необходимую информацию;
- владеть арсеналом научных методов исследований и обработки результатов;
- формировать алгоритм действий;
- выдвигать гипотезы;
- формулировать выводы;
- принимать решения организационного плана [6].

В данной статье мы проанализировали методику проведения научно-практических конференций в неязыковом вузе. На основе ранее проведенных конференций были выявлены наиболее распространенные организационные недостатки. Нами же были предложены рекомендации по их устранению.

Можно сказать, что при использовании данной методической системы у студентов совершенствуются способности к наблюдению, анализу, синтезу, механизмы памяти, внимания, увеличивается степень логичности мышления. Помимо этого, она помогает формировать многие важные качества личности: чувство ответственности, способность к оценке и самооценке, умение сопоставлять факты и делать выводы [7].

В процессе профессиональной подготовки студентов к научно-исследовательской работе важно создать для каждого из них мотивацию для развития собственных интеллектуальных и творческих способностей, стимулировать развитие личности; приобрести опыт решения практически значимых задач профессиональной деятельности на основе овладения методологией научных исследований конкретных методов решения задач профессиональной деятельности [8].

Ссылки на источники

1. Дудина М. Г. Использование видеоматериалов на уроке английского языка // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 46.
2. Григорьева А. В., Москвина Ю. А. Сравнительная характеристика самостоятельной работы студентов и работы студентов с преподавателем // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2013. – № 4. – URL: <http://tea4er.ru/volume4/3400-2013-07-12-11-32-56>.



3. Петухова Г. Н. Студенческая конференция как один из видов самостоятельной работы // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2013. – № 4. – URL: <http://tea4er.ru/volume4/3244-2013-05-02-15-05-43>.
4. Там же.
5. Там же.
6. Лобова Г. Н. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности: содержательный аспект рабочей программы // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 5. – С. 56–59.
7. Петухова Г. Н. Указ. соч.
8. Лобова Г. Н. Указ. соч.

Grigoreva Alexandra,

English language lecturer of Foreign languages and intercultural communications chair of the Urals State University of Railway Transport, Yekaterinburg

karnaukhova_a@mail.ru

Moskvina Yuliya,

English language lecturer of Foreign languages and intercultural communications chair of the Urals State University of Railway Transport, Yekaterinburg

moskvina_yuliya@bk.ru

Training and conducting of scientific and practical conferences in foreign language at non-linguistic University

Abstract. In the article the procedure of conducting of theoretical and practical conferences at non-linguistic University and the most common organizational drawbacks are considered. In addition, the recommendations of removal of disadvantages are proposed.

Keywords: scientific and practical conference, foreign language, self-study training, research work of students, presentation.

ISSN 2304-120X



9 772304 1120135 1

0 8

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



База данных в системе Moodle и возможности её применения в обучении

Аннотация. Статья посвящена элементу «База данных» системы Moodle, его настройке и использованию в обучении. Описан пример применения этого элемента для создания электронной версии «Словаря смоленских говоров» для обучения студентов филологических специальностей.

Ключевые слова: Moodle, база данных, электронный курс, словарь, лингвистика, смоленские говоры.

Широкое внедрение в практику обучения информационных и коммуникационных технологий, распространение дистанционного образования приводит к использованию многими образовательными учреждениями системы управления обучением Moodle.

Moodle – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда (англ. – modular object oriented dynamic learning environment), часто называемая системой управления обучением, предоставляет самые широкие возможности преподавателю для создания электронных курсов и наполнения их учебным контентом. Веб-интерфейс, интуитивно понятные инструменты, возможности индивидуальной настройки системы создали ей заслуженную популярность не только среди преподавателей, но и студентов.

К числу наиболее употребительных элементов и ресурсов курса обычно относят текстовые и веб-страницы, ссылки на файлы и внешние ресурсы, задания разных видов, глоссарии.

Веб-страницы обычно применяются для предоставления учебного материала, содержащего текст, иллюстрации, таблицы, схемы. Ссылки на файлы позволяют студентам скачивать на свой компьютер предварительно подготовленные преподавателем данные в виде файлов разного типа (doc, xls, ppt и многих других). Ссылки на веб-страницы позволяют преподавателю использовать в работе внешние ресурсы сети Интернет, органично дополняющие и расширяющие учебный материал. Задания требуют от студентов выполнения некоторых учебных действий, результатами которых являются файлы, загружаемые в систему Moodle для проверки преподавателем.

Среди элементов курса, позволяющих организовать учебную и исследовательскую работу студентов, значительно меньшей популярностью пользуется элемент «База данных». В руководстве по системе Moodle этому элементу отводится совсем немного места, однако этот элемент курса может быть эффективно использован для организации и доступа к данным, для совместной работы студентов, элементов исследовательской деятельности.

Как известно, традиционная база данных реляционного характера представляет собой совокупность таблиц с данными, организованных определённым образом. Чаще всего правильно спроектированная база данных содержит несколько таблиц, связанных между собой с помощью ключевых полей, что позволяет избегать избыточности данных и их дублирования.

Однако система Moodle даёт возможность создания и использования в качестве элемента курса только однотабличные базы данных (примером такой базы можно считать простую прямоугольную таблицу в табличном процессоре Excel).



С одной стороны, если такая база содержит много записей (строк), то это приводит к дублированию данных, излишнему объёму, трудностям в обновлении данных, что вообще-то считается недостатком.

С другой стороны, недостаток этот не является критическим, поскольку такая база данных носит учебный характер и не содержит, как правило, важных и объёмных данных.

Для создания элемента курса Moodle «База данных» необходимо, выбрав соответствующую команду (Добавить элемент курса – База данных), ввести параметры базы:

- название;
- введение – комментарий, описывающий назначение базы данных, содержащуюся информацию;
- сроки доступа к базе данных для просмотра и редактирования;
- оценивание вводимых данных преподавателем и др.

Далее для созданной базы данных (таблицы) нужно определить поля (столбцы). Для этого необходимо с помощью команды Создать новое поле задать тип вводимой информации (он выбирается из выпадающего списка), а затем указать остальные параметры поля. К ним в обязательном порядке относятся:

- название поля – его желательно делать кратким, сокращённым, такое краткое название удобно использовать в дальнейшем при создании шаблонов ввода и просмотра записей;
- описание поля – может быть более подробным для понимания смысла, оно отображается во всплывающих подсказках при вводе данных;
- другие параметры – могут различаться в зависимости от типа поля.

Система Moodle поддерживает в базе данных поля следующих типов:

- Текстовое поле – может содержать слово или короткую фразу;
- Текстовая область – длинный текст, целый абзац, высоту и ширину которого можно регулировать;
- Меню – выпадающий список, где нужно выбрать один из вариантов;
- Меню (выбор нескольких) – список, где можно выбрать сразу несколько вариантов ответов;
- Переключатели – позволяют установить указатель на одном из предложенных вариантов;
- Флажки – похожи на переключатели, но позволяют установить галочки на нескольких вариантах;
- Дата – выбор числа, месяца и года из выпадающих списков;
- Картинка и файл – дают возможность загрузить в базу данных документ с компьютера, картинка в дальнейшем отображается в виде иллюстрации, а файл можно скачать.
- Ссылка – URL-адрес страницы в Интернет;
- Число;
- Широта или долгота – позволяет ввести координаты точки или объекта на земном шаре и затем использовать для просмотра географические сервисы, например, Google Maps [1].

Как видно из приведённого списка типов полей, база данных в Moodle позволяет хранить самую разнообразную информацию: словарные статьи, списки художественных иллюстраций, персоналии с биографиями, списки географических объектов с указанием мест их размещения и многое другое.



После задания всех полей необходимо задать шаблоны – формы, которые будут использоваться в дальнейшем для просмотра и добавления данных. По умолчанию создаётся стандартный шаблон, который можно изменить с помощью встроенного WYSIWYG-редактора, а при желании можно использовать HTML-теги для более тонкой настройки.

Для отображения поля таблицы в шаблоне (форме) во встроенном редакторе употребляются его название, заключённое в двойные квадратные скобки, например [[Поле1]]. По умолчанию создаётся также подпись на форме (Поле1), в этом случае название поля записывается без скобок, однако имеет смысл изменить его на более информативное (например, «Введите значение Поля1»), поскольку на отображение значения поля это не влияет.

Для работы с базой данных необходимо создать:

- шаблон добавления – форма, в которую пользователь (студент) вводит данные. Её можно делать в виде таблицы, сопровождая каждый вносимый пункт пояснениями и подсказками, облегчающими ввод;

- шаблон одной записи – форма, позволяющая просматривать записи (строки) таблицы по одной, например, преподавателем при проверке; обычно под отображаемой записью добавляются кнопки для быстрого перехода к редактированию записи, удаления и одобрения преподавателем. Для этого используются специальные метки – `##edit##`, `##delete##` и `##approve##` соответственно;

- шаблон списка – форма, позволяющая просматривать записи списком. Этот шаблон имеет область заголовка, область отображения списка, а также нижний колонтитул. В заголовке можно создать «шапку» таблицы, а в нижнем колонтитуле добавить комментарии по каждому из столбцов (полей) или продублировать заголовок.

После создания всех шаблонов база данных готова к работе.

Подготовленный каркас базы данных заполняют информацией. В работе с этим элементом Moodle определённое удобство представляет возможность многопользовательского доступа – несколько пользователей (студентов) могут вводить данные одновременно. Студент и преподаватель имеют разные права по работе с базой данных.

Студент может вводить, редактировать и удалять только свои данные, преподаватель же может вводить, редактировать и удалять данные всех студентов, а также может одобрить введённые студентом данные. Все остальные студенты – участники курса – смогут увидеть новые данные своих сокурсников лишь после того, как преподаватель их проверит и подтвердит их правильность («завизировать»). Это даёт возможность преподавателю корректировать информацию и оценить работу студента. Записи в таблице могут просматриваться списком или по отдельности (по одной).

Имеется возможность осуществления поиска в массиве данных по одному или сразу нескольким условиям, которые задаются в форме для поиска (Search) для каждого из полей таблицы. Ввод условий поиска позволяет быстро найти нужные данные в базе.

Итак, алгоритм работы в базой данных в курсе Moodle может быть следующим:

1. Продумать и подготовить структуру таблицы базы данных – задать нужные поля.
2. Подготовить шаблоны для ввода и просмотра данных.
3. Ввести небольшое количество записей, просматривая которые студенты могли бы осознать структуру данных.
4. Сформулировать задание по вводу данных и провести инструктаж о пользовании формами ввода и поиска; можно даже рекомендовать добавить такую инструкцию в виде ресурса Moodle (например, в виде веб-страницы).



5. Предоставить студентам возможность работы с базой данных.

6. Проверить введенные данные, при необходимости – откорректировать, прокомментировать, подтвердить, оценить созданные записи.

7. В завершение работы продемонстрировать готовую, наполненную базу данных и проанализировать произведенные изменения.

8. Сделать выводы.

Такая методика помогает студентам понять смысл работы с информационными системами сетевого характера, формирует понятие о клиент-серверной архитектуре и веб-интерфейсе.

Элемент «База данных» может использоваться в преподавании информатики, информационных технологий в разных видах профессиональной деятельности – для формирования понимания структуры и способов работы с информацией, с информационными системами. Отметим, что при изучении многих дисциплин базового и профессионального цикла необходимо формирование компетенций по работе с информацией, с информационными системами. С подобными системами самого разного назначения студенты будут сталкиваться как в учебной, так и в профессиональной деятельности. При этом тема «Информационные системы и базы данных» является довольно трудной в курсах информатики и других, связанных с ней дисциплин.

Использование элемента «База данных» в Moodle способствует формированию необходимых компетенций, пониманию структуры и ключевых понятий баз данных, понятий, связанных с разграничением прав и доступом к базе данных.

Рассмотрим один из возможных способов использования «Базы данных» в обучении. В Смоленском государственном университете система Moodle используется в течение двух лет. Разработан ряд электронных курсов для поддержки очного обучения студентов. В частности, активно используются возможности Moodle при работе со студентами филологического и физико-математического факультета.

Интересным оказалась возможность использовать элемент «База данных» для проведения исследований на стыке информационных технологий и лингвистики. Элемент «База данных» является основой демонстрационного курса «Смоленские говоры» [2] (для входа в курс можно использовать гостевой доступ).

Ранее на основе лингвистических научных исследований в Смоленском государственном университете был создан «Словарь смоленских говоров» и его картотека. Словарь содержит огромный лексический материал, отражающий специфику диалектов Смоленской области. Лексика словаря отражает все стороны жизни носителей говоров.

Словарь издавался с 1974 по 2005 год, состоит из 11 выпусков, в которых содержится около 30 000 слов, причем более 15 000 не отмечены в других источниках. Картотека словаря насчитывает более 500 000 единиц.

Печатная версия «Словаря смоленских говоров» весьма объемна, что затрудняет её использование для поиска нужной информации, поэтому обоснованным и удобным нам представляется создание электронной версии словаря – информационной системы или базы данных [3]. Такая система поможет обобщить имеющиеся данные, способствует пополнению и обновлению словаря, а также поиску необходимых данных в нём.

Каждая словарная статья имеет заголовочное слово и ряд характеристик, среди которых морфологические и грамматические пометы, примеры словоупотребления с указанием района и населенного пункта.

Рассмотрим несколько словарных статей и проанализируем их структуру.



Пример 1.

ВЕНТЕРЬ, я, м. Рыболовный снаряд конусообразной формы, сплетённый из прутьев. Рана ясно винтирями ловють рыбу у тякучий речки. Винтиря плятуть с лазовых пруттиу, как карзину, у длину къла двух аршин. Адин бок саусим зьплитають, другей – не. Ставють яго протиу, как речка тякеть, рыбаина нъзат уже ни выплывить. ЕЛЬН. Березна.

Пример 2.

НАКРЯЧИТЬ, чу, чишь, сов., перех. Экспр. Нагромоздить ворохом, кучей. Во сена на вое нъкрячу, лошьть ели вязеть. КАРД. Кривцы; ДОР., СМОЛ. + СРНГ, 19.

Пример 3.

НАЖИЛИСТЫЙ, ая, ое. Трудолюбивый. У ней усе дети нажылистыи, работть любють. РОСЛ. Кириллы. А деука у их нажылистыя, усё паделыить. УГР. Дрожжино.

Каждая статья имеет заголовочное слово, которое относится к определенной части речи. После заголовочного слова через запятую перечисляются возможные в данной грамматической парадигме окончания слова, однако дается не полная парадигма в силу ее значительного объема, а лишь отдельные элементы, которые могут быть последовательно расширены в дальнейшем описании (например, указано окончание -я для родительного падежа существительного ВЕНТЕРЬ; личные окончания 1 и 2 лица единственного числа -у, -ишь для глагола НАКРЯЧИТЬ и т. д.).

Далее в словарной статье указываются грамматические характеристики слова, присущие определенной части речи и, возможно, несущие приметы диалектной специфики (вид и переходность у глагола, род у существительного и т. п.). Затем отмечаются стилистические особенности слова, например, с помощью помет «Экспр.» или «Пренебр.», однако следует отметить, что эти пометы являются факультативными, в отличие от грамматических.

В словаре отражены факты полисемии, и для каждого значения многозначного слова приводится один или несколько примеров употребления слова в высказываниях.

Особенностью словарной статьи является то, что примеры употребления слов в высказываниях приводятся в упрощенной орфографической транскрипции, передающей особенности произношения в той или иной группе говоров (см. примеры выше).

После примера употребления указывается обозначение района Смоленской области (СМОЛ., САФ., ДЕМ. и т. п.), а во многих случаях и название населённого пункта, где было зафиксировано это словоупотребление.

Словарные статьи могут содержать также сведения о том, в каких ещё районах употребляется слово, и специальные обозначения печатных источников, где зафиксировано слово (например, помета «СРНГ, 19» означает 19-й том «Словаря русских народных говоров»).

Удобным способом для аккумуляирования статей словаря является «База данных», которая представляет собой прямоугольную двухмерную таблицу. Проанализируем её структуру.

Поскольку речь идёт о словаре, каждая запись должна соответствовать отдельному слову. Тогда таблица должна содержать следующие поля:

1. Слово – заголовочная единица статьи (обязательное поле).
2. Часть речи – краткое обозначение части речи (обязательное поле).
3. Окончания – перечень возможных окончаний слова (необязательное поле).
4. Грамматические пометы – характеристики слова, присущие определенной части речи (обязательное поле)
5. Стилистические пометы – например, «Экспр.», «Пренебр.» и т. п. (необязательное поле).
6. Значение – возможно одно или несколько (обязательное поле).



7. Пример словоупотребления – предложение, в котором употребляется слово в значении из п.6. Предложение записывается в упрощенной орфографической транскрипции (обязательное поле).

8. Район – краткое обозначение района Смоленской области (обязательное поле).

9. Населённый пункт – место, где зафиксировано словоупотребление (необязательное поле).

10. Употреб. также – указания, в каких ещё районах Смоленской области употребляется слово (необязательное поле).

11. Печатные источники – краткие специальные обозначения печатных источников (необязательное поле).

Дополнительные сложности могут быть связаны с тем, что слово может иметь несколько значений, для каждого из которых может быть несколько примеров словоупотребления, зафиксированных в разных районах [4].

На основе системы дистанционного обучения Moodle Смоленского государственного университета создан учебный демонстрационный курс «Смоленские говоры» [5]. В ходе изучения дисциплин «Информационные технологии в лингвистике», «Информационные системы» студенты знакомятся с базой данных «Смоленские говоры» как с одним из примеров лингвистических информационных систем, принимают участие в её наполнении.

Учебный электронный курс «Смоленские говоры» включает описание словаря, методические рекомендации для студентов по работе с информационной системой и саму базу данных.

Студенты под руководством преподавателя наполняют базу данных «Смоленские говоры» словами и примерами употребления в соответствии с методическими указаниями. Введённые данные проверяются преподавателем и после утверждения становятся доступными для просмотра всеми участниками курса.

Использование элемента «База данных» Moodle облегчает для студентов понимание структуры словаря и способствует формированию профессиональных компетенций в работе с информационными системами при исследовании лингвистических объектов.

Таким образом, информационная система «Смоленские говоры» предполагает активное взаимодействие студентов и преподавателей различных факультетов и отделений и служит, с одной стороны, формированию ценной с научной точки зрения лингвистической базы данных, с другой стороны, способствует развитию и интеграции межкафедральной научно-исследовательской работы студентов.

На данный момент база данных содержит всего около 500 записей, однако работа предполагает активное расширение этой базы и продолжение исследования.

Этот способ использования элемента «База данных» системы Moodle как основы словаря позволяет продемонстрировать студентам филологических специальностей возможности применения информационных технологий в лингвистике.

Ссылки на источники

1. Документация по элементу «База данных» на официальном сайте Moodle. – URL: http://docs.moodle.org/25/en/Database_activity_module.
2. Учебный курс «Смоленские говоры». – URL: <http://moodle.smolgu.ru/course/view.php?id=48>.
3. Словарь смоленских говоров / Под ред. Л. З. Бояриновой, А. И. Ивановой. – Смоленск, 1974–2005. Вып. 1–11.
4. Самарина А. Е., Лунькова Е. С. Электронная база данных «Словарь смоленских говоров» и её применение в обучении студентов филологических специальностей // Инфокоммуникационные технологии в региональном развитии: Сб. трудов Межрег. научно-прак. конф. – Смоленск, 2013.
5. Учебный курс «Смоленские говоры». Указ. ист.

Abstract. Article is devoted to the activity "Database" in the Moodle system, its settings and use in teaching. Describes an example of applying this element in creation of an electronic version of the "Dictionary of Smolensk dialects" for teaching students of philological specialties.

Keywords: Moodle, database, e-course, dictionary, linguistics, Smolensk dialects.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Безответная любовь как причина психологических расстройств у подростков

Аннотация. В статье раскрываются особенности эмоциональных переживаний безответной любви у подростков старших классов. Приводятся психологические причины безответной любви у ребят этого возраста. Представлены результаты исследования, показывающие, что в подростковом возрасте безответное чувство сопровождается тяжелыми эмоциональными переживаниями, но непродолжительность этих эмоций не способствует их переходу в реальные психологические расстройства.

Ключевые слова: любовь, безответная любовь, подростковый возраст, эмоциональные переживания.

Любовь многолика и её мир неисчерпаем, потому что каждый человек любит по-своему. Любовь – это личное переживание, которое каждый может пережить только сам и для себя; вряд ли найдётся хоть кто-то, кто не имел или не имеет этого переживания хотя бы в малой степени. Эти проблески любви дают нам силы и опыт в познании тайны любви. Любовь – это и есть та самая Живая вода, с которой не сравнится ничто остальное [1].

Но, несмотря на это, многие по уважительным причинам разочаровываются в любви. Неспособность чувствовать, утрата понимания друг друга и боязнь близости приводит к тому, что любовь кажется невероятной редкостью, иллюзией. Реальностью нашей жизни становятся отчуждение, отстраненность, полное равнодушие и одиночество человека, единственным способом преодоления, которых является любовь.

Самое распространенное значение, понятное для всех, гласит о том, что Любовь – это чувство, свойственное человеку, глубокая привязанность к другому человеку или объекту, чувство глубокой симпатии [2]. Философы и психологи, религиозные мыслители, представители всех творческих сфер деятельности пытались постичь великую тайну любви. Объяснение феномена – первый шаг к овладению им. Получив доступ к знанию, мы можем лучше ориентироваться в окружающей действительности и получаем возможность влияния, если не на все события, то на собственное восприятие этих событий, а значит, сможем адекватно реагировать на них. Поэтому и ведутся исследования в разных сферах, в том числе и изучение психологии любви. Эти знания могут облегчить жизнь людям. Тем более что, по мнению многих великих мыслителей прошлого и настоящего, – любовь – это самое важное в жизни.

Рассуждения о любви и её анализ как явления восходят к древнейшим философским системам и литературным памятникам, известным людям. Любовь рассматривается также как философская категория, в виде субъектного отношения, интимного избирательного чувства, направленного на предмет любви. Как пишет Эрих Фромм: «Любовь проявляется как стремление испытать радость, отраженную от радости любимого человека» и еще: «Любовь – это единственный способ понять другого человека в его глубочайшей сущности. Только любя, отдавая себя другому и проникая в него, я нахожу себя, я открываю себя, я открываю нас обоих, я открываю человека» [3]. Таким образом, любовь не только индивидуальное чувство, но и спе-



цифическая форма человеческих взаимоотношений, предполагающая максимальную интимность, близость. Эрих Фромм в своем научном труде «Психология любви» выделяет несколько видов любви:

- братская любовь;
- материнская любовь;
- эротическая любовь;
- любовь к себе;
- любовь к Богу [4].

Еще одним видом любви является безответная любовь, то есть любовь к человеку, не отвечающему взаимным чувством. Что это за чувство, как часто оно встречается в подростковом возрасте, как можно пережить его и не впасть в отчаяние или разочарование? Ответы на эти вопросы являются задачами теоретического исследования.

Подростковый возраст является переходным главным образом в биологическом смысле, поскольку это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном плане подростковая фаза – это продолжение первичной социализации. При которой происходит «массированное влияние на детей стихийных отрицательных факторов, нередко аморальных, которые подключают такие неосознанные механизмы социализации, как идентификация, внушение, заражение, подражание, которым часто не могут противостоять целенаправленные воспитательные воздействия...» [5].

Все подростки этого возраста – школьники, они находятся на иждивении родителей (или государства), их ведущей деятельностью является учеба. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Психологически этот возраст крайне противоречив. Для него характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития, обусловленные в значительной мере биологически. Важнейшее психологическое новообразование возраста – чувство взрослости – представляет главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда – типичные возрастные конфликты и их преломление в сознании подростка. В целом этот период завершения детства и начало «вырастания» из него [6].

При этом следует заметить, что человека в значительной степени становится таким, каким его делает жизнь в определенных обстоятельствах, в формировании которых он сам участвовал. Не в меньшей мере важно и то, что в процессе социального формирования личности человек образуется как субъект общественного поведения и познания, складывается его готовность к труду.

Выбор профессии, ценностная ориентация на ту или иную сферу общественной жизни, идеалы и цели, которые в самом общем виде определяют общественное поведение и отношения на пороге самостоятельной деятельности, – все это отдельные моменты, характеризующие начало самостоятельной жизни в обществе [7].

Что касается эмоциональных реакций переходного возраста, то они коренятся в гормональных и физиологических процессах. Физиологи связывают подростковую психическую неуравновешенность и характерные для нее резкие смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и от депрессии к экзальтации с нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослабления всех видов условного торможения. Подростки с низкой эмоциональной реакцией более беспокойные, раздражительные, эмоционально неустойчивые, менее решительны и общительны, чем их высокорезактивные сверстники. Вообще подростковый возраст характеризуется меньшей (по сравнению с юношеским) дифференцированностью эмоциональных реакций и способов



выражения эмоциональных отношений, невысоким уровнем самоконтроля и саморегуляции. Подростковые настроения значительно менее устойчивы и осознаны, чем юношеские, и соотносятся с гораздо менее широким кругом социальных условий.

Этот возраст является одним из ключевых этапов в процессе становления эмоционально-волевой регуляцией человека. Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится небезразличным подростку и порождает у него различные эмоции. Для детей в подростковом возрасте характерна легкая возбудимость, резкая смена настроений и переживаний. Подросток лучше, чем младший школьник, может управлять выражением своих чувств. В определенных ситуациях школьной жизни (плохая отметка, выговор за плохое поведение) он может скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение. Но при определенных обстоятельствах (конфликт с родителями, учителями, друзьями) подросток может проявлять большую импульсивность в поведении.

Огромное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками, которое становится острой потребностью подростка и связано со многими переживаниями. Подростковый возраст – это период, когда ребенок начинает ценить свои отношения со сверстниками. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в этом возрасте. Именно через дружбу подросток усваивает такие черты взаимодействия людей, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого.

Кризис подросткового возраста обогащает подростка знаниями и чувствами таких глубин, о которых он даже не подозревал в детстве. Подросток через собственные душевные переживания обогащает сферу своих чувств, мыслей, он проходит трудную школу идентификации с собой и другими, овладевая опытом целенаправленного обособления.

Часто наступление подросткового кризиса связано с подростковой любовью. Дети взрослеют, постигают азы взрослой жизни. Именно в это время дети-подростки становятся особенно уязвимыми, ранимыми, чувствительными, хотя и пытаются это всячески скрывать. Вместе со стремлением к независимости и свободе подросток сталкивается с неизвестностью и незнанием. А ведь в этом возрасте приходит первое, волнующее, пока еще незнакомое чувство – любовь. Способность любить закладывается с детства, она дарится, в первую очередь, мамой, близкими людьми. А когда в человеке развивается чувство индивидуальности, ему недостаточно присутствия родителей. В нем возрастает потребность в единении еще с кем-то... К сожалению, любовь и для взрослых далеко не всегда связана с ощущением счастья, радости, переживанием положительных эмоций. А уж подростки по своей неопытности могут совершить непоправимые ошибки, поступки, о которых, быть может, придется жалеть долгие годы.

В подростковом возрасте бурное телесное развитие и идентификация подростка со взрослыми существенно влияют на изменение отношений между мальчиками и девочками: они начинают проявлять интерес друг к другу, как к представителям противоположного пола. Этот период у подростков начинает проявляться романтическая любовь. Взрослые обычно относятся к таким проявлениям снисходительно, однако, эта любовь сопровождается огромным эмоциональным накалом [8].

Различное отношение к любви у подростков влияет на остроту их эмоциональных переживаний в то время, когда подросток испытывает чувство безответной любви. Подростки испытывают горе по-другому, нежели ребенок или взрослый. Гормональные изменения в теле подростка заставляют его испытывать более интенсивные



эмоции. В связи с этим «для подростков типичной является ситуация, когда девиантные действия совершаются ими не в силу асоциальных качеств, а представляют собой лишь гипертрофию особенностей данного возраста» [9]. Подростки часто сами по себе переживают состояния подавленности, депрессии, гнева и страха перед будущим. Именно поэтому существует тенденция к увеличению числа самоубийств среди подростков. В самоубийстве они могут видеть решение своих проблем.

Но далеко не все прибегают к самоубийству, многие подростки уходят в себя, становятся замкнутыми, им кажется, что если их не полюбил один человек, значит не полюбит никто, сразу всплывают мнимые комплексы и тогда ребенок просто перестает воспринимать себя нормально. Различное отношение к любви у подростков влияет на остроту их эмоциональных переживаний в то время, когда подросток испытывает чувство безответной любви.

Рассмотрим такой случай. В классе всегда есть мальчик или девочка, в которых влюбляется полкласса просто за компанию. В таком возрасте любовь может носить стремительный и коллективный характер. Естественно, что он или она не могут ответить на чувства всем. Особо впечатлительные подростки реагируют на это очень остро и могут внушить себе, что это чувство первое и последнее в их жизни.

Вот ещё один типичный вид безответной любви: любовь к кумиру. В этом случае предмет любви и понятия не имеет, что кто-то страдает. Чем популярнее человек, тем больше страдающих от неразделённой любви. Это могут быть певцы, кинозвёзды, музыканты, спортсмены и т. д. Это также может быть любовь к лечащему врачу, преподавателю, учителю в школе. Но в этом случае все же возможен исход с построением отношений. Но такие отношения не приветствуются и осуждаются, поэтому такие пары очень редки.

Классическая неразделенная любовь. Это может случиться с кем угодно и в любом возрасте, а не только с подростками. Человек просто начинает жить жизнью предмета своей любви. Он начинает страдать. Иногда он может быть не в состоянии признаться в своих чувствах, боясь быть отвергнутым, и страдает ещё больше от собственной слабости и безызвестности. А отвергнутый человек продолжает надеяться, что его любимый одумается и поймёт, что был не прав. В таких случаях предмет любви идеализируется и тут происходит самовнушение, с которым бороться практически невозможно. А доказать, что насильно мил не будешь, может только время. Но не всегда чувство безответной любви провоцирует именно негативные переживания и психологические расстройства. В художественной литературе, да и в жизни, мы можем найти примеры, когда, наоборот, такая любовь, переживаемая как возвышенное чувство к объекту любви, дает человеку, ее переживающему, творческое вдохновение и силы.

Причин того, что люди выбирают объектом своей любви тех людей, которые не хотят, или не могут отвечать им взаимностью чувств, существует несколько [10].

1. Несчастливая любовь к самому себе. В результате чего происходит подмена любви к другому существу притязаниями на его любовь, попытка обязать другого человека наполнить мою пустую душу до краев. Это происходит в результате распространённого заблуждения, что другой человек может сделать нас счастливыми, и нужно только заполучить такого человека.

2. Любовь как «голод». Часто у мужчин и женщин возникает ощущение неполноценности существования, когда в жизни отсутствует партнер противоположного пола. Они чувствуют себя неблагополучными людьми, неудачниками во взаимоотно-



ношениях с другими и испытывают страх одиночества. И поэтому бросаются развивать отношения с первым же более-менее подходящим партнером.

3. Детские сценарии. Мы действительно, помимо нашей воли, находим людей, в чьем обществе мы можем играть те же роли, которые играли в детстве. И если в нашем ближайшем окружении не было примеров здоровых и полноценных отношений между мужчиной и женщиной, нам будет труднее их построить.

4. Влюбленность, принимаемая за страстную любовь, или «упоенность» собственной любовью. Как пишет Фишер: «Страстное увлечение представляет собой стадию, на которой другая личность не покидает вашей головы, и вы не можете от нее избавиться. Ваш мозг сосредоточен на положительных качествах любимого человека и игнорирует все отрицательные». Однако безрассудная привязанность к другому вовсе не является примером абсолютной любви. Это, скорее, – замкнутая на себе и питающаяся собою любовь. Такое, не нуждающееся в других и ничего им не дающее, чувство обречено на саморазрушение. Влюбленность бесконечно далека от подлинной любви, которая есть не просто страсть, вспыхивающая между двумя людьми. Любовь – это, скорее, форма существования: не столько влечение, сколько самоотдача, отношение не столько к одному человеку, сколько к миру в целом, как определил ее известный психолог и психотерапевт Ирвин Ялом.

5. Жертвенность или фанатизм. В этом случае человек просто пытается удовлетворить свою страсть к самоотречению, отказаться от самого себя, убежать от себя. А уж ради чего это сделать, такой человек обязательно найдет: вождь, гуру, секта, безумно любимый возлюбленный, известный певец (актер) или просто какой-нибудь весьма влиятельный авторитет. Это называется фанатизм.

6. Болезнь безупречности. В жизни всегда есть повод почувствовать себя несчастным. И иной человек вырабатывает несчастье из любого поступающего материала, и поэтому любое впечатление может стать причиной его расстройства. Однако причины несчастья всегда внутри человека, а люди отличаются своим отношением к происходящему: для кого-то и прыщик на лице может стать причиной депрессии.

7. Негибкость психики. Некоторые люди поддерживают отношения с одним выбранным ими партнером только потому, что решили для себя, что «только с ним я смогу быть счастлива». Такая эмоциональная сверхзависимость может возникнуть тогда, когда для влюбленного в бессознательной части его психики реальный человек совпадает с образом идеального партнера. В подобную зависимость попадают те люди, у которых этот бессознательный идеальный образ строго очерчен, очень четкий и энергетически мощный, способным «притянуть» к себе реального партнера, что бывает далеко не у всех. У большинства же людей представляемый ими идеал достаточно гибок.

8. Просто не повезло. Сюда относятся все причины, которые не были объяснены выше. Может, они вообще ещё неизвестны, может, просто не попали в наше поле зрения. Или может, потому что в жизни всегда остаются вопросы, на которые пока нет ответа.

В ходе эмпирического исследования мы хотели проверить две гипотезы. Первая о том, что различное отношение к любви влияет на остроту эмоциональных переживаний в то время, когда подросток испытывает чувство безответной любви. И вторая, что уверенность в себе (проявляющаяся в умении легко знакомиться с понравившимся человеком противоположного пола) уменьшает остроту переживания негативных, депрессивных чувств, если объект любви не отвечает взаимностью.



С этой целью нами был подготовлен опросник, в котором были перечислены разные виды любви и различные эмоциональные переживания, а также имелись вопросы относительно того, что может помочь или помешать знакомству подростка с интересующим его человеком противоположного пола.

В опросе приняли участие учащиеся 11 «А» и 10 «Б» классов школы № 11-25 г. Таганрога, это дало нам возможность проследить имеющиеся различия в отношении к данному вопросу в зависимости от возраста (15, 16, 17 лет).

Анализ результатов показал, во-первых, что к 15–17 годам большинство опрошенных испытало такое чувство, как безответная любовь. И чаще такое чувство переживали девочки, чем мальчики. Причем, вопреки традиционному мнению, что подростки склонны влюбляться в популярных людей (певцов, музыкантов, актеров), среди опрошенных нами все были влюблены в реального человека.

Ответ на вопрос: «Какой отрезок времени тебе потребовался для того, чтобы справиться с этим чувством и вернуться в нормальное эмоциональное состояние?», показал, что для мальчиков наиболее характерно переживать чувство безответной любви короткое время (от нескольких дней до нескольких недель), тогда как для девочек, наоборот, – длительное время (более трех месяцев). Но опыт подобных переживаний в основном не мешал ни тем, ни другим в дальнейшем знакомиться с интересующими их людьми противоположного пола.

Интересным оказалось и то, как складывались в этот период отношения с друзьями или в семье. Если мальчики в тот период, когда они испытывали чувство безответной любви, приблизительно в равных пропорциях: либо находили поддержку у друзей, либо ссорились с ними; и точно так же либо находили поддержку в своей семье, либо «в штыки» воспринимал советы родителей. То для девочек было характерно, что они находили поддержку и взаимопонимание у своих подруг, но в основном ссорились с родителями по поводу личных переживаний. Это позволяет предположить, что у девочек больше выражены реакции протеста и, оппозиции по отношению к взрослым. В целом же легче знакомятся, как оказалось, именно девушки, причем с возрастом (15, 16, 17 лет) делать это им становится все более легко.

Во-вторых, ответы по поводу их отношения к любви, показали, что у подростков отсутствует отношение к любви как эротическому влечению и как к игре, флирту. Что соответствует описанным в психологической литературе особенностям подросткового возраста, заключающимся в том, что юношеская мечта о любви выражает, прежде всего, в потребности в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости, а эротические мотивы в ней почти не выражены или не осознаны. В нашем исследовании для учащихся 10-го и 11-го класса наиболее актуальным оказалось восприятие любви как «возвышенного чувства», а также как «безрассудной привязанности к другому, страстного влечения» и «самоотречения, самоотдачи, готовности пожертвовать своими интересами». А вот в 10-м «Б» классе на первое место вышло такое определение любви как «безрассудная привязанность к другому, страстное влечение», а также «потребность быть с кем-то» и «самоотречение, самоотдача, готовность пожертвовать своими интересами». Так что такой мотив как самоотречение довольно распространен в восприятии любви подростками. В целом же получилось, что для девочек более характерно то, что они рассматривают любовь как «возвышенное чувство» и «поиск идеала», а также чаще склонны, особенно в 15-летнем возрасте, к самоотречению и самоотдаче в любви.

В-третьих, когда подростки испытывают чувство безответной любви, они чаще переживают отрицательные эмоции. Но девочки в этот период могут испытывать и



положительные чувства либо такие же, как и всегда. Как показал опрос, для подростков наиболее характерными переживаниями в тот момент, когда они не находят взаимных чувств у объекта привязанности, является переживание чувства вины и «самоедство», самокопание в поиске ответа на вопрос: «Чем я не хорош?» и «Почему я не заслуживаю любви?». Также часто возникает тоска и депрессивные эмоциональные переживания. Надо отметить, что имеет место разница в переживании определенных чувств в зависимости от отношения подростка к любви. Так, например, любовь, понимаемая как самоотдача или возвышенное чувство, позволяют переживать приподнятые, радостные чувства. Вместе с тем, именно любовь как возвышенное чувство, наряду с любовью, понимаемой как страстное влечение, безрассудная привязанность к другому, заставляют людей чаще, чем другие виды любви испытывать чувство вины или быть причиной «самоедства» и психологического «самокопания» в своей личности. В общем же оказалось, что именно такая любовь как страстное влечение, безрассудная привязанность к другому, порождает наибольшее число отрицательных переживаний. Но среди девочек, кто легко знакомится (а следовательно, более уверен в себе), испытывают положительные эмоции во время переживания чувства безответной любви более половины (53%), тогда как в группе тех девочек, которым трудно познакомиться, такие чувства испытывает только третья часть.

И наконец, познакомимся с мнением подростков о том, что мешает и что помогает им познакомиться с интересующими их людьми противоположного пола?

Итак, вопрос «Если тебе трудно подойти к интересующему тебя человеку противоположного пола, то какая мысль тебя останавливает?» показал, что среди тех, кому легко познакомиться:

– для мальчиков важна оценка другими их интеллектуальных способностей (мешающая мысль: Я ему интересен?);

– а для девочек – оценка их привлекательности (мысль: А вдруг я ему не понравлюсь?). Т. е. уверенные в себе подростки в первую очередь воспринимают себя как значимую личность, индивидуальность, которую должны заметить окружающие люди.

А вот среди тех, кому трудно знакомиться, для мальчиков имеет значение окружение его объекта симпатий, то есть он боится мнения подруг. А для девочек останавливающей мыслью является: Как он на это отреагирует? То есть для неуверенных в себе людей имеет значение в первую очередь реакция других людей, в зависимости от нее они определяют и свою личностную значимость, и свое место в социальной группе.

А вот среди того, что может повлиять на решимость познакомиться с интересным человеком противоположного пола и для мальчиков, и для девочек в первую очередь имеет значение поведение самого человека. А именно: если интересующих их человек показывает им с помощью взглядов, мимики или жестов, что готов к знакомству или если человек сам станет инициатором знакомства. Для девочек имеют значение также и другие моменты. Так, в 15 лет особенно важным является для них совет и поддержка подруг, а в 16 лет – как они выглядят в момент общения, какое у них настроение в этот момент.

Интересным для развития романтических отношений представляется роль окружения подростка. Так, например, подруги (интересующей его девочки) служат препятствием для мальчика – он может не решиться подойти и познакомиться. Но вот для девочки ее подруги, их мнение относительно выбранного ею объекта влюбленности, наоборот, служат стимулом для решительного знакомства. Кроме этого,



они выступают той группой, где девочка находит поддержку во время ее переживания чувства влюбленности или безответной любви.

Таким образом, проведенный среди подростков 15–17 лет опрос подтвердил выдвинутые нами гипотезы. Во-первых, различное отношение к любви действительно влияет на остроту эмоциональных переживаний в то время, когда подросток испытывает чувство безответной любви. И, во-вторых, уверенность в себе уменьшает остроту переживания негативных, депрессивных чувств.

Выводы, которые можно сделать после того, как мы подробно изучили мнение подростков по поводу переживаемого ими чувства безответной любви:

1. Безответная любовь сопровождается тяжелыми эмоциональными переживаниями, такими как тоска или депрессия, что можно охарактеризовать как начальная стадия психологических расстройств эмоционально-идеаторного уровня.

2. Однако недолговременное переживание подобных эмоций не способствует их переходу в реальные психологические расстройства.

3. Воспитание у подростков определенного отношения к любви может способствовать смягчению переживания ими негативных эмоций или даже научить их переживать эмоции радости, воодушевления в период влюбленности и, таким образом, научить переживать связанные с нею трудности и разочарования.

Ссылки на источники

1. Фромм Э. Искусство любить. – URL: http://www.modernlib.ru/books/fromm_erih/iskusstvo_lyubit/read.
2. Любовь // Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%BB%D0%BE%D0%FC>.
3. Фромм Э. Указ. соч.
4. Заика Т. А. Любовь: психологический аспект. – URL: <http://xreferat.ru/77/439-1-lyubov-psihologicheskiiy-aspekt.html>.
5. Молодцова Т. Д. Роль социально-педагогических факторов в появлении школьной дезадаптации // Вестник ТГПИ. – 2010. – № 2. – С. 292.
6. Кон И. С. Психология старшеклассника. – URL: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000020/index.shtml>.
7. Там же.
8. Кобышева Л. И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: дис. ... канд. психол. наук. – Таганрог, 2004. – 210 с.
9. Мищенко О. П. Предпосылки девиантного поведения подростков, воспитывающихся в детских домах // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 2. – С. 158–165.
10. Причины несчастной любви // Психология и тесты. – URL: <http://tests.astrostar.ru/psylm/46780.html>.

Sotnikova Anastasiya,

the 3rd year student of psychology and social pedagogical faculty of A. P. Chekhov Taganrog State Pedagogical Institution, Taganrog

nastiysot@mail.ru

Unrequited love as the reason of psychological disorders of teenagers

Summary. Features of emotional experiences of the senior school teenager's unrequited love reveal in this article. The psychological reasons of unrequited children's love of this age are given. The results of investigation are showing that at adolescence the unreciprocated feeling is accompanied by heavy emotional experiences, but a short duration of these emotions doesn't assist it transition into the real psychological disorders.

Keywords: love, unrequited love, adolescence, emotional experiences.

Рекомендовано к публикации:

Кобышевой Л. И., кандидатом педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Чомаев Таулан Мустафаевич,

студент III курса факультета психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», г. Таганрог

zika_abh@hotmail.com



Взгляды К. Д. Ушинского на педагогическое творчество

Аннотация. В статье анализируются взгляды К. Д. Ушинского на педагогическое творчество. На основе анализа современной психолого-педагогической литературы выделены характерные черты педагогического творчества. Дана интерпретация высказываний К. Д. Ушинского, подтверждающая, что ученый придавал творческим аспектам педагогической деятельности огромное значение.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, педагогическое творчество, педагогическая деятельность, личность учителя.

Характеризуя современную ситуацию, многие общественные деятели, политики, ученые отмечают, что образование отстает от других видов общественного труда. Учителей критикуют за то, что они консервативны, что они не хотят работать творчески, что они противятся нововведениям, которые должны сделать систему образования более современной и совершенной.

С этим трудно согласиться, ведь образование всегда стремилось к изменениям, это является сущностью педагогического процесса. Что касается учителей, то здесь нельзя однозначно определить их отношение к новшествам, к педагогическому творчеству. Важную роль в отношении к творчеству играет внутренняя мотивация. Поэтому управлять творческим процессом невозможно, не учитывая мотивы, отношение учителя к собственной деятельности и к творчеству. Необходимо создать такие условия, которые стимулировали бы творческую активность каждого учителя.

Поскольку для решения актуальных вопросов современности экскурсы в историю проблемы бывают весьма полезны, данное исследование может помочь переосмыслить взгляды на педагогическое творчество.

Задачи нашего исследования заключаются в следующем.

1. На основе анализа современной педагогической литературы определить сущность педагогического творчества.

2. На основе анализа работ К. Д. Ушинского выявить его понимание и отношение к педагогическому творчеству.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показал, что большинство авторов рассматривают творчество как неперемное условие педагогической деятельности. Педагогическая деятельность, с одной стороны, характеризуется целым рядом нормативных показателей (вытекающих из установленных законов, правил). А с другой стороны, деятельность каждого учителя отличается неповторимостью. В педагогическом процессе много изменяющихся, вариативных элементов. И каждый раз общие положения, закономерности, принципы нужно сопоставлять с учетом конкретной ситуации.

С позиций деятельностного подхода творчество педагога – это «деятельность, направленная на постоянное решение бесчисленного ряда учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми оптимальные, органичные для данной творче-



ской индивидуальности нестандартизированные педагогические решения, опосредованные особенностями объекта-субъекта педагогического воздействия» [1, с. 27].

Специфической особенностью педагогических задач является то, что их решение практически никогда не лежит на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не может быть представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение педагогических задач трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм существует, применение его разными педагогами может привести к разным результатам [2, с. 118].

С точки зрения личностного подхода в современной литературе рассматриваются способности и отношение педагогов к творчеству. Помимо педагогических способностей, исследованию которых посвящен целый ряд работ (Ф. Н. Гоноболин, Н. Д. Левитов, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков и др.), для успешной творческой деятельности учителю необходима еще высокая степень интеллектуально-мотивационного развития, т. е. способность к творчеству.

Так, В. И. Загвязинский призывает учителей быть исследователями – находить новое в педагогических явлениях, выявлять в них скрытые связи и закономерности. Для этого учителю необходимы: общая культура, теоретические знания, профессиональные умения, опыт работы, специальные исследовательские умения (наблюдать, анализировать и обобщать явления, предвидеть их развитие и т. д.), научная интуиция, увлеченность, интерес и вдохновение [3].

Л. И. Кобышева, анализируя профессионально значимые личностные качества социального педагога, отмечает значимость таких качеств, как гибкость интеллекта, его динамичность, широту эрудиции [4].

Имея много общего с другими видами творчества (научное, художественное, техническое), педагогическое творчество обладает своеобразием, связанным с характером процесса и с его результатом – растущей, развивающейся личностью.

Анализ литературы позволил выделить целый ряд особенностей педагогического творчества. Специфичен предмет педагогического творчества – развивающийся человек, формирующаяся личность. Учитель творит из «живого материала». Специфичен и «инструмент» творчества – личность учителя. Специфические черты можно выделить и в творческом педагогическом процессе.

Педагогическое творчество жестко лимитировано, спрессовано во времени. Учитель не может ждать, пока его «осенит», он должен найти оптимальное решение возникшей на уроке проблемы в считанные секунды. Будучи сжатым во времени, осуществляясь непрерывно и систематически, оно приносит плоды, как правило, не сразу. Учитель сравнительно быстро получает лишь непосредственные частичные, большей частью только образовательные итоги своей деятельности (знания, умения и навыки), не всегда может сопоставить замысел с результатом.

Поскольку педагогическое творчество вписано в образовательный процесс, оно всегда должно приносить только положительные результаты.

Особенностью педагогического творчества является и то, что оно всегда сотворчество. Оно тесно связано, сопряжено с творчеством всего учительского коллектива и каждого учащегося. Один из основных партнеров учителя по творчеству – ученик чрезвычайно сложен, неповторим.

Следует также заметить, что педагогическое творчество не рождается стихийно. Учитель не «свободный художник». Сообразуясь с требованиями общества, с установленными наукой педагогическими закономерностями и принципами, используя



нормы и предписания, заключенные в программах, учебниках, методических пособиях, сверяясь с достижениями передовой практики и собственным опытом, учитель в конкретных условиях творит новую педагогическую действительность.

Итак, выделив особенности педагогического творчества, мы обратились к работам К. Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы», «Проект учительской семинарии», «Три элемента школы», «Педагогическая антропология», «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Элементарная школа» и др.

Говоря о процессе обучения и воспитания, К. Д. Ушинский в целом ряде работ («Педагогическая антропология», «О пользе педагогической литературы», «Проект учительской семинарии» и т. д.), ставил вопрос: педагогика – это наука или искусство? И сам на него отвечал так: «Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несетя цель и идея его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства – не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпывая основания для этих правил в науке» [5, с. 351].

Или вот другое высказывание К. Д. Ушинского: «Мы не придаем педагогике эпитета высшего искусства, потому что самое слово «искусство» уже отличает ее от ремесла. Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, т. е. тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшую из потребностей человека и человечества – их стремление к усовершенствованиям в самой человеческой природе: не к выражению совершенства на полотне или мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек» [6, с. 352].

Интерес для нашего исследования представляет и следующее высказывание: «Педагогика – не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Но нужно помнить, что искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека» [7, с. 365].

Из выше приведенных цитат можно заметить, что, разрабатывая основы отечественной педагогической науки и предсказывая ей большое будущее, К. Д. Ушинский называл педагогику еще и искусством. Говоря о педагогике как об искусстве, он тем самым подчеркивал ее активную, творческую роль в изменении и совершенствовании духовного облика подрастающих поколений. Сравнивая искусство с наукой, К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что наука лишь изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет. В этом смысле педагогика является «высшим из искусств».

Педагогика является, в сущности, и наукой, и искусством. Вез науки немислимо искусство воспитания. К. Д. Ушинский был убежден, что в будущем, разумно организованном обществе педагогика займет одно из первых мест среди других наук и станет основой искусства воспитания.



Называя педагогику искусством, Ушинский имел в виду практическую деятельность педагога в целом. Она требует живого, личного творчества педагога. Сказать, что педагогика – только наука, значит сузить объем понятий и ограничить сферу практической деятельности педагога механическим применением законов науки. Педагогика имеет научные основы, но применять их на практике можно творчески, с учетом конкретных условий и обстоятельств, которые никакой наукой предусмотрены быть не могут. Личное творчество педагога исключительно важно в педагогике, и ограничиваться утверждением, что педагогика – наука, значит, заглушить стимулы к творчеству в таком сложном деле, как воспитание.

В педагогической системе К. Д. Ушинский ставит вопрос о соотношении педагогической теории и практики. К. Д. Ушинский указал в своих работах на органическое единство и неразрывную связь педагогической теории и педагогической практики, каждая из которых в отдельности существовать и развиваться не может.

«Спор между теорией и практикой – очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность... Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания. Педагог-практик смеется над педагогом-теоретиком, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую фериулу, – и дело идет у него как по маслу.

Но это две крайности. Середину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной, теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты» [8, с. 234–235].

Огромное значение в деле обучения и воспитания К. Д. Ушинский уделял подбору правильных методов.

«Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. И сколько может сделать зла рутина одного такого педагога» [9, с. 241].

К. Д. Ушинский доказывал, что обучение «рутинными» методами воспитывает ненависть к школе, отталкивает от школы более способных детей, у которых часто не хватает терпения пройти весь путь бессмысленного заучивания.

В противовес «рутинному» методу обучения и воспитания К. Д. Ушинский разработал множество вариантов наглядного метода, который развивал способности учащихся, вызывал их живейший интерес к самому процессу чтения, письма и т. д. К. Д. Ушинский считал, что наглядный метод обучения способствует накоплению ребенком конкретных знаний об окружающем мире. Ученый, на смену устаревшим взглядам и методам обучения и воспитания, разрабатывал научные принципы дидактики, овладев которыми учитель переставал быть слепым исполнителем и становился искусным творцом учебно-воспитательного процесса.

Вместе с тем К. Д. Ушинский осознавал ту огромную ответственность, которая ложится на учителя при самостоятельном выборе методов и средств обучения и воспитания и видел, что не все учителя к этому готовы. А одна из особенностей педагогического творчества – получение только положительных результатов. В связи с



этим К. Д. Ушинский писал: «Но могу еще заметить, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методу преподавания, а всякий воспитатель – методу воспитания, то в общественных заведениях, особенно в больших, из такого разнообразия может произойти значительный вред...» [10, с. 241]. Выход из этой ситуации Ушинский видел в вооружении учителей знаниями. Он неоднократно говорил о важности знаний в педагогическом труде, причем знания не только того предмета, который учитель преподает, но и знаний из области психологии и педагогики. Вот пример его высказывания: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания...» [11, с. 351].

Еще одна существенная характеристика педагогического творчества, которой К. Д. Ушинский уделял немало внимания – осознанность и целенаправленность. Вот, что он писал: «Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельности сознательная, по крайней мере со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства и методы, необходимые к достижению осознанной нами цели» [12, с. 241].

Причем, как замечал сам К. Д. Ушинский, постановка целей важна не только в научно-педагогическом творчестве при разработке теории, но и в практической деятельности каждого педагога. Это подтверждает следующая цитата: «Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий... Ясное определение цели воспитания мы считаем далеко не бесполезным и в практическом отношении. Как бы далеко на запрягал воспитатель свои глубочайшие нравственные убеждения, но если только они в нем есть, то они выскажутся... в том влиянии, которое окажут на души детей» [13, с. 357]

Интерес для нашего исследования представляет целый ряд высказываний К. Д. Ушинского о том, что педагогический труд нуждается в эмоциональном подкреплении. Вот, например: «Воспитательная деятельность нуждается в постоянном одушевлении; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности... Педагогическая литература одна может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту внимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки... Педагогическая литература, живая, современная и обширная вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания» [14, с. 242].

Что еще характерно для К. Д. Ушинского? Он много внимания уделяет подготовке учителя.

«Самый существенный недостаток в деле русского народного образования и просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей. Недостаток этот особенно чувствуется в младших классах средних учебных заведений, в уездных и приходских училищах, в младших классах гимназий. Чем ниже сфера учебной деятельности наставника, или лучше сказать, чем глубже идет она в массы народа и в детство человека, тем менее, конечно, требуется от наставника познаний; но зато тем более должен быть хороший



воспитатель и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанников. Вот почему для такого рода преподавателей в особенности необходимо специальное педагогическое образование, тем более, что нельзя ожидать, чтобы они сами, при ограниченности своих познаний, могли самостоятельно подготовиться к своему делу... Кроме того, в деле воспитания одного знания еще крайне недостаточно, а необходимо и умение...» [15, с. 339].

К. Д. Ушинский высоко оценивал природные способности, талант учителя и их значение для педагогической деятельности. Однако, он понимал, что учитель – это массовая профессия, и найти столько талантов просто невозможно. «Природные воспитательные таланты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-либо другие таланты; а потому и нельзя рассчитывать на них там, где требуются многие тысячи учителей...» [16, с. 340].

Что же происходит на практике? «Немного таких привилегированных, от природы одаренных и сильных натур, которые не только критически разберут в самих себе дурные и хорошие явления, не только сумеют освободиться из-под дурных влияний, не только выработают самостоятельно новые начала, но и успеют внести эти начала в плоть и кровь своей природы. Эти редкие привилегированные натуры прокладывают новые пути в воспитании человечества. За ними идут вторые, увлеченные гением первых: за ними медленно и упрямо двигается и остальная толпа воспитателей...». [17, с. 347].

Таким образом, мы можем уверенно сказать, что К. Д. Ушинский был горячим сторонником специальной подготовки учителей для народных школ. Он неоднократно говорил об организации учительских семинарий, педагогических факультетов при университетах и открытии педагогических институтов для подготовки учителей. Очень много К. Д. Ушинский в своих работах говорил о талантливых учителях, об учителях, которые обладают высоким уровнем способностей. Талант учителя, как считал К. Д. Ушинский, выражается в сложном сочетании яркости, доходчивости, логичности изложения учебного материала, в контакте с аудиторией, позволяющем максимально активизировать мысли, в психологически тонком подходе к каждому школьнику, в нахождении оптимальных средств и методов воздействия на личность.

Каждый педагог, по мнению К. Д. Ушинского, а не только талантливый, должен обладать «видением целей», «видением задач», «видением средств» воспитания.

К. Д. Ушинский в работах выделял качества, которыми должен обладать учитель народной школы или воспитатель, чтобы с успехом выполнять свои обязанности:

- «знания учителя должны быть по возможности точны, ясны и определены;
- знания учителя должны быть очень разнообразны. Учитель должен иметь познания во многих науках, уметь хорошо писать, рисовать, читать, петь и т. д. Только тогда он будет в состоянии сообщать ученикам свои сведения и знания;
- от учителя справедливо требовать, чтобы жизнь его не разрушала уважения к нему в родителях и детях. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей, и его педагогическая деятельность будет истинно воспитательной деятельностью» [18].

Называя учителя наставником, К. Д. Ушинский тем самым, подчеркивал, что образование имеет для человека и общества бесспорную ценность лишь тогда, когда оно соединится с воспитанием. Учитель-наставник выступает посредником между наукой и учеником. Он как бы наставляет ученика на тот путь, который дает ученику возможность постоянно упражнять и совершенствовать свои познавательные способности. Под руководством наставника укрепляется воля и характер ученика.



Труд учителя-наставника К. Д. Ушинский сравнивает с творчеством художника. Но если художник и скульптор отражают жизнь в красках, на полотне, в мраморе, композитор – в музыкальных образах, то искусство учителя формирует духовный облик самого человека. Учитель своей личностью одухотворяет дело обучения и воспитания, придает ему жизненную силу. Говоря о деятельности учителя, К. Д. Ушинский подчеркивал, что учителем может быть далеко не всякий человек. Для этого недостаточно одного желания быть учителем, нужно обладать и определенными качествами:

– не стареющая душа («Вечно не стареющее детство души – есть глубочайшая основа истинного самовоспитания детей»);

– дарование и талант. Через все педагогические труды Ушинского проходит мысль о том, что как природные способности человека, так и приобретенные подлежат развитию и совершенствованию;

– специальная подготовка. Без нее, считал Ушинский, педагогическая деятельность совершенно невозможна;

– Ушинский рассматривал учителя как члена большой учительской семьи, объединенной общностью идей и устремлений. И то, что непосильно для одного человека, вполне достижимо для учительского коллектива.

В целом анализ работ К. Д. Ушинского позволил сделать следующие выводы:

К. Д. Ушинский, называя педагогику «искусством», все же сравнивал ее с наукой, тем самым, подчеркивая значимость творчества и в практической, и в теоретической педагогической деятельности.

Большое внимание уделяя учителю, К. Д. Ушинский среди прочих качеств, присущих творческому педагогу, называл такие как талант, широкий кругозор, «вечно нестареющая детская душа». Однако любому учителю, по мнению К. Д. Ушинского, необходима специальная подготовка.

Ссылки на источники

1. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
2. Шалова С. Ю. Создание условий для научно-педагогического творчества студентов в вузе. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2011. – 264 с.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
4. Кобышева Л. И. Психолого-педагогическая диагностика профессионально значимых личностных качеств социального педагога // Научное мнение. – 2012. – № 5. – С. 65–73.
- 5–18. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.

Chomaev Taulan,

the 3rd year student of psychology and social pedagogical faculty of A. P. Chekhov Taganrog State Pedagogical Institution, Taganrog

zika_abh@hotmail.com

K. D. Ushinskiy's views on pedagogical creativity

Abstract. K. D. Ushinskiy's views on pedagogical creativity are analyzed in the article. Characteristics of pedagogical creativity are marked out based on the analysis of modern psychological and pedagogical literature. Interpretation of statements of K. D. Ushinskiy is given. It confirms that the scientist attached huge significance to creative aspects of pedagogical activity.

Keywords: K. D. Ushinskiy, pedagogical creativity, pedagogical activity, teacher's personality.



Рекомендовано к публикации:

Шаловой С. Ю., кандидатом педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Шмачилина-Цибенко Светлана Витальевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Краснодар
shmachilinacibenko@mail.ru

Педагогический мониторинг выявления сформированности исследовательской культуры старшеклассника

Аннотация. Статья посвящена одной из важных задач современного образования – формированию исследовательской культуры старшеклассника. При организации и проведении педагогического мониторинга была создана диагностическая концепция и соответствующий инструментарий, позволяющий определить степень сформированности данного феномена. Проведенное исследование позволяет утверждать, что образовательное пространство должно включать в себя практически все аспекты жизнедеятельности человека и создать все необходимые условия для формирования исследовательской культуры со школьной скамьи.

Ключевые слова: исследовательская культура старшеклассника, общекультурная направленность, исследовательская активность, исследовательская компетентность, исследовательская рефлексия, педагогический мониторинг, методика, диагностика.

Обострение социально-политических, экономических, экологических, национальных и других противоречий побуждает ученых различных областей знания вновь обратиться к проблемам формирования культуры, ее места в общей структуре личности, ее роли как движущей силы общественного развития и способам ее трансляции. В соответствии с этим образование преобразует свое содержание, формы, способы и методы педагогической деятельности.

Формирование исследовательской культуры школьника является одной из важных задач современного образования, поскольку она есть отражение проективных способов деятельности где «деятельность школьника есть соединение процессов его собственного поиска, создания, культивирования образцов и норм» [1, с. 12].

Суть наших педагогических преобразований заключалась в том, чтобы научить старшеклассника видеть и понимать мир, осознавать свое место в нем; умению изучать и решать комплексные проблемы человека в социуме; навыкам работы в коллективе, т.е. корпоративной деятельности; овладению комплексом специфических для творческой деятельности специальных умений, логикой исследования, включающего в себя прогнозирование, проектирование и конструирование событий, процессов, происходящих в школе, классе, группе сверстников, семье, обществе и способностью выработать свои собственные модели деятельности.

При этом мы опирались на идею гармонического сочетания уникальности индивида и развитости общества, которая стала фундаментальной в педагогической деятельности А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого, ее суть заключается в том, что чем более развито общество, тем больше возможностей получает каждый его член для своего личностного развития. И наоборот, развитие сообщества зависит от развития личностей, его составляющих.

Безусловно, что формирование исследовательской культуры человека это длительный процесс. Однако в свете культурологической парадигмы образовательное пространство должно включать в себя практически все аспекты жизнедеятельности



человека и создать все необходимые условия для формирования исследовательской культуры со школьной скамьи. Такая позиция отчетливо просматривается в процедуре конструирования образовательного пространства, предложенного А. П. Валицкой, которая предлагает:

– построить предметные блоки дисциплин, целостно охватывающие мир человеческого бытия, т. е. природно-культурно-социальную картину мира в ее значении для человека и человечества;

– предложить учащимся освоить процесс всемирно-исторического культуротворчества как непрерывно развивающуюся целостность картины мира;

– соотнести этапы культурного становления личности ребенка с моментами движения картины мира (эпохами, типами сознания...), создавая ситуацию сопереживания и сотворчества людьми прошлых эпох и современниками на каждом возрастном этапе;

– конструировать программы каждой учебной дисциплины в пределах предметного блока, входящего в целостное учебное пространство школы» [2, с. 15].

Предметом нашего мониторинга стало выявление степени сформированности исследовательской культуры старшеклассников. Данная процедура проходила с использованием педагогического мониторинга, поскольку он обеспечивает научный подход к управлению инновационной или опытно-экспериментальной работой, проходящей в образовательном учреждении.

При организации и проведении педагогического мониторинга была создана диагностическая концепция и соответствующий инструментарий, позволяющий определить степень сформированности данного феномена.

Любой мониторинг, в том числе и педагогический должен основываться на системе принципов, определяющих его цели, содержание, организацию, способы сбора информации, ее презентацию пользователям. Мониторинг выявления степени сформированности исследовательской культуры старшеклассника базируется на следующих принципах: *целенаправленности*, в соответствии с которым мониторинг подчиняется концептуальным установкам исследовательской культуры; *непрерывности* – который позволяет получить полную и разностороннюю информацию обо всех компонентах исследовательской культуры старшеклассников; *развития и самоорганизации* – позволяет последовательно совершенствовать систему мониторинговых исследований в отношении исследовательской культуры; *систематичности* – способствует отслеживанию динамики формирования исследовательской культуры, регулярному выявлению проблем и разработки стратегий их разрешения.

Система мониторинга включала в себя ряд последовательных этапов.

Первый этап (начальный) определение и уточнение критериев выявления степени сформированности исследовательской культуры старшеклассника. Критериальную базу мониторинга составили группы понятий, характеризующие дальнейшее развитие социальной зрелости старшеклассников, такие, как общекультурная направленность, исследовательская активность, исследовательская компетентность, исследовательская рефлексия.

Общекультурная направленность позволяет вести речь о готовности старшеклассника к творческой деятельности на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства, что предполагает ориентацию в ценностях культуры: осведомленности в области национальной и общечеловеческой культуры; понимании роли и места различных областей знаний как элементов общечеловеческой культуры; взаимосвязи различных областей культуры друг с другом; понимание осо-



бенностей различных ценностных позиций, значимости традиций, необходимость развития волевых и нравственных качеств; готовность построения межличностных отношений и умение включаться в активную жизнь общества и различных социальных групп; развитие системы личностных смыслов и ценностей, способность к самоопределению.

Творческая активность предполагает наличие познавательной потребности и познавательной активности, которая будет проявляться в овладении элементарными методами научного познания и умения применять их на практике; умение организовывать и анализировать свою деятельность в социальной сфере, при участии в акциях милосердия и благотворительности, помощи и поддержки и т. д.; готовность к исследованию проблем как теоретического, так и практического характера, стремление к участию в коллективном творческом поиске; умение работать в исследовательских группах и представлять результаты своей работы.

Исследовательская компетентность это – умение старшеклассника задавать вопросы и выявлять противоречия, умение формулировать проблемы и гипотезы, выполнять теоретические и экспериментальные исследования, владение способами решения различных задач, умение делать выводы и обобщения, умение аргументировать свои знания и использовать полученные результаты.

Исследовательская рефлексия – умение анализировать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса, осознание и умение пояснять цели своих занятий теми или иными учебными предметами; владение методами рефлексивного мышления; самоанализ и самооценка; умение выявлять смысл деятельности, выстраивать дальнейшие планы, сопоставлять полученные результаты с поставленными целями, корректировать дальнейшую деятельность.

Данные критерии были положены в основу подбора диагностического инструментария выявления исследовательской культуры старшеклассника.

Второй этап (диагностический) это – подбор методов и методик отслеживания результатов, сбор и обработка данных, их обобщение, систематизация, анализ. В соответствии свыше обозначенными критериями мы отобрали ряд методов и методик, которые были разработаны педагогами, психологами, социологами и адаптировали их к целям и задачам нашего исследования.

Диагностический этап, как правило, начинается с пробного или пилотажного исследования. Срезы исходных данных будут представлены и интерпретированы нами на третьем этапе мониторинга. Однако хотелось бы подчеркнуть, что такие срезы после организации опытно-экспериментальной работы проводились нами через каждое полугодие с использованием того же самого диагностического инструментария. Причем при каждом повторном срезе мы возвращались к результатам предыдущих срезов и проводили обсуждение с творческой группой участников опытно-экспериментальной работы о том, что было достигнуто в результате нововведения.

Первый блок методик был направлен на выявление общекультурной направленности старшеклассников.

С этой целью нами была использована комплексная методика изучения *ценностных ориентаций личности и коллектива*, которая содержит несколько блоков заданий, условно названных «ценности личности», «ценности коллектива», «ценности коллективной жизнедеятельности». По первому блоку заданий была использована модифицированная методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича [3, с. 15], которая состояла из двух типов заданий: в определении ценностного выбора старшеклассника и составлении своего портрета на основе проранжированных ценностей.



Для того чтобы получить более объективную картину направленности личности старшеклассника, мы использовали более подробный вариант вышеуказанной методики, который называется «Показатели ценностно-ориентированного портрета старшеклассника». Данная методика состоит из восьми разделов, которые позволяют изучить направленность личности, выявить ее идеал, отношение к коллективу, отношение к делу, отношение к себе, мир увлечений и интересов, отношение к изменениям в обществе и тому, что сильнее всего мешает нашему обществу. Главная цель данной методики – определить ценности, которыми старшеклассники руководствуются в жизни.

С целью выявления смыслового понимания старшеклассниками тех или иных ценностей была разработана серия бесед.

Второй блок методик был направлен на выявление *творческой активности абитуриентов*.

Для того чтобы выявить отношение старшеклассников к *творческой и исследовательской деятельности*, мы использовали адаптированную к нашему исследованию методику В. И. Андреева «Карта педагогической оценки и самооценки творческих способностей личности» [4, с. 14–17]. Она носит комплексный характер и состоит из 6 блоков: мотивационно-творческая активность и направленность личности (М); мировоззренческие свойства (качества) личности, способствующие успешности творческой деятельности (МИ); способности личности к самоуправлению в творческой деятельности (СЧ); эстетические свойства (качества) личности, способствующие успешности творческой деятельности (Э); индивидуальные особенности личности (ИОЛ).

Данная методика позволяет решить следующую серию задач: определить, какие творческие способности максимально стимулируются в условиях традиционной школы; выявить уровень самооценки, позволяющей целенаправленно работать над стимулированием творческих старшеклассников. Ведущим в ней является *метод независимых характеристик*. Карту педагогической оценки и самооценки творческих способностей личности последовательно заполняют три лица: сам старшеклассник, его одноклассник, педагог. Затем выставляется обобщающая оценка.

С целью выявления достоверности тех или иных позиций были проведены интервью, беседы различного рода, обмен мнениями об участии в конференциях, конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, различного рода учебных и социальных проектах.

Третий блок методик позволяет выявить *исследовательскую компетентность старшеклассников*.

Одним из исходных ориентиров при выявлении степени сформированности исследовательской культуры старшеклассников служат продукты их деятельности: рефераты, творческие работы, социально-педагогические проекты, различные виды текущего и итогового контроля, индивидуальные образовательные программы, план занятий по выбранной теме, рефлексивный дневник. Их анализ был использован для выявления исследовательской компетентности старшеклассников. При анализе документальных источников особое внимание уделялось: целеполаганию, целеустремленности, планированию, видению фактов, экспериментальным способностям, формулированию вопросов, отыскиванию версий ответов, работоспособности, самооценки. Так, например, при анализе целеполагания необходимо обратить внимание на то, какие цели может ставить старшеклассник: репродуктивные, познавательные, исследовательские и т. д.

Четвертый блок методик направлен на выявление *исследовательской рефлексии*. Мы придерживаемся, точки зрения, что вся рефлексия и есть исследовательская



рефлексия. Следовательно, при подборе диагностических методик мы обращали внимание не только на осознание сделанного старшеклассником, но и как это было сделано. Поэтому при подборе диагностического инструментария большое внимание уделялось герменевтическим методам, которые направлены на понимание, на постижение истины путем проникновения в сущность объекта. Использовались устные обсуждения, анкетирование, графические изображения, рефлексивные ученические записи и их обзоры, игры, естественные или специально создаваемые ситуации.

Третий этап педагогического мониторинга – это интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и рекомендаций на основе прогноза. Поскольку рамки данной статьи не позволяют представить полностью диагностический материал, остановимся на пробном (пилотажном) исследовании и приведем пример словесной интерпретации двух первых блоков диагностического отслеживания.

Анализ результатов первого блока заданий показал, достаточно низкий уровень общей культуры старшеклассников. Доминирующую роль в общекультурной ориентации старшеклассников занимают *личностные ценности*: независимость (1), уверенность в себе (2), самостоятельность (3), хорошие и верные друзья (4), интересная работа (5), активная, деятельная жизнь (6). В то время как *социальные ценности*: сохранение мира (18), общественное признание (17), сохранение природной среды обитания (16), истина (15), жизненная мудрость (14), равенство (13) – занимают самые последние места и показывают свою незначимость для абитуриентов. Такие важные человеческие ценности, как: здоровье (7), красота (8), человек (9), познание (10), творчество (11), добро (12), родина (13) – с точки зрения старшеклассников, малоинформативны.

Анализ полученных данных показывает, что социальные ориентации старшеклассников характеризуется, прежде всего, эгоистической личностной составляющей. Отчетливо проявляется несформированность способностей видеть и понимать окружающий мир, осознавать свою роль и предназначение, созидательную направленность, владение способами организации свободного времени и т. д. Между тем, в таких результатах нет и ничего удивительного. С одной стороны – явно прослеживается юношеский максимализм, с другой стороны – явно обозначились проблемы нашего общества и образования в развитии личности подрастающего поколения.

Результаты второго блока, направленного на выявление творческой активности, показывает, что при достаточно высокой направленности личности происходит снижение мотивационно-творческой активности, поскольку стремление к творческим достижениям и личная значимость творческой деятельности характеризуются минимальным количеством баллов. Анализ бесед со старшеклассниками по полученным результатам показал, что такие результаты обусловлены авторитарно-дидактической концепцией образования, которая занимает пока еще доминирующее место во многих образовательных школах и заключается, прежде всего, к стремлению «напичкать» школьника информацией, но никак не развивать его творческие способности; кроме того, такие понятия как «долг» и «ответственность» выступают для школьников как «лозунги и призывы», поскольку реально в учебно-воспитательном процессе они не реализуются. Между тем, старшеклассники отводят творчеству одно из самых высоких ранговых мест, а также убеждены в значимости творческой деятельности, однако, явно просматривается их неразвитость, поскольку старшеклассники достаточно низко оценивают как свои способности в отстаивании творческих позиций, так и способности к овладению методологией исследовательской деятельности. Так, по мнению 98% старшеклассников, самое главное в



школе – это получать отличные и хорошие оценки. Кроме того анализ коммуникативно-творческих способностей показал, что старшеклассники стремятся развивать способности к сотрудничеству и взаимопомощи в творческой деятельности, а также способности организовывать творческую деятельность других.

Кроме словесной интерпретации мы использовали также табличную и графическую, например, для демонстрации методологических качеств старшеклассников или формулировании ими цели исследования.

Таким образом, анализ диагностики старшеклассников показал: низкий уровень общекультурной направленности, допустимый уровень творческой активности – наличие мотивов построения межличностных отношений; недостаточную способность включаться в активную жизнь общества и новых социальных групп; потребность заниматься творческой деятельностью и т. д.; достаточный уровень исследовательской компетентности и исследовательской рефлексии.

Многоплановая, многоаспектная интерпретация о различных компонентах исследовательской культуры старшеклассника, в том числе и о тенденциях обуславливающих ее развитие, и факторах, влияющих на него, позволила нам составить прогноз ее формирования.

Четвертый этап – это разработка и реализация мер, корректирующих деятельность во введении нового. Прогнозирование предполагает описание изменений, которые произойдут или могут произойти при определенных условиях. Основная цель этого этапа – дальнейшее формирование социальной зрелости старшеклассников, что предполагает общекультурную направленность, исследовательскую активность, исследовательскую компетентность, исследовательскую рефлексию. Степень сформированности исследовательской культуры старшеклассников может повыситься, если процедура ее формирования будет организована в русле парадигмы социально-личностного ориентированного образования, в основу которой будут положены идеи интеграции личностных и социальных факторов, суть которых в разрешении противоречий между социализацией и личностно-культурной идентификацией, которое выстраивается на основе механизмов совмещения, компенсации, дополнительности и интеграции. При этом содержательное ядро образовательного пространства может быть представлено совокупностью следующих интегрированных программ:

- диагностической программой, цель которой – диагностика выявления и развития уровней формирования исследовательской культуры будущих социальных педагогов;
- программой «Социальные ориентации», направленной на создание условий для развития социального творчества старшеклассников;
- программой «Творчество и интеллект», направленной на приобретение первоначальных умений, навыков овладения методологией исследования;
- программой «Волонтер», цель которой – приобретение посильного опыта исследовательской деятельности в различных видах социального творчества;
- программой «Общественные инициативы», предполагающей развитие способностей к коллективному социально-педагогическому проектированию [5, с. 130–134]

В построении программ используется принцип интеграции, который обусловлен тем, что исследовательская культура является системно-интегративным образованием. Интеграция направлена на преодоление фрагментарности знаний, обеспечивает овладение субъектом исследовательской деятельности, целостным знанием и комплексом универсальных ценностей, выполняет функцию различных системообразующих связей.



Интегративный принцип на уровне разработки концепции и проектирования исследовательской культуры связан с использованием как обще-, так и частнонаучных способов интеграции. Общенаучный способ иногда называют «метапредметной или междисциплинарной интеграцией» [6, с. 23]. На этом уровне интеграции могут выявляться и находить решения сложные социально-педагогические проблемы, касающиеся преобразования в области образования. Он связан с использованием в процессе формирования исследовательской культуры общенаучных форм познания и средств для этого. К данному уровню относятся следующие типы интеграции: *понятийный*, где источником интеграции являются общие для нескольких предметов понятия; *предметно-образный* – формирование целостных представлений о предметах, человеке, социальных явлениях и т. д. на основе интеграции из различных отраслей знаний; *методический* – интеграция осуществляется посредством общих методов, приемов и подходов к процессу обучения и воспитания; *проблемный* – разные предметы связаны общими проблемами, например, решением проблем социализации человека занимается литература, история, обществоведение; *деятельностный* – интеграция происходит при помощи общих видов, способов деятельности; *методологический* – объединение различных социальных фактов, явлений, теорий, концепций единой картиной мира. Так, при диагностике готовности старшеклассника к исследовательской культуре используется понятийный и предметно-образный тип интеграции. Эффективность воспитания исследовательской культуры в процессе обучения в школе со всей очевидностью предполагает проблемный, методический, деятельностный и методологический типы интеграции.

Частнонаучная интеграция осуществляется во взаимосвязи близкородственных дисциплин или комплексных наук. Опираясь на исследования в области интеграции наук, можно выделить «четыре вида интеграции: *цементацию, переплетение, стержнезацию, комплесообразование*» [7, с. 24–25.]. *Цементация* связана с возникновением между областями знания новой дисциплины, которая как бы цементирует эти науки. Таковым, например, является естествознание. В то же время *переплетение* на основе междисциплинарности, например, физики, химии, биологии, экономики и права способствует подойти комплексно к выявлению социально-педагогических проблем. Стержнезация и комплесообразование, с одной стороны, позволяют нам обозначить те учебные предметы, которые играют системообразующую роль в подготовке старшеклассников к исследовательской культуре, с другой – способствуют их переплетению на основе ведущей идеи. Данный принцип дает нам возможность решить проблему связи между содержанием образования, отраженных в стандарте, учебниках, учебных пособиях, и процессом формирования исследовательской культуры старшеклассника.

Таким образом, принцип интеграции способствует концентрации научного знания, его комплексности, возможности вычленения и сохранения его специфики, согласованности действий педагогов и дает выход на решение социальных проблем разной степени сложности.

Главным результатом этого этапа становится достижение старшеклассниками адаптивного уровня исследовательской культуры, который будет проявляться: в развитии волевых и нравственных качеств; в готовности построения межличностных отношений и умении включаться в активную жизнь общества и различных социальных групп; в положительной мотивации на исследовательскую деятельность; в относительно успешном решении простых социально-педагогических ситуаций на основе собственного опыта и опыта близких людей.



Ссылки на источники

1. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12–18.
2. Там же.
3. Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности. – М., 1998. – 264 с.
4. Андреев В. И. Психология творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань, 1996. – 317 с.
5. Шмачилина-Цибенко С. В. Проектирование процесса формирования исследовательской культуры социального педагога. – Краснодар, 2011. – 274 с.
6. Борулава М. Н. Интеграционные процессы в образовании // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. – Бийск, 1994. – С. 23.
7. Взаимодействие наук. Теоретические и практические аспекты. – М., 1984. – С. 24–25.

Shmachilina-Tsybenko Svetlana,

Doctor of Education, Professor of Psychology and Pedagogy Russian Ministry of Internal Affairs of the University of Krasnodar, Krasnodar

shmachilinacibenko@mail.ru

Pedagogical monitoring detection of formation of research culture of schooler

Summary. This article focuses on one of the most important tasks of the modern form of education to research culture of schooler. In organizing and conducting pedagogical monitoring was established diagnostic concept and toolbox that allows you to determine the degree of formation of this phenomenon. The study suggests that the educational environment must include virtually all aspects of human life and to create all the necessary conditions for the formation of research culture at school.

Keywords: high school student research culture, general cultural orientation, the research activity, research expertise, research reflection, pedagogical monitoring, methods, diagnostics.

ISSN 2304-120X



0 8

9 772304 1120135 1

Рекомендовано к публикации:

Зиновкиной М. М., доктором педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Анализ подходов к измерению взаимосвязи между экологическим регулированием и конкурентоспособностью на мировом рынке

Аннотация. Взаимосвязь между экологическим регулированием в стране и ее конкурентоспособностью на мировом рынке является важной исследовательской проблемой. В статье проведен анализ нескольких подходов к оцениванию этой взаимосвязи, предложенных учеными в разные периоды. Показано, что эта взаимосвязь оценивалась на базе двух гипотез: о «гаванях для грязных производств» и о «факторообеспеченности». Детальный анализ первой гипотезы дан с использованием результатов проведенных ранее эмпирических исследований.

Ключевые слова: экологическое регулирование, международная торговля, конкурентоспособность.

Связь между окружающей средой и международной торговлей является важной исследовательской проблемой в контексте обострения экологической проблемы под влиянием глобализационных процессов. Одним из ее аспектов является эмпирический анализ влияния экологического регулирования на торговые потоки и конкурентоспособность экспорта. При этом необходимо выяснить, будет ли ужесточение экологических правил приводить к увеличению издержек производства и снижению международной конкурентоспособности отраслей с высоким уровнем загрязнения, тем самым влияя на стратегии развития отдельных стран. Кроме того, в соответствии с так называемой «гипотезой гаваней для грязных производств» (Pollution Haven Hypothesis), различия между странами с точки зрения экологических стандартов приводят к перемещению экологически опасных отраслей промышленности из стран с жесткими экологическими нормами в страны с менее жесткой экологической политикой. Таким образом, страны последней группы (в основном это развивающиеся страны с низким уровнем дохода), экспортирующие «грязные» товары и импортирующие «чистые» товары, превращаются в «гавани для грязных производств» для стран первой группы (в основном это развитые страны с высоким доходом). Развитые страны улучшают качество своей окружающей среды путем формирования сравнительного преимущества в «чистых» товарах.

Типичными проблемами, которые могут возникнуть при проведении эмпирического анализа, является ограниченность доступа к данным, измерение жесткости экологического регулирования и эндогенный характер этой переменной.

Эмпирические исследования связи между состоянием окружающей среды и торговлей дают довольно неоднозначные результаты. Наиболее распространенный вывод из этих исследований таков, что жесткое экологическое регулирование не влияет на торговые потоки и на международную конкурентоспособность (Тоби, 1990 [1]; Харрис и др., 2002 [2]). Лишь несколько исследований показывают, что такое регулирование приводит к потере конкурентоспособности товаров с высоким уровнем загрязнения (т. е. экологически опасных товаров) (Ван Бирс и ван ден Берг, 1997 [3]). Согласно гипотезе Портера, хотя ужесточение экологических правил в стране сначала приводит к снижению конкурентоспособности производимых в ней экологически опасных товаров и сокращению соответствующих сегментов рынка, что отражает



повышение издержек производства этих товаров, однако оно же стимулирует инвестиции в эту страну, способствует долгосрочному росту производительности и экспорта в этой стране (Портер и Ван дер Линде, 1995 [4]).

В своем исследовании, проведенном в 1990 году, Тоби, используя модель международной торговли Хекшера-Олина-Ванека, выявил, что несмотря на введение жестких экологических мероприятий в стране, структура ее торговли не отклоняется от прогнозов модели Хекшера-Олина-Ванека [5]. Ван Бирс и Ван ден Берг в 1997 году оценили равномерность двухсторонних торговых потоков путем введения в гравитационную модель двух переменных для экологической жесткости. Результаты, полученные от выборки из 21 стран-членов ОЭСР, показали отрицательное влияние ужесточения регулирования на потоки экспорта и импорта [6]. В 2000 году Ван Бирс и Ван ден Берг перепроверили исследования Тоби 1990 года, используя более детализированные данные, и частично подтвердили его результаты [7]. Ксу также оценил гравитационную модель и доказал, что новые торговые барьеры возникают как компенсация последствий ужесточения экологического регулирования и что структура торговли экологически чистыми товарами остается неизменной [8]. В 2002 году Харрис и др., используя тройную индексную модель фиксированных эффектов (импорт, экспорт и временные эффекты), показали, что как только эти эффекты начинают учитываться, влияние жесткости экологического регулирования на международную торговлю становится статистически незначимым [9].

Несколько позже Джаг и Мирза предложили альтернативное объяснение низкого и незначительного влияния жесткого экологического регулирования на торговые потоки. По их мнению, причинами низкого влияния являются не особенности экологического регулирования, а прежде всего степень диверсификации продукции. Они показали, что жесткость экологического регулирования играет меньшую роль при высоко диверсифицированной торговле из-за меньшей эластичности цен торгуемых товаров [10].

Едерингтон и Мениер исследовали гипотезу об использовании экологической политики в качестве вторичного торгового барьера, а также провели анализ влияния экологического регулирования на торговые потоки при эндогенной модели экологической политики. Они установили, что ее влияние на торговые потоки значительно сильнее, чем показано в предыдущих исследованиях [11].

Левинсон и Тейлор в 2008 году показали, что невнимание к аспектам, связанным с гетерогенностью, эндогенностью и агрегированием, приводит к искажению оценок связи между затратами на экологическое регулирование и торговлей. Используя данные об экологическом регулировании в США и о чистых торговых потоках между США, Канадой и Мексикой для 130 отраслей промышленности за период 1977–1986 годов, они выявили в целом положительное и статистически значимое влияние связанных с загрязнением затрат на чистый импорт [12].

На сегодняшний день существуют две противоположные гипотезы относительно взаимосвязи между экологическим регулированием и международной торговлей и, соответственно, конкурентоспособностью. Первая – гипотеза о вышеупомянутых «гаванях для грязных производств». Вторая – гипотеза факторообеспеченности (Factor Endowment Hypothesis (FEH)), согласно которой либерализация торговли формирует структуру торговли в соответствии с теорией Хекшера-Олина-Ванека, т. е. теорией сравнительного преимущества, основанного на различиях в обеспеченности факторами. Богатые страны, как правило, хорошо обеспечены капиталом. Капиталоемкие товары – это как правило товары с высоким уровнем загрязнения (т. е.



экологически опасные товары), поэтому согласно этой гипотезе богатые страны будут специализироваться на экологически опасных товарах.

А теперь рассмотрим более подробно гипотезу «гаваней для грязных производств», используя модель загрязнения, генерируемого производством. Эта модель предполагает существование двух товаров X и Y , где X – «грязный» товар (который генерирует загрязнение в процессе производства), а Y – «чистый» товар (не загрязняет окружающую среду).

Производственная функция для товара Y при использовании двух факторов производства (труда и капитала) имеет следующий вид: $Y = F(K, L)$, а для товара X : $X = (1 - \theta)G(K, L)$, где: θ – усилия по снижению уровня загрязнения, лежащие в интервале между 0 и 1 ($0 < \theta < 1$); если $\theta = 0$, то такие усилия отсутствуют и загрязнение окружающей среды растет с выпуском «грязного» товара (X); если θ растет, то это означает увеличение таких усилий, а также уменьшение производства товара X и, само собой разумеется, загрязнения.

Если предположить, что производство товара X предполагает выбросы, генерируемые в процессе производства, тогда общий объем выбросов можно определить с помощью уравнения $E = eX$, где e – интенсивность выбросов. Эта модель также предполагает, что есть две страны: одна богатая (A – с высоким доходом), а другая бедная (B – с низким доходом). Если в обеих странах замкнутые экономики, для определения цен используется простой анализ спроса и предложения.

Модель «гаваней для грязных производств» предусматривает идентичность торгующих стран за исключением различий в интенсивности выбросов в них. Поэтому кривые предложения для них также будут отличаться, являясь функцией цены (p), интенсивности выбросов (e), капитала или труда (K/L), и примут форму:

$$RS(p, e, K/L) = \frac{X(p, e, K/L)}{Y(p, e, K/L)}.$$

Когда возрастают цены и интенсивность выбросов, возрастает предложение товара X относительно товара Y .

В отличие от кривой предложения, кривая спроса является одинаковой для двух стран вследствие предполагаемой гомотетичности преимуществ по товарам. В частности, кривая спроса для товара X относительно товара Y является функцией цен в двух странах:

$$RD_{X/Y}(p) = \frac{b_X(p)}{b_Y(p)}.$$

Если страны будут одинаковыми, у них будет одинаковая кривая предложения (RS) и одинаковые цены, что подразумевает отсутствие торговли между ними. Если в стране с низкими доходами (стране B) выбросы являются более интенсивными, то слабое экологическое регулирование приведет к увеличению производства «грязного» товара в этой стране и к снижению производства «чистого» товара в связи с перераспределением ресурсов от товара Y к товару X .

Гипотеза «гаваней грязных производств» проиллюстрирована на рис. 1.

Цена на «грязный» товар (X) в развитой стране будет выше, чем в развивающейся стране ($P^A > P^B$), поскольку в развитых странах выше экологические налоги и, следовательно, будет выше цена товара X при прочих равных условиях. Следовательно, производство товара X снижается в развитой стране, но увеличивается в развивающейся стране. Таким образом, относительное предложение (товара X) в стране со слабыми экологическими нормами будет смещаться вправо (RS^*).

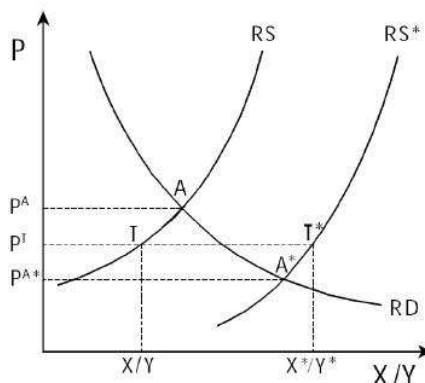


Рис. 1. Гипотеза «гаваней грязных производств» (источник: Коупленд и Тейлор (2003) [13])

Таким образом, страна с высоким уровнем доходов будет производить и экспортировать больше «чистого» товара Y , а также будет импортировать «грязный» товар X из стран с низким уровнем доходов, в то время как страна с низким уровнем доходов будет экспортировать «чистый» товар X . Уровень загрязнения увеличится в развивающихся странах со слабой экологической политикой и снизится в развитых странах с жесткой экологической политикой, и таким образом первые становятся «гаванями» для «грязных» (экологически опасных) отраслей промышленности.

Различия в политике экологического контроля приводят к переносу отраслей с высоким уровнем загрязнения (экологически опасных отраслей) из развитых стран в развивающиеся страны с менее строгими экологическими нормами, низкой заработной платой и изобилием природных ресурсов. Тогда ужесточение экологических норм в развивающихся странах будет означать потерю конкурентоспособности для «грязных» отраслей и снижение экспорта «грязных» товаров из этих стран. Если изменения природоохранного законодательства в развивающихся странах (затраты на борьбу с загрязнением) имеют ощутимый эффект, тогда гипотеза о «гаванях загрязнения» становится трудно подтверждаемой.

Именно поэтому для анализа подходит гравитационная модель, которая широко используется в эмпирической литературе по международной торговле. Впервые гравитационная модель была применена Линеманном [14] в 1966 году и Тинбергером [15] в 1962 году. Теоретические основы модели были разработаны позднее Андерсоном [16] в 1979 году, а также Хелпманом и Кругманом [17] в 1985 году. Эта модель также используется для проверки связи между экологической жесткостью и торговыми потоками (Ван Бирс и Ван ден Берг, 1997 г. [18], Харрис и др. [19], 2002, Джаг и Мирза, 2005 [7]).

Стандартное уравнение имеет следующий вид: $T_{ijt} = \beta_0 + \beta_1 S_{ijt} + X' \beta + u_{ijt}$, где T_{ijt} – торговые потоки между торговыми партнерами (i и j), S_{ijt} – мера экологической жесткости, X' – обозначает другие переменные, которые отличаются в разных странах, β_0 – постоянная, u_{ijt} – независимое распределение.

Для изучения влияния экологического регулирования на торговые потоки (экспорт и импорт) также может быть применена модель Андерсона и Ван Винкупа (2003), которая учитывает «многостороннее» сопротивление торговле в отличие от «классической» версии гравитационной модели [21]. В некоторых случаях важно анализировать не только «двустороннее» сопротивление торговле (торговые барьеры между двумя странами i и j), но и «многостороннее» сопротивление, то есть тор-



говые барьеры между каждой страной i или j и всеми их партнерами. По предположению, страна имеет больше стимулов для торговли с партнером, если ее сопротивление торговле со всеми другими партнерами является более сильным. Это приводит к ценовым различиям между странами, игнорирование которых может исказить оценки всех других переменных в гравитационном уравнении.

Модель Андерсона и Ван Винкупа основана на следующих предположениях: постоянная эластичность замещения, дифференциация товаров по происхождению и специализации страны [22]. Экспортные расходы (транспортные расходы, затраты на получение информации, различия в законодательстве и т. д.) несет импортер и они симметричны. Модель предполагает «многостороннее» сопротивление торговле в дополнение к «двустороннему». Первое измеряется средней стоимостью импорта независимо от его происхождения, а второе – стоимостью импорта в торговых операциях между какими-либо двумя странами. Уравнение измененной гравитационной модели имеет следующий вид:

$$X_{ij} = \frac{Y_i Y_j}{Y^w} \times \left(\frac{T_{ij}}{P_i P_j} \right)^{1-\sigma},$$

где X_{ij} – экспорт страны i в страну j ; Y_i , Y_j – доходы страны i и j соответственно; $Y^w = \sum_{k=1}^K Y_k$ – совокупный доход; T_{ij} – «двустороннее» сопротивление (стоимость импорта в торговле между страной i и j); P_i , P_j – индекс цен в странах i и j соответственно, который отображает «многостороннее» сопротивление для этих двух стран; σ – эластичность спроса, которая предположительно больше единицы.

Проведенный анализ показывает чрезвычайную актуальность проблемы эмпирического измерения взаимосвязи между экологическим регулированием и конкурентоспособностью страны на мировом рынке. Жесткость экологического регулирования в конкретной стране не только непосредственно отображает ее вклад в решение глобальной экологической проблемы, но также косвенно влияет на ряд параметров, отражающих ее экономическое благосостояние, таких как уровень жизни ее населения, масштабы и структура ее международной торговли, конкурентоспособность ее товаров на мировом рынке. Подобный анализ необходим в качестве базы для дальнейшего совершенствования соответствующих теоретико-методологических подходов.

Ссылки на источники

1. Tobey J. A. The Effects of Domestic Environmental Policies on Patterns of World Trade: An Empirical Test // *Kyklos*. – Vol. 43. – № 2. – 1990. – P. 191–209.
2. Harris M. N., Kónya L., Mátyás L. Modelling the Impact of Environmental Regulations on Bilateral Trade Flows: OECD, 1990–1996 // *The World Economy*. – Vol. 25. – № 3. – 2002. – P. 387–405.
3. Van Beers C., Van den Bergh J. C. J. M. An Empirical Multi-Country Analysis of the Impact of Environmental Regulations on Foreign Trade Flows // *Kyklos*. – Vol. 50. – № 1. – 1997. – P. 29–46.
4. Porter M. E., der Linde C. Toward a new conception of the environment-competitiveness relationship // *Journal of Economic Perspectives*. – Vol. 9. – № 4. – 1995. – P. 97–118.
5. Tobey J. A. Указ. соч.
6. Van Beers C., Van den Bergh J. C. J. M. Указ. соч.
7. Van Beers C., Van den Bergh J. C. J. M. The Impact of Environmental Policy on Foreign Trade: Tobey revisited with a Bilateral Flow Model // *Tinbergen Institute Discussion Papers*. – 2000. – № 00-069/3. – P. 1–15.
8. Xu X. International Trade and Environmental Regulation: Time Series Evidence and Cross Section Test // *Environmental and Resource Economics*. – № 17. – 2000. – P. 233–257.
9. Harris M. N., Kónya L., Mátyás L. Указ. соч.
10. Jug J., Mirza D. Environmental Regulations in Gravity Equations: Evidence from Europe // *The World Economy*, Blackwell Publishing. – Vol. 28. – № 11. – 2005. – P. 1591–1615.



11. Ederington J., Minier J. Is Environmental Policy a Secondary Trade Barrier? An Empirical Analysis // Canadian Journal of Economics. – Vol 36. – № 1. – 2003. – P. 137–154.
12. Levinson A., Taylor M. S. Unmasking The Pollution Haven Effect // International Economic Review. – Vol 49. – № 1. – 2008. – P. 223–254.
13. Copeland B. R., Taylor S. Trade and the Environment: Theory and Evidence // Princeton Series in International Economics. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2005.
14. Linnemann H. An Econometric Study of International Trade Flows. // Netherlands: North- Holland Publishing Company, 1966.
15. Tinbergen J. Shaping the World Economy: Suggestions for an International Economic Policy // New York: The Twentieth Century Fund, 1962.
16. Anderson J. E. A Theoretical Foundation for the Gravity Equation // American Economic Review. – Vol. 69. – № 1. – 1979. – P. 106–116.
17. Helpman E., Krugman P. Market Structure and Foreign Trade // Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1985.
18. Van Beers C., Van den Bergh J.C.J.M. An Empirical Multi-Country Analysis... Указ соч.
19. Harris M. N., Kónya L., Mátyás L. Указ соч.
20. Jug J., Mirza D. Указ соч.
21. Anderson J. E., van Wincoop E. Gravity with Gravitas: A Solution to the Border Puzzle // American Economic Review, American Economic Association. – Vol. 93. – № 1. – 2003. – P. 170–192.
22. Там же.

Iusupova Aleksandra,

post-graduate student, Institute of International Relations Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv
o.iusupova@gmail.com

Approaches to measuring the relationship between environmental regulation and competitiveness in the global market

Abstract. The relationship between environmental regulation and competitiveness in the global market is an important research issue. The article analyzes selected approaches to measuring this relationship, offered by researchers in various periods. It is shown that the relationship has been measured on the basis of the two hypotheses: “pollution haven hypothesis” and “factor endowments hypothesis”. Detailed analysis of the first hypothesis is made by use of results from earlier empirical studies.

Keywords: environmental regulation, international trade, competitiveness.

Рекомендовано к публикации:

Пузановым И. И., доктором экономических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»





Методические аспекты применения приемов устного счета на уроках математики в 5–6-х классах

Аннотация. В статье раскрывается необходимость применения приемов устного счета на всех этапах обучения математике. В частности, определяются отдельные методические аспекты обучения устному счету учащихся 5–6-х классов. В связи с этим приводятся элементы методики обучения устному счету и описываются игровые ситуации, обеспечивающие усвоение приемов устного счета на уроках математики в 5–6-х классах.

Ключевые слова: интерес, обучение математике, творчество, развитие внимания, приемы устного счета.

Повышение вычислительной культуры школьников на уроках и внеклассных занятиях – одна из главных задач обучения математике. Эта проблема достаточно ярко затронута как в отечественной методической литературе (например, [1–3]), журнале «Математика в школе» [4, 5], переводных зарубежных изданиях [6], так и широко обсуждается современными учителями математики (например, [7–10]).

В связи с внедрением обязательных ЕГЭ и ГИА по математике, возникает необходимость научить учеников старших классов решать быстро и качественно задачи базового уровня. При этом необыкновенно возрастает роль устных вычислений, так как на экзамене не разрешается использовать калькулятор и таблицы, необходимо умение быстро и правильно оценить результат вычислений, затратив на это минимум времени и сил, чтобы выполнению более трудных заданий уделить больше внимания, делать их спокойно, а не в суматохе.

Поэтому уже в 5–6-х классах необходимо начать подготовку школьников к возможности выполнения некоторых заданий практически устно, прикинув возможный результат и отбросив заведомо неверный или же округлив результат до целых. Именно в эти годы обучения закладываются основные приемы устных вычислений, которые активизируют мыслительную деятельность учеников, развивают у них память, речь, способность воспринимать на слух сказанное, повышают внимание и быстроту реакции.

К тому же, внедрение в систему образования нового государственного стандарта требует, чтобы выпускники были в будущем конкурентно способными на рынке труда. Для этого школе необходимо не просто вооружить выпускника набором знаний, но и сформировать такие качества личности как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Школа обязана ориентировать учащегося на познавательную самостоятельность.

Как поддержать у учащихся интерес к изучаемому материалу и активизировать их в течение всего урока, как стать организатором познавательной деятельности – одни из главных вопросов, которые стоят перед каждым учителем.

Развивать познавательный интерес к математике в 5–6-х классах возможно с помощью использования различных приемов устного счета. Использование грамотно подобранного устного счета на разных этапах изучения математического материала способствует не только повышению познавательного интереса, но и является эффективным средством активизации учебной деятельности школьников, положи-



тельно влияющим на повышение качества знаний, умений и навыков развития умственной деятельности.

Повсеместное использование телевидения, интернета, компьютерных программ сформировала новый тип информации, которую называют экранной культурой. Поэтому одной из наиболее удачных форм подготовки и представления устного счета для достижения максимального учебного эффекта на уроках математики можно назвать создание мультимедийных презентаций. С помощью слайдов могут быть организованы математические разминки и самопроверки, может осуществляться демонстрация примеров, цепочек для устного счета, решение задач по готовым чертежам. Так же можно создавать на уроке игровую познавательную ситуацию, в результате чего устный счет приобретает характер учебной игры, и у большинства детей повышается мотивация учебной деятельности.

В ходе такой работы у детей формируется пространственное и логическое мышление. Кроме того, использование компьютерной презентации оптимизирует темп работы учеников и повышает эмоциональное восприятие.

Для достижения правильности и беглости устных вычислений на каждом уроке математики необходимо выделять 5–10 минут для проведения упражнений, предусмотренных программой каждого класса.

Устный счет – этап урока, поэтому он имеет свои задачи, среди которых отметим следующие.

1. Воспроизводство и корректировка определенных навыков обучающихся, необходимых для их самостоятельной деятельности на уроке.

2. Контроль учителя за состоянием знаний обучающихся.

3. Психологическая подготовка обучающихся к восприятию нового материала.

Анализ программы по математике в 5–6-х классах показывает, что важнейшими вычислительными умениями и навыками являются:

- умение выполнять все арифметические действия с натуральными (многозначными) числами, с обыкновенными дробями, с целыми числами;
- выполнять основные действия с десятичными числами;
- применять законы сложения и умножения к упрощению выражений;
- использовать признаки делимости на 10, 2, 5, 3 и 9;
- округлять числа до любого разряда;
- определять порядок действий при вычислении значения выражения.

Кроме этого, можно познакомить учащихся с приемами умножения на 5, 25, 11, 98, 99, 97, 94, 93. Такие умения необходимы не только в пятом, но и в старших классах. Пятиклассники знают, как устно умножить двухзначное число, оканчивающееся на 5, само на себя. При изучении приема умножения чисел, близких к 100 (т. е. 99, 98), учащиеся также будут использовать этот прием к умножению чисел, близких к 1000.

Навыки устного счета с натуральными числами значительно облегчают выполнение умножения десятичных дробей. Обучающиеся довольно быстро дают ответы на такие задания как: $0,64 \times 1,25$; $10,5 \times 1,05$; $0,49 \times 9,9$; $0,83 \times 9,8$; $2,44 \times 2,5$.

При закреплении навыка деления десятичной дроби на натуральное число можно предлагать устные задания возрастающей трудности: самые легкие задания ($1,8 : 3$); вне табличное деление ($6,9 : 3$); задания на представление делимого в виде суммы двух слагаемых ($6,5 : 5$; $9,8 : 2$); сложное задание на представление частного двух чисел в виде дроби ($5 : 2$).

Приведем некоторые примеры.



Найдите ошибки и объясните их.

- а) $0,5 > 0,724$; $0,0013 < 0,00127$; $55,7 < 55,700$;
 $7,6421 > 7,6429$; $0,908 < 0,918$; $8,605 = 8,6005$.
- б) $2,7 + 3,651 = 6,351$; $0,325 + 11,76 = 15,01$; $0,17 + 1 = 0,18$;
 $2 - 0,63 = 1,63$; $117,7 - 10,07 = 107,77$; $0,632 - 0,124 = 0,508$.
- в) Уравнение $x + 3,75 = 6,9$ решено тремя способами, найти верное решение.
Способ I. $x = 6,9 - 3,75$, $x = 3,25$.
Способ II. $x = 6,9 + 3,75$, $x = 4,44$.
Способ III. $x = 6,9 - 3,75$, $x = 3,15$.

При изучении арифметических действий над положительными числами необходимо четко выделять последовательность шагов алгоритма: сначала определять знак результата, а затем находить модуль результата.

При отборе упражнений рассматриваются сначала действия с однозначными целыми числами в следующих ситуациях:

- а) модуль положительного слагаемого либо больше, либо меньше, либо равен модулю отрицательного слагаемого ($-1 + 9$; $-8 + 6$; $-5 + 5$);
- б) вычитаемое больше или равно уменьшаемому и оба числа положительные ($1 - 6$; $2 - 2$);
- в) вычитание отрицательных чисел сводится к сложению чисел с разными знаками ($-3 - (-9)$, $-8 - (-4)$; $-7 - (-7)$).

После этих упражнений эффективно перейти к выполнению арифметических действий над десятичными дробями ($-1,8 - 3,6$; $2,5 - 4,3$; $2 + 0,6$; $-3,6 \times 4$).

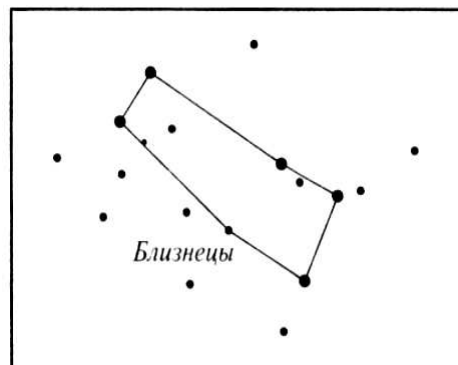
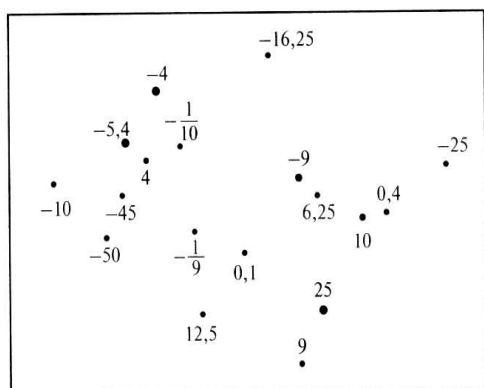
Чтобы повысить восприятие учебного материала, целесообразно вводить задания с элементами игры. Использование игр на уроках помогает добиться того, чтобы каждый ученик работал активно и увлеченно. Посредством игровых ситуаций можно раскрыть притягательные стороны математики.

Рассмотрим некоторые игры, способствующие формированию у школьников вычислительных навыков.

1. «Давайте посчитаем». На доске написано несколько целых чисел, некоторые написаны два–три раза, например: -4 ; 87 ; 36 ; -105 ; 87 . Из суммы всех повторяющихся чисел нужно вычесть сумму чисел, встречающихся по одному разу, и сообщить результат.

2. «Найди пример по ответу». Трое ребят становятся спиной к доске. На доске записываются примеры: а) $8,5 + 4,6 - 1,6 + 0,5 = ?$; б) $2,5 \times 3,78 \times 4 = ?$; в) $4,7 + 3,9 + 5,3 - 2,9 = ?$; г) $7,47 \times 125 \times 0,2 \times 0,8 \times 5 = ?$. Учитель показывает на один из них. Ученики устно считают, затем один из решивших громко произносит ответ. Стоящие у доски поворачиваются к ней и ищут подходящий пример. Побеждает тот, кто нашел его первым.

3. Игра «В мире звезд». Дается фрагмент карты звездного неба. Требуется найти на нем созвездие Близнецов. Для этого ученики должны выполнить задания и соединить последовательно звезды, которым соответствуют найденные ответы.





4. Игра «Математическое лото».

$-15+12$	$-20:(-2)$	$-2\cdot(-3)$	опре	деле	ние
$-2-(-2)$	$-6\cdot(-2)$	$4\cdot 17$	про	тиво	полож
$15-(-5)$	$17-50$	$96:(-2)$	ных	чи	сел

Каждому ученику выдается конверт, в котором одна большая карта с заданиями и маленькие, их больше, чем заданий. На маленьких – результаты вычислений. Ученик должен выполнить задание на большой карте и накрыть его ответом (результатом его вычислений). После выполнения всех заданий ученик переворачивает маленькие карточки и получает задание (если верно выполнены все вычисления). Например: определение целых чисел, правило сравнения, правило сложения, вычисление, деление, умножения целых чисел и др. Затем ученики выполняют полученные задания.

5. Игра «Магические квадраты».

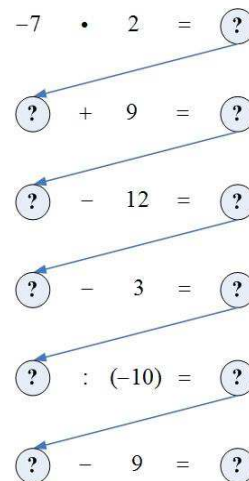
А) В клетки квадрата справа записать такие числа, чтобы сумма чисел по любой вертикали, горизонтали была равна 0.

-3	5	
7		
		3

Б) Записать в клетки пустого квадрата 3×3 числа $-1; 2; -3; -4; 5; -6; -7; 8; -9$ так, чтобы произведение по любой диагонали, вертикали, горизонтали было равно положительному числу.

6. Игра «Забег по кругу».

На доске записана цепочка примеров, которые нужно выполнить строго по указанию стрелки (см. рис. справа). При правильном выполнении заданий получают первое число цепочки.



7. Игра «Интеллектуальный марафон».

1. Если буквы слова «кенгуру» расположить в алфавитном порядке, какая буква окажется на третьем месте?

1) К; 2) Е; 3) Н; 4) Г; 5) Р.

2. Сутки на планете Тамагочи на 40 минут длиннее, чем на планете Земля. На сколько неделя на Тамагочи отличается от недели на Земле?

1) 4 ч 40 мин; 2) 2 ч 20 мин; 3) 7 ч 20 мин; 4) 40 мин; 5) 28 ч.

3. Решите анаграммы:

1) чадаза; 2) гурк; 3) чул; 4) мапряя; 5) резоток.

4. Расшифруйте «закодированные» слова:

1) и100рия; 2) про100р; 3) кис; 4) Зтон; 5) озцание.

5. Вычислите площадь квадрата, периметр которого равен 36 см^2 .

1) 12 см^2 ; 2) 18 см^2 ; 3) 81 см^2 ; 4) 36 см^2 ; 5) 25 см^2 .

6. Выберите самое маленькое четырехзначное число, в записи которого все цифры разные.

1) 1023; 2) 1234; 3) 1203; 4) 1032; 5) 1203.

7. Корень уравнения $x - 12678 = 25349$ равен:

1) 35428; 2) 12675; 3) 38027; 4) 2671; 5) 28027.

8. Найдите значение выражения $\text{CXXV} - \text{XXXV}$

1) CX; 2) CXI; 3) IC; 4) IICV; 5) XC.

8. Игра «Лучший счетчик».

Учитель объявляет, что на следующем занятии будет проходить игра под названием «Лучший счетчик». Дома каждый ученик должен подобрать по теме три четыре примера для устного счета. Класс делится на три команды. В каждой команде выбирается «счетчик», который будет защищать честь команды. Примеры для устного счета предлагают «счетчику» члены других команд до тех пор, пока он не собьется. Затем его сменяет другой ученик из той же команды, и игра продолжается. Число «счетчиков» для одного тура определяется по договоренности. Побеждает команда, в которой было наименьшее число «счетчиков», решивших наибольшее количество примеров. Среди «счетчиков» устанавливается личное первенство.

Чтобы ученики относились к устному счету серьезно, желательно проводить учет вычислительных навыков и обязательно выставлять оценки. С целью поощрения учащихся, которые отлично владеющих приемам устного счета, можно давать им проводить занятия с группой ребят, плохо справляющихся с устными вычислениями.

Итак, цель всех приемов устных вычислений – пробудить интерес к математике. Вызывая интерес и прививая любовь к математике с помощью различных видов уст-



ных упражнений, учитель будет помогать ученикам активно действовать с учебным материалом, пробуждать у них стремление совершенствовать способы вычислений и решения задач, менее рациональные заменять более совершенными. А это – важнейшее условие сознательного усвоения материала и одна из главных задач Федерального образовательного стандарта нового поколения.

Ссылки на источники

1. Гельфан Е. М. Арифметические игры и упражнения. – М.: Просвещение, 1968. – 112 с.
2. Ройтман П. Б., Минаев С. С., Прокофьева Н. С. и др. Повышение вычислительной культуры учащихся. – М.: Просвещение, 1985. – 48 с.
3. Минаев С. С. Вычисления на уроках и внеклассных занятиях по математике. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
4. Автайкина А. К. Некоторые формы организации устного счёта // Математика в школе. – 1991. – № 3. – С. 10–12.
5. Борткевич Л. К. Повышение вычислительной культуры учащихся // Математика в школе. – 1995. – № 5. – С. 13–19.
6. Хэндли Б. Считайте в уме как компьютер. – Минск: Попурри, 2006. – 352 с.
7. Формирование вычислительной культуры учащихся на уроках математики // Учительский портал. – URL: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-1913>.
8. Шершакова Т. А. Формирование вычислительных навыков на уроках математики // Социальная сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/algebra/library/formirovanie-vychislitelnykh-navykov-na-urokakh-matematiki>.
9. Иванова Н. В. Устный счет на уроках математики в 5-6 классах // Социальная сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/algebra/library/ustnyi-schet-na-urokakh-matematiki-v-5-6-klassakh>.
10. Аскарлова Б. Ш. Устные упражнения в обучении математике 5–6-х классов // Коллеги – педагогический журнал. – URL: <http://collegu.ucoz.ru/publ/39-1-0-3061>.

Grishaeva Anna,

math teacher School number 21, Kirov

grishaeva1949@mail.ru

Methodological aspects of the use of techniques of oral accounts in math class in 5-6th grade

Abstract. The paper reveals the need for mental arithmetic techniques at all stages of learning mathematics. In particular, define the individual methodological aspects of learning mental arithmetic pupils 5-6-x classes. In this regard, given the elements of teaching methods and describes the mental arithmetic game situations, provide better assimilation techniques of oral accounts in mathematics lessons in 5 to 6 th grade.

Keywords: interest, teaching mathematics, creativity, development of attention, techniques of oral accounts.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук



Агрессия как понятийный конструкт: объяснительные характеристики и виды

Аннотация. С позиции конструктивистского подхода рассматривается понятие «агрессия», устанавливаются границы понятий: «изнутри» и «снаружи», даются их объяснительные характеристики; предлагается подход к классификации агрессии с позиции ее воздействия на процесс личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: агрессия, границы понятия, враждебность, негативизм, жестокость, намерения, виды агрессии.

Сущность понятийного конструкта «агрессия», как и любого другого понятия, заключается в том, что человек сам придает ему смысл, исходя из тех исследовательских задач, которые перед ним стоят. Именно человек определяет название того или иного явления и устанавливает те ситуации, когда данный конструкт применяется, используется. Вне задач, которые человек перед собой ставит и решает конструирование понятия не имеет никакого смысла и не может существовать.

Вплоть до конца XIX века такого понятийного конструкта как «агрессия» не существовало. Данная форма поведения рассматривалась предельно широко – как категория, охватывающая любую активность человека – стремление к самоутверждению, проявление активности, внутренняя сила, нападение, жестокость, озлобленность, конфликт, драчливость и т. п. В XX веке начинаются исследования агрессии и агрессивности в рамках психологии. В этот период появляется термин «агрессия» и первые попытки его терминологического определения.

Неоднозначность природы понятия «агрессия» можно установить обращаясь к самому определению термина. Считается, что слово «агрессия» произошло от латинского корня *aggredi*, что буквально означает “gradus” – «шаг», а “ad” – «на», т. е. «шагать», «двигаться на», «наступать». В отпавшем значении слова «быть агрессивным» означали «двигаться к цели без промедления, без опасения и колебания». В последствии слово «агрессия» стало означать «идти против», или «действовать с намерением причинить боль».

В истории исследования проблемы агрессии можно отметить ряд ключевых точек роста (психоаналитические, когнитивные, бихевиористские, социально-психологические теории агрессии, этологический подход и др.), которые инициировали необходимость и возможные интерпретации данного понятия и составили концептуально-методологическую и основу всех последующих теорий агрессии.

Основные подходы к определению агрессии, послужившие основой построения категориально-понятийного аппарата, позволяют приблизить уровень изучения проблемы агрессии к требованиям современного научного знания.

1. Согласно первому подходу в дефинициях агрессии выделяют явления, поддающиеся объективному наблюдению и измерению, чаще всего это акты поведения, их последствия и результаты. Э. О. Уилсон обозначает агрессию как «физическое действие или угрозу такого действия со стороны одной особи, которая уменьшает свободу или генетическую приспособленность другой особи» [1]. Ссылаясь на Д. Мацумото [2], агрессия определяется как любой поступок или поведение, которое



наносит физическую или психическую боль другому человеку. А. Басс, в рамках указанного подхода, предлагает несколько определений агрессии. «Агрессия – реакция, в результате которой другой организм получает болевые стимулы» [3]. «Агрессия – это не свойство, а явление, реализованное в специфическом поведении, в конкретном действии – угроза, либо нанесение ущерба другим» [4]. Д. Зильманн предлагает похожее определение. Он считает, что «агрессия – это нанесение или попытка нанесения телесных или физических повреждений» [5]. Агрессия понимается и как «проявление в чувствах и действиях индивида (социальной группы) враждебности – антагонизма, недружелюбия, неприязненного отношения, ненависти...» [6]. У А. Налчаджяна встречаем: «Агрессия – специальная форма поведения человека и животных, направленная на другие объекты и имеющая цель причинить им вред» [7]. По определению А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, агрессивное поведение – это специфическая форма действий человека, характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб [8].

2. Близким к представленному подходу является подход, концентрирующий внимание при определении агрессии на ее «нормативность/не нормативность». В рамках нормативности под агрессией понимается активность, внутренняя сила предоставляющая человеку возможность противостоять внешним воздействиям. Согласно данному направлению, агрессия рассматривается как инструмент успешной эволюции, самоутверждения, адаптации или присвоения жизненно важных ресурсов [9].

Согласно К. Лоренцу «агрессия у людей представляет собой совершенно такое же самопроизвольное инстинктивное стремление, как и у других высших позвоночных животных» [10]. Бихевиористы Д. Доллард [11], С. Фишбах [12], Л. Берковиц [13] трактуют агрессию «как драйв», «естественный рефлекс человека».

3. Отечественные и зарубежные ученые приходят к выводу, что об агрессии нельзя судить опираясь лишь на внешне проявляемые формы поведения, необходимо знать намерения этого поведения. Согласно Л. Берковиц [13], агрессия - это вид физического или символического поведения, которое мотивировано намерением причинить вред другому. Р. Бэрон, Д. Ричардсон [14] определяют агрессию как «активное действие или решительные меры, в особенности с намерением силой добиться господства или завладеть чем-либо». Американские исследователи Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Е. Миллер, Н. О. Моурера и Р. Р. Сирс [15] связывают агрессию с явным и не явным намерением повредить другому своим действием. Х. Корнайт [16] справедливо утверждал: для того, чтобы обозначить поведенческий акт как агрессивный необходимо определить его мотивы и то, как это поведение человеком переживается. С. Фишбах [17] также настаивал на включении мотивационных факторов в определение агрессии.

4. С позиции *многоаспектного* подхода в дефиниции агрессии включены и выше представленные подходы, их комбинации и определения агрессии отраженные в частных психологических теориях. Так, по мнению Л. М. Семенюк [18], «агрессия – это целенаправленное разрушительное, наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психический дискомфорт, отрицательные переживания, состояния страха, напряженности, подавленности». М. Раттер [19] относит агрессию к «социально неодобряемой форме поведения, которая сказывается в плохих отношениях с окружающими, проявляющимися в драках, ссорах, нетерпимом



отношении друг к другу, демонстративном неповиновении, разрушительных действиях и лживости».

Несмотря на наличие многоаспектных подходов к пониманию агрессии, все еще не найдена та инвариативная точка отсчета, относительно которой можно оценить разные интерпретации данного термина.

Разрешить задачу поиска истины для понимания агрессии поможет конструктивистский подход, допускающий существование нескольких определений. В данном подходе критерием адекватности понятия выступает не истинность его определения, а границы того семантического пространства, для которого доказано, что конструируемое определение имеет смысл в использованном контексте. Закономерен вопрос: «Значит, агрессии можно давать любое удобное для данной ситуации определение?» Однако, это не так. Границы понятия не бесконечны. Есть некое понимание смысла понятия агрессии, принимаемое большинством (хотя бы частично).

Существует два пути определения границ понятия: первый – «изнутри». Данный подход предполагает провести анализ всех определений, выделив в них общие (главные) элементы, позволяющие считать то или иное явление агрессией; второй – «снаружи» – фокусировка на различиях между понятиями «агрессия» и близкими, синонимичными терминами: «гнев», «враждебность», «ярость», «ненависть», «жестокость» и др.

Главный вопрос, решаемый в направлении «изнутри», – каковы те главные элементы, в понимании агрессии, которые можно считать инвариантным стержнем.

Согласно обобщенному анализу основных определений, агрессия мотивирована стремлением – причинение ущерба (вреда), страданий другому субъекту. Намерение нанести ущерб другому, на наш взгляд, не является достаточным условием для определения поведения как агрессивного. За многими агрессивными действиями не стоят цели направленной на причинение вреда и ущерба, агрессия может служить цели повышения самооценки, самоутверждения, адаптации, самосохранения. Конечно, необходимо отметить, что основная мотивация подобных действий – стремление достичь субъективно значимых выгод, игнорируя отношение к данным действиям других, а следовательно данное поведение мотивировано, как правило, социально неодобряемым или относительно одобряемым стремлением. Вместе с тем, необходимо вспомнить фроммовскую модель структуры агрессии [19], где автор различает на ряду со злокачественной агрессией и доброкачественную, которая является биологически адаптивной, способствующей поддержанию жизни и представляющей собою реакцию на угрозу витальным интересам человека. С. Фишбах выделяет инструментальную агрессию, которая выступает в качестве средства достижения целей и мотивов неагрессивного содержания (например, воспитание путем наказания, выстрел в бандита, захватившего заложника и т. п.), тем самым, нанесение ущерба носит инструментальный характер, являясь условием для достижения других целей, а не самоцелью.

Поэтому, согласно конструктивистскому подходу, выделяя главные элементы в понимании агрессии, считаем целесообразным не акцентировать внимание на выделении компонента «цели агрессивного поведения», поскольку они многоаспектны, а критерием адекватности определения «агрессии» отметить намерения, как осознанное стремление завершить действие в соответствии с намеченной программой, направленной на достижение предполагаемого результата.

Следующим, выделенным нами компонентом, является наличие фрустрирующей ситуации. Этот выбор обусловлен достаточно распространенным и популяр-



ным, а также получившим экспериментальное подтверждение, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, фрустрационном подходе к пониманию агрессии. Согласно которому нарушения поведения рассматриваются как реакция на кризисную ситуацию, возникающую вследствие фрустрации актуальных потребностей. Даже с классической теории влечений, агрессия является реакцией на нарцисстическую угрозу, сигнал потенциального повреждения самости (Х. Кохут [20]) и что мотивируется она стремлением преодолеть препятствие (Д. Буйе, В. Мейснер и др. [21]). Одним из основных противоречий, закономерно проявляющихся на всех этапах личностно-профессионального развития, является расхождение между возникающими у личности новыми потребностями, запросами, стремлениями и достигнутым уровнем овладения средствами, необходимыми для их удовлетворения, что несомненно сопровождается фрустрацией. Фрустрация также возникает вследствие противоречия между личными желаниями человека и ограничениями, запретами, которые налагаются обществом. Вместе с тем, жесткое соотнесение агрессии с состоянием фрустрации ограничивает область исследования проблемы агрессии. Наиболее точным, сущностным термином для описания является, по мнению О. Ю. Михайловой [23] понятие «депривация», как переживание определенного лишения. Депривация может переживаться как фрустрация, но может возникнуть и без эмоционального компонента, как осознание отсутствия возможностей удовлетворения потребностей. Она может быть связана либо с объективными факторами ситуации, либо с ее субъективным восприятием, и, в частности, с относительной депривацией – например, восприятием своего положения как худшего в сравнении с положением других.

Еще один путь для обозначения границ агрессии – определить ее отличия от других близких по семантике понятий. В этом случае необходимо выяснить, чем агрессия не является, описывают ли предложенные для сравнения термины одну и ту же реальность или нет.

Понятия «агрессия», «враждебность», «гнев», «жестокость» часто используют как рядоположенные и в отдельных случаях практически отождествляются. Ряд исследователей (А. Басс [24], М. Козевски [25], А. Р. Ратинов, О. Ю. Михайлова [26], Ю. М. Антонян, В. В. Гульдман [27] и др.) находят принципиальные различия между этими понятиями. Так Ю. М. Антонян и В. В. Гульдман считают, что агрессия проявляется в поведенческих актах, а враждебность – в установках и отношении. Анализируя психологическое содержание феномена враждебности, М. Козевски [25] отмечает, что враждебность в отличие от агрессивности – носит локальный характер, относясь к определенному индивиду или группе лиц. Враждебность – эта установка, которая проявляется, прежде всего, с помощью слов, и находит свое выражение в отрицательных оценках и суждениях.

Попытки дифференциации понятий «гнев», «враждебность», «агрессия» были предприняты А. Бассом [24], который предлагал различать эти понятия следующим образом: враждебность – это устойчивое негативное отношение к окружающим людям, предметам или явлениям; агрессия – инструментальная поведенческая реакция, носящая характер наказания; гнев – эмоциональное состояние. В основе такого разделения лежит широко известная в психологии так называемая триада Тетенса, постулирующая самостоятельность трех основных компонентов психики – когнитивного, эмоционального и поведенческого (волевого). В данном случае враждебность соответствует когнитивному компоненту, гнев – эмоциональному, а агрессия – поведенческому. Конечно такое деление во многом условно, умственный (когнитивный), чувственный (эмоциональный) и волевой (поведенческий) аспекты данной триады



можно выделить и в агрессивном поведении и во враждебности, нельзя не учитывать роль когнитивной переработки и в возникновении гнева.

Жестокость, по мнению Э. Фромма [29], выступает в качестве специфической человеческой страсти к абсолютному господству над другими. Жестокость выступает стойкой чертой личности, выражающейся в сильном стремлении нанесения вред другому, и сопровождается всеохватывающими чувствами, приводящими к сосредоточению всех сил и устремлений человека на предмете агрессии. Жестокость выступает некой движущей силой совершаемых агрессивных действий. Можно сделать вывод о том, что агрессивный человек может и не быть жестоким, в то время как жестокий человек всегда агрессивен.

Не вступая в спор с учеными по всем смысловым нюансам предлагаемых понятий, считаем необходимым прийти к некоему согласованному определению понятия «агрессия». Конечно, мы не ставим своей целью сделанные выводы расценивать как «истина последней инстанции», цель работы по анализу различных подходов – достижение единообразия толкования понятия «агрессия».

Итак, *агрессия как сложное, многомерное явление, детерминированное системой внешних и внутренних факторов, представляет собой особую форму психической активности, направленную на преодоление депривирующей ситуации или на достижение субъективно значимых целей посредством социально усвоенных форм поведения*, и намеренно обращенных как непосредственно на объекты фрустрации, так и на объекты их замещающие. Результаты действия такого поведения объект агрессии воспринимает как нарушения его физической или психической целостности. Данное определение нельзя считать прямым и окончательным. Согласно конструктивистскому подходу, границы понятия всегда динамичны, их изменение будет зависеть от того, в каком аспекте агрессия будет рассматриваться в исследовании.

Рассмотрение агрессии вообще невозможно без выделения видов. Однако здесь возникает вопрос, по каким критериям можно структурировать агрессию и какие критерии лягут в основу различения ее видов? Одним из возможных подходов к определению видов агрессии является поиск ответа на вопросы: для чего она нужна человеку? Какое место агрессия занимает в личностном и профессиональном развитии? На наш взгляд, раскрытие функций агрессивных действий позволит найти критерии для классификации ее видов.

В психологических источниках можно встретить многочисленные классификации видов агрессии, целесообразность которых во многом зависит от стоящих перед исследователем целей, исходных концептуальных положений. Рассматривая агрессию как форму психической активности, проявляющуюся в условиях профессиональной деятельности целесообразно классифицировать виды агрессии с позиции их воздействия на процесс личностного и профессионального развития.

Личностно-профессиональное развитие – это процесс периодической неустойчивости, неравновесности данной системы, т. е. диссипативный процесс, представляющий переход от равновесных условий к неравновесным, от состояния упорядоченности к неопределенности [30]. Согласно общей теории систем Л. фон Берталанфи, эволюция личностного и профессионального развития как системы подчиняется принципу противоборства двух тенденций – тенденцией к сохранению и тенденцией к изменению, конфликта между адаптацией и избыточной активностью.

Таким образом, беря за основу психологические критерии воздействия агрессии на процесс личностного и профессионального развития, выделяем следующие ее виды:



– агрессия, направленная на снятие или сведения к минимуму негативных, травмирующих переживаний, связанных с выполнением профессиональной деятельности; на приобретение ощущения безопасности, гомеостаза (*адаптивная*);

– агрессия, проявляемая в умении мобилизовать свои ресурсы в отстаивании профессиональных позиций, взглядов, стремлении сохранять целостность, автономность, способствует самоутверждению, самовыражению личности и обеспечивает возможность развития личности в динамично меняющихся условиях профессиональной деятельности; (*конструктивно-достиженческая*);

– агрессия, препятствующая личностному и профессиональному развитию, разрушающая возможности конструктивного выстраивания отношений человека к себе, окружающему миру, труду, проявляемая в склонности к конфронтации, обесцениванию других людей, разрушению контактов и межличностных отношений, стремлении к силовому решению проблем, приверженности к деструктивным идеологиям, для сохранения «ущербной» самости, акцентуированного нарциссизма (*эгоистически-прагматическая*);

– недостаток агрессии как проявляемой активности в контакте с самим собой, другими людьми, ограниченность арсенала поведенческих навыков пассивность, безучастность, утрата стремления к автономии, блокирование потребности в реализации своей Я-идентичности (в том числе и профессиональной), избеганием соперничества и конструктивного спора (*дефицитарная*).

К сожалению, само понятие агрессии имеет слишком отрицательную репутацию и использование прилагательных дающих качественную характеристику агрессивному поведению – «конструктивная», «позитивная» не может эту репутацию изменить, поэтому для определения ее видов опирались на функциональное значение агрессии и на объяснительные принципы механизмов ее воздействия на процесс развития.

Остановимся более подробно на характеристике выделенных видов агрессии. Итак, *адаптивная агрессия* является типичной для человека реакцией, порождаемая опасностью утраты жизни, свободы, достоинства (А. А. Налчаджян [31], Х. Кохут [32] и др.); представляющая собой ответ на угрозу витальным интересам человека, целостности самости (Э. Фромм [33], Х. Кохут [34]); является своего рода борьбой за выживание (К. Лоренц [35]); может быть спровоцирована различными авersiveвыми обстоятельствами: боль, жара, теснота, шум и др. (А. Берковиц [36], Р. Берон, Д. Ричардсон [37]); относится к адаптивной и затухает, как только исчезает опасность или угроза жизни. В данном контексте агрессия выступает как система регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведения к минимуму негативных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами. С позиции эволюционного подхода такие агрессивные действия, как правило, обусловлены бессознательными механизмами. В физиологическом и поведенческом отношении они характеризуются автономным возбуждением ЦНС, раздражительностью, реакциями страха, стихийными атаками на объект фрустрации и оборонительной позицией перед лицом угрозы.

Таким образом, адаптивная агрессия, являясь естественной реакцией на удовлетворение бессознательных импульсов, мотивированных, как правило, внутренним эмоциональным состоянием человека и выполняет адаптивную роль в процессе личностного развития. В чем же заключается адаптивная роль защитной агрессии? Согласно Э. Фромму [38] в природе человека заложены уникальные экзистенциальные потребности, которые базируются на конфликте, дихотомии между стремлением к безопасности и стремлением человека к свободе (свобода понимается как субъектив-



ное переживание свободы жизненного выбора). В основе такого конфликта лежит базальная тревога, которая рассматривается как интенсивное и всепроникающее ощущение отсутствия безопасности. Личность стремится к снятию возникшего напряжения, приобретению ощущения безопасности, т.е. стремится установить гомеостаз, адаптироваться. По А. Н. Леонтьеву личность представляет собой такого рода образование, которое не может быть выведено из приспособительного аппарата поведения. Наивно было бы отрицать наличие у человека широкого класса поведенческих актов адаптивной природы. Самым ранним в онтогенетическом развитии и самым примитивным приспособительным актом является агрессия. Конструктивный компонент такого рода активности является одним из созидательных факторов профессиональной деятельности, необходимый не только для выживания на рынке труда, но и развития профессиональной карьеры. Вместе с тем следует отметить, что ущербное развитие поведенческих навыков, наличие отрицательных чувств (раздражительность, гнев, страх), сиюминутное обеспечение эмоционального благополучия несвязанное с сохранением жизни и несопряженное с защитой витальных потребностей, выступают причинами деструктивных проявлений данного вида агрессии.

Под *конструктивно-достиженческой агрессией* понимаем тот общий потенциал активности, которым располагает личность для достижения значимой неагрессивных цели – «двигаться в направлении цели без промедления, без страха и сомнения» [31]; для решения задач адаптации, самореализации, установления продуктивных межличностных контактов и их поддержание.

Под конструктивно-достиженческой агрессией понимаем тот общий потенциал активности, которым располагает личность для достижения значимой неагрессивных цели, для решения задач адаптации, самореализации, самоактуализации. Для решения задач самореализации и самоактуализации человеку необходима автономия и независимость в принятии решений, а также общество, поскольку проявить себя он может только среди других. Однако любое общество стремиться человека сделать шаблонным представителем своей среды, что несомненно не может не выступать барьером стремления человека к самоактуализации, самореализации. Сохраняя самость, личность вынуждена ставить себя в оппозицию к окружающему и лишается возможности самоактуализации. В решении непростой задачи – возможность самореализации, сохранение самости и одновременно сохранение гомеостаза с окружающими – одну из ключевых ролей играет конструктивно-достиженческая агрессия. Конструктивно-достиженческая агрессия обеспечивает: активное, исследовательское отношение человека к миру, профессиональной деятельности, творческий подход к жизни; способность, к открытому выражению своих точек зрения, мнений, идей; к безбоязненному отстаиванию своей точки зрения.

Конструктивно-достиженческая агрессия характеризуется следующими основными признаками:

- наличие сложной мотивации поведения, включающей иерархию целей;
- индифферентное (относительно безразличное) отношение к объекту агрессии;
- не сопровождается типичной для агрессии нейрохимической картиной (выброс адреналина и норадреналина в кровь) [39];
- навыки данного вида агрессии приобретаются опытным путем в ходе социализации.

Термин *эгоистически-прагматическая агрессия* приложим к тем случаям проявления агрессии, когда главной целью агрессора является причинение страданий жертве, разрушение отношений с окружающими.



В отличие от защитной – эгоистически-прагматическая агрессия имеет наступательное враждебное намерение, возникающее в ответ на реальные, а чаще мнимые угрозы, фрустрацию. Люди, использующие разрушительную агрессию, как правило, демонстрируют искажения в обработке социальной информации. Они интерпретируют действия других людей в качестве враждебных и убеждены, что способны достойно ответить людям с агрессивными намерениями, они также ожидают, что их агрессивные проявления будут позитивно оценены окружающими. Д. Винникотт отмечает, что данный вид агрессии не всегда связана с внешними препятствиями на пути к цели, он может быть также первичным, то есть иметь собственные источники – желание власти, жажда мести др. [40].

Для личностей, использующих в своем поведенческом арсенале агрессию эгоистически-прагматического типа характерны: неспособность поддерживать длительные дружеские отношения с окружающими, нарушения эмоционально-волевого контроля и социальной адаптации, стремление к силовому решению проблем, приверженность к деструктивным идеологиям. На поведенческом уровне такая агрессия проявляется в открытых вспышках гнева и насилия, обесценивании других людей (эмоциональным и интеллектуальным), разрушительных поступках вплоть до жестокости, недоброжелательности, злопамятности, мстительности, злорадства, чрезмерной требовательности, деструктивных фантазиях.

Таким образом, дефицит и искажение социальных навыков, неадекватная интерпретация намерений другого являются одними из причин возникновения разрушающей агрессии. Личный опыт жестокого обращения также оказывает значительное влияние на использование в межличностном взаимодействии данного вида агрессии.

Деструктивная агрессия при внешней направленности может быть направленной и вовнутрь – в разрушительных фантазиях, эмоциональном и мысленном обесценивании других людей, а также в чувствах мести и в цинизме. В результате может наступить истощение функции агрессии до дефицитарного состояния.

Имеется несколько подходов к объяснению дефицитарной агрессии. Одна группа исследователей считает, что данная агрессия однозначно имеет внешние проявления, но арсенал этих проявлений ограничен и специфичен – молчание, моббинг. Другие исследователи считают, что дефицитарную агрессию можно объяснить отсутствием потенциала активности в стремлении к автономии, к реализации своей Я-идентичности.

В поведении дефицитарная агрессия проявляется как:

- нежелание или неспособность прикладывать усилия для достижения собственных целей, своих планов, задач, в том числе и профессиональных, активность как правило проявляется в стереотипном, репродуктивном выполнении профессиональных задач;
- неумение отстаивать свои интересы, выражать претензии, открыто проявлять свои чувства, переживания;
- стремление избегать конфронтации, конфликтов, ситуаций «соперничества»;
- склонностью к заместительным фантазиям, несбыточным планам и мечтам;
- неспособность брать на себя ответственность в выборе и принятии решений;
- неспособность устанавливать продуктивные межличностные контакты и теплые человеческие отношения, как следствие – сужение круга интересов и пассивное уединение.

В эмоциональных переживаниях дефицитарная агрессия проявляется посредством чувств собственного бессилия, некомпетентности и ненужности, «хрониче-



ской» неудовлетворенности происходящим, отсутствием «радости жизни», ощущением пустоты и одиночества, покинутости, бесперспективности существования и непреодолимости жизненных трудностей.

Таким образом, выделение и обоснование видов агрессии с позиции воздействия на личностно-профессиональное развитие, позволяют сделать заключение. Агрессия, как модулированная энергия, как особая форма активности, в каких бы формах не проявлялась, имеет одну общую черту – она всегда направлена на решение конкретных задач и представляет собой попытку субъектов контролировать, воздействовать и справляться с самими собой и окружающим миром. Как и другие формы активности, агрессия является одной из стратегий целедостижения.

Ссылки на источники

1. Wilson E. O. On Human Nature. – Hardcover Price, 1978.
2. Мацумото Д. Психология и культура. – М.: Изд-во «Прайм-Еврознак», 2006. – 416 с.
3. Bass A. H. Physical aggression in relation to different frustrations // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1963. – P. 1–7.
4. Bass A. H. Instrumentality of aggression, feedback, and frustration as determinants of physical aggression // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1966. – P. 153–162.
5. Zillmann D. Hostility and aggression. – Hillsdale: Erlbaum, 1979.
6. Трифионов Е. В. Психофизиология профессиональной деятельности. Словарь. – СПб, 1996. – 320 с.
7. Налчаджян А. А. Агрессивность человека. – СПб.: Питер, 2007.
8. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского/ – М.: Политиздат, 1985.
9. Bender L., Faretta G. The relationship between childhood schizophrenia and adult schizophrenia // *Genetic factors in «Schizophrenia»*. – Springfield, 1972. – P. 30–36.
10. Lorenz K. On Aggression. – New York, Harcourt, Brace and World, 1966; *ibid*: Civilized man's eight deadly sins. – Harcourt, brace and Jovanovich, 1974.
11. Dollard, J. Miller, N., Sears R. Frustration and aggression. – New Haven, 1964.
12. Feshbach S. Dynamics Morality of Violence and Agression: Some Psychological Considerations // *American Psychologist*. – 1971. – № 26. – P. 281–292.
13. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
14. Бэрн Р., Ричардсон, Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
15. Dollard J., Doob L., Miller N. E., Mowrer H. O., Sears R. R.. Frustration and Aggression. – 1939. – P. 11.
16. Kornadt H. J. Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung. – Bern, 1982.
17. Feshbach S. The function of aggression and the regulation of aggressive drive // *Psychological Review*. – 1964. – № 71; *Aggression*. Carmichael's manual of child psychology (Vol. 2). – New York, 1970.
18. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2003. – 96 с.
19. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2006. – 635 с.
20. Кохут Х. Восстановление самости. – М.: Когито-Центр, 2002. – 316 с.
21. Buie D. H., Meissner W. W., Rizzuto A.-M., Sashin J. I. Aggression in the psychoanalytic situation. – *Rev. Psychoana*, 1983. – P. 159–170.
22. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
23. Михайлова О. Ю. Психологические механизмы криминальной сексуальной агрессии: дис. ... доктора психол. наук. – Ростов-на Дону, 2001. – 545 с.
24. Bass A. H. The Psychology of Agression. – N. Y.: Wiley and Sons, 1961. – 406 p.
25. Kosewski M. Biologiczne podloze zachowamnia agreywnedo. // *Agressywih przestepcy*. – Warszawa: Wladza Powaztchna, 1977. – S. 1–156.
26. Ратинов А. Р., Михайлова О. Ю. Жестокость как правовая и нравственно-психологическая проблема. // *Вопросы борьбы с преступностью*. – М., 1985. – Вып. 42. – С. 8–17.
27. Антонян Ю. М., Гульдан В. В. Криминальная патопсихология. – М.: Наука, 1991. – 248 с.
28. Там же.
29. Фромм Э. Человек для себя. – Минск: Харвет, 2003. – 352 с.
30. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2005. – 672 с.
31. Налчаджян А. А. Указ. соч.



32. Кохут Х. Указ. соч.
33. Фромм Э. Указ. соч.
34. Кохут Х. Указ. соч.
35. Lorenz К. Указ. соч.
36. Берковиц Л. Указ. соч.
37. Бэрон Р., Ричардсон Д. Указ. соч.
38. Фромм Э. Указ. соч.
39. Змановская Е. В. Современный психоанализ. Теория и практика. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
40. Там же.

Banshchikova Tatiana,

Ph.D., Head of Research and Education Center of psychological support personal and professional development North-Caucasian Federal University, Stavropol

Aggression as a conceptual construct, explanatory characteristics and types

Abstract. From the perspective of the constructivist approach, a concept of "aggression", establishes the limits of the concept "inside" and "outside", given their explanatory characteristics, we propose an approach to the classification of aggression from the perspective of its impact on personal and professional development.

Keywords: aggression, the boundaries of the concept, hostility, negativity, violence, intentions, types of aggression.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Егурнова Александра Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», г. Комсомольск-на-Амуре

sashenkane@mail.ru

Букетова Елена Андреевна,

студентка V курса гуманитарного факультета ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», г. Комсомольск-на-Амуре

missmistress@mail.ru

Коммуникативная толерантность при межкультурном взаимодействии русских и китайских студентов

Аннотация. Статья посвящена вопросам выявления и анализа особенностей коммуникативной толерантности при межкультурном взаимодействии русских и китайских студентов высших учебных заведений на примере университетов города Комсомольска-на-Амуре. Авторами выделены основные задачи развития коммуникативной толерантности и способы повышения её уровня.

Ключевые слова: толерантность, межкультурное взаимодействие, русские студенты, китайские студенты.

Потребность в межкультурном общении может возникнуть лишь в поликультурной среде. Любой человек, попадающий в такую атмосферу, осознает, что реализация его личностных и профессиональных возможностей не осуществима без взаимодействия с представителями иных культурных групп.

Несмотря на высокий уровень подготовки специалистов различных наук, в частности гуманитарных, все ещё недостаточное внимание уделяется подготовке личности к профессиональной деятельности, а именно формированию коммуникативной толерантности. Часто в повседневной жизни люди встречаются не только с положительным и дружественным настроением, но и с жесткостью и негативом как с проблемой общества, которая обусловлена не только социальным, но и психологическим фактором. Поэтому коммуникативная толерантность является необходимым для людей качеством, позволяющим сохранить собственную целостность, положительный настрой и доброжелательность.

Коммуникативная толерантность является основным качеством личности, проявляющимся в терпимости, бесконфликтности, а также устойчивости, доверительности и способности спокойно и без раздражения принимать индивидуальности других людей. Для эффективности данной характеристики необходимо, чтобы коммуникативная толерантность выступала не просто высокоразвитым, но устойчивым коммуникативным качеством личности [1].

Нашей задачей в данной работе было определить уровни коммуникативной толерантности у русских и китайских студентов и выявить, какие факторы могут повлиять на её уровень. Это было необходимо для того, чтобы выработать оптимальные способы улучшения взаимодействия русских и китайских студентов не только в процессе обучения, но и в повседневной жизни.

Для определения уровня коммуникативной толерантности мы использовали тест В. В. Бойко [2].



Тест В. В. Бойко «Ваша коммуникативная толерантность» (для русских студентов)

Вам предстоит ответить на 45 вопросов, каждый из которых отражает особенности вашего поведения в определенных условиях общения. Воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, насколько верны ниже приведенные суждения по отношению к вам.

Неверно 0 баллов	Верно в некоторой степени 1 балл	Верно в значительной степени 2 балла	Верно в высшей степени 3 балла
---------------------	--	--	--------------------------------------

1	Медлительные люди обычно действуют мне на нервы		
2	Меня раздражают суетливые, непоседливые люди		
3	Шумные детские игры переношу с трудом		
4	Оригинальные, нестандартные личности чаще всего действуют на меня отрицательно		
5	Безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня		
6	Меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник		
7	Меня раздражают любители поговорить		
8	Я тяготился бы разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявит инициативу		
9	Я тяготился бы разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры		
10	Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня		
11	Современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прическа, косметика, одежда)		
12	Некоторые люди производят неприятное впечатление своим бескультурьем		
13	Представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно не симпатичны мне		
14	Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу		
15	Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем		
16	Считаю, что на грубость надо отвечать тем же		
17	Мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен		
18	Меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем		
19	Мне неприятны самоуверенные люди		
20	Обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте		
21	Я имею привычку поучать окружающих		
22	Невоспитанные люди возмущают меня		
23	Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо		
24	Я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания		
25	Я люблю командовать близкими		
26	Меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или в магазинах		
27	Жить в номере гостиницы с посторонним человеком – для меня просто пытка		
28	Когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня		
29	Я проявляю нетерпение, когда мне возражают		
30	Меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется		
31	Обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам		
32	Меня часто упрекают в ворчливости		
33	Я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю или уважаю		
34	Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки		
35	Если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь		
36	Я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку		
37	Внутренне я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях		



38	Я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь
39	Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг)
40	Мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей
41	Как правило, мне трудно идти на уступки партнерам
42	Мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер
43	Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе
44	Я воздерживаюсь поддерживать отношения с несколько странными людьми
45	Чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав

Тест В. В. Бойко «Ваша коммуникативная толерантность» (для китайских студентов)

你必须回答 45 道题，每一种都代表你的行为在某些情况下，通信。用得分来表达如何正确判断关系到你在下面给出的 0~3 分。

不对	对在一定程度上	对在很大程度上	对在最高程度
0分	一分	二分	三分

1	平常慢的人们往往会得到我的神经
2	挑剔的人，闲不住的人会让我生气
3	吵闹的孩子的游戏难以承担
4	原来，标新立异的个性，往往有负面影
5	无可指摘人使我警惕
6	平常让我懊恼平衡愚蠢的同伴
7	爱说话的人会让我生气
8	我不便谈话跟冷漠的伴侣在火车上,飞机上,如果他采取主动
9	我不便谈话跟休闲伴侣如果他的知识和文化比我低
10	我觉得很难沟通与合作伙伴和其他智力水平
11	今天的青年是一种不愉快的感觉，其外观 (发型, 化妆, 衣服)
12	有些人留下不好的印象，他们缺乏文化
13	在我的环境中某些国籍的代表坦白说，我并不同情
14	有一种类型的男人 (女人)，这是我不能忍受的
15	我讨厌最高的专业水平与业务合作伙伴
16	我相信，粗鲁回答同样的
17	如果有什么不愉快的人，我很难掩饰
18	我得到恼火的人争执时，坚持自己的意见
19	我讨厌嚣张的人
20	平时我觉得很难忍住，从人性之恶和神经的观察，如果我被推开了在运输
21	我倾向于去教别人
22	粗鲁的人打扰我
23	我经常发现自己，试图以教育他人
24	我习惯性地做人们总是评论
25	我喜欢命令亲人
26	老人让我很烦，在上下班高峰时，他们是在运输或在商店
27	我住在一间酒店房间和一个陌生人-对我来说只是折磨
28	如果合作伙伴不同意的东西在我的右的位置，它通常让我很烦
29	我不耐烦了，如果不同意我的看法
30	我很生气，如果一个合作伙伴做一些不同的事情，不是因为我要的
31	平时我希望我的施虐者会得到他应得的



32	我经常被指责是不高兴
33	我记得很长一段时间我伤害的那些人, 我很欣赏和尊重
34	不能原谅的同事不得体的笑话
35	如果业务伙伴在不经意间触动我的感情, 我会很生气的
36	我谴责谁抱怨的人
37	在我的心里, 我不同意同事人(朋友), 当机会谈论自己的病情
38	我试图摆脱的谈话, 当有人开始抱怨他的家庭生活
39	平时我不想听到抱怨的朋友
40	我有时会惹恼从家人或朋友的人
41	我总是很难做出让步, 以合作伙伴
42	我很难相处的人有一个坏脾气的人
43	平时我很难适应的新的合作伙伴携手合作
44	我放弃一些奇怪的人保持良好关系
45	大多数情况下, 我坚持自己的原则, 即使合伙人的权利

Данный тест разбит на девять блоков, каждый из которых содержит по пять вопросов, описывающих определенные особенности поведения индивида. Далее мы рассмотрим их подробно.

В первый блок входят вопросы, затрагивающие такую характеристику личности, как неприятие или непонимание индивидуальности человека. Это означает, что человек не может, не умеет или не хочет принимать и понимать индивидуальность других людей. Под индивидуальностью же прежде всего понимается то, что дано человеку природой и воспитанием.

Второй блок определяет насколько высоко человек рассматривает себя в качестве эталона, оценивая других людей. В данном случае индивид отказывает партнеру в праве на индивидуальность и пытается отнести его к какой-либо подструктуре своей личности, судит о партнере, руководствуясь своими настроениями, привычками, взглядами и установками.

Категоричность или консерватизм в оценках людей относится к третьему блоку. Здесь индивид ставит индивидуальность другого человека в рамки, требуя от него соблюдения привычного для первого однообразия, сложившегося в соответствии с его внутренним миром, его вкусам и ценностям.

Четвертый блок определяет неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновениях с некоммуникабельными качествами партнеров. В данном случае некоммуникабельными качествами партнера являются те, качества, которые вызывают негативное отношение к нему, т. е. определяют негативный фон общения с ним. Чаще всего неуправляемые отрицательные реакции вызывают некоммуникабельные типы лиц, черты личности, манеры общения.

В пятом блоке описываются такие особенности характера, как стремление переделать и перевоспитать партнера. Такое намерение обычно подразумевает под собой попытку изменить какую-либо подструктуру личности партнера или заменить отдельные её элементы, что в принципе невозможно без его собственных усилий, поэтому чтение моралей и упреки всегда встречают сопротивление – как внешнее, так и внутренне.

Шестой блок связан со стремлением подогнать партнера под себя, сделать его удобным. В этом случае индивид обрубаёт те или иные качества личности партнера, пытаясь регламентировать его поступки, принять его точку зрения, добиться схода с собой.

Неумение прощать другому ошибки, неловкость и непреднамеренно причиненные неприятности относятся к седьмому блоку. Это значит, что сознание одного



партнера «застревает» на различиях межличностных подструктур с другим, он пытается придавать поступкам и словам другого особый неприятный смысл, стремится усложнить отношения с партнером.

Восьмой блок определяет нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера. Подобное отношение проявляется, когда один из участников коммуникации ищет соучастия и сочувствия в лице другого, жалуется, нервничает, капризничает. Человек с низким уровнем коммуникативной толерантности обычно не воспринимает таких состояний, осуждает их, но в то же время он игнорирует тот факт, что часто сам бывает в таких ситуациях и дискомфортных состояниях, рассчитывая на внимание и поддержку со стороны.

Девятый блок касается неумения приспособливаться к партнеру. Данная черта говорит о том, что адаптация к партнерам, проходит тяжелее, чем к самому себе, это значит, что индивиду проще переделать и поменять прежде всего своего партнера, нежели самого себя.

Итак, в данном тестировании приняли участие 70 китайских и 80 русских студентов. Тест был переведен на китайский язык и роздан китайцам, обучающимся в высших учебных заведениях города Комсомольска-на-Амуре. Тест содержит в себе 45 вопросов предполагающих четыре варианта ответа (верно – 3 балла, верно в значительной степени – 2 балла, верно в некоторой степени – 1 балл, неверно – 0 баллов). Чем больше баллов набирает тестируемый, тем ниже уровень его коммуникативной толерантности. Максимальное количество баллов, которое можно получить, – 135 – это говорит об абсолютной нетерпимости к окружающим, что вряд ли возможно. Также невозможно получить ноль баллов – подтверждение терпимости личности абсолютно ко всем типам партнеров во всех ситуациях. Максимальное количество баллов в одном блоке – 15.

Результаты тестирования обеих групп студентов показали, что уровни их коммуникативной толерантности почти одинаковы – ниже среднего; тем не менее, у китайских студентов этот показатель ниже на 0,8 балла. Это говорит о том, что личностное восприятие партнера у студентов из России и КНР почти не отличается (табл. 1).

Таблица 1

Уровни коммуникативной толерантности русских и китайцев

Показатели	Балл
Русские студенты	51,2
Китайские студенты	52

Далее, мы рассмотрим подробнее какие характерные особенности поведения присущи для той или иной группы студентов из представленных ранее блоков (рисунок 1).

Так, для китайских студентов на первом месте самым трудным является скрыть неприязнь к партнеру (8,2 баллов из 15), им тяжело сглаживать неприятные ощущения при столкновении с некоммуникабельными качествами людей. Китайский студент вряд ли останется равнодушным к оскорблению или насмешке, он обязательно ответит на это, несмотря на внешние обстоятельства. Но в то же время в ситуации межкультурного общения он никогда не начнет конфликт первым. Для русских студентов данная особенность стоит на третьем месте.

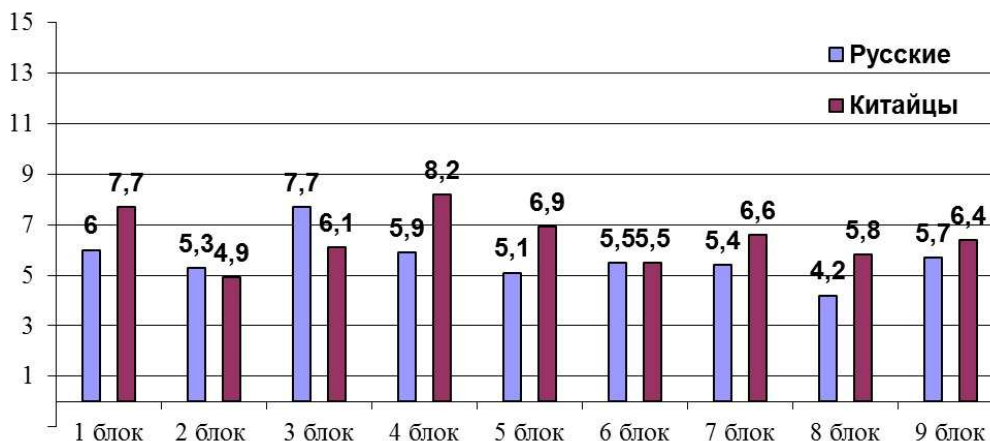


Рис. 1. Уровни характеристик коммуникативной толерантности

Сторонники Молодежного Правозащитного Движения выделяют несколько причин нетерпимости к мигрантам и способы повышения толерантности к иностранным студентам в российском обществе [3]. В данном случае причины кроются в характеристиках личностей самих приезжающих студентов. Возможно, это недостаточное знание языка или правовых норм принимающего государства или различные фенотипические признаки. Для их устранения следует уделить большее внимание грамотности поведения иностранца в России.

Следующим в списке у китайских студентов стоит неумение понимать и принимать индивидуальность других людей, т. е. характер или способ самовыражения партнера может вызывать раздражение и неприятные эмоции. В данном случае коммуникативная толерантность проявляется под влиянием большой любви или полного безразличия к партнеру. У русских представителей эта характеристика стоит на седьмом месте.

На третье место китайские студенты выдвигают стремление переделать или перевоспитать партнера. Это выражается в жесткой (привычка читать морали, поучать, укорять за нарушения правил или морали) или мягкой (требования соблюдать правила поведения) форме и всегда встречает сопротивление. Для русских студентов это не является приоритетом и занимает лишь восьмое место.

Неумение прощать другому ошибки, неловкость и неприятности, причиненные неумышленно, стоят у китайских респондентов на четвертом месте. Такие люди обычно долго помнят обиды, особенно причиненные им близкими людьми, не выносят шуток в их сторону и при удобном случае пытаются ответить на обиду или шутку, их самолюбие очень легко задеть. Русские студенты незначительно расходятся во мнении с китайскими по данному вопросу, для них это шестое место.

Неумение приспособливаться к партнерам, к их характерам и взглядам китайцы поставили на пятое место, русские же – на четвертое. Данная характеристика говорит о том, что человек, как правило, с трудом идет на уступки другим, тяжело переживает приспособление к новым партнерам, всегда настаивает на своем, даже понимая, что он не прав. В данном случае можно воспользоваться рекомендациями авторов государственной программы «Толерантность 2010–2015», направленной на воспитание культуры толерантности, которая может стать основой методики повышения уровня толерантности у студентов любых регионов страны, в том числе города Комсомольска-на-Амуре, в отношении китайских студентов [4]. Авторы программы предлагают направить усилия на формирование у молодежи нетерпимого отноше-



ния к идеям ксенофобии, расизма и мигрантофобии, а также на укрепление ценностей толерантности через взаимодействие с медиасообществом.

То, что для китайских студентов оказалось на шестом месте, для студентов из России явилось самым тяжелым, а именно – оценивать людей объективно, т.е. большинство опрошенных категоричны в своем суждении о партнерах по коммуникации, некоторые типы людей или даже целые классы вызывают в них неприятные чувства. В данном случае А.В. Денисова предлагает объединить усилия и научить российское общество воспринимать иностранных студентов как «положительное явление, а их проблемы как вопросы международного престижа страны» [5].

На седьмом месте для китайских студентов стоит нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера. Такие люди обычно с трудом выдерживают рассказы о болезнях, проблемах и дискомфорте других, но, чаще всего, игнорируют это в отношении себя и требуют заботы и участия от других во время таких состояний. Для русских этот признак стоит на последнем, девятом, месте. Авторы и сторонники Европейской Молодежной Кампании «Все различны – Все равны!» рекомендуют оказывать необходимую психологическую помощь в области установления терпимого отношения к инаковости и индивидуальных особенностей партнера [6]. Авторы также считают, что необходимо не только распространять идею толерантности, но также предоставлять студентам для этого соответствующие возможности. Проводимая кампания являлась продолжением и развитием Кампании 1995 года против расизма, антисемитизма, ксенофобии и нетерпимости.

Восьмое место – желание сделать партнера удобным, подогнать его под себя. Для китайских студентов данная характеристика не является важной для определения уровня коммуникативной толерантности, у русских студентов – это пятое место. В данном случае индивид не принимает тех обстоятельств, в которых другие действуют не так, как он привык или ему хотелось бы.

Менее всего у китайцев выражена оценка поведения, образа мыслей или отдельных характеристик других людей, исходя из собственного Я, как, в общем и для русских (седьмое место).

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу о необходимости формирования и развития коммуникативной толерантности среди студентов.

Коммуникативная толерантность предполагает наличие у студентов знаний о ценностях толерантного общения, сформированность умений и навыков толерантного взаимодействия с окружающими, эмоционально-волевою готовность к диалогу, положительную коммуникативную установку [7]. Данная характеристика, безусловно должна формироваться в процессе воспитания через образовательную среду, что будет способствовать превращению коммуникативной толерантности в личностное качество, включению коммуникативной толерантности в личную систему ценностей [8]. Поэтому обучение студентов правилам ведения межкультурного диалога является важнейшим пунктом воспитания в человеке основ коммуникативной толерантности в области интернациональных коммуникаций.

Очень важно понимать, что индивиду с низким уровнем коммуникативной толерантности не удастся долгое время находиться в зоне неблагоприятного фактора, не демонстрируя неприязнь; негативная энергетика по отношению к партнеру по коммуникативной ситуации рано или поздно проявится, несмотря на все приложенные усилия тщательно замаскировать или скрыть свой негативный настрой. Это будет заметно, потому что, когда человек намеренно сдерживает себя, старается вести себя корректно, он невольно оказывается в состоянии постоянного напряжения. Бо-



лее того, несмотря на временный действенный эффект, позднее подобные переживания проявятся на психологическом уровне; состояние перманентного напряжения обязательно приведет к стрессу или нервному срыву [9].

Таким образом, главной задачей доминирующего (принимающего иностранцев) сообщества является подготовка его представителей к уважению членов новой культуры и их своеобразия. Ведь в процессе интеграции в новом социокультурном сообществе любой студент будет, в первую очередь, обогащать свои знания о новой культуре и её представителях, а также накапливать опыт общения с ними [10]. Использование языка этого народа будет ещё больше приобщать к нему и сокращать срок привыкания к определенной культурной группе, что положительно скажется на уровне коммуникативной толерантности [11].

Такой подход к решению задач нетерпимости и интолерантности позволит не только повысить уровень принятия представителей других культурных групп, но также позволит членам того или иного сообщества узнать больше о своей собственной культуре и народе, а также самим более успешно адаптироваться к новому окружению.

В ходе исследования нами также были выделены основные задачи развития коммуникативной толерантности и повышения её уровня:

- распространение идеи толерантности и терпимого отношения к инаковости и индивидуальным особенностям партнера по общению;
- ведение образовательной деятельности для молодежи и преподавательского состава в области культуры взаимодействия между представителями разных этнических и культурных групп;
- привлечение и вовлечение молодежи в активную добровольческую деятельность, связанную с межкультурным взаимодействием;
- содействие и участие в установлении гражданского общества с привлечением иностранных студентов;
- поддержка молодежных инициатив в области распространения идеи толерантности;
- оказание правовой и психологической помощи в области установления терпимого отношения к инаковости и индивидуальным особенностям партнера.

Однако сложность проблемы адаптации китайских студентов и процессов их взаимодействия с русскими требует дальнейшего изучения и детализации. Данные, полученные с помощью подобных исследований, позволят разработать адаптационные программы для студентов, приезжающих в Россию, которые будут способствовать их успешной адаптации и гармонизации взаимоотношений с местным населением.

Ссылки на источники

1. Виноградова Е. Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2002. – 23 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинт, 1996. – 472 с.
3. Проблемы иностранных студентов в России: результаты исследования в рамках программы «Защита прав иностранных студентов в РФ». – Воронеж: Изд-во Профсоюза Литераторов, 2008. – 60 с.
4. О Программе гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011-2015 годы (программа «Толерантность») от 23.09.2010 N 1256 // Реестр нормативных правовых актов 20 октября 2010 года Регистрационный № 9687.
5. Проблемы иностранных студентов в России. Указ. соч.
6. Там же.
7. Емельянов Б. В. Толерантность по-русски: многообразие в единстве // Вестник Уральского межрегионального института общественных отношений. – 2001. – № 1. – С.18–28.



8. Маннанова М. А. Воспитание межкультурной толерантности студентов университета в лингвистическом образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010. – 23 с.
9. Бойко В. В. Указ. соч.
10. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. статей. – М., 2003. – С. 74–85.
11. Николсон П. П. Толерантность как моральный идеал // Вестник УрМИОН. – 2002. – № 1. – С. 129–146.

Egurnova Aleksandra,

PhD in Education, Associate Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication Komsomolsk-na-Amure State Technical University, Komsomolsk-na-Amure

Buketova Elena,

student at Komsomolsk-na-Amure State Technical University, Komsomolsk-na-Amure

Communicative tolerance during intercultural interaction between Russian and Chinese students

Abstract. Paper is devoted to the revelation and analysis of the peculiarities of communicative tolerance during intercultural interaction between Russian and Chinese students of the Komsomolsk-na-Amur universities. The authors highlight major ways to develop communicative tolerance and means to improve it.

Keywords: tolerance, intercultural interaction, Russian students, Chinese students.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Пятилетова Людмила Владимировна,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург
Lyuda.p73@yandex.ru

Панагушина Юлия Сергеевна,

студентка II курса факультета управления процессами перевозок ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург
Olhovskayayulia@mail.ru

«Этика и психология делового общения» как учебная дисциплина в проблемном поле гуманитарной подготовки инженера-железнодорожника

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания дисциплины «Этика и психология делового общения» в техническом вузе. Особое внимание уделено проблеме состава и структуры учебного курса, опасностям его «психологизации»: высокий педагогический потенциал дисциплины в деле формирования деловой культуры будущего выпускника вуза во многом зависит от пропорционального присутствия и гармоничного взаимопроникновения двух одинаково важных областей знания – этики и психологии делового общения.

Ключевые слова: деловое общение, этика, психология, культура делового общения, профессия.

Насущной потребностью современной российской ситуации, современного учебного процесса является не только повышение профессионального уровня будущего инженера-железнодорожника (соответствие актуальным стандартам специалиста современного образца), но также формирование его личностных, деловых качеств.

Спектр дисциплин гуманитарного цикла непосредственно направлен на решение именно этой задачи. Особое место среди них занимает такая дисциплина, как «Этика и психология делового общения».

Данная дисциплина не входит в корпус обязательных для изучения предметов, обладая статусом специального курса. Однако задачи, которые решаются в ходе преподавания данного курса, не выглядят факультативными именно в силу наличия определенных потребностей современного делового человека – выпускника вуза.

И дело не только в том, что зачастую жизненным кредо современного молодого человека становится пришедший из США лозунг «Прагматизм – деньги – я», имеющий своим логическим продолжением четкую зависимость таких факторов, как успех в деловом общении, материальная прибыль и культура делового общения (воплощенное на практике нравственно-психологическое знание). А такая зависимость существует: когда «внутреннее» (совершенствование деловых качеств, приводящий к росту индивидуальных доходов) и «внешнее» (государство также демонстрирует должную культуру делового взаимодействия; государственная система распределения и потребления богатств эффективна) совпадают.

В итоге освоения курса студент приходит к осознанию важности «немеркантильного» изучения дисциплины: для повышения общей культуры общения – общей культуры общения, культуры жизни – собственно «человеческой культуры» (личность человека как конечная цель всего образовательного процесса). И не удивительно – по своим структуре и задачам, заложенным изначально и звучащим уже в



названии, дисциплина имеет сверхцель, «превосходя» саму себя. Потенциал такого «превышения» – в самих «ингредиентах» курса, в расставленных акцентах.

Курс «Этики и психологии делового общения» выстраивается в поле взаимодействия трех дисциплин: этики, психологии и этикета. Первая из них (этика) задает напряженную проблематику смысла, цели и ценностей общения как такового. Этика раздвигает узкие психологические рамки рассмотрения феномена делового общения.

Изучение этики как таковой сопряжено с рядом трудностей:

- имеющей место иллюзией «этической просвещенности», также во многом этому способствует совпадение этических категорий и понятий обыденного морального сознания (мгновенное узнавание и легкость оценивания);
- моральным скептицизмом и нигилизмом (как следствие несовпадения должного и сущего в морали);
- утратой «положительных традиций» преемственности воспитания на всех уровнях образования;
- нарастающим узурпированием церковью духовных, морально-нравственных ценностей; провозглашением церкви единственной спасительницей нравственности в России [1].

Однако, на наш взгляд, восприятию содержания этики как учебной дисциплины препятствуют две более «фундаментальные» опасности, во многом подрывающие авторитет этики как науки.

Первая опасность в преподавании учебных дисциплин, включающих этическое знание, заключается в своеобразном «впадении в морализаторство», природа которого – абсолютная разобщенность с содержанием жизни [2].

Однако этика как таковая с феноменом искаженного восприятия морали не имеет ничего общего. Этика – наука о морали и нравственности, где мораль дает представление о должном: идеальные нормативные конструкции и состояния человеческого бытия, выступающие ценностной константой.

Одним из центральных вопросов этики является проблема свободного выбора: «моральность человека тесно связана с его способностью к свободному выбору. Он выражается прежде всего в умении людей дистанцироваться от эгоистических и физических нужд, дабы подчинить поступки правилам и принципам. Людям дано не просто “пережить” некий опыт, но и морально относиться к своему переживанию, например, подавлять страх и поощрять храбрость. Свободный выбор – это выбор, освобожденный от неотвратимого влияния внешних и внутренних объектов, это акт личного решения, выражение индивидуальности» [3, с. 6].

Контекст проблематики свободного выбора личности предполагает иную форму воплощения морали: нравственность предстает как процесс и результат выбора; в практике преподавания этики это дает возможность избежать морализаторства. Следовательно, здесь вопрос стоит в выборе адекватных методик подачи этического материала.

Вторая опасность преподавания дисциплин этического цикла связана с «моральным релятивизмом».

Сегодня главной проблемой общества является то, что этика как наука переживает кризис: в ней одновременно присутствуют три этики:

- этика традиционной морали с характерными для нее ценностями солидаризма общинного (коллективистского) характера;
- этика рациональная, в которой доминируют ценности, например, индивидуального успеха;



– наступающая сейчас не только в нашем обществе пострациональная этика, которая, возможно, способна преодолеть антагонизм традиционной морали и рациональной морали [4].

Однако в самой морали существует теоретическое примиряющее «противоядие», ее сущностное ядро – «высокая мораль» как совокупность общечеловеческих установок на бескорыстное, справедливое и благожелательное отношение к любому человеческому существу. Это – сердце подлинной моральности, нравственный выбор человечества в ходе истории.

Наиболее известными формами выражения «высокой морали» являются десять христианских заповедей (в 2004 году Русская Православная Церковь сформулировала десять специализированных заповедей для бизнесменов, тем самым еще раз подтвердив факт нравственного неблагополучия общества) и «золотое правило нравственности», сформулированное Конфуцием в отрицательной форме («не делай другому того, чего не пожелаешь себе»), И. Кантом – в положительной: в виде категорического императива.

У И. Канта мы находим три формулы категорического императива [5]:

- «формула универсализации» (поступок должен соответствовать такой максиме, которая выражает всеобщий закон);
- «формула персонализации» (поступок должен отражать отношение к другому человеку как к цели, а не как к средству);
- «формула автономии» (поступок не должен носить характер формального подчинения закону: воля должна демонстрировать свою «самозаконность»).

Пострациональная («новая») этика, построенная на принципах «высокой морали», позволит избежать в первую очередь крайностей этики индивидуализма, «звериный оскал» которой сегодня наиболее болезненно переживает российское общество (социал-дарвинизм в виде идеологии успешного (богатого) человека).

В настоящий период генеральная задача этики как учебной дисциплины состоит в воспитании профессионала, в полной мере соответствующего определению Б. Франклина, следовательно, обладающего навыками этической рефлексии (умение ориентироваться в этических ценностях, выбирая в профессиональной деятельности аутентичные «высокой морали» принципы и следуя им).

Следующая дисциплина – психология – дает представление о средствах оптимизации, повышения эффективности делового общения – представление о «технологиях», техниках общения, прививая практические навыки использования последних (как лучше общаться?).

Третья дисциплина – интегрирующая. По природе своей имплицитно содержащая и этику, и психологию одновременно, – это этикет: «внешние» нормативные формы общения. Этикет дает представление о «красивом» поведении (каким образом оно должно выглядеть?).

Практика преподавания курса выявила следующий недостаток, в большей степени обусловленный небольшим количеством часов, выделенных на изучение дисциплины, что заставляет преподавателя «резать» материал, по-своему расставляя акценты: какой дисциплине уделить большее внимание? Это, в свою очередь, порождает опасность «перекосов» содержания дисциплины, что в целом имеет своим следствием общую деформацию учебного материала.

Перекосы могут касаться подмены курса «Этика и психология делового общения» какой-либо одной из входящих в ее состав дисциплин, например, что случается



чаще всего, «Психологией делового общения». Именно в таком варианте зачастую авторы учебных пособий представляют себе указанную дисциплину.

Однако надо особо отметить, что название и содержание дисциплины – «Этика и психология делового общения» выбраны оптимально – с учетом специфики технического вуза, не имеющего возможности дать в полном объеме все три дисциплины одновременно. Поэтому именно такой подход позволяет проблематизировать, не упуская частности, все напряженное поле делового взаимодействия современного делового человека. Остановимся на этом более подробно.

Начнем с того, что принято понимать под этикой делового общения. Этика – в широком смысле – совокупность по-особому структурированных универсальных, специфических нормативных требований к поведению, которые реализуются в общественной жизни [6].

Соответственно, этика деловых отношений выделяется в особую этику (со своими далеко непростыми проблемами (например, вопрос о соотношении корпоративной и общечеловеческой морали). И в данном случае деловому человеку необходимо специально изучать специфику деловой морали. Сегодня вопросам этики деловых взаимоотношений уделяется все большее внимание как при отборе персонала на работу, так и в процессе исполнения сотрудниками своей профессиональной роли.

Выполнение сотрудниками какой-либо организации норм и правил делового общения становится ее «визитной карточкой» и все в большей степени определяет, будет ли внешний партнер или клиент иметь дело с этой организацией в дальнейшем и насколько эффективными будут отношения.

Таким образом, в идеале будущий выпускник вуза должен обладать высокой этической культурой (компетенциями), что является целью курса: (само)воспитание путем этической рефлексии в проблемном поле делового общения.

Обладать этическими навыками – значит, первое, ориентироваться в следующих критериях собственного поведения, а также в ситуации в целом: «правильно или неправильно», «справедливо или несправедливо», «гуманно или негуманно», «человечно или бесчеловечно», «равное положение или не равное положение», «добро или зло» [7].

Второе, уметь выделять и следовать следующим группам этических принципов:

- принципы личности (уважение и самоуважение; честь и достоинство человека важнее прибыли; отказ от применения насилия как способа достижения деловых целей);
- принципы профессионала (в основе деловых отношений – доверие; умение выбирать адекватные средства для достижения цели; честная конкуренция);
- принципы гражданина России (соблюдение действующих законов; социальная ориентация бизнеса);
- принципы гражданина Земли (экологическая культура; антикоррупционная деятельность; веротерпимость и толерантность [8].

Этика делового общения и психология делового общения, безусловно, смыкаются. Нельзя забывать о появлении в XX веке такого «синтетического» образования, как гуманистическая психология. И в этом смысле этика выступает своеобразной основой для приложения психологического знания. В полидисциплинарное поле рассмотрения и решения попадают такие актуальные для современного студента вопросы, как, в частности, манипуляция в деловом общении, особенности отношений «руководитель-подчиненный», этика и психология выгодных связей, проблема служебных разоблачений, цена прибыли и успеха, отношения с деловыми партнерами, процесс устройства на работу.



Психология делового общения как наука об оптимизации общения с помощью психологических техник, безусловно, необходима: однако сама по себе психология делового общения без этического наполнения аксиологически нейтральна (например, психологические тренинги Д. Карнеги как «наука» о манипуляции). Поэтому психология делового общения обретает свою истинную силу только во взаимодействии с этикой, равно как и этика – во взаимодействии с психологией: этика нуждается (в том числе) и в системе тренингового обучения, и в знании индивидуальных особенностей личности, и в техниках воплощения.

В целом, предметом изучения курса является деловая культура человека. Деловая культура показывает, насколько человек освоил материальные и духовные ценности, воплотив их в деятельности, направленной, в свою очередь, на создание новых ценностей в индивидуальной трудовой практике [9]. Вместе с тем, деловая культура – это и способность создавать наиболее оптимальный режим труда как для себя, так и для окружающих людей.

Таким образом, обозначается как широкий смысл этого слова (отношение человека к труду, организационная культура, взаимоотношения между людьми...), так и узкий (способность человека к инновациям, новаторству, «креативному рывку», развитию бизнеса...). Что, в свою очередь, условно делит трудовую деятельность человека на две области: профессиональная (знание дела) и социальная (умение строить продуктивные отношения с людьми, культура управления людьми, знание собственных возможностей, способностей, выработка четких моральных ориентиров).

Задачей курса «Этика и психология делового общения» является вторая (социальная) область функционирования человека как на производстве, неразрывно связанная с первой: повышение культуры делового общения по многим параметрам ведет к росту профессиональной культуры человека.

Итак, социальные ожидания современного российского общества неизменно связаны с овладением будущим инженером-железнодорожником деловой культурой, рассматриваемой в данном случае как интегративное образование, что подразумевает в конечном итоге воплощение в деловом общении, в трудовой деятельности следующих принципов, важных человеческих качеств [10; 11]: эмоциональная зрелость, стрессоустойчивость, умение сохранять внутреннее спокойствие, способность отличать главное от второстепенного, умение видеть логику развития событий, навыки антикризисного поведения, предусмотрительность, «умеренный» реализм, общая ориентация на другого (стремление услышать и понять другого, уважение и толерантность), элементарные навыки этической рефлексии (способность выявлять и ориентироваться на ценности «высокой морали»).

Эти и другие качества могут быть сформированы, воспитаны в студенте усилиями преподавания всего гуманитарного цикла дисциплин, в том числе и курса «Этики и психологии делового общения». В завершение отметим тот факт, что одной из болезненных проблем сегодня является проблема служения профессии. Проблема связана с различной мотивацией студентов к обучению:

- желание получить отсрочку от армейской службы, не определившись в цели обучения в вузе и т. д.;
- желание просто получить диплом о высшем образовании (к сожалению, таковых большинство);
- желание получить профессию инженера-железнодорожника (та группа молодых людей, для которых профессия – часть жизни, «профессиональная судьба»).



В последней группе учащихся можно наблюдать высшую мотивацию, что создает все предпосылки для глубокого, неформального освоения студентами деловой культуры в целом.

Далее, инженерный труд привлекает, к сожалению, по данным статистики 30,6% студентов, большая часть желает работать в сфере, далекой от профиля избранной профессии [12]. Таким образом, уже на момент поступления вуз теряет профессиональные кадры. Ценностно-ориентационное бытие человека в поле профессии инженера-железнодорожника формируется не в полной мере, деловая культура в полном объеме не закладывается.

Наивно полагать, что преподаванием гуманитарных предметов эту ситуацию можно в корне преломить. Это проблема высшего профессионального образования в России в целом, что имеет далеко идущие социальные последствия. Так, по данным социологических опросов, половина молодых специалистов-выпускников испытывает дефицит знаний, умений, навыков профессиональной деятельности. При опросе молодых специалистов-инженеров 16% от опрошенных отметили недостаток психологической подготовки [13]. «Этическими» же мерами – «фундаментом» делового общения как части деловой культуры, как правило, вообще не занимаются. «Невостребованность моральной философии – это не результат злого умысла каких-либо лиц. Это – результат того, что делается в моральной области, где ощущается острая потребность в интенсификации как этических исследований, так и междисциплинарных связей между философами и нефилософами» [14, с. 300].

В целом, тенденции неутешительные: отчуждение от профессии ведет к самоотчуждению личности, отчуждению человека от собственных сил, способностей, возможностей. Сможет ли человек подняться до осмысления ценностных ориентиров, в том числе в профессиональной деятельности, зависит как от самого человека, так и от ценностно-мотивационных установок учебного процесса в целом и, не в последнюю очередь, от уровня и качества преподавания гуманитарных дисциплин.

Ссылки на источники

1. Эйнгорн Н. К. Новая этическая парадигма // XXI век: будущее России в философском измерении: доклады Второго российского философского конгресса: в 4-х т. Т. 1. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. – С. 106–109.
2. Соина О. С. Моралист (опыт этической характеристики). – URL: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/SOINA.HTM>.
3. Золотухина-Аболина Е. В. Курс лекций по этике для студентов вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 384 с.
4. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В., Чурилов В. А. Этика политического успеха. – URL: http://www.tsogu.ru/media/files/2011/09_22/etika-politicheskogo-uspekha.pdf.
5. Кант И. Сочинения: в 6-ти т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 4. Ч. 1. – 421 с.
6. Кибанов А. Я., Захаров Д. К., Коновалова В. Г. Этика деловых отношений. – М.: Инфра-М, 2002. – 367 с.
7. Там же.
8. Шихирев П. Н. Введение в российскую деловую культуру. – М.: Типография «Новости», 2002. – 203 с.
9. Данилова Е. И. Императивы культуры постмодернизма и профессиональное образование // Мирозозрение как социокультурный феномен: материалы Всерос. научн. конф. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2012. – 489 с.
10. Коркунова О. В. К вопросу о гуманитарной составляющей железнодорожного транспорта // Страницы истории России: сборник научн. трудов. – Екатеринбург: УрГУПС, 2012. – 355 с.
11. Там же.
12. Бочкарева Т. В. Подготовка молодых специалистов для железнодорожного транспорта // Страницы истории России: сборник научн. трудов. – Екатеринбург: УрГУПС, 2012. – 355 с.
13. Там же.
14. Канке В. А. Этика ответственности. Теория морали будущего. – М.: Логос, 2003. – 352 с.



Pyatiletov Lyudmila,

Ph.D., assistant professor of philosophy and history Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg

Lyuda.p73@yandex.ru

Panagushin Julia,

II year student of the Faculty of Management of processes of transportations Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg

Olhovskayayulia@mail.ru

"Ethics and the psychology of business communication" as an academic discipline in the troubled field of humanitarian training of the railway engineer

Abstract. The article discusses the features of teaching "ethics and psychology of business communication" in a technical college. Particular attention is given to the composition and structure of the course, the dangers of his "psychologizing": high educational potential discipline in shaping the future of the business culture of the graduates is largely dependent on the presence of proportional and harmonious interpenetration of two equally important areas of knowledge – ethics and psychology of business communication.

Keywords: business communication, ethics, psychology, business culture of the society, profession.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Компетентность субъектов исправительного процесса – ключевое условие организации самоисправления осужденных

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения компетентности субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоисправления взрослых осужденных. Приводятся данные педагогического эксперимента, подтверждающие обоснованность выдвинутых теоретических положений.

Ключевые слова: осужденный, исправительный процесс, самоисправление, субъекты исправительного процесса, компетентность, педагогические основы самоисправления осужденных.

Одной из целей уголовно-исполнительной системы Российской Федерации является исправление осужденных. Поскольку в исправительных учреждениях (ИУ) в большинстве своем находятся взрослые люди (более 90%), то процесс их исправления предполагает и осуществление самоисправления.

Самоисправление лиц, находящихся в местах лишения свободы, мы рассматриваем как целенаправленную, организованную, систематическую, значимую для самого исправляющегося человека, обеспеченную ресурсами деятельность. Эта деятельность заключается в усвоении индивидом нравственных норм, в саморазвитии способностей и положительных качеств личности, что вызывает замещение (преодоление) наиболее свойственных осужденным преступникам характеристик и способствует становлению индивида субъектом самоисправления и просоциальной деятельности.

Ключевым условием организации самоисправления осужденных является повышение компетентности всех субъектов исправительного процесса: сотрудников/работников ИУ, учителей общеобразовательных школ, функционирующих при колониях, волонтеров, осужденных и иных лиц.

Анализ практики повышения компетентности названных субъектов позволяет прийти к такому заключению, что в настоящее время достаточно много работников ИУ, а также волонтеры и иные лица не только не обучаются основам организации самоисправления осужденных – равно как и сами субъекты, лишённые свободы, – но и в целом работе с ними.

Таким образом, не используются значительные внутренние ресурсы исправительных учреждений, в том числе единственная категория лиц, имеющих педагогическое образование (в основном, высшее) – учителя общеобразовательных школ при ИУ, учебно-консультационных пунктов. Отсутствие обучения субъектов исправительного процесса приводит и к тому, что не выстраивается однонаправленность их усилий. А, как известно, в условиях разнонаправленности векторов, т. е. в условиях хаоса, невозможно получение приемлемого результата (что и подтверждается высоким уровнем рецидивной преступности).

Следовательно, необходимо проводить специальное обучение всех субъектов исправительного процесса.

Проблему недостатков при реализации методов, стимулирующих осужденных к самоисправлению – организация перспективных линий, соревнование, – в середине



70-х годов XX столетия поднимал профессор З. А. Астемиров. Исследователь делал вывод о необходимости квалифицированных кадров воспитателей [1, с. 48]. Затем долгие годы в работах педагогического профиля в основном рассматривался процесс самовоспитания с определением того, что одним из условий повышения эффективности этого процесса является квалифицированное руководство со стороны сотрудников ИУ [2, с. 136].

Вопросы же повышения компетентности всех субъектов исправительного процесса в области самоуправления осужденных и в настоящее время остаются открытыми.

В том числе с целью восполнения и этого пробела нами было проведено исследование «Гуманитарно-образовательная система самоуправления осужденных», в котором одной из рабочих гипотез выступало предположение о том, что значимым социально-педагогическим условием организации самоуправления взрослых осужденных является повышение компетентности всех субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоуправления осужденных.

По нашему мнению, компетентность – это то, что позволяет человеку умело и успешно действовать и достигать требуемых результатов деятельности. Это «...деятельностная категория, т. е. она проявляется только в определенной деятельности» [3, с. 144]. Исследователями предлагается различное наполнение компетентности. Мы основываем свою позицию на подходе о том, что компетентность включает знания, навыки, отношения, мотивацию, рефлексивность, этическую составляющую, а также способности [4].

Под педагогическими основами самоуправления нами понимаются научные парадигмы, на базе которых выстраивается система самоуправления осужденных, ключевые категории, закономерности, принципы, средства, формы, методы, условия, показатели эффективности рассматриваемого процесса.

Компетентность субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоуправления осужденных мы определяем как единство знаний педагогических основ самоуправления, опыта их применения, способностей, личностных качеств субъектов и отношений, что позволяет точно организовать процесс самоуправления и достичь его результата. Субъекты также должны обладать навыками оценки хода процесса и методами коррекции и процесса, и собственных действий.

В общем процессе исправления компетентность субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоуправления можно считать специальной компетентностью, поскольку она отражает конкретную предметную сферу деятельности субъектов.

Начальным шагом формирования компетентности в области педагогических основ самоуправления осужденных является понимание и усвоение категорий, составляющих понятийное поле самоуправления. Это: человек, личность, личная этика, гуманизм, права и свободы человека, ответственность, общечеловеческие ценности, нравственность, свобода, свобода выбора, самодетерминация, личностный смысл, обучение, понимание, усвоение, убеждения, субъект, активность, просоциальная причинность, деятельность, успех, сотрудничество, уважение, чувство собственного достоинства и др.

Усвоение нормативного языка позволяет создать новую систему ассоциирования и вывести мышление индивида на более высокий уровень.

Лучшее понимание повышает и способность человека действовать в изучаемой сфере [5]. Данный посыл основывается на открытии американского ученого



Л. Р. Хаббарда о связи между пониманием концептов слов и способностью субъекта действовать в определенной области [6, с. 10].

Вместе с тем, должны быть усвоены и остальные названные ранее педагогические основы самоисправления осужденных.

В результате их усвоения субъекты исправительного процесса должны знать и понимать: ключевые категории, подходы, закономерности, принципы, схемы, алгоритмы организации самоисправления, управления этим процессом, оценивания, а также коррекции действий и результатов деятельности.

Следующая составляющая компетентности предполагает выработку навыков в использовании педагогических основ самоисправления.

Минимально необходимые навыки для организации самоисправления и успешного выполнения требуемых функций:

- умение видеть в осужденном положительные качества;
- умение помогать осужденному выявлять личностно-ценностный смысл цели самоисправления, занятий, мероприятий, нравственных норм, а также повышать эту значимость перечисленного для себя (навык позволяет развивать мотивацию к самоисправлению лиц, находящихся в местах лишения свободы);
- направленность на повышение чувства собственного достоинства исправляющегося индивида и умение организовывать ситуации успеха;
- умение подтверждать любое просоциальное действие осужденного (хотя бы простым: «Спасибо» или «Молодец»);
- умение предоставлять взрослому осужденному право выбора в принятии и оценке данных (это помогает исправляющемуся лицу формировать собственные убеждения).

В качестве минимально необходимых навыков для управления процессом самоисправления мы выделяем:

- умение оценивать успешность самоисправления на основе объективных показателей;
- умение корректировать как процесс самоисправления, так и собственные действия;
- умение не терять самообладания;
- нацеленность на результат и умение доводить начатое до конца.

Учитывая характеристики современных осужденных, сотрудники/работники ИУ, волонтеры и иные лица должны обладать также нравственной стойкостью.

Поскольку ключевыми категориями самоисправления являются термины из области нравственности, этики, гуманизма, а вырабатываемые навыки в полной мере соответствуют подходам гуманистической педагогики, то одновременно происходит влияние на личностную сферу сотрудников/работников ИУ, волонтеров, иных лиц и вырабатывается гуманистическая позиция данных субъектов. Это неизбежно сказывается и на изменении их отношения к себе, другим людям, деятельности и т. д.

Усвоение показателей самоисправления дает возможность иметь четкие ориентиры и является основой для рефлексии и (при необходимости) коррекции процесса и(или) собственных действий.

Правильная научно организованная деятельность позволяет успешнее достигать требуемых результатов. Успешность в свою очередь развивает мотивационную сферу субъектов исправительного процесса.

Реализация этической составляющей представляет собой отдельную тему, в связи с чем в настоящей статье не рассматривается.



Сформированность компетентности субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоисправления осужденных проявляется:

- в четком понимании категорий, подходов, принципов и т. д.;
- в умении их применять;
- в правильной организации рассматриваемого процесса и в создании условий, при которых возможна свобода выбора, свободы формирования убеждений исправляющихся субъектов, их самоопределение и которые бы позволяли повысить социальный и гуманистический потенциал осужденных, а также чувство собственного достоинства лиц, лишенных свободы;
- в замене авторитарного подхода во взаимоотношениях с другими людьми на гуманизацию отношений в русле «субъект-субъектного» подхода (посредством вежливого обращения с осужденными и иными лицами, диалоговых форм общения, толерантности и т. д.);
- в оценке результативности проводимой работы на основе объективных показателей и в оперативном реагировании на позитивные и негативные изменения как в поведении исправляющихся, так и в собственных действиях.

В целом, повышение компетентности субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоисправления расширяет названные ранее компоненты компетентности и приводит к способности субъектов умело организовать процесс самоисправления и помогать осужденным осуществить собственное исправление.

На основе названных позиций нами был подготовлен и реализован педагогический эксперимент. Работа проводилась в течение 4,5 месяцев в колонии-поселения Московской области. Состав данного исправительного учреждения на момент эксперимента насчитывал 273 осужденных и 64 сотрудника. В работе с осужденными принимали участие 6 общественных и религиозных организаций.

Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 204 осужденных (ЭГ осужденных), 20 сотрудников ИУ (ЭГ сотрудников), а также 16 волонтеров и сотрудников различных внешних организаций.

В качестве контрольной группы (КГ) выступали 69 осужденных (КГ осужденных), находившиеся на отдельном участке колонии-поселения, и 9 сотрудников (КГ сотрудников).

Основной этап эксперимента заключался:

- в обучении сотрудников ИУ, волонтеров и осужденных педагогическим основам самоисправления;
- в индивидуальной работе с волонтерами относительно принципов самоисправления;
- в корректировке планов работы общественных и религиозных организаций;
- в создании и реализации комплексного плана воспитательной работы с осужденными на единой методологической основе (гуманитарной парадигме).

В занятиях использовались рабочие материалы авторского спецкурса «Гуманитарно-образовательная система самоисправления осужденных». Значение новых понятий прояснялось по толковым словарям русского языка (среди сотрудников ИУ перед началом каждого занятия, проводимого в рамках служебной подготовки, с помощью понятийных диктантов проверялся уровень понимания изученных ранее базовых терминов).

Для повышения уровня усвоения (кроме словарных статей) использовался принцип наглядности. Каждое изучаемое положение сопровождалось подробными зарисовками, схемами, субъекты исправительного процесса приводили собственные примеры.



Деятельностный компонент реализовывался через тренировки специальных навыков (умения повышать уровень дружелюбности, общения, побуждать другого к самостоятельному решению своих проблем), а также посредством домашних практических заданий.

Дополнительно для осужденных была создана памятка «Об уголовно-исполнительной системе» (далее – памятка) с постраничными дефинициями основных понятий, необходимых для усвоения, и вопросами для самопроверки. Памятка впоследствии раздавалась в карантинном помещении вновь прибывшим осужденным.

На основе этой памятки, но с расширением данных был создан текст для чтения, который использовался в жилой зоне с целью:

- проверки уровня грамотности осужденных (текст читался вслух, давались дефиниции ключевым понятиям, назывался алфавит);
- первоначального повышения уровня понимания нравственных категорий.

Как памятка, так и текст для чтения выступали в качестве дидактического инструмента (равно как и формализованные интервью осужденных, которые проводились автором в индивидуальном порядке), поскольку исправляющимся лицам сразу же прояснялись непонятые слова по словарю русского языка, с помощью общения улаживалась враждебность или несогласие с необходимостью исправляться.

По итогам работы было проведено анкетирование всех участников эксперимента. Результаты анкет были сопоставлены с результатами первичного анкетирования.

Ответы сотрудников ИУ показали, что среди сотрудников ЭГ значительно (на 64,6%) повысился уровень знаний педагогических основ самоисправления и составил 72,8%. В КГ сотрудников, напротив, уровень знаний понизился на 6,4% и составил 1,8% (рис. 1).



Рис. 1. Уровень знаний педагогических основ самоисправления среди сотрудников ИУ (%)

В ЭГ сотрудников повысился (на 2%) и уровень согласия с важным компонентом самоисправления «Социально направленными действиями осужденных» и составил 92,3%. В КГ сотрудников показатель, наоборот, снизился на 13,5% и составил 76,8% (рис. 2).

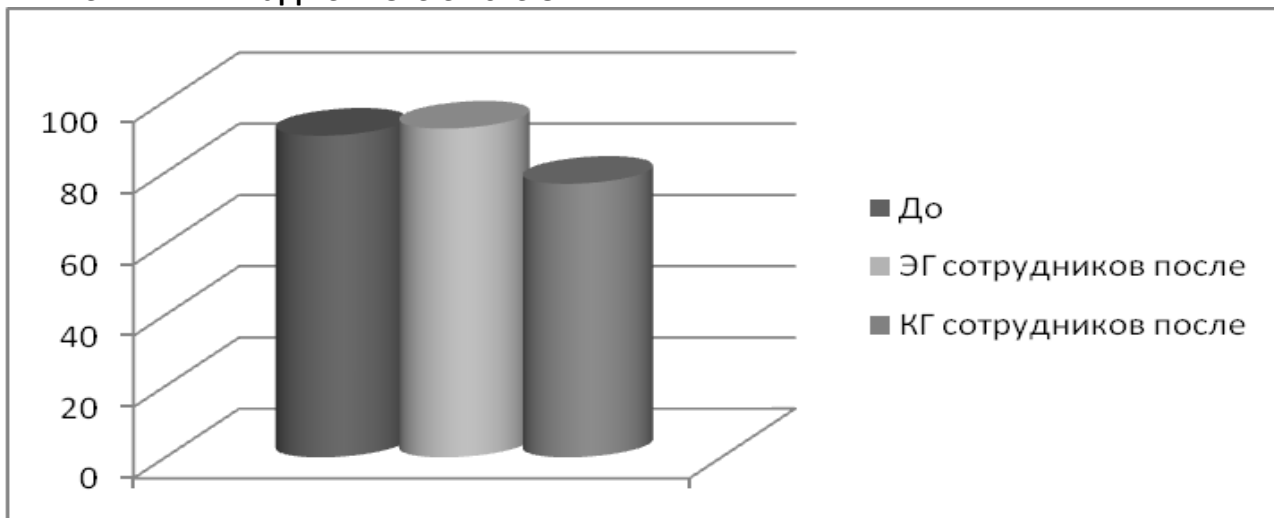


Рис. 2. Уровень согласия сотрудников ИУ с необходимостью социально направленных действий осужденных (%)

В целом, сами сотрудники ЭГ оценили повышение степени своего понимания педагогических основ самоисправления практически на 100%.

Касательно осужденных сотрудники ИУ отметили изменение их (осужденных) отношения к самоисправлению. Например, показатель заинтересованности осужденных в собственном исправлении, по мнению сотрудников двух групп, повысился на 1,4 балл (по 10-балльной шкале) и составил 4,5 балла.

По сравнению с первоначальным уровнем (3,7 балла), по оценкам сотрудников обеих групп, повысилась и потребность осужденных в позитивных личностных изменениях и составила 4,2 балла.

Повторное анкетирование осужденных дало основание подтвердить приведенные выше выводы сотрудников. Так, среди ЭГ осужденных (по сравнению с КГ осужденных) повысился уровень заинтересованности в исправлении, практически наполовину уменьшился процент ответов «Мне не надо меняться» и т.п.

Относительно методов, преобладающих в ИУ, понизилась доля ответа «Авторитарные/унижающие человеческое достоинство» и составила: в ЭГ осужденных 15%; в КГ осужденных 16%.

Осужденные также отметили повышение уровня гуманности среды ИУ, доброжелательности между сотрудниками ИУ и осужденными и уважения между этими субъектами.

Обобщенно: анкетирование осужденных экспериментальной группы показало повышение их заинтересованности и активности в самоисправлении, повышение уровня гуманности среды ИУ (по мнению осужденных) и улучшение отношения со стороны сотрудников ИУ.

Результаты работы были подвергнуты дополнительной оценке. В качестве экспертов выступали 2 группы: сотрудники ИУ и волонтеры общественных и религиозных организаций, принимавшие участие в эксперименте. Анализ их ответов так же продемонстрировал повышение показателей заинтересованности осужденных в самоисправлении, потребности в позитивных изменениях, участия в воспитательной работе и мероприятиях и уровень общения и инициативности осужденных ЭГ [7].

В итоге была доказана обоснованность выдвинутой рабочей гипотезы.

С целью внедрения результатов исследования в практику исполнения наказаний нами были разработаны материалы вводного семинара Автономной некоммер-



ческой организации «Центр социальной реабилитации правонарушителей и профилактики преступности «Криминон СНГ»» (далее – «Криминон¹ СНГ») для сотрудников или работников ИУ, волонтеров, иных лиц «Повышение мотивации осужденных к исправлению» (далее – вводный семинар).

Вводный семинар состоит из 4 разделов, в которых рассматриваются ключевые характеристики осужденных преступников, современная организация занятий с данной категорией лиц, что позволяет повысить и качество проводимой индивидуально-профилактической работы с осужденными, и уровень их активности в собственном исправлении.

Занятия выстроены на основе авторского алгоритма построения учебных и воспитательных занятий со взрослыми, каждое из них имеет серию определенным образом скомпонованных теоретических и практических заданий.

Обучение начали 12 человек – учителя школ при исправительных колониях, сотрудники ИУ и волонтеры общественных организаций (Российская Федерация, Украина, Республика Армения). Преимущества вводного семинара заключаются в том, что он проводится в индивидуальном порядке, дистанционно, субъекты исправительного процесса занимаются в удобное для себя время, с приемлемой для себя скоростью и имеют возможность изучать материалы без привязки к определенному месту. Поскольку сам автор проводит обучение, то:

– в полной мере осуществляются индивидуальный и дифференцированный подходы;

– имеется возможность глубже узнать проблему, получить дополнительные данные и ответы на вопросы;

– осуществляется постоянный контроль качества усвоения, точность формирования требуемых навыков и коррекция на каждом этапе прохождения вводного семинара.

В то же время оперативная обратная связь помогает быстро откорректировать сами материалы. Это дает возможность специалистам «Криминон СНГ» сразу после авторской апробации начать предоставление вводного семинара без потери его эффективности.

Хотя первичная апробация еще не завершена, но по ответам и отзывам субъектов исправительного процесса уже можно выявить положительные тенденции в двух областях:

- повышение компетентности самих сотрудников или работников ИУ и волонтеров;
- улучшение их морального состояния.

Вот несколько отзывов сотрудников/работников ИУ и волонтеров: «В результате занятий у меня сложилась картина более организованного подхода к донесению идеи реабилитации сотрудникам и самим осужденным» (Н. Н.); «В ходе занятий я узнала много нового для себя ... Я получила работающие инструменты для комфортного самочувствия. Сама тоже изменилась, я стала лучше понимать и сотрудников, и осужденных... Самое главное – я стала замечать, что сама меняюсь и постоянно практикую построение дружественных отношений» (С. Н.).

Одновременно еще раз была подтверждена связь между повышением компетентности субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоисправления и повышением мотивации осужденных к исправлению.

¹ «Криминон» (с английского «нет преступности») является некоммерческой, общественной организацией, цель которой – помогать осужденным и несовершеннолетним правонарушителям вновь стать полезными членами общества.



Для определения заинтересованности осужденных в собственном исправлении были разработаны специальные анкеты. Однако далее представлены результаты анкетирования, проведенного учителем общеобразовательной школы при ИУ и классным руководителем (участником вводного семинара): «...обучающиеся стали серьезнее относиться к занятиям, они не пропускают уроки без уважительной причины; 80% класса стали участвовать в классных и общешкольных мероприятиях; они приняли участие в олимпиадах, конкурсах рисунков, плакатов, писали сочинения и стихотворения, а также участвовали в ученической конференции, где показали себя достойно.

Анкетирование по нравственному воспитанию продемонстрировало, что уровень нравственной воспитанности у обучающихся выше среднего. Поэтому и в 2013-2014 учебном году необходимо проводить классные часы по нравственному воспитанию» (З. Н.).

Отметим и то, что учитель русского языка общеобразовательной школы при ИУ, который начал выстраивать работу в соответствии с педагогическими основами самоисправления осужденных, в марте 2013 года принял участие в конкурсе «Учитель года – 2013» среди педагогов, работающих в исправительных учреждениях Республики Коми, и стал победителем этого конкурса.

На основе материалов нашего исследования этот педагог также разработал курс для осужденных «Повышение уровня функциональной грамотности осужденных в области этики», апробировал его и принял участие с этим курсом в республиканском конкурсе «Инноватика в образовании». В ходе конкурса проводилась общественная экспертиза: материалы курса были размещены в открытом доступе в сети Интернет, специалисты из разных регионов страны знакомились с ними и высказывали свое мнение. Представим один из откликов: «Только так на самом деле можно помочь осужденным исправиться. И, правда, спасибо Вам от всех матерей и просто граждан нашей великой страны, в которой всегда ценилось образование». Благодаря общественной экспертизе учитель оказался среди лучших участников конкурса.

Таким образом, и в ходе внедрения педагогических основ самоисправления осужденных еще раз были подтверждены результаты педагогического эксперимента, позитивная динамика повышения компетентности субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоисправления осужденных и связь этого явления с повышением мотивации лиц, находящихся в местах лишения свободы, к своему исправлению.

Итак, поскольку в ИУ в большинстве своем находятся взрослые люди, то их исправление, по нашему мнению, в большей мере должно заключаться в самоисправлении. Но для организации этого процесса требуется формирование компетентности в области педагогических основ самоисправления не только среди сотрудников ИУ, но и всех остальных субъектов исправительного процесса.

Это позволит более разумно использовать человеческие ресурсы и сформировать однонаправленность усилий всех участников исправительного процесса. Кроме того, компетентность субъектов исправительного процесса в области педагогических основ самоисправления выступает условием повышения и мотивации осужденных к самоисправлению. Следовательно, задействуется наиболее многочисленная категория лиц, представленная в пространстве исправительного учреждения.

В целом, обучение всех субъектов дает возможность научно точно выстроить процесс самоисправления и эффективно достичь требуемых результатов.



Ссылки на источники

1. Астемиров З. А. Проблемы коллектива и личности осужденных в условиях ИТУ. – Рязань: РВШ МВД СССР, 1974. – 80 с.
2. Исправительная (пенитенциарная) педагогика. – Рязань: РВШ МВД РФ, 1993. – 398 с.
3. Компетентностная модель современного педагога / О. В. Акулова и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – URL: http://window.edu.ru/resource/929/78929/files/comp_model.pdf.
4. Там же.
5. Строева Г. В. К вопросу о методах воспитывающего обучения // Актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности учреждений образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, 13 февраля 2013 г. / Сост. И. В. Галкина, М. Ф. Соловьева, отв. ред., автор предисловия М.Ф. Соловьева. – Киров: ООО «ВЕСИ», 2013. – С. 139–146.
6. Буклет и заочный раздел программы Криминон «Навыки обучения, необходимые в жизни». – М.: ЭЙБЛ СНГ, 2008. – 27 с.
7. Строева Г. В. Базовые закономерности гуманитарно-образовательной системы самоисправления осужденных // Педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 134–145.

Stroeva Galina,

candidate of pedagogical sciences, corresponding member of Russian Academy of Natural Sciences, expert of autonomous non-commercial organization «Criminon CIS» as Center of Social Rehabilitation of law-offenders & Crime Prevention, Moscow

info@gvstroeva.ru

Competence of the subjects of correctional process is key condition of convicts' self-correction organization

Annotation. Issues of rising competence of the subjects of correctional process in area of pedagogical basics of adult convicts' self-correction are considered in this article. The data of pedagogical experiment confirming validity of extended theoretical attitudes are included.

Keywords: convict, correctional process, self-correction, the subjects of correctional process, competence, pedagogical basics of convicts' self-correction.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»