

№ 04 (апрель) • 2014 год



Горев Павел Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

pavel-gorev@mail.ru

Утёмов Вячеслав Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

utemov@dr.com

Горев П. М., Утёмов В. В. Оценка метапредметных результатов освоения программ общего образования на основе коэффициента интеллектуальности // Концепт. – 2014. – № 04 (апрель). – ART 14079. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14079.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



Оценивание метапредметных результатов освоения программ общего образования на основе коэффициента интеллектуальности

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы оценивания качества образования через оценку метапредметных результатов освоения обучающимися программ общего образования. В качестве основного средства оценивания предлагается использование систем задач открытого типа по трем направлениям: математическому, гуманитарному и естественнонаучному. На основе анализа более чем 200 000 работ учащихся авторами сконструирована и апробирована на практике интегрированная оценка относительного характера – коэффициент интеллектуальности, отражающая степень освоения учащимися образовательных программ на уровне метапредметных результатов.

Ключевые слова: качество образования, метапредметные результаты, задачи открытого типа, коэффициент интеллектуальности.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Проблема оценки качества в настоящее время является одной из особо острых проблем для системы образования Российской Федерации. Общая черта системных изменений, как на федеральном, так и на региональном уровне, – нацеленность на достижение качества образования, совершенствование системы его оценки и обеспечение соответствия качества образования сегодняшним требованиям общества.

Одним из направлений модернизации системы российского образования становится совершенствование контроля и управления качеством образования. В одобренных правительством приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации отмечается, что необходимо «сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином» [1].

Однако сегодня в образовании существует большое разнообразие в определении подходов к содержанию понятия «качество образования», под которым, например, Л. Б. Железнова понимает «социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [2].

К тому же среди авторов, работающих над исследованием этой проблемы (В. А. Болотов, Л. Б. Железнова, Б. К. Коломиец, А. И. Суббота, Г. И. Щукина), нет единой точки зрения по вопросам определения количества «критериев качества» и их качественных показателей. Как считает В. А. Болотов, «оценка качества образования подразумевает оценку качества образовательных достижений обучающихся и оценку



качества образовательного процесса. Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [3].

Построение общероссийской системы оценки качества образования согласно приоритетному направлению развития образовательной системы Российской Федерации, на наш взгляд, должно базироваться на двух аспектах.

Во-первых, это опыт многолетних международных исследований по оценке качества образования, таких как программа PISA (Programme for International Student Assessment), сравнительное исследование качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), оценка подготовки школьников IAEP, исследование по граждановедческому образованию CIVIC, исследование качества чтения и понимания текста PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) и другие.

В этих исследованиях активно участвовали ученики наших учебных заведений, но результаты независимой оценки качества образования были рассмотрены в России индифферентно. В то же время зарубежный опыт анализа соответствия реальных достигаемых образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям трудно переоценить, обратив внимание, например, на экономики зарубежных стран, таких как Франция (исследовательская группа PISA), США (группа IAEP), Нидерланды (группа TIMSS) [4].

Во-вторых, предполагаемые достигаемые образовательные результаты задаются нормативно, поэтому действующие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования [5–7] предъявляют требования к результатам освоения основной образовательной программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Стандарты устанавливают требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу общего образования: личностным, метапредметным и предметным.

Таким образом, первый аспект – опыт международных исследований по оценке качества образования – и второй аспект – требования образовательных стандартов – сужают проблему оценки качества образования до оценки метапредметных результатов. Метапредметность изначально заложена в диагностических материалах международных исследований. Оценка предметных результатов сводится к оцениванию знаний и умений стандартами, что достаточно методически проработано в рамках общего образования. Оценка личностных результатов сводится к диагностическим методикам по психологии и социальной педагогике, что также методически проработано и неоднократно апробировано. Метапредметные же результаты для отечественной системы образования относительно новое явление, поэтому и система оценивания таких результатов в настоящее время не проработана до прикладного уровня.

Метапредметные результаты включают в себя освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Для такого оценивания результатов нужны специальные задания, не сводящиеся просто к применению предметных знаний. На наш взгляд, такими заданиями могут выступить задачи открытого типа [8–11].



Рассмотрим отдельно задачи закрытого и открытого типа. Для этого сначала выделим характеристики основных параметров задач закрытого типа.

Задачи данного типа предусматривают четкую и однозначную трактовку условия проблемы, из которого зачастую единственный способ решения напрашивается сам собой. В результате задача имеет, как правило, одно верное решение. Такие задачи не дают ребенку возможности в полной мере проявлять и развивать креативность как интегральное метапредметное качество (рис. 1).

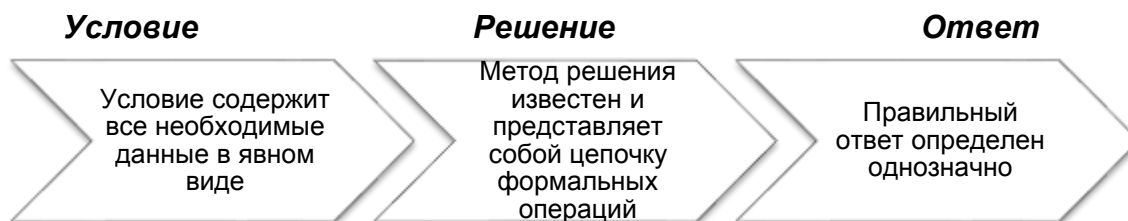


Рис. 1. Структурная схема задач закрытого типа

Пример. Выделите части слова «мухоловка».

Вспоминаем основные морфемы. Перечисляем их. Находим соответствующие части слова. Проверяем, и ответ получен. Перед нами задача с четким условием, содержащая все необходимые данные. Метод решения известен и задан в самой задаче. Ответ единственный. Это задача закрытого типа.

Задания такого типа дидактически ценны при отработке какого-либо конкретного приема решения или при изучении нового материала. Эти задачи основаны на готовых фактах и знаниях и решаются при полной информации о способе решения, условиях и, иногда, ответе, достоверность которого не вызывает сомнения. Закрытые задачи являются основой традиционной парадигмы образования, зачастую создавая ситуацию игнорирования креативности ребенка.

Теперь рассмотрим задачи открытого типа. Для этого выделим характеристики их основных параметров (рис. 2).

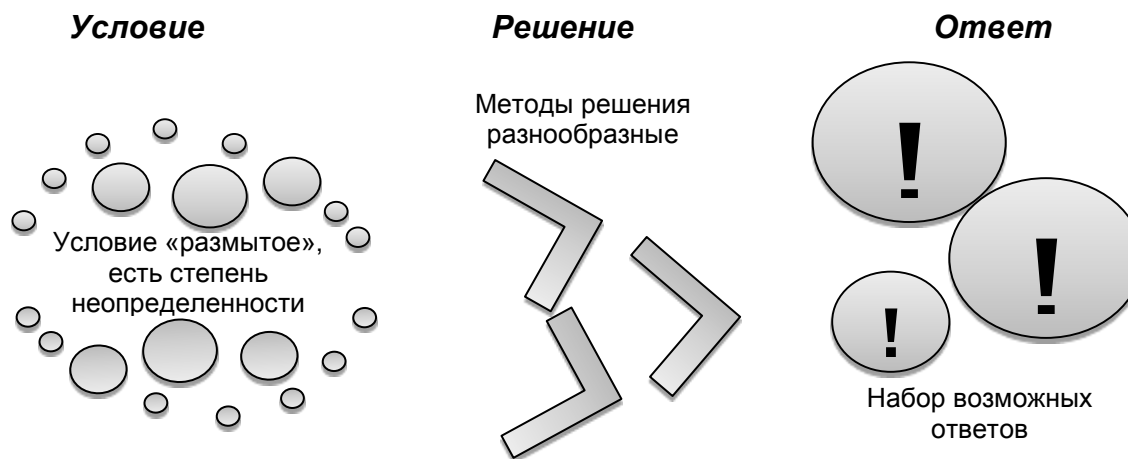


Рис. 2. Структурная схема задач открытого типа

Задачи открытого типа имеют размытое условие, из которого недостаточно ясно, как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Такие задачи предполагают разнообразие путей решения, которые не являются пря-



молинейными; двигаясь по ним, попутно приходится преодолевать возникающие препятствия. Вариантов решений много, но нет понятия правильного решения: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет.

Пример. Как, на ваш взгляд, древнегреческий мыслитель Пифагор определил, что Земля шарообразная?

Из условия задачи неясно, что необходимо использовать для ее решения. Контрольное решение заключается в использовании знаний из дисциплин естественнонаучного цикла и также своей наблюдательности, находчивости.

Задачи открытого типа предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации, при выполнении таких заданий ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, то есть умение классифицировать, обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат, применяя интуицию, воображение, фантазию, и, главное, такие задачи способствуют развитию креативности как интегрального метапредметного качества.

Деление задач на задачи закрытого и открытого типа имеет размытые границы, не всегда можно точно отнести рассматриваемую задачу к тому или иному типу; для этого, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть задачи, занимающие пограничное положение, – задачи частично открытого типа.

Учебные задачи частично открытого типа в школьной практике встречаются как задачи «под звездочкой» или как задачи творческого характера. В задачах данного типа может встречаться закрытый характер условия, решения и ответа вместе, а может – каждого по отдельности. Таким образом, задачи частично открытого типа занимают граничное положение между рассмотренными типами задач и зачастую используются на репродуктивном уровне освоения учебного материала.

Приведём пример одной из типизаций частично открытых задач, выявленной нами при анализе систем задач учебной литературы (см. табл. 1).

С задачами частично открытого типа учащийся с высокой степенью интеллектуальной одаренности, как показало наше исследование, справляется хорошо, в отличие от задач открытого типа. Это соотносится с концепцией Дж. Гилфорда, в которой он выделяет специфическую способность, не сводимую к интеллекту, – креативность. Проанализировав свое исследование, он выявил слабую корреляцию между результатами учащихся с высокой интеллектуальной одаренностью и учащихся, выполняющих творческие задания.

Для выделения уровня сформированности метапредметности результатов можно использовать апробированные критерии оценивания учебных задач открытого типа, полученные на основе обобщения показателей креативности Дж. Гилфорда и Е. Торренса (см. табл. 2).

Таким образом, критерии оценивания задач открытого типа определяют восьмибалльную шкалу, которая характеризует уровень проявления учащимися метапредметных результатов освоения программ.

Оценивание решений системы задач открытого типа, состоящей из 6 заданий по естественнонаучному, гуманитарному и математическому направлениям (по два задания), может стать количественным показателем сформированности метапредметных достижений обучающегося. Точность оценивания уровня проявления метапредметности учащимися возможно учесть только при решении ими тщательно подобранной системы задач открытого типа. Тогда итоговым уровнем проявления креативности можно считать суммарный балл по итогам решения всех шести задач.



Таблица 1

Типизация задач частично открытого типа

| Задача открытого типа | | | |
|--------------------------------|---|--|--|
| Задача частично открытого типа | Закрытый характер условия (понятно, что искать) | На плоскости имеется отрезок с координатами первой вершины (1; 5) и длиной 3. Определи возможные координаты второй вершины | Из условия ясно, что надо искать. Вся необходимая информация заложена в формулировке задачи. Методов решения и ответов несколько |
| | Закрытый характер решения (понятно, как искать) | Посмотри на изображения цифр. В изображении цифры 1  2  3  4  8 | Условие можно интерпретировать неоднозначно, определяя углы не только внутренние, но и смежные с ним (острые или тупые). Поэтому и вариантов ответов несколько. Но способ решения единственный и четко задан в формулировке задачи |
| | Закрытый характер ответа (понятно, что получить) | На вопрос учителя «Что вы можете нарисовать при помощи трёх окружностей?» Петя ответил: «Я могу нарисовать снеговика». Вася вскричал: «А я – тарелку с ягодой!» Сергей пробормотал: «А я могу нарисовать винт самолета». Попробуй и ты нарисовать, используя только три окружности, эти объекты | Что требуется получить, ясно. Но формулировка не предусматривает однозначного метода решения, условие не дает полной информации, как ребята рисовали объекты (каких размеров использовали окружности, пересекались ли они и т. д.) |
| | Закрытый характер условия и решения (понятно, что и как искать, но ответ не единственный) | Обычная развертка куба требует полосы бумаги шириной не менее трех квадратов-граней. Можно ли сделать развертку куба из полоски бумаги шириной в 3 грани? | Информации для решения достаточно. Метод решения заключается в мысленном эксперименте развертки куба, и он единственный. Ответов ровно 10 (с точностью до движения) |
| | Закрытый характер условия и ответа (понятно, что искать и получать, но методов решения несколько) | По закону Архимеда любое находящееся в равновесии тело в жидкости либо всплывает, либо тонет, иного не дано. Однако есть такая жидкость, что, если бросить в нее обыкновенное куриное яйцо, произойдет удивительная вещь – яйцо будет периодически всплывать и тонуть. В чем тут дело и что это за жидкость? | Ответ основан на использовании химических реакций, например с соляной кислотой. Но в любом случае ответом будет идея использования пузырьков газа |
| | Закрытый характер решения и ответа (понятно, как искать и что получить, но в условии информации недостаточно) | Можно ли определить размеры башни по ее фотографии? В каких случаях? Аргументируй свои выводы | Заметим, что решение и ответ единственные, основанные на подобии фигур. Но для учащегося, незнакомого с признаками подобия, в условии задачи будет содержаться неопределенность |
| Задача закрытого типа | | | |



Таблица 2

Критерии оценивания задач открытого типа

| Баллы | Эффективность (достигнута ли требуемое в задаче?) | Оптимальность (оправдано ли такое решение?) | Оригинальность (решение новое или известное ранее?) | Разработанность (ход решения подробный или на уровне идей?) |
|-------|--|---|---|---|
| 2 | Предложенное решение позволит четко понять, как достигнуто результата | В решении использован тот или иной метод, благодаря которому получилось достаточно ёмкое, чёткое и оптимальное красивое решение | Решение оригинальное, встречается менее чем у 5% респондентов | Четко и грамотно обосновано решение и обоснованы все действия |
| 1 | В целом ход решения понятен и результата так достигнуть можно, но некоторые моменты решения не продуманы или нечетко объяснены | Решение оптимально, но некоторые моменты процесса решения можно значительно упростить | Решение встречается в ответах редко: от 5 до 10% респондентов | Решение содержится на уровне идей, которые возможно довести до разумного обоснования и завершения |
| 0 | По решению неясно, как можно достигнуть искомого результата | Решение слишком громоздкое; использование многих приёмов неоправданно | Решение стандартное, встречается более чем у 10% респондентов | Не представлен или непонятен ход решения задачи |

Анализ исследований, осуществляемых нами с 2008 года в при подготовке, проведении, проверке и аналитической оценке результатов эвристических олимпиад «Советник» и «Прорыв», содержащих системы задач открытого типа, в которых приняли участие более 200 000 школьников из разных регионов России и ближнего зарубежья, показывает, что такие системы могут являться средством оценивания метапредметных результатов освоения основной образовательной программы общего образования, требования к которым содержатся в образовательных стандартах (см. раздел 2 ФГОС).

Для нормализации полученных результатов можно использовать интегрированную оценку относительного характера – метапредметный коэффициент интеллектуальности.

По аналогии с тестами интеллектуальности (такими, например, как IQ) коэффициент интеллектуальности обозначает отношение «умственного возраста» к реальному хронологическому возрасту испытуемого.

Подсчёт коэффициента интеллектуальности производится отдельно по выборке для каждой возрастной группы в соответствии с нормальным распределением баллов участников таким образом, чтобы в доверительный интервал 90–110 тестовых баллов попадало около 50% участников (с точностью до равных баллов); результат ниже 90 тестовых баллов или выше 110 тестовых баллов показывали примерно по 25% участников (с точностью до равных баллов).

Таким образом, интеграционный результат выполнения системы задач открытого типа тесно связан с метапредметными результатами освоения школьниками основных образовательных программ. Оценкой метапредметности может служить метапредметный коэффициент интеллектуальности, отражающий общие способности человека, которые выражают познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности.

В связи с этим считаем, что использование метапредметного коэффициента интеллектуальности в общероссийской системе оценки качества образования и модер-



низация на ее основе системы управления качеством образования будут способствовать повышению эффективности образования и созданию условий для формирования новой модели в этой области.

Ссылки на источники

1. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».
2. Железнова Л. Б. Результативность образовательной деятельности в сфере ДО. – URL: http://blank.orenipk.ru/Text/t43_1.htm.
3. Болотов В. А. Становление общероссийской системы оценки качества образования. – URL: <http://www.obrnadzor.gov.ru/files/attest2007/46316820.doc>.
4. Сайт центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования. – URL: <http://www.centeroko.ru>.
5. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
6. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
7. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».
8. Горев П. М., Утёмов В. В. Формула творчества: Решаем открытые задачи. Материалы эвристической олимпиады «Совёнок». – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – 288 с.
9. Утёмов В. В., Зиновкина М. М., Горев П. М. Педагогика креативности: Прикладной курс научного творчества. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2013. – 212 с.
10. Зиновкина М. М., Гареев Р. Т., Горев П. М., Утёмов В. В. Научное творчество: инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 109 с.
11. Михайлов В. А., Горев П. М., Утёмов В. В. Научное творчество: Методы конструирования новых идей. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2014. – 94 с.

Pavel Gorev,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of mathematical analysis and methods of teaching mathematics, Vyatka State University of Humanities, Kirov

pavel-gorev@mail.ru

Vyacheslav Utemov,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the chair of pedagogics, Vyatka State University of Humanities, Kirov

utemov@dr.com



Estimation of metasubject results of mastering the general educational programs based on intelligence quotient

Abstract. The authors examine the evaluation of education quality through the evaluation of metasubject results of mastering the general educational programs. Open type tasks in three directions (mathematical, humanities and natural problems) are proposed as the main mean of evaluation. The authors designed and tested the integrated assessment of the relative character – intelligence quotient – reflecting the degree of mastering the general educational programs at the level of metasubject results. The intelligence quotient is based on the analysis of more than 200,000 works of pupils.

Key words: quality of education, metasubject results, open type tasks, intelligence quotient.

References

1. Rasporjzhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r (red. ot 08.08.2009) "O Konceptii dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda" (in Russian).
2. Zheleznova, L.B. *Rezultativnost' obrazovatel'noj dejatel'nosti v sfere DO*. Available at: http://blank.orenipk.ru/Text/t43_1.htm (in Russian).
3. Bolotov, V.A. *Stanovlenie obshherossijskoj sistemy ocenki kachestva obrazovanija*. Available at: <http://www.obrnadzor.gov.ru/files/attest2007/46316820.doc> (in Russian).
4. Sajt centra ocenki kachestva obrazovanija Instituta sodержanija i metodov obuchenija Rossijskoj akademii obrazovanija. Available at: <http://www.centeroko.ru> (in Russian).



5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 № 373 “Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie fede-ral'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija” (in Russian).
6. Prikaz Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija” (in Russian).
7. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 № 413 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshhego obrazovanija” (in Russian).
8. Gorev, P.M., Utjomov, V.V. (2011) *Formula tvorchestva: Reshaem otkrytye zadachi. Materialy jevrsticheskoj olimpiady “Sovjonok”*, Izd-vo VjatGGU, Kirov, 288 p. (in Russian).
9. Utjomov, V.V., Zinovkina, M.M., Gorev, P.M. (2013) *Pedagogika kreativnosti: Prikladnoj kurs nauchnogo tvorchestva*, Izd-vo MCITO, Kirov, 212 p. (in Russian).
10. Zinovkina, M.M., Gareev, R.T., Gorev, P.M., Utjomov, V.V. (2013) *Nauchnoe tvorchestvo: innovacionnye metody v sisteme mnogourovnevogo nepreryvnogo kreativnogo obrazovanija NFTM-TRIZ*, Izd-vo VjatGGU, Kirov, 109 p. (in Russian).
11. Mihajlov, V.A., Gorev, P.M., Utjomov, V.V. (2014) *Nauchnoe tvorchestvo: Metody konstruirovaniya novyh idej*, Izd-vo MCITO, Kirov, 94 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»



Кондрашова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск

nata-kondrashova@mail.ru

Шорчева Марина Олеговна,

студентка факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Нравственно-духовное воспитание дошкольников посредством народных сказок

Аннотация. В статье охарактеризованы значимость и особенности нравственно-духовного воспитания детей в период дошкольного детства. Авторами представлены научно-методические основы использования народных сказок в процессе приобщения дошкольников к духовному и этнокультурному наследию и пр.

Ключевые слова: дошкольное образование, духовно-нравственное воспитание, сказка, народная педагогика.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Нравственно-духовное воспитание личности – сложный педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных и нравственных ценностей. Актуальность этого процесса особенно возрастает в условиях регионализации дошкольного образования, усиливающей культурно-историческую преемственность и этнокультурную направленность ДОУ, специфичность деятельности детских садов [1].

В процессе приобщения дошкольников к материальному и духовному наследию необходимо оказывать комплексное воспитательное воздействие на когнитивную, эмоционально-оценочную и поведенческую сферы дошкольников. Слабая сформированность одного из компонентов (этических представлений о национальных и общечеловеческих ценностях; положительного отношения к явлениям и объектам общественной и этнокультурной жизни или готовности действовать в соответствии с усвоенными ценностями и нормами по отношению к окружающим людям и т. д.) ведёт к несформированности нравственных качеств или ценностных ориентаций в целом.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить ряд особенностей нравственно-духовного воспитания и развития дошкольников.

Одна из особенностей заключается в том, что дошкольник сначала приобретает знания о нравственных нормах и духовных ценностях, о внешней и внутренней стороне нравственных отношений. Усвоение детьми этих сторон нравственных знаний может происходить различными путями, как одновременно, так и по отдельности. Возможность более быстрого формирования у дошкольников знаний о внешней стороне нравственных взаимоотношений в отличие от формирования внутренней и смысловой стороны нравственных норм является свидетельством того, что механизмы их усвоения несколько отличаются.

Другой характерной чертой начальных этапов становления нравственности у дошкольников является слитность моральных чувств и знаний. Это проявляется не



только по отношению к нравственным оценкам или представлениям, но и по отношению к реально выполняемым нормам, к нравственным поступкам дошкольников [2–6].

Исследователями доказано, что поступательно дошкольник проходит три ступени развития эмоциональных отношений к нравственным ценностям и нормам. От *прямой оценки конкретных действий или поступков* человека, содержащей правила поведения в младшем возрасте, к *оценке-состоянию человека*, попавшего в затруднение, обеспечивающей регуляцию поведения, и к *оценке-предвосхищению возможных последствий* или дальнейшего разворачивания ситуации, в которой эмоция выполняет опережающую функцию, побуждает старшего дошкольника к совершению нравственных действий [7].

Другая особенность духовно-нравственного развития дошкольников состоит в том, что вербальное усвоение ребенком нравственных норм и национальных ценностей во многом опережает реальное поведение [8]. В дошкольном возрасте рассогласованность вербального и реального поведения связана со многими причинами.

Во-первых, нравственное действие дошкольника является достаточно сложным, поскольку в нем заложено три основных компонента: знание о том, как поступить, переживаемые чувства по поводу совершения морального действия и само практическое выполнение данного действия.

Во-вторых, иногда нравственное поведение детей носит избирательный характер (дошкольники ориентируются в своем поведении на усвоенные ими ценности только по отношению к тем людям, к которым испытывают симпатию), избирательность начинает исчезать только в старшем дошкольном возрасте.

В-третьих, реакция детей на вербальную и реальную ситуации принципиально отличается (в первом случае мотивы минимальны, а действия реализуются в рефлексивной форме или в форме планирующего и словесного действия; в другом случае в связи с необходимостью осуществления конкретных действий начинается внутренняя борьба между личным и общественным, между желанным, предпочитаемым и должным) [9].

По мнению Н. В. Мельниковой, нравственное поведение ребенка от 4 к 7 годам развивается в двух направлениях:

- 1) в усилении роли нравственных норм, требований и образцов в поведении ребенка и его оценке;
- 2) в повышении адекватности оценки собственного и чужого поведения на основе этических понятий.

При этом, по мнению ученого, сохраняется большая зависимость поведения от внешнего стимулирования взрослого. Ребенок, выполняя нравственные нормы и требования, руководствуется стремлением избежать наказания или добиться поощрения, а не осознанием нравственного смысла действий и поступков. Адекватное поведение, позитивные моральные переживания и отношения ребенка при соблюдении им нравственных требований стимулируют новые нравственные действия и поступки. Постепенно на этой основе у ребенка вырабатываются устойчивые нравственные действия, не связанные с внешним стимулированием, а обусловленные позитивностью [10].

Большое духовное педагогическое наследие заложено в народных сказках. *Для народных сказок характерны народность, увлекательность сюжета, образность и забавность, оптимизм и дидактизм* [11].

С социально-педагогической точки зрения важно, что народная сказка содействует приобщению новых поколений к общечеловеческому и этническому опыту, ак-



тивно воздействует на эмоционально-образный потенциал личности, способствует обогащению этических представлений и формированию ценностных ориентаций. Кроме того, как феномен культуры этноса исторически отражает в себе хозяйственно-бытовой уклад народа, его язык, особенности его менталитета, его традиции и обычаи, предметно-вещную атрибутику. Она приходит на помощь человеку, раздвигая границы его индивидуального жизненного опыта, приобщая к опыту личности опыт человечества, аккумулированный в интернациональном и этническом мире сказок.

С целью нравственно-духовного воспитания дошкольников сказки можно использовать в разных возрастных группах.

К примеру, детей раннего и младшего дошкольного возраста сказка «Теремок» учит простым житейским мудростям (надо быть гостеприимным и дружелюбным, а жить лучше сообща). Сказка «Репка» учит преодолевать любые трудности не одному, а совместными усилиями с близкими, не опускать руки перед возникающей проблемой, а смело и дружно бороться с ней. Подводит к пониманию того, что взаимоподдержка и дружба – великая сила. Слушая сказку «Курочка Ряба», дети вместе с курочкой учатся сочувствию к ближним.

Дети дошкольного возраста, слушая «Зимовье», понимают, что дружба помогает победить зло. Кроме того, эта сказка учит смелости, умению слушать друга и быть трудолюбивым. Сказка «Заяц-хвостун» помогает понять, что необходимо отвечать за свои слова и приходить на помощь тем, кто в ней нуждается. В сказке «Гуси-лебеди» заложен замечательный воспитательный смысл: помогай другим, и тогда добро вернется добром, но если даже что-то и случилось, то не бывает безвыходных ситуаций.

Использование народных сказок в педагогическом процессе ДОУ с целью духовно-нравственного воспитания у дошкольников возможно: если тщательно подобраны произведения устного народного творчества, содействующие формированию культуры познания и культуры чувств, ценностного отношения к миру; применяются разнообразные нетрадиционные методы и приёмы использования произведений устно-поэтического творчества как на занятиях, так и вне их; осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход в процессе ознакомления старших дошкольников с этическими нормами и пр.

На современном этапе особое внимание педагогическими коллективами уделяется разработке и апробации разнообразных форм и методов приобщения детей к произведениям устного народного творчества, усиливающих педагогическую ценность загадок, сказок и пр. Опираясь на имеющийся опыт в области этнопедагогизации деятельности ДОУ, для работы с дошкольниками с целью духовно-нравственного воспитания предлагаем использовать следующие методы и приемы.

«Волшебные слова» (просмотрев или прослушав отрывок из сказки, дети должны отгадать «волшебное слово», которое главный герой «тихо» произнёс в адрес своего собеседника, обращаясь к нему с просьбой, благодарностью или за советом, а также подобрать другие уместные в данной ситуации этикетные формулы вежливого приветствия, прощания, извинения и пр.).

«Что дальше?» (дошкольникам предлагают сочинить всевозможные сюжеты и концовки к знакомым сказкам с учетом изменения обстоятельств, в которые попадают герои, – ситуации морального выбора между добром и злом, ситуации спасения главного героя, ситуации, требующие проявления отзывчивого, доброжелательного отношения к окружающим).



«Словесный портрет главного героя сказки» (детям предлагают составить нравственный портрет героя народной сказки и попытаться объяснить, доброжелателен персонаж по отношению к окружающим или нет).

«Путешествие в страну Добронравию» (дети отправляются на специальной машине в путешествие, во время которого они делают остановки и имеют возможность понаблюдать за жизнью сказочных героев, а также оценивают увиденное с точки зрения норм нравственного поведения).

«Изобрази свою сказку» (дошкольникам предлагается возможность вообразить себя художником-иллюстратором и рассказать, какие картинки они нарисовали бы к любимой сказке).

«Путаница» позволяет закрепить знания о героях любимых народных произведений, обсудить их поступки, а также последствия совершенных дел для окружающих.

«Сборник сказок», составляется из детских рисунков с изображением главных героев и может быть использован для обсуждения многообразия и значимости добрых поступков.

«Угадай» (детям предлагается прослушать рассказ педагога о сказочном персонаже и отгадать, о ком идет речь, а также обсудить качества, которыми он обладает, и чему у него можно поучиться) [12–13].

Для примера предлагаем вашему вниманию фрагмент сценария **«Путешествие в волшебную страну»**. Этот сценарий разработан в форме путешествия с несколькими остановками, во время которых дошкольники просматривают инсценированные отрывки, содержательно направленные на приоритет общечеловеческих ценностей, и имеют возможность оценить поступки главных героев сквозь призму нравственности.

Воспитатель. Зная, что все вы любите путешествовать, сегодня я предлагаю совершить путешествие в необычную страну и понаблюдать за жизнью других людей. Прежде чем отправиться в путь, нам надо подготовиться. Давайте сядем в эту волшебную машину, закроем глаза и досчитаем до 5.

Остановка 1 (игра-драматизация по русской народной сказке «Теремок»)

Действующие лица: мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-попрыгайчик, лисичка-сестричка, волк-серый бочок.

Действие разыгрывается на фоне нарисованного «Теремка».

Ведущий. Стоит в поле терем-теремок. Он не низок, не высок.

(К терему бежит мышка. Останавливается у дверей и пищит.)

Мышка. Пик! Пик! Пик! Кто, кто в теремочке живет? Кто, кто в невысоком живет? Никто не отвечает. Раз здесь никто не живет, я тогда в нем поселюсь и буду жить. (И «заходит» в теремок.)

Ведущий. На следующее утро мимо теремка лягушка бежит (останавливается у дверей и кричит).

Лягушка. Ква! Ква! Ква! Кто, кто в теремочке живет?

Кто, кто в невысоком живет? (После слов лягушки выходит из теремка мышка.)

Мышка. Я, мышка-норушка! А ты кто?

Лягушка. Здравствуй, мышка-норушка. А я лягушка-квакушка.

Мышка. Здравствуй, лягушка-квакушка. Иди ко мне жить. Вдвоем веселее будет. (И они заходят в дом.)

Ведущий. А вслед за лягушкой-квакушкой по полю зайчик бежит. И тоже около теремочка останавливается, спрашивает.

Зайчик. Чук! Чук! Чук! Кто, кто в теремочке живет? Кто, кто в невысоком живет? (Услышав зайчика, из теремочка выходят мышка-норушка и лягушка-квакушка.)

Мышка и лягушка. Я, мышка-норушка. Я, лягушка-квакушка.

Зайчик. Доброе утро, мышка-норушка! Доброе утро, лягушка-квакушка! А я зайчик-попрыгайчик.

Мышка и лягушка. Доброе утро, зайчик-попрыгайчик! Иди к нам жить. Втроем веселее жить будет.

Зайчик. Спасибо, обязательно приду. (Герои входят в теремок.)

Ведущий. Утро уже уступило место дню, когда возле теремка остановилась лисичка.

Лисичка. Кто, кто в теремочке живет? Кто, кто в невысоком живет? (Из домика выходят мышка, лягушка и зайчик.)

Мышка. Я, мышка-норушка.



Лягушка. Я, лягушка-квакушка.

Зайчик. Я, зайчик-попрыгайчик.

Лисичка. Добрый день, мышка-норушка, лягушка-квакушка и зайчик-попрыгайчик! (При произнесении слов приветствия лисичка соответственно поворачивалась к каждому сказочному персонажу.)

Зайчик, мышка и лягушка (хором). Добрый день, лисичка-сестричка! Иди к нам жить.

Лисичка. Спасибо большое. (Все персонажи входят в дом.)

Ведущий. Когда начало темнеть и наступил вечер, у дверей теремка остановился волк.

Волк. У-у! У-у! У-у! У-у! Кто, кто в теремочке живет? Кто, кто в невысоком живет?

Мышка. Здесь живу я, мышка-норушка, и мои друзья: зайчик-попрыгайчик, лягушка-квакушка, лисичка-сестричка.

Волк. Добрый вечер, мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-попрыгайчик, лисичка-сестричка! А я волк-серый бочок.

Зайчик. Иди к нам жить. Впятером веселей будет.

Волк. Спасибо!

Обсуждение:

Ребята, как вы уже и сами догадались, мы просмотрели с вами русскую народную сказку «Теремок». Все герои сказки между собой были вежливы, говорили друг другу волшебные слова.

Что сказала лягушка-квакушка при встрече с мышкой-норушкой? Какое волшебное слово она произнесла? А что ей ответила мышка? (Слово «здравствуйте» называют «волшебным». Его произносят друг другу и люди, когда вновь встречаются. Произносят «здравствуйте», мы желаем другим здоровья и всего самого хорошего в этот день. Но его волшебная сила проявляется, только если слово правильно произнести).

Вы заметили, как его произнесли лягушка-квакушка и мышка-норушка?

А кто еще утром пришел к теремку?

Как он поприветствовал его обитателей? Какое «волшебное» слово он сказал мышке-норушке и лягушке-квакушке?

Что зайчику ответили мышка и лягушка?

А кто прибежал к теремку, когда уже наступил день?

Какое «волшебное» слово сказала лисичка-сестричка, увидев обитателей теремка?

Что они ответили лисичке?

Кто еще остановился у теремка?

Когда волк подошел к теремку и увидел его обитателей, как он поприветствовал их?

Ребята, как произносили волк, лисичка, зайчик и лягушка «волшебные» слова?

Остановка 2 (игра-драматизация по рассказу В. Осеевой «На катке»)

Действующие лица: Витя, мальчик, толкнувший Юлю, друзья Вити (Юля, Костя, Витя, Толя).

Действие проходит на катке.

Ведущий. День стоял солнечный и морозный. Лед блеснул. На катке катаются маленькая девочка Юля и несколько ребят постарше. (Дети, одетые в облегченную одежду, производят движения, имитирующие катание на коньках. Один из ребят пытался удивить своих товарищей: делал «ласточку», крутился на одной ноге.)

Костя и Витя. Молодец! Вот это да! (Витя стрелой пронесся по кругу, лихо завернул и наскок на маленькую девочку Юлю. Она упала и заплакала.)

Витя. Я нечаянно... Ушиблась? Тебе очень больно?

(Говоря это, он помог ей подняться, отряхивал одежду.)

Юля. Ко-коленку... больно.

Витя. Давай я тебе помогу дойти до скамейки. Ты посидишь немного, и она пройдет.

(Дети отправились к скамейке.)

Витя. Прости меня, я ведь нечаянно. Как коленка? Прошла?

Юля (улыбаясь). Ничего. Спасибо тебе.

Обсуждение:

Что произошло на катке?

Кто виноват в том, что маленькая девочка упала?

Что сделал мальчик, чтобы загладить свою вину?

Как он попросил прощения у Юли? Что он ей сказал?

Девочка простила Витю?

Остановка 3 (настольный театр по мотивам сказки «Морозко»)

Действующие лица: Алена, очень добрая и трудолюбивая девочка, Маша (ее сестра, очень красивая, но злая), Мороз Иванович, Яблоня, Птичка, Зайчик.



Ведущий. В некотором царстве, в некотором государстве жили-были дед да баба. И было у них две дочери. Старшую звали Маша, младшую – Алена. Маша сама никогда не работала, а всю работу на младшую сестру взваливала. А сама только около зеркала красовалась. Так же она поступила и в это утро. А что случилось дальше, смотрите сами.

Маша. Ой, наскучило мне в постели лежать. А ну-ка, Алена, подай мне сарафан. А потом воды натаскай, пол подмети да обед приготовь, пока я одеваюсь.

Алена. Хорошо, сестрица. (Подала ей платье.)

Ведущий. И сказав эти слова, пошла к колодезю.

Алена. Сейчас я ведро опущу и водицы наберу. (Но ведро падает в колодец.) Ой! Что же я наделала! Что я теперь дома сестрице скажу? Она ведь меня из дома прогонит. Но делать нечего, нужно идти домой и все рассказать. А там будь что будет.

Ведущий. Заходит она в дом, а старшая сестра перед зеркалом стоит, прихорашивается.

Маша. Свет мой, зеркальце, скажи, да всю правду Расскажи. Я ль на свете всех милее, всех румяней и белее? Увидев Алену, говорит: «Ну что, сходила за водой?»

Алена. Я... я уронила ведро в колодец...

Маша (в гневе). Что? Ах ты, несчастная! Как ты смогла ведро в колодец уронить? Сама беду сделала, сама и исправляй. Как хочешь, так ведро и доставай. И без него домой не приходи.

Ведущий. И пошла Алена к колодезю.

Алена. (По дороге к колодезю она говорит печальным голосом.) Что же мне делать? Ведь колодец очень глубокий... Прыгну я в колодец, и будь что будет!

Ведущий. И прыгнула... Очнулась она на чудесной поляне.

Алена. Ах, как здесь красиво! Только где же мое ведро? Пойду я, пожалуй, по этой тропинке. Может, кого встречу, тогда и спрошу о своем ведре.

Ведущий. Много или мало она шла и вдруг видит перед собой яблоньку. А на яблоньке этой золотые яблочки. Стоит она и листочками шевелит, а сама будто стонет.

Яблоня. Ох! Налились мои яблочки соком... тяжело мне. Веточки к земле так и гнутся. Помоги мне, девочка, сними мои наливные яблочки.

Алена. Хорошо, яблонька. Сейчас я ухватюсь за твой ствол. Вот так и потрясу.

Ведущий. Сделала девочка, как сказала, и яблочки на землю сами посыпались.

Алена. Ну вот, теперь твои веточки распрямятся.

Яблоня. Спасибо тебе, девочка. Я знаю, ты за ведром в колодец спустилась. Иди прямо по этой тропинке и скоро его найдешь.

Ведущий. Поблагодарив яблоньку, пошла девочка дальше. Идет дальше и видит, что под деревцем сидит зайчик и плачет.

Алена. Зайчик, что случилось? Почему ты плачешь?

Зайчик. Как мне не плакать... Я упал и лапку поранил.

Алена. Не плачь, зайчик, я тебе лапку сейчас перевяжу, и она у тебя скоро заживет. И будешь ты так же быстро бегать, как и прежде.

Зайчик. Спасибо тебе, девочка!

Ведущий. И пошла Алена дальше. И чем дальше шла, тем холоднее становилось. Вышла девочка на поляну белую-белую. И земля и деревья были покрыты снегом. А в центре, на пенечке, сидит Мороз.

Алена. Здравствуй, дедушка!

Мороз. Здравствуй, Аленушка! Знаю, знаю, зачем ты в такую стужу ко мне пришла. Ты ведро в мой колодец уронила. Отдам я тебе твое ведро. Вот оно, возьми. А за то, что ты яблоньке помогла и зайчика вылечила, я тебе брошь подарю. Спасибо тебе, девочка, за то, что не обидела моих друзей.

Алена. И вам спасибо, дедушка! До свидания!

Ведущий. А в это время старшая сестрица дома около зеркала сидит. А около нее собачка бегает и потявкивает.

Собачка. Тяв! Тяв! Тяв! Младшая дочка с дорогим подарком придет. А старшую никто замуж не берет.

Маша. Замолчи, негодная!

Ведущий. В это время входит Алена в дом. А Маша кричит.

Маша. Ну что, принесла ведро?

Алена. Принесла.

Маша (подходя к ней). А что это у тебя на груди? Ах, какая брошь красивая! Я тоже такую хочу. От кого ты такой подарок получила?

Алена. От дедушки Мороза.

Маша. Я тоже к нему пойду. Он мне не только брошь подарит, но и целый сундук всяких нарядов.

Ведущий. И пошла. Также прыгнула в колодец и очутилась на поляне.



Идет и видит: стоит яблонька и стонет.

Яблоня. Ох! Тяжело мне. Мои наливные яблочки веточки гнут. Помогите мне, девочка, снимите яблочки.

Маша. Да как бы не так! Буду я себя утомлять, ручки свои подымать да к веточкам тянуться, чтобы яблочки снять. Сами попадают. (И ушла.)

Ведущий. Идет она дальше. И видит: птичка на земле лежит со сломанным крылышком.

Птичка. Помогите мне, девочка! Я крылышко сломала.

Маша. Как бы не так! Буду себя утруждать. Пусть тебе другие помогают. (И пошла дальше.)

Ведущий. Долго ли коротко ли, вышла она на поляну, где сидит Мороз Иванович.

Мороз. Здравствуй, девица! Что тебе надобно?

Маша. Пришла я к тебе за подарком. Моей сестре ты брошь подарил, и я тоже хочу.

Мороз. Так, значит, ты сестра Аленушки? Да за что тебе подарок дарить? Пока ты в моем царстве была, никому не помогла: яблоня просила тебя яблочки снять – ты отказалась; птичку не полечила... Но раз тебе не совестно, так вот тебе и награда.

Ведущий. И дал Мороз ей бриллиант во всю ладонь. Но не успела девица выйти из колодца, он растаял.

Маша (стоя у колодца). Ах, мой бриллиант растаял! Обманул меня старик!

Обсуждение:

Ребята, какая из героинь вам больше всего понравилась? Алена или Маша?

Почему (имя ребенка) тебе понравилась Алена?

Что тебе понравилось в Маше?

Какая из сестер самая хорошая и добрая?

Что произошло с Аленой, когда она пошла за водой?

Как она очутилась в царстве Деда Мороза?

Кого она там встретила?

Как она помогла яблоньке и зайчику?

Эти поступки добрые?

А почему Маша прыгнула в колодец?

Кого она там встретила?

Как она им помогла?

Что можно сказать о Маше? Какая она?

Что можно сказать об Алене?

Остановка 4 (игра-драматизация по рассказу В. Осеевой «Просто старушка»)

Действующие лица: бабушка, Коля, мальчик оказавший помощь бабушке и Маша, спутница Коли.

Действие происходит на улице. По дороге идут мальчик и девочка. А впереди них идет старушка. Наступив на кожуру от банана, она падает.

Коля. Посмотри, бабушка упала. Надо ей помочь. На, поддержи мой портфель! (Отдав портфель, мальчик бежит к бабушке.)

Бабушка. Ох, ох... Батюшки! Как же я так. Ух! (А сама пытается подняться, но у нее ничего не получается.)

Коля. Бабушка, вы ушиблись?

Бабушка. Ничего-ничего, мальчик. Только вот встать никак не могу. Старая уж стала...

Коля. Давайте я вам помогу. (И сказав это, помогает ей встать.)

Бабушка. Ой, спасибо, внучек! Большое спасибо! Что бы я без тебя делала!

Коля. Ничего особенного (возвращается к своей спутнице, которая стояла поодаль и наблюдала за происходящим).

Маша (отдав ему портфель). Это твоя бабушка?

Коля. Нет.

Маша. Нет? Тогда, это, наверное, твоя мама?

Коля. Нет.

Маша (не унимается). Ну, тогда тетя? Или знакомая?

Коля. Да нет же! Нет! Это просто старушка. Я ее не знаю. Но она упала и не могла встать, а я ей просто помог.

Обсуждение:

Что случилось с бабушкой, которая шла впереди Коли и Маши?

Как же поступил Коля, увидев это?

Он знал эту старушку раньше?

Что Вы можете сказать о его поступке?

А что сделала Маша?

Что Вы можете сказать о ее поведении?



Остановка 5 (инсценировка рассказа К. Д. Ушинского «Вместе тесно, а врозь скучно»)

Действующие лица: Мальчик Юра и его сестра Надя.

Дети сидят на коврике. Около мальчика было много игрушек: машинки, волчок, неваляшка. Но он играл только с танком. Рядом играла Надя с куклами. Но через некоторое время девочке надоела играть со своими игрушками, и она обращается к брату.

Надя. Юра, дай мне волчок!

Юра. Вот еще! Не тронь моего волчка! (А сам сгребает все игрушки в кучу и пытается закрыть их своим телом от сестры.)

Надя (обиженным голосом) А ты... а ты тогда не тронь моих кукол (и подальше отсаживается от брата, на другой край коврика).

Ведущий. Дети расселись по разным углам, но скоро им стало очень скучно.

Обсуждение:

Ребята, почему детям стало скучно?

Как вы думаете, почему они не смогли играть вместе?

Что вы можете сказать о поступке Юры? Он поступил правильно?

Как вы думаете, почему он так поступил?

Как вы считаете, позже мальчик понял, что поступил плохо по отношению к своей сестре?

Как он мог бы исправить свою ошибку и помириться с Надей?

Итак, народная сказка играет большую роль в нравственно-духовном воспитании и формировании базиса личностной культуры каждого человека в период дошкольного детства. Сказка важна для обеспечения нравственной и духовной преемственности поколений, для приобщения новых поколений к общечеловеческому и этнокультурному опыту. Сказка, раздвигая границы индивидуального жизненного опыта дошкольника, превращает слушателя из объекта воздействия в соавтора сказки и пр. Она важна для обогащения социального опыта развивающейся личности, для побуждения личности слушающего к собственной, индивидуальной интерпретации сюжета, образов, характеристик действующих лиц, их оценки и т. д.

Ссылки на источники

1. Кондрашова Н. В. Тенденции развития дошкольного образования в условиях регионализации // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 5. – С. 21.
2. Мельникова Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: дис. ... д-ра психол. наук. – Казань, 2009. – 320 с.
3. Запорожец А. В. Эмоциональное развитие дошкольника. – М.: Просвещение, 1985. – 267 с.
4. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
5. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Р. С. Буре, Г. Н. Година, А. Д. Шатова и др.; под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1999. – 96 с.
6. Якобсон С. Г., Соловьева Е. В. Дошкольник. Психология и педагогика возраста. – М.: Дрофа, 2006. – 176 с.
7. Титаренко Т. М. Влияние нравственных представлений дошкольников на поведение // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 10. – С. 32–35.
8. Субботский Е. В. Нравственное развитие дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 4. – С. 68–71.
9. Кондрашова Н. В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников посредством игровой деятельности в условиях поликультурного региона // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2012. – № 7. – С. 606–616. – URL: <http://ej.kubagro.ru/2012/07/pdf/45>.
10. Мельникова Н. Указ. соч. – С. 27–54.
11. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
12. Кондрашова Н. В. Региональные особенности содержания дошкольного образования: теория и практика // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 2. – С. 38–39.
13. Кондрашова Н. В. Использование народной педагогики в современных ДОУ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 7. – С. 152–153.

Natalya Kondrashova,

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of pedagogics of pre-school and primary education State Mordovian Pedagogical institute named after M. E. Evseveva, Saransk

nata-kondrashova@mail.ru

Marina Shorcheva,

2nd year student of the faculty of pedagogical and artistic education State Mordovian Pedagogical institute named after M. E. Evseveva, Saransk

Training of preschool teachers education to work in a multicultural region

Abstract. The article outlines the importance and peculiarities of spiritual-moral education of children in pre-school period of childhood. The authors provide scientific and methodological bases of folk tales in the process of exposure of preschool children to the spiritual and ethno-cultural heritage.

Key words: preschool education, moral education, fairy tale, folk pedagogics.

References

1. Kondrashova, N.V. (2009) "Tendencii razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya v usloviyah regionalizacii", *Standarty i monitoring v obrazovanii*, № 5, p. 21.
2. Mel'nikova, N.V. (2009) *Razvitie npravstvennoj sery lichnosti doshkol'nika: dis. ... d-ra psihol. nauk, Kazan'*, 320 p.
3. Zaporozhec, A.V. (1985) *Jemocional'noe razvitie doshkol'nika*, Prosveshhenie, Moscow, 267 p.
4. Nepomnjashhaja, N.I. (1992) *Stanovlenie lichnosti rebenka 6–7 let*, Pedagogika, Moscow, 160 p.
5. Bure, R.S., Godina, G.N., Shatova, A.D. and Vinogradova, A.M. (ed.) *Vospitanie npravstvennyh chuvstv u starshih doshkol'nikov*, Prosveshhenie, Moscow, 96 p.
6. Jakobson, S.G. and Solov'eva, E.V. (2006) *Doshkol'nik. Psihologija i pedagogika vozrasta*, Drofa, Moscow, 176 p.
7. Titarenko, T.M. (1980) "Vlijanie npravstvennyh predstavlenij doshkol'nikov na povedenie", *Doshkol'noe vospitanie*, № 10, pp. 32–35.
8. Subbotskij, E.V. (1983) "Npravstvennoe razvitie doshkol'nika", *Doshkol'noe vospitanie*, № 4, pp. 68–71.
9. Kondrashova, N.V. (2012) "Duhovno-npravstvennoe vospitanie doshkol'nikov posredstvom igrovoj dejatel'nosti v usloviyah polikul'turnogo regiona", *Politematicheskij setevoj jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, № 7, pp. 606–616. Available at: <http://ej.kubagro.ru/2012/07/pdf/45>
10. Mel'nikova, N.V. (2009) *Razvitie npravstvennoj sery lichnosti doshkol'nika: dis...d-ra psihol. nauk, Kazan'*, 320 p.
11. Volkov, G.N. (2000) *Jetnopedagogika*, Izd. centr "Akademija", Moscow, 176 p.
12. Kondrashova, N.V. (2013) "Regional'nye osobennosti soderzhaniya doshkol'nogo obrazovaniya: teorija i praktika", *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*, № 2, pp. 38–39.
13. Kondrashova, N.V. (2013) "Ispolzovanie narodnoj pedagogiki v sovremennyh DOU", *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*, № 7, pp. 152–153.

Рекомендовано к публикации:

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





Чурин Никита Андреевич,

студент ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия»,
г. Новокузнецк

Филиппова Юлия Олеговна,

студентка ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия»,
г. Новокузнецк

Козырева Ольга Анатольевна,

кандидат экономических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», г. Новокузнецк

kozireva-oa@ya.ru

Моделирование предметно-педагогических презентаций в структуре педагогических дисциплин как результат и ресурс формирования культуры самостоятельной работы педагога по физической культуре

Аннотация. В статье раскрываются особенности и специфика моделирования предметно-педагогических презентаций будущими педагогами по физической культуре в структуре изучения педагогических дисциплин. В контексте идей продуктивной педагогики описывается модель педагогического взаимодействия, построенная на основе технологии системно-педагогического взаимодействия. Реализация условий включения личности будущего педагога в структуру научно-педагогической, методико-методологической, предметно-досуговой деятельности осуществляется попредметно, т. е. в каждой дисциплине педагогического знания осуществляется процесс включения личности педагога в различные функционально обусловленные ее виды. Делается вывод о том, что деятельностная включенность педагога в различные ее направления и виды предопределяет качество, уровень и модель сформированности культуры самостоятельной работы и, как следствие, профессионально-педагогической культуры, определяющейся, так же как и культура самостоятельной работы, через продукты профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: моделирование, педагогическое взаимодействие, предметно-педагогическая презентация, система принципов, управление педагогическим коллективом, управление ученическим коллективом, конструктор принципов, самореализация, самосовершенствование, культура самостоятельной работы, профессионально-педагогическая культура, деятельность, личность будущего педагога.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Практика педагогической науки создает условия для создания и внедрения педагогических инноваций в широкие круги педагогического сообщества, не оставляющего без внимания ни одной проблемы современного воспитательного-образовательного, киберсоциального, культурно-исторического пространств, создающих и реализующих условия для полноценного сосуществования различных социальных групп и субъектов-носителей культуры, профессии, идеалов различных верований и учений.

Не секрет, что современные ресурсы развития научно-технического прогресса ставят педагога в условия неустанного поиска новых педагогических средств, фасилитирующих изучение, демонстрацию и контроль различных достижений развиваю-



щейся личности, включенной в систему постановки и решения субъектно-средовых противоречий современного непрерывного профессионального образования.

Одним из таких достижений в ресурсах НТП, педагогической практики и профессионально-педагогических разработок являются предметно-педагогические презентации.

Нами определенное понятие «предметно-педагогическая презентация» полидефинитно – представим определение, которое будем использовать в работе: совокупность визуальных элементов, соединенных в единый продукт педагогической деятельности, моделированный и верифицированный в соответствии с целью, условиями, формами, принципами, ресурсами, методами и средствами педагогической деятельности и общения, где традиционные и новые информационные аспекты накопления, трансформации, детализации, реконструкции, ретрансляции, применения и обновления информации согласованно определяют последовательности и приоритеты создания и использования получаемого результата педагогической и профессионально-педагогической практики в решении субъектно-средовых противоречий в микро-, мезо-, макро- и мегасредах.

Предметно-педагогические презентации в структуре изучения современных разделов педагогики по программам специалитета и бакалавриата будущими педагогами представляют интерес с позиции накопления знаний студентами, подготовки их к демонстрации средствами новых информационных технологий и современного программного обеспечения, а также визуального, объективного определения степени и возможностей изучаемого материала в микро-, мезо- и макросредах образовательного, учебно-воспитательного, воспитательно-образовательного, свободного культурно-образовательного пространства, обеспечивающих определенный уровень качества моделирования педагогической инновации и дальнейшую ее судьбу в копилке дидактико-гносеологического знания.

Предметно-педагогические презентации объективно улучшают процесс усвоения изучаемого материала тем контингентом обучающихся, студентов и слушателей, которые, согласно специфике нормального распределения, ставят перед собой задачи или принимают задачи педагога в качественном или продуктивном освоении содержания изучаемого предмета или дисциплины.

Попытаемся уточнить требования, предъявляемые к моделированию предметно-педагогических презентаций [1], определяемых в соответствии с потребностями и возможностями образовательной среды и субъектов образовательного учреждения.

1) *Общепедагогические.* При создании любого продукта современной педагогической теории и практики в структуре реализации идей и моделей, концепций и условий, технологий и методов, средств и приемов необходимо учитывать специфику категориального аппарата педагогики как науки. К современным категориям педагогического знания относят воспитание, обучение, образование, развитие, социализацию, адаптацию, просвещение, формирование, становление, самоопределение, самоидентификацию, самовоспитание, самообучение, самообразование, саморазвитие, самореализацию, самосовершенствование и пр. [2] В рамках выделяемых категорий и происходит постановка той или иной задачи, выявление того или иного противоречия, которые способствуют верификации социально-педагогического знания и детализации его в модели предметно-педагогической презентации, фасилитирующей усвоение определенного объема знаний или культурологически обусловленного пласта социального опыта и в современных условиях модифицируемых компетенций. Категориальное знание связано между собой, оно объединяется в таком феномене, как педагогическое взаимодействие или, в более узком его проявлении, целостном педагогическом процессе.



В структуре общепедагогического знания также особое внимание уделяется методологии и методам исследования педагогической науки, позволяющим отразить выбор специфики, особенности постановки и приоритеты решения выявленных, сформулированных и заявленных противоречий ситуативного, субъектного, средового и прочих генезов в контексте законодательной политики современного образования, идей гуманизма и гуманитаризации, прагматизма и здоровьесбережения, продуктивности и конкурентоспособности практики работы учителя и педагога, мастера и тренера-преподавателя.

Кроме того, общая и частные структуры исследования определяют качество и вариативность идей и концепций научных исследований в педагогике как области научного знания, где субъектность и субъективность определяют выбор и исход заявленных характеристик, широту действия педагогических условий, качество и востребованность системно-педагогического и педагогического моделирования, сводимых к продуктам педагогического знания и дидактико-гносеологических новообразований, которые, в свою очередь, влияют на процесс и качество формирования общей культуры, культуры самостоятельной работы, информационной культуры, профессионально-педагогической культуры.

Таким образом, общепедагогические требования сводятся к соблюдению норм и правил, традиций и специфики преемственности знания в структуре дисциплин, образовательных учреждений, государственно-региональной, нормативно-правовой, экономико-социальной политики в области моделирования и апробации педагогических инноваций и дидактических разработок, обеспечивающих оптимальное усвоение социального и предметного знания субъектом обучения и образования как будущих форм в его своевременной адаптации и востребованности в микро-, мезо-, макро- и мегагрупповых отношениях и последующих способах и результатах создания продуктов ведущей деятельности.

Общепедагогические требования – это требования соблюдения основ педагогического знания, распространяемого на все частные предметные области педагогической практики, результаты которого определяются в качественном или продуктивном усвоении социального (образовательного) опыта, включении личности в систему своевременных полисубъектных отношений, ресурсов самореализации и самосовершенствования, управления качеством организуемого педагогически обусловленного процесса и, как следствие, условия непрерывного профессионального образования.

2) *Гносеолого-герменевтические и дидактико-информационные.* Гносеология как теория познания и герменевтика как практика разъяснения в поле информационных и дидактических ресурсов определяют специфические нижнюю и верхнюю границы познания, непосредственно связанные с качеством и количеством изучаемого материала, возможностью его визуализации и структурирования, сворачивания и разворачивания, упрощения и детализации.

Любой активный пересказ и субъектно ориентированный перифраз решают ряд проблем субъектного и средового генеза в понимании изучаемого и ретранслируемого материала, его качественно-количественного состава, сложности, удобочитаемости, благозвучия, структурированности, ясности, логичности, связи с жизнью и практикой и пр.

Представление информации в логически точном, грамотно определенном содержании и сообразной форме представления – одно из наиболее важных условий в структуре моделирования предметно-педагогических презентаций. Если ко всему прочему добавить биографический контекст накопления данных в нескольких номи-



нациях (направлениях), то такой предметно-педагогической презентацией может быть профессионально-педагогический кейс [3–5]. Так объясняется практика логически, ситуативно и авторски отражать идеи и возможности самореализации и самосовершенствования будущего педагога по ФК, в общем случае относимых к самопрезентациям. Такого рода презентации представляют интерес в следующих формах предметно-педагогических презентаций: «Я – профессионал», профессионально-педагогический кейс и прочее, в них с позиции формирования ценностей будущего педагога, выстраивания иерархии заслуг и достижений, способности анализировать и представлять результаты своего будущего профессионального труда и возможности оценивать перспективы своей будущей профессиональной деятельности в выбранном ракурсе педагогического и социально-педагогического взаимодействия отражаются идеи и практики постановки и решения субъектно-средовых противоречий профессиональной самоорганизации, самоопределения, роста мастерства и реконструкции социального и социально-профессионального опыта.

Таким образом, это направление предопределяет выявление и обоснование специфических ограничений, связанных с теорией познания, разъяснения, уточнения, изучения, объяснения знания, накопления, переработки, передачи информации и, как следствие, качества и возможности моделирования предметно-педагогических презентаций как продуктов субъектного и образовательного полей смыслов, ценностей, моделей культуры, отношений, поведения и познания объективного в среде и человеке как ресурсах и продуктах Цивилизации и Культуры, образования и науки, спорта и искусства.

Гносеолого-герменевтические и дидактико-информационные требования – это требования познания и переработки информации в структуре современных представлений о способах и средствах, возможности и качестве, продуктивности и состоятельности педагогических теорий, позволяющих создавать условия для оптимального и продуктивного изучения материала.

3) *Эргономико-эстетические*. Эргономика в ресурсах оптимизации и приспособления условий взаимодействия в цепочке человек – продукт – среда и специфика ценностей и приоритета прекрасного в продукте налагают ограничения в выборе оптимального представления внешнего и внутреннего материала или продукта, выборе цвета, формы, качества, специфики продукта, речевого стиля самовыражения педагога, включенного в процесс создания продуктов и пополнения ресурсов среды, определяющей и профессиональные, и социальные основы сосуществования; выбора и представления цены и ценности продукта деятельности и общения субъектного и личностного генеза.

Специфика оптимизации расположения материала на слайде и в презентации в целом определяется уникальным пониманием эргономико-эстетических требований, личность педагога, включенная в процесс создания предметно-педагогических презентаций, верифицирует все специфические особенности моделируемого продукта с позиции устойчивости, оптимальности, состоятельности практики, самостоятельности и комфорта в освоении дидактических единиц и программно-педагогического материала.

Таким образом, эргономико-эстетические требования сводятся к соблюдению оптимального, рационального и эстетического отображения историко-культурного и дидактико-гносеологического материала в предметно-педагогической презентации.

4) *Субъектно значимые*. Каждый человек, и педагог в том числе, вправе определять и отражать свою субъектную позицию, которая в продуктах профессионально-



педагогического творчества не должна идти в разрез с политикой государства, нормативно-правовой базой современного образования, общечеловеческими ценностями.

В предметно-педагогических презентациях (выбор тематики и формы представления дидактического материала) система отображения смысловых и гносеолого-дидактических единиц определяется в зависимости от уровня обученности, сформированности общеучебных ЗУН и компетенций в согласованном пополнении арсенала профессионально-педагогических средств, методов, технологий и гибкого регулирования всех составных целостной педагогической системы в определении и уточнении принципов, педагогических условий, закономерностей, тенденций и прочих внешних проявлений мультисредового преобразования, связанного с функционированием и развитием педагогической системы, а также исследования и коррекции пространственно-временных и субъектно-личностных значимых и изменяемых единиц, определяющих качество и результат профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, субъектно значимые требования – это представления того или иного субъекта образовательного пространства об уникальности и состоятельности педагогической практики в предметно-педагогической презентации, иллюстрирующей тот или иной пласт знаний и культуры как форм и механизмов накопления опыта и способов преобразования объективного в среде и деятельности.

5) *Социально и профессионально определяемые.* Среда как основа и результат зарождения и продолжения общественных отношений, определения и уточнения функций и ценностей в продуктах взаимодействия отражает и пополняет все составляющие наследия той или иной культуры в той мере, которую может оплатить и ресурсами антропологического генеза, и ситуативно-этическими дополнениями всех процессов, которые имеют и субъектную, и субъективную характеристики как системы и вектора преобразования среды и человека в поле гуманистической парадигмы образования и воспитания.

Любая профессия налагает ряд ограничений на продуцирование тех или иных качеств и благ – не исключение и педагогическая наука и практика составления предметно-педагогических презентаций, где учтены специфические требования одной из важных профессий любого общества.

Поиск решения акмеологизации ценностей, компетенций, знаний педагога – задача полисредового генеза, специфика решения зависит и от государства, стимулирующего профессиональный рост педагога и материально, и морально, и от среды образовательных учреждений, создающих и реализующих в поиске спрос-предложение вариативный спектр решений нами поставленной задачи, и от самого педагога, являющегося частью мультисреды и определяющего себя в пространстве с позиции норм и ценностей субъектно-личностного генеза, располагающих разнообразными видами и формами отношений, спецификой и качеством преобразований объективного как формы и механизма среды, сохраняющей свою целостность и уникальность.

Таким образом, социально и профессионально определяемые требования сводятся к постановке задачи, выявляющей пространственно-временные, субъектно-средовые и профессионально-педагогические ограничения (противоречия), определяемые в форме различных возможностей и предпочтений того или иного поля или антропологического пространства в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, располагающих своей уникальной и общей культурой как формой объединения всех позитивных преобразований множества единиц единой системы, описывающей нашу задачу в уточнении и дополнении требований, связанных с разработкой и использованием предметно-педагогических презентаций.



б) *Ценностно-смысловые*. Человек как ценность и смысл всех антропологически обусловленных преобразований выделяет различные направления сохранения и преумножения богатств, наследия народа и культуры в различных основах и аспектах детерминации, сравнения, гуманистического согласования и взаимодействия. В структуре деятельности эти механизмы и ресурсы имеют пролонгированный характер, итог данной деятельности определяется в период старения личности, в таком контексте если условия и нормы были соблюдены, то личность в период своего пенсионного возраста или нетрудоспособности получает выращенные в полном смысле этого феномена блага и вознаграждения. Если качество деятельности и вклад были низкими, то и ответ в определяемом возрасте не всегда может быть высок, даже в поле гуманизма и антропоцентризма.

Ценности и смыслы определяют и результаты преобразований, и в структуре детализации самих себя как ситуативно, социально, профессионально изменяющихся феноменов и единиц, функций и закономерностей, практик и приоритетов, определяемых и отображаемых в составляющих моделях и полях деятельности отдельной личности и микро-, мезо-, макросред.

В процессе моделирования предметно-педагогических презентаций педагог и студент поставлены в условия формирования внутренней мотивации деятельности и взаимодействия в коллективе, должный уровень требований и уровень притязаний обеспечивает формирование профессионально-педагогической культуры в ресурсах общей и информационной культуры, а также культуры самостоятельной работы.

Все культурологические составляющие являются результатом многовекового опыта нашего многонационального народа и цивилизации в целом.

Ценности и смыслы всех педагогически обусловленных инноваций лежат в поле фасилитации и оптимизации традиционных представлений и форм решения тех или иных субъектно-средовых противоречий.

Попытаемся выделить систему принципов оптимального, продуктивного моделирования предметно-педагогических презентаций:

1. Принцип целостного видения и субъектно-средовой постановки научно-педагогической проблемы:

- принцип научности, наглядности, доступности, последовательности, системности, систематичности, прочности, культуросообразности, природосообразности и своевременности педагогического взаимодействия;

- принцип оптимизации ресурсов, средств, методов, технологий, фасилитирующих процесс включения личности педагога в личностно и социально значимую деятельность;

- принцип единства теории и практики в моделировании педагогических средств;

- принцип учета индивидуальных особенностей личности и условий нормального распределения способностей [6];

- принцип достоверности и объективности результатов модифицируемой педагогической теории и практики.

2. Принцип полисистемности в определении цели, ценностей, приоритетов, возможностей, продуктов и их оценки в традиционной и инновационной педагогической практике:

- принцип дихотомического сочетания традиционного и инновационного в иллюстрации и объяснении дидактического материала;



– принцип единства и дополнения индивидуальных и фронтальных форм обучения;

– принцип формирования культуры самостоятельной работы в структуре всех составных информационного, коммуникативного и прочих ресурсов и областей.

3. Принцип ценностно-смысловой направленности моделируемых педагогических средств:

– принцип единства цели и ценностей педагогического взаимодействия;

– принцип формирования внутренней мотивации деятельности;

– принцип адекватной, позитивной самооценки и достаточного уровня притязаний.

4. Принцип реализации идей здоровьесбережения и акмепроектирования личностного и профессионального становления:

– принцип соблюдения норм этики, культуры и права в создании и реализации условий для решения цели и задач организуемого педагогического процесса;

– принцип детерминации и реализации идей гуманизма и продуктивности как основ построения педагогических средств и педагогического взаимодействия в целом;

– принцип верификации и оптимизации выбранной вершины в структуре планирования и организации педагогического взаимодействия.

5. Принцип учета идей уровневого [7] построения современного общего и профессионального обучения и образования в моделируемых педагогических средствах.

6. Принцип создания среды и выращивания в социокультурном пространстве личности в неподдельном феноменологическом значении ноосферного мышления и мировоззрения.

Определим педагогические условия оптимального моделирования и внедрения предметно-педагогических презентаций в практику работы педагога по ФК:

1. Соблюдение норм и ресурсов базы образовательного учреждения и системы образования, реализующих все образовательные услуги согласно ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Создание условий для формирования культуры самостоятельной работы педагога, обеспечивающей в условиях непрерывного профессионального образования продуцирование различных педагогических средств и инноваций.

3. Реализация идей продуктивного самовыражения, самореализации и самосовершенствования субъектов непрерывного профессионального образования.

4. Обеспечение разнообразными формами стимулирования активности и креативности личности в условиях определения и решения субъектно-средовых противоречий, частный пример которых может быть определен в модели «хочу – могу – надо – есть».

5. Формирование интереса у педагога к различным средствам и формам визуализации в организации педагогического взаимодействия.

6. Обеспечение морального и материального стимулирования за выполняемую работу в системе реализуемой балльно-рейтинговой оценки.

7. Доступность ресурсов моделирования предметно-педагогических презентаций и средств образовательных и социальных сетей для организации процессов обучения и педагогического взаимодействия.

Представим вопросы анкеты, фасилитирующей процесс изучения востребованности предметно-педагогических презентаций у педагогов по ФК.

– Что Вы понимаете под предметно-педагогической презентацией?

– Какие виды предметно-педагогических презентаций Вы знаете?



– Для чего необходимы (по Вашему мнению) предметно-педагогические презентации?

– В структуре прохождения педагогической практики Вы использовали или будете использовать предметно-педагогические презентации?

– Оцените свои возможности по 10-балльной системе отметок, где Ваш уровень в моделировании предметно-педагогических презентаций представляет собой число от 0 до 10, чем выше отметка – тем качественнее Вы умеете составлять предметно-педагогические презентации.

– Как Вы думаете, необходимо ли современному педагогу уметь моделировать предметно-педагогические презентации?

– Какое программное обеспечение Вы используете для создания предметно-педагогических презентаций?

– Какие предметно-педагогические презентации Вы моделировали в рамках следующих педагогических дисциплин?

- «Введение в педагогическую деятельность»;
- «Теоретическая педагогика»;
- «Практическая педагогика»;
- «Методика воспитательной работы»;
- «История педагогики и образования».

Данный вопрос может быть заменен для специалитета другой формой.

Какие предметно-педагогические презентации Вы моделировали в рамках следующих педагогических дисциплин?

- «Введение в педагогическую деятельность»;
- «Общие основы педагогики»;
- «Теория и методика воспитания»;
- «Теория обучения. Педагогические технологии»;
- «История педагогики и образования»;
- «Социальная педагогика»;
- «Управление образовательными системами»;
- «Психолого-педагогический практикум».

Данные вопросы позволяют выявить специфику возможностей и предполагаемое качество моделирования предметно-педагогических презентаций. Распределение отношений и уровень сформированности данных компетенций не может быть отслежен только по одной анкете. Для выявления специфики и качества продуктивного моделирования необходимо проанализировать все предметно-педагогические презентации, моделированные анкетирруемыми. Поэтому анкета должна быть именной.

Качество моделируемых предметно-педагогических презентаций и качество ответов является следствием и одновременно ресурсом формирования культуры самостоятельной работы педагога.

Культура самостоятельной работы в ее различных плоскостях и уровнях детерминации обеспечивает личностное и профессиональное становление будущего педагога в структуре ведущей деятельности и общения.

Исследование любой выборки сформированности умений и компетенций моделирования предметно-педагогических презентаций представляет собой распределение, которое условно можно отнести к нормальному (распределение Гаусса), поэтому все выводы, которые можно сделать в ходе исследования, представляют собой



следствия качества планирования и организации педагогического взаимодействия, получаемого в структуре педагогического взаимодействия, организуемого по технологии системно-педагогического моделирования в рамках учета индивидуальных особенностей субъектов образовательной среды и специфики нормального распределения способностей.

Моделирование портфолио также относится к предметно-педагогическим презентациям, которые позволяют заявить о себе с позиции личностного становления и формирования обучающимся образовательного учреждения, примером данного доказательства может быть проведение заочной научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося» в 2013 г. [8]. Вторая такого рода конференция (заочная научно-практическая конференция обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося») будет проведена 6–7 мая 2014 г., на ней будут проанализированы качество и возможности работы обучающегося по самоанализу деятельности (обучения и образования), а также сформированность интересов, целей, ценностей и способов самовыражения в различных направлениях становления развивающейся личности. Данный факт служит прямым доказательством необходимости подготовки будущего педагога по ФК к моделированию предметно-педагогических презентаций.

Ссылки на источники

1. Филиппова Ю. О., Чурин Н. А., Козырева О. А. Специфика и возможности предметно-педагогических презентаций в моделировании организационно-педагогической структуры образовательного учреждения // Педагогическое мастерство (III): материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 20–22.
2. Козырева О. А. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. – 279 с. [+приложение на CD].
3. Горбунова И. А., Козырева О. А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учеб. пособие. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2012. – 79 с.
4. Козырева О. А. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – Новокузнецк: КузГПА, 2010. – 97 с.
5. Кундозерова Л. И., Козырева О. А., Михальцова Л. Ф. Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности 033100 Физическая культура (педагогический компонент): учеб. пособие для студ. специальности 033100 Физическая культура, квалификации – «педагог по физической культуре». – Новокузнецк: КузГПА, 2008. – 65 с.
6. Козырева О. А. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов специальности 033100 Физическая культура. – Новокузнецк: КузГПА, 2010. – С. 14–15.
7. Козырева О. А. Уровневое обучение: теория и практика в современной системе образования: учеб.-метод. пособие. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2007. – 427 с.
8. Портфолио обучающегося. – URL: <http://vk.com/portfolioxxi>.

Nikita Churin,

student, Kuzbass State Teachers' Training Academy, Novokuznetsk, Russia

Yulia Filippova,

student, Kuzbass State Teachers' Training Academy, Novokuznetsk, Russia

Olga Kozyreva,

candidate of Pedagogics, associated professor of the department of Pedagogics, Kuzbass State Teachers' Training Academy, Novokuznetsk, Russia

kozireva-oa@ya.ru

Modeling object-pedagogical presentations in the structure of pedagogical disciplines as a result and the resource for the formation of culture of independent work of the teacher of physical culture





Abstract. The article is focused on the specific aspects of the modeling of pedagogical interaction resource-pedagogical presentation within the wide range of university courses. The model of pedagogical interaction that creates the environment favorable for including the future teacher in the process of multiple activities is also described. It is argued that the quality of the future teacher inclusion in different types of scientific and pedagogical activities defines the level of his self-dependent living activities culture.

Key words: modeling, pedagogical interactions, resource-pedagogical presentation, system of principles, teacher stuff management, student class management, constructor of principles, self-realization, self-forming, forming of self-dependent living activities culture, professional culture of pedagogues, activity, personality of the future teacher.

References

1. Filippova, Ju.O., Churin N.A. and Kozyreva O.A. (2013) "Specifika i vozmozhnosti predmetno-pedagogicheskikh prezentacij v modelirovanii organizacionno-pedagogicheskoi struktury obrazovatel'nogo uchrezhdenija", *Pedagogicheskoe masterstvo (III): materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, ijun' 2013 g.)*, Buki-Vedi, Moscow, pp. 20–22.
2. Kozyreva, O.A. (2008) *Obshhie osnovy pedagogiki: ucheb. posobie dlja stud. ped. Vuzov, KuzGPA: MOU DPO IPK, Novokuzneck, 279 p.*
3. Gorbunova, I.A. and Kozyreva, O.A. (2012) *Professional'no-pedagogicheskij kejs pedagoga po fizicheskoj kul'ture: ucheb. posobie, Izd-vo KRIPKiPRO, Kemerov, 79 p.*
4. Kozyreva, O.A. (2010) *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov, KuzGPA, Novokuzneck, 97 p.*
5. Kundozerova, L.I., Kozyreva, O.A. and Mihal'cova, L.F. (2008) *Pedagogicheskaja praktika: programmno-pedagogicheskoe obespechenie dlja studentov special'nosti 033100 Fizicheskaja kul'tura (pedagogicheskij komponent): ucheb. posobie dlja stud. special'nosti 033100 Fizicheskaja kul'tura, kvalifikacii – "pedagog po fizicheskoj kul'ture", KuzGPA, Novokuzneck, 65 p.*
6. Kozyreva, O.A. (2010) *Special'naja pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov special'nosti 033100 Fizicheskaja kul'tura, KuzGPA, Novokuzneck, pp. 14–15.*
7. Kozyreva, O.A. (2007) *Urovnevoe obuchenie: teorija i praktika v sovremennoj sisteme obrazovanija: ucheb.-metod. posobie, MOU DPO IPK, Novokuzneck, 427 p.*
8. Avialable at: <http://vk.com/portfolioxxi>

Рекомендовано к публикации:

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



Егоров Петр Николаевич,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Аэро- и гидромеханика, динамика и прочность машин, сопротивления материалов» ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет», г. Нижний Новгород

egorov-50@inbox.ru

Хазова Вероника Ивановна,

кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной механики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет», г. Нижний Новгород

diplomla@mail.ru

Хазова Виктория Ивановна,

кандидат технических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной механики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет», г. Нижний Новгород

diplomla@mail.ru

Методика и практика информационного обеспечения учебных дисциплин цикла «Гидро- и прикладная механика»

Аннотация. Статья посвящена различным аспектам компьютерного информационного обеспечения учащихся при изучении ими учебных дисциплин цикла «Гидро- и прикладная механика». Рассматриваются вопросы тестирования с помощью «Адаптивной системы тестирования», интернет-тестирования, а также расчетно-учебно-информационные программы, составленные в среде математической лаборатории “MathCad” для сокращения трудоемкости курсового проектирования и оформления отчетов по лабораторным работам.

Ключевые слова: гидромеханика, прикладная механика, компьютерное тестирование, программирование в среде “MathCad”.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В настоящее время в связи с переходом на новые государственные образовательные стандарты третьего поколения ГОС-3 резко сокращается объем аудиторных занятий и наблюдается перенос сроков курсового проектирования на более ранние годы обучения. Так, по многим специальностям, где раньше учебные дисциплины «Теоретическая механика», «Сопротивление материалов», «Теория механизмов и машин» и «Детали машин и основы конструирования» преподавались отдельно и вплоть до 4-го года обучения, теперь преподается лишь одна учебная дисциплина «Прикладная механика» на 3-м, а в некоторых случаях даже на 2-м году обучения. В этих условиях в учебном процессе резко возрастает роль самостоятельной работы студентов, а также всевозможных форм ее организации и оптимизации, в том числе и с использованием компьютерных технологий. Широко распространенные в современных условиях различные виды интернет-ресурсов, как правило, позволяют обеспечить учащихся всевозможной учебной литературой: учебниками, методическими пособиями, справочниками и т. п. Однако трудоемкость выполнения и особенно оформления учебной документации по курсовым проектам, расчетно-графическим и лабораторным работам остается весьма высокой. В настоящей статье предлагаются некоторые методы сокращения этой трудоемкости за счет замены прежних ручных расчетов их



компьютерными аналогами при одновременном увеличении роли программированного контроля знаний студентов с помощью различных видов тестирования.

Одной из важнейших составляющих учебной дисциплины «Прикладная механика» является курсовое проектирование, которое, как правило, имеет две основные составляющие:

- 1) кинематический и динамический анализ и синтез рычажных механизмов;
- 2) проектирование редукторов различных типов. Последнее в современных условиях сокращения учебной нагрузки зачастую приходится ограничивать лишь разработкой эскизной части проекта.

Расчеты по проведению кинематического и динамического анализа рычажных механизмов в случае выполнения их по схеме естественного способа задания движения кинематических пар с построениями многочисленных планов скоростей, ускорений и усилий, как правило, очень трудоемки. В последнее время они компьютеризированы, и студенты, после выполнения вручную этапов геометрического прочерчивания и снятия координат кинематических пар в различных положениях механизма, получают весьма объемные массивы числовых данных, содержащих информацию по проекциям скоростей, ускорений и усилий в кинематических парах, а также результаты численного интегрирования дифференциального уравнения динамики привода механизма. Однако окончательный этап данной части проекта – представление числовой информации в графическом виде и многократный подбор параметров привода механизма с целью удовлетворения условий стационарности и равномерности его работы – выполняется по-прежнему вручную.

В связи с этим из-за удобства графического представления информации были составлены соответствующие программы в среде математической лаборатории «MathCad», позволяющие проиллюстрировать и облегчить процесс подбора потребной мощности и параметров маховика привода механизма. На рис. 1 представлены результаты работы одной из таких маткад-программ в виде графиков мгновенной безразмерной угловой скорости в зависимости от времени работы. Сначала на рис. 1,а показан вариант такого графика с неудовлетворительным подбором параметров привода: потребные мощность и момент инерции массы маховика недостаточны. Ниже на рис. 1,б показан вариант такого же графика с удовлетворительным подбором – видно, что показанные в верхней левой области графика значения средней угловой скорости привода и коэффициента неравномерности вращения находятся в допустимых пределах.

В настоящих условиях в связи с резким ростом числа студентов, приходящихся на одного преподавателя, особую проблему представляет индивидуализация заданий на курсовое проектирование. Один из возможных способов решения этого вопроса показан на рис. 1,а–б. На нем с помощью особой программируемой символики (вертикальные прямоугольники в центре диаграмм) видно, что выполненные расчеты и графики относятся именно к заданному конкретному студенту виду рычажного механизма: ТММ-10, вариант данных 42, а не к какому-либо другому варианту задания. Такой подход позволяет не допускать списывание и бездумное копирование студентами информации из одного варианта курсового проекта в другой.

Для сокращения объема необходимой самостоятельной работы студентов в части курсового проектирования различных типов редукторов были составлены 2 типа расчетно-учебно-информационных маткад-программ.



Показанные на рисунке графики функции Ω_{m1} , Ω_{m2} и Ω_{m3} - для служебного пользования!

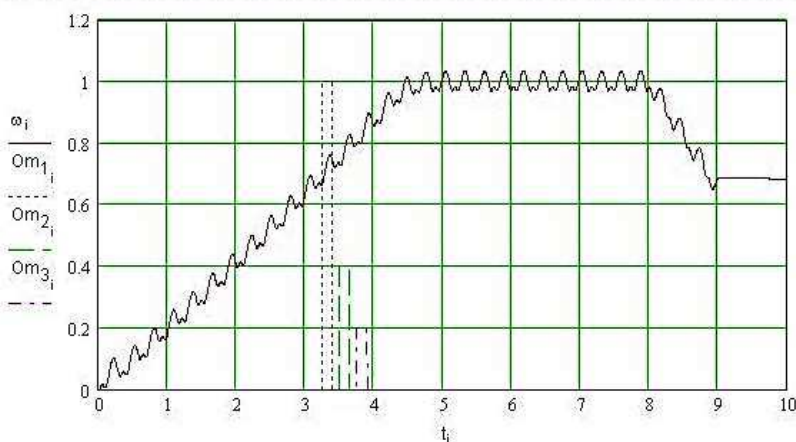


Рис. Диаграмма изменения безразмерной угловой скорости вращения привода при $J_{\text{привод}} = 42$ (кг.м²), $N_{\text{пр}} = 7$ (кВт) и $N_{\text{ср}} = 7.075$ (кВт).
Здесь: t_i - время работы механизма (с); ω_i - безразмерная угловая скорость.

Рис. 1,а. Экран маткад-программы, иллюстрирующий неудовлетворительный результат подбора мощности электропривода рычажного механизма (мощность недостаточна)

Показанные на рисунке графики функции Ω_{m1} , Ω_{m2} и Ω_{m3} - для служебного пользования!

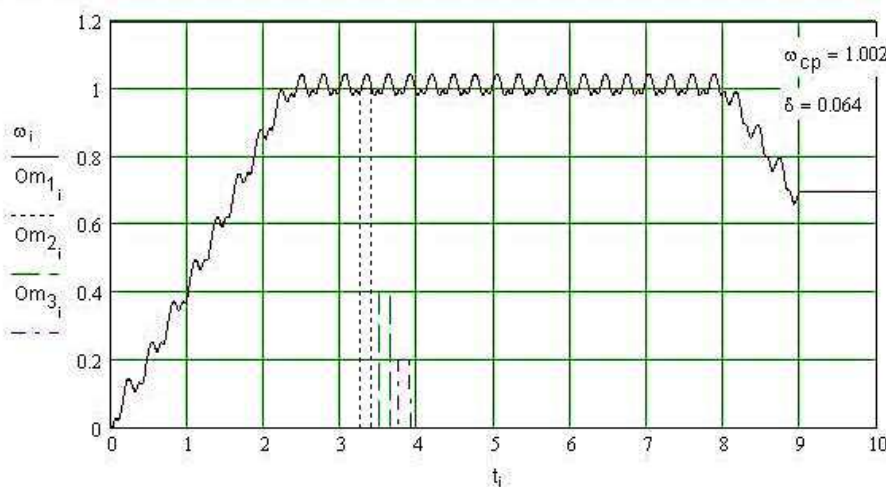


Рис. Диаграмма изменения безразмерной угловой скорости вращения привода при $J_{\text{привод}} = 42$ (кг.м²), $N_{\text{пр}} = 9$ (кВт) и $N_{\text{ср}} = 7.075$ (кВт).
Здесь: t_i - время работы механизма (с); ω_i - безразмерная угловая скорость.

Рис. 1,б. Экран маткад-программы, иллюстрирующий удовлетворительный подбор мощности электропривода рычажного механизма

1) Программы, обеспечивающие расширенную версию проекторочного расчета 2-ступенчатых коническо-цилиндрических редукторов, включающие детальную проработку конструкции и размеров его корпуса, подшипников, болтового соединения с рамой, а также выбор параметров некоторых типов передач (в частности, ременных и цепных). Детальные подробности и особенности работы таких программ изложены в работе [1].



2) Программы, обеспечивающие сокращенную (эскизную) версию проекторочного расчета 3 основных типов редукторов: 2-ступенчатых цилиндрических, коническо-цилиндрических и червячных в объеме учебного пособия [2]. Здесь выбираются лишь их основные и наиболее значимые параметры и размеры:

- передаточные числа ступеней редуктора;
- диаметры окружностей зубчатых колес, модули и числа зубьев;
- диаметры валов и подшипников.

Проекторочная часть, связанная с выбором размеров, сопровождается заключительными поверочными расчетами прочности.

На рис. 2 показана копия экрана, иллюстрирующего работу одной из таких маткад-программ. Видно, что программы составлены в диалоговом режиме. Сначала пользователь получает предварительную, расчетную версию того или иного размера. Затем он так, как это принято в деталях машин, округляет нужный размер до стандартного из предлагаемого ряда. На необходимость выполнения такой операции в программе указывает сообщение «<- Корректировка».

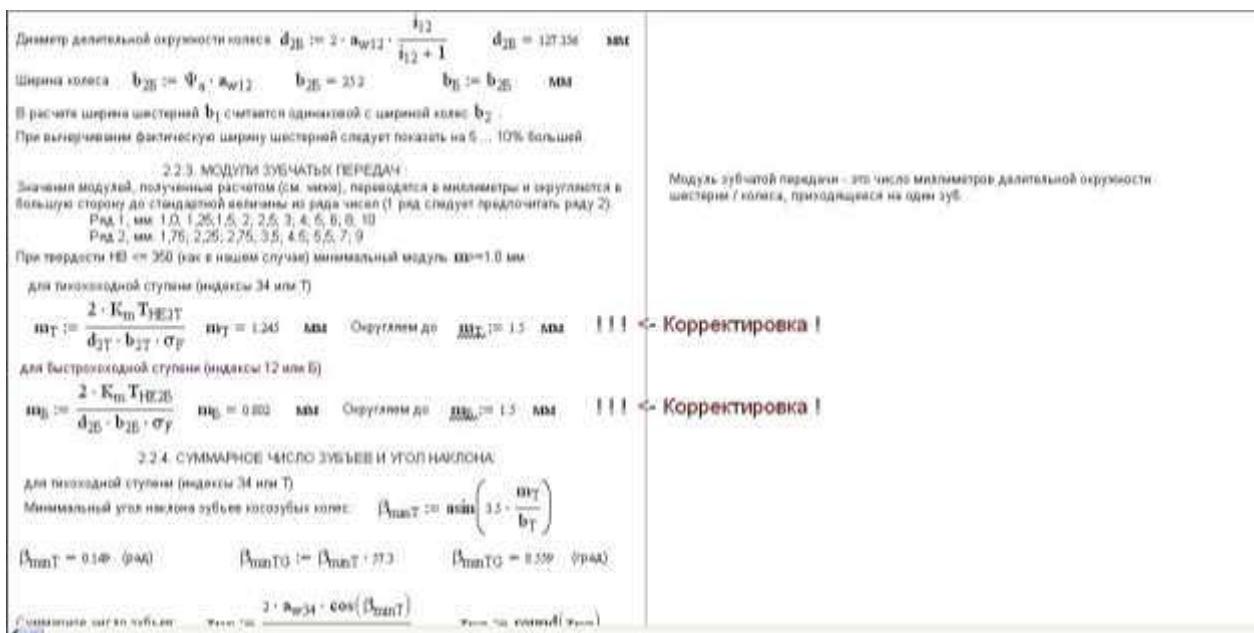


Рис. 2. Экран маткад-программы, иллюстрирующий расчет и последующий подбор размера модуля зубчатого зацепления редуктора из стандартного ряда

Такие программы обладают также и информационно-обучающим ресурсом. Здесь использованы возможности широких мониторов современных компьютеров и ноутбуков. Это позволяет в левой части экрана записывать расчетные формулы, а в правой части экрана (наподобие того, как это делается в фильмах с субтитрами) располагать информационные материалы: поясняющие рисунки и схемы, выкопировки из ГОСТов и т. п. Пакет “MathCad” производит печать своих файлов вертикальными последовательными рядами. Поэтому при печати лишь первого самого левого вертикального ряда файла такой расчетно-учебно-информационной маткад-программы получается соответствующий раздел пояснительной записки, а остальные ряды программы с учебной информацией можно не распечатывать.

Математическая лаборатория “MathCad” оказывается также весьма полезной при проведении некоторых лабораторных занятий по дисциплине «Прикладная ме-



ханика». На рис. 3 показан экран части маткад-программы, обеспечивающей автоматизацию весьма трудоемких расчетов при выполнении лабораторной работы «Профилирование эвольвентных зубьев методом обкатки и расчет зубчатых передач». Например, запрограммированы такие вычислительные операции:

- нахождение функции инволюты угла зацепления, используемой для геометрических построений зубчатых зацеплений. В обычной практике ее нахождение требует применения громоздких таблиц и справочников;
- определение величин диаметров характерных для эвольвентного зубчатого зацепления окружностей: делительной, начальной, основной, а также диаметров окружностей вершин и впадин и т. п.

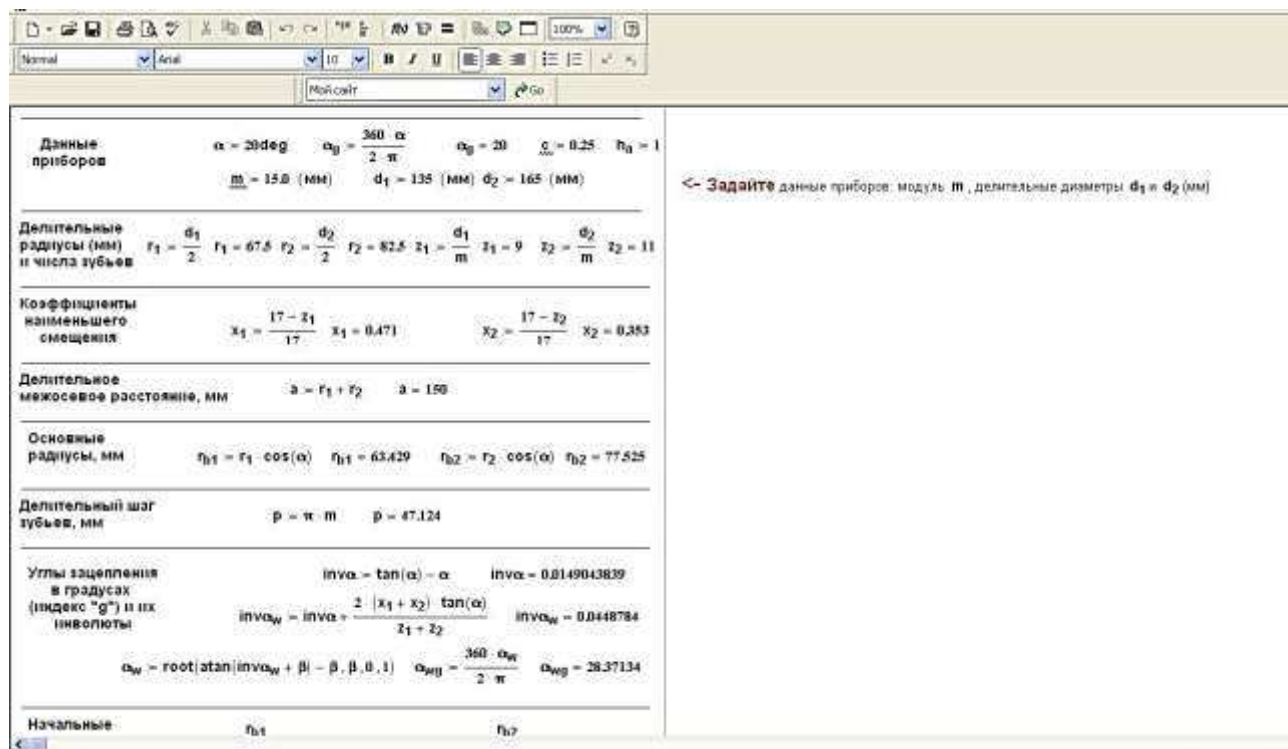


Рис. 3. Экран маткад-программы, иллюстрирующий определение и расчет параметров зубчатого зацепления непосредственно в ходе проведения лабораторного занятия

Это позволяет облегчить самостоятельную работу студентов, и, после вычисления программой всех необходимых геометрических размеров, ускорить проведение лабораторного занятия и сразу же приступить к заключительным геометрическим построениям по нахождению величины коэффициента торцевого перекрытия.

В современных условиях, когда значительная часть образования учащегося перенесена на самостоятельную работу, особо важную роль приобретает контроль знаний студентов. Кроме того, вследствие непрерывного роста учебной нагрузки число студентов, приходящихся на одного преподавателя, непрерывно увеличивается. Это выводит на первый план образовательного процесса такую форму обучения, как непрерывный программированный контроль знаний студентов с помощью всевозможных форм тестирования. Постоянное расширение возможностей вычислительной техники и повсеместная доступность Интернета позволяют организовать компьютерное тестирование по учебной дисциплине «Прикладная механика» в двух основных направлениях:



1) разработка и внедрение в учебный процесс преподавателями кафедры своих собственных тестов, основанных на их собственном видении учебного материала, индивидуальной и субъективной оценке ими значимости отдельных разделов учебного курса в соответствии с разработанными и утвержденными рабочими программами;

2) использование возможностей само тестирования учащихся с помощью интернет-ресурсов федерального уровня, которое стало неотъемлемой частью современного образования и должно проводиться непрерывно в порядке подготовки к возможному «внезапному» проверочному тестированию знаний учащихся при периодическом подтверждении Министерством образования аккредитации и лицензировании данного образовательного учреждения. В соответствии с новыми государственными образовательными стандартами третьего поколения ГОС-3 учебная дисциплина «Прикладная механика» относится к базовой (общепрофессиональной) части профессионального цикла большинства машиностроительных специальностей. Поэтому по ней федеральное тестирование остаточных (т. е. после завершения учебного курса) знаний учащихся проводится в первую очередь.

Различные аспекты «внутреннего» тестирования с использованием как компьютерных, так и обычных «карточных» методов составления тестов изложены в работе [3]. Остановимся подробнее на «внешнем», федеральном интернет-тестировании, которое имеет следующие особенности:

– цель этого вида тестирования – проверка «остаточных» знаний студентов. Поэтому такое тестирование проводится в течение семестра после завершения данного учебного курса;

– по итогам тестирования студенту выставляется не только общая итоговая оценка по всему предмету, но и дополнительные самостоятельные оценки по каждому разделу предмета. Таким образом, студент должен не только получить общую итоговую положительную оценку, но и проявить удовлетворительные знания по каждому разделу проверяемой дисциплины.

Это обстоятельство оказывается особенно неудобным, поскольку в последнее время в связи с сокращением объемов аудиторных занятий приходится значительные куски курсов, формально входящие в учебные программы, выносить на самостоятельное изучение. В связи с этим требования к технике обучения дополнительно возрастают, поскольку преподаватель должен:

– следить за постоянно обновляемыми материалами интернет-ресурсов федерального тестирования и включать их в тематику своих лекций, лабораторных и практических занятий и т. п. Это особенно важно, поскольку федеральные тесты могут содержать целые крупные разделы учебного курса, которые по той или иной причине (как правило, вследствие нехватки часов) оказались не включенными в тематику аудиторных занятий;

– в случае возникновения «опасной» перспективы и неотвратимости министерского тестирования (а о нем, как правило, учебная часть оповещает заранее в обязательном, императивном порядке) преподавателю приходится дополнительно связываться со студентами, тестирование которых запланировано. Обычно их надо оповестить и предупредить о тех разделах курса, на которые надо обратить внимание при самостоятельной подготовке. Но в особо ответственных случаях дело доходит до того, что приходится назначать дополнительные «репетиционные» занятия.

Во время прохождения государственной аккредитации НГТУ в 2011 г. учебная дисциплина «Теория механизмов и механика машин» (ТММ) как часть учебного курса «Прикладная механика» вошла в состав предметов, по которым проводилось фе-



деральное тестирование на предмет проверки «остаточных» знаний студентов. В связи с этим для предварительной оценки типа, характера и формы возможных контрольных вопросов тестовых заданий использовались такие интернет-ресурсы федерального уровня, как <http://att.nica.ru>; <http://www.i-exam.ru> и <http://www.fepo.ru>. Они позволили и преподавателям, и студентам освоиться в новой информационной среде с такими ее особенностями, как

- непривычный интерфейс федеральной системы тестирования и жесткий тайминг ее работы;
- наличие в некоторых случаях не совсем (с точки зрения наших преподавателей) корректной формулировки контрольных вопросов;
- существование различий в системах обозначений одних и тех же величин в федеральных тестовых заданиях и в «домашних» учебных курсах;
- возможность появления вопросов из таких разделов курса, которые на лекциях практически не излагались и т. п.

Последние два обстоятельства иногда носили принципиальный характер. Так, например, в федеральных тестах по теории механизмов и машин одноподвижная кинематическая пара обозначалась **p1**, в то время как в НГТУ ее принято считать кинематической парой 5-го класса и обозначать **p5**. Точно так же появление в федеральных тестах по ТММ вопросов из раздела «Виброактивность и виброзащита машин» было полной неожиданностью, поскольку в «домашних» учебных курсах по ТММ этот раздел из-за нехватки часов аудиторных занятий, как правило, выносится на самостоятельное изучение. Однако благодаря организации дополнительных консультаций и внеплановых репетиционных занятий эти трудности были преодолены и аттестационное тестирование успешно пройдено.

При прохождении тестирования по базовой (общепрофессиональной) части профессионального цикла дисциплины «Механика жидкости и газа» возникли еще большие трудности. Ввиду краткости выделенных на эту дисциплину часов аудиторных занятий и, с другой стороны, соображений практической целесообразности этот чисто теоретический курс в техническом вузе сводится к небольшой чисто инженерной дисциплине «Гидравлика». Однако пришедшие из Министерства федеральные тесты потребовали от студентов глубоких, прямо скажем, академических знаний именно в области теоретической аэро- и гидромеханики. Поэтому в лекционный курс были внесены радикальные изменения. Вместо того чтобы сконцентрироваться на практически важных вопросах снижения гидравлических потерь или оптимального проектирования и гидравлического расчета трубопроводов, пришлось втолковывать студентам разницу между различными формами записи уравнения Навье – Стокса, сопровождая это необходимыми экскурсами в векторную алгебру и аналитическую геометрию. Для достижения желаемого уровня знаний студентов пришлось даже составить специальные контрольные карточки программированного контроля знаний, вопросы из которых показаны на рис. 4.

При общем объеме 18 лекционных часов, выделяемых на эту дисциплину согласно учебному плану, растолковать студентам премудрости одних только значков, входящих в эти формулы, весьма сложно.



2. Выберите правильный ответ.

Какое из приведенных ниже аналитических выражений представляет собой уравнение неразрывности для сжимаемой жидкости?

$$\begin{aligned}
 &1) \frac{d\vec{V}}{dt} = \vec{F} + \frac{1}{\rho} \left(\frac{\partial \vec{p}_x}{\partial x} + \frac{\partial \vec{p}_y}{\partial y} + \frac{\partial \vec{p}_z}{\partial z} \right); & 2) \frac{\partial V_x}{\partial t} + (\vec{V} \cdot \nabla) V_x = F_x - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial x}; \\
 &3) \vec{F} - \frac{1}{\rho} \text{grad}(p) = 0; & \frac{\partial V_y}{\partial t} + (\vec{V} \cdot \nabla) V_y = F_y - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial y}; \\
 &4) \frac{\partial p}{\partial t} + \text{div}(\rho \vec{V}) = 0; & \frac{\partial V_z}{\partial t} + (\vec{V} \cdot \nabla) V_z = F_z - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial z}; \\
 &5) \text{div}(\rho \vec{V}) = 0; & 6) \frac{\partial \vec{V}}{\partial t} + (\vec{V} \cdot \nabla) \vec{V} = \vec{F} - \frac{1}{\rho} \cdot \text{grad}(p) + \nu \nabla^2 \vec{V}
 \end{aligned}$$

2. Выберите правильный ответ.

Система дифференциальных уравнений движения для несжимаемой жидкости (уравнение Навье-Стокса) имеет вид:

$$\begin{aligned}
 &1) F_x - \frac{1}{\rho} \frac{\partial p}{\partial x} = 0; & 2) \frac{\partial V_x}{\partial t} + (\vec{V}_x \cdot \nabla) V_x = F_x - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial x} + \nu \nabla^2 V_x; \\
 &F_y - \frac{1}{\rho} \frac{\partial p}{\partial y} = 0; & \frac{\partial V_y}{\partial t} + (\vec{V}_y \cdot \nabla) V_y = F_y - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial y} + \nu \nabla^2 V_y; \\
 &F_z - \frac{1}{\rho} \frac{\partial p}{\partial z} = 0; & \frac{\partial V_z}{\partial t} + (\vec{V}_z \cdot \nabla) V_z = F_z - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial z} + \nu \nabla^2 V_z; \\
 &3) \frac{\partial V_x}{\partial t} + (\vec{V} \cdot \nabla) V_x = F_x - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial x}; \\
 &\frac{\partial V_y}{\partial t} + (\vec{V} \cdot \nabla) V_y = F_y - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial y}; \\
 &\frac{\partial V_z}{\partial t} + (\vec{V} \cdot \nabla) V_z = F_z - \frac{1}{\rho} \cdot \frac{\partial p}{\partial z}
 \end{aligned}$$

Рис. 4. Примеры довольно «странных» вопросов по дисциплине «Гидравлика», включенных в федеральное тестирование

Ссылки на источники

- Егоров П. Н. Использование вычислительного пакета “MathCAD” в учебном процессе вуза // Концепт. – 2012. – № 5 (май). – ART 1259. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/1259.htm>.
- Дунаев П. Ф., Леликов О. П. Детали машин. Курсовое проектирование. – М.: «Машиностроение», 2002.
- Егоров П. Н., Хазова В. И., Хазова В. И. Использование программного комплекса «Адаптивная система тестирования» в учебном процессе вуза // Концепт. – 2012. – № 8 (август). – ART 12097. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12097.htm>.

Petr Egorov,

candidate of Technical Sciences, associate professor at the chair of aero and hydromechanics of the Nizhny Novgorod State Technical University (NGTU), Nizhny Novgorod

egorov-50@inbox.ru

Veronica Hazova,

candidate of Technical Sciences, chief teacher at the chair of the theoretical and applying mechanics of the Nizhny Novgorod State Technical University (NGTU), Nizhny Novgorod

diplomla@mail.ru

ISSN 2304-120X



9 772304 120142



04

References

1. Egorov, P.N. (2012) "Ispol'zovanie vychislitel'nogo paketa "MathCAD" v uchebnom processe vuza", *Koncept*, № 5, pp. 68–74 (in Russian).
2. Dunaev, P.F. and Lelikov, O.P. (2002) *Detali mashin. Kursovoe proektirovanie*, Mashinostroenie, Moscow (in Russian).
3. Egorov, P.N., Hazova V.I. and Hazova, V.I. (2012) "Ispol'zovanie programmnoho kompleksa 'Adaptivnaja sistema testirovaniya' v uchebnom processe vuza", *Koncept*, № 08, pp. 2–7 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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





Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста с использованием этнокультурных традиций

Аннотация. Проблема воспитания интереса к этнокультуре является актуальной, так как налицо недостаточный уровень «национализации» подрастающего поколения.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, дошкольная педагогика, нравственное воспитание, этнопедагогика, этнокультурные традиции.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Наша страна, как известно, прошла нелёгкий период становления новых социально-экономических отношений, что повлекло за собой смену социокультурных и нравственных ориентиров. Зачастую такие ориентиры оказались просто потерянными, и новые поколения российских граждан воспитываются в идеологическом вакууме, который немедленно заполняется далеко не лучшими идеями и образцами западной культуры. Без всякого преувеличения можно сказать, что недостаточный уровень сформированности у юных россиян интереса к этнокультуре снижает нравственный потенциал подрастающего поколения и лишает российское общество перспектив поступательного развития. Осознавая эту истину, современные практики воспитания всё чаще обращаются к средоточию духовной жизни народа – наследию русской народной педагогики.

Нельзя не согласиться с мнением С. А. Козловой: «В таких условиях все острее ощущается потребность в воспитании высоконравственной личности, способной создавать, а не только потреблять» [1].

Е. Е. Белинская отмечает: «Развитие личности ребенка будет гармоничным только в том случае, если все многообразие знаний и навыков, формирующееся мировоззрение, различные формы индивидуальной и социальной активности пронизаны идеями нравственности и социальной активности» [2].

Целью нравственного воспитания дошкольников является воспитание человека, обладающего такими высокими духовными и нравственными качествами, как трудолюбие, честь, совесть, любовь к Отечеству, преданность семейному очагу. Содержание нравственного воспитания в народной педагогике включает в себя воспитательный опыт народа, его педагогические воззрения, идеи, традиции в области воспитания.

В современной отечественной дошкольной педагогике различные аспекты формирования нравственного сознания дошкольников рассматриваются, в той или иной мере, в контексте изучения следующих традиционных направлений:

- роль знаний о социальной действительности и морали в нравственном воспитании детей;
- возможности разных видов деятельности в формировании нравственных качеств, отношений (А. Я. Ветохина и З. С. Дмитренко [3] и др.);



– значимость норм и правил в регуляции ребенком собственного поведения (Т. Э. Куликовская [4] и др.).

Особую актуальность приобретает проблема формирования интереса к этнокультуре именно в дошкольном детстве. Именно в этот период происходит становление «национального характера», прививается интерес и любовь к отечественной культуре, формируются представления детей о нравственных ценностях и идеалах. С учетом исключительной значимости этого процесса актуализируется вопрос о средствах, помогающих сделать его наиболее эффективным.

Сейчас остро стоит вопрос о возрождении культуры, исторических корней нации в обществе. И начинать это необходимо уже в дошкольном возрасте, перед поступлением в школу. Дошкольный возраст – это то время, когда закладываются основы знаний о своей Родине, ее истории и традициях, а также идет процесс воспитания нравственных чувств, чувства любви к родному краю, чувства уважения к старшим.

Дети старшего дошкольного возраста проявляют устойчивый интерес и к социальным явлениям. Развивающееся мышление создает реальные возможности для опосредованного познания детьми окружающего мира. В процессе обучения дети 5–7 лет получают большой объем знаний, выходящих за пределы их непосредственного личного опыта.

Согласно наблюдениям Т. В. Черных, у детей формируются первоначальные знания о Родине, о жизни народов нашей страны, о некоторых общественных явлениях. На этой основе развиваются начала высоких нравственных чувств: патриотизма, интернационализма, гражданственности [5].

Народная педагогическая тематика всегда актуальна, поскольку она обращена прежде всего к духовному миру ребенка, к его настоящему и будущему. И века, и тысячелетия решалась задача осмысления, сохранения и передачи следующим поколениям испытанной духовной мудрости народной педагогики.

Этнопедагогические аспекты народной культуры неоднократно становились предметом научного исследования. Так, например, идеи исключительной педагогической ценности традиционной народной культуры прослеживаются в научных исследованиях К. Аполлоновой, Е. С. Бабуновой, Г. И. Батуриной и Т. Ф. Кузиной, З. П. Васильцовой, Г. Н. Волковой и др. Надо отметить недостаточную разработанность методических рекомендаций по нравственному воспитанию с использованием этнокультурных традиций с учетом регионального компонента. Здесь необходимо указать таких авторов, как Е. С. Бабунова, Р. И. Жуковская, Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова, О. Л. Князева и И. Д. Маханева, Н. В. Микляева и т. д.

Этнокультурологический подход к воспитанию, ставший приоритетным в современных условиях, актуализируют проблемы изучения народной педагогики. Использование же национально-культурных ценностей в воспитании детей является наиболее эффективным условием духовно-нравственного благополучия любой нации [6].

Этнокультура неизменна в своих проявлениях (фольклор, декоративно-прикладное искусство, обрядовость и т. д.), так как в ее основе лежит традиция, которая не подвержена никаким изменениям, происходящим в нашем обществе, и является устойчивой формой с устоявшимися ценностями, народной мудростью.

Этнокультурное воспитание дошкольников определено Е. С. Бабуновой как целенаправленный процесс приобщения детей к народной художественной культуре, содействующей усвоению традиций, обычаев, основ нравственности, развитию лучших черт ребенка, его творческого потенциала; обеспечивающий положительный и устойчивый эмоциональный фон развития [7].



Этнокультурное воспитание – это деятельность, направленная на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа и обеспечивающая успешное вхождение ребенка в контекст мировой культуры.

Этнокультурное воспитание определяется введением в образовательный процесс знаний родной народной культуры, социальных норм поведения, духовно-нравственных ценностей; знакомством с культурными достижениями других народов; использованием опыта народного воспитания с целью развития у детей интереса к народной культуре, воспитания дружеского отношения к людям разных национальностей.

Выделим ряд значимых положений:

– смыслообразующими компонентами этнокультурного содержания являются основные компоненты этноса;

– в образовательном процессе необходим учет этнокультурной специфики социального окружения;

– важна гармонизация национальных и общечеловеческих моментов в образовательном процессе;

– необходима взаимосвязь семейного и общественного воспитания;

– важно учитывать особенности детского мышления, специфику становления «образа мира» у дошкольников;

– этнокультурное воспитание строится с учетом цикличности народного календаря;

– в процессе ознакомления с народными культурами целесообразно использовать принцип сравнительного обобщения (отмечая специфическое, характерное лишь для культуры одного народа, важно подчеркнуть то общее, что объединяет все этносы).

Авторы О. Л. Князева и М. Д. Маханева указывают, что этнокультурная осведомленность – это не просто представление об истории и культуре других наций и народностей, это признание этнокультурного разнообразия нормой, обусловленной самой природой человеческого бытия [8].

Этнокультурная традиция имеет огромное воспитательное значение в условиях ДООУ, так как знакомит дошкольников с истоками русской народной культуры. Это обусловлено тем обстоятельством, что во все времена система образования была основным хранилищем и транслятором народных культурных традиций, участвуя в формировании менталитета личности, в развитии её диалогичности, полилогичности, в воспитании патриотизма и культуры межэтнического общения.

В соответствии с теоретическими основами нравственного воспитания старших дошкольников с учетом этнокультурных традиций и регионального компонента нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Белгородчина по праву считается жемчужиной Черноземья [9]. Богатство и самобытность музыкального и обрядового фольклора, декоративно-прикладного искусства и народных промыслов обусловлены органичным слиянием национальных культур русского и украинского народов. Изучение традиций и культуры народа помогает глубже проникнуть в ментальность нации, постичь ее дух, воспитать подрастающее поколение в духе патриотизма и нравственности [10].

В МБДОУ № 15 огромное внимание уделяется работе с семьей, семейным и народным ценностям и традициям. Одной из важнейших задач МБДОУ является воспитание у детей, с учетом возрастных категорий, гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине и семье.



Таким образом, в детском саду созданы благоприятные условия для эффективного обеспечения воспитательно-образовательного процесса и оздоровления дошкольников.

Свою работу мы строили на предположении о том, что процесс нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста будет проходить успешнее при соблюдении следующих педагогических условий:

- создание в ДООУ развивающей среды, способствующей нравственному воспитанию;
- включение в воспитательно-образовательный процесс комплекса занятий, свободной деятельности, игры с привлечением средств этнокультурных традиций;
- построение воспитательно-образовательного процесса с учетом регионального этнокультурного подхода;
- осуществление воспитания в тесном взаимодействии с родителями и педагогами.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) выявить уровни сформированности нравственных чувств у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе;
- 2) провести опытно-экспериментальную работу по нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста с использованием этнокультурных традиций (с учетом регионального компонента) и выявить ее результативность.

В результате предварительной диагностики (методика А. Я. Ветехиной, З. С. Дмитренко) по примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования МБДОУ «Детство» раздела «Развитие социальных представлений о мире людей, нормах взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, эмоций и самосознания» образовательной области «Социализация» были выявлены следующие общие показатели по уровням сформированности патриотических чувств в группе (по трем показателям):

- 1) положительное эмоциональное восприятие членов семьи, домашнего окружения, детского сада, города;
- 2) личностное развитие, произвольность;
- 3) социальное поведение, коммуникативность.

Для достижения поставленной цели определены следующие дополнительные задачи:

- создание культурно-образовательной среды в группе;
- повышение компетентности родителей в решении задач, связанных с нравственным воспитанием;
- объединение усилий семьи, педагогов и социальных партнеров по вопросам формирования у старших дошкольников нравственных качеств;
- способствование общему развитию детей на основе любви и интереса к настоящему и прошлому своего народа;
- воспитание нравственных качеств: гуманизма, отзывчивости, доброты, желание сохранить и приумножить богатства своего родного края, страны.

Комплексное взаимодействие всех субъектов деятельности, направленное на формирование нравственных чувств дошкольника, осуществляется на условиях:

- гуманизации отношений;
- равноправного сотрудничества;
- деятельностного подхода со стороны всех участников образовательного процесса.



При этом сотрудничество строится на основе педагогических принципов:

– принцип взаимосотрудничества – способ организации совместной деятельности, направленный на взаимовыгодное развитие всех субъектов социокультурного пространства;

– принцип гуманизации – установление подлинно человеческих, равноправных и партнёрских отношений, направленных на сохранение социально-эмоционального здоровья ребёнка;

– принцип деятельного подхода – упор делается на объединении всех программ в одно предметное поле, развивающую среду;

– культурологический принцип положен в основу отбора содержания образования. Именно единство ценностей составляет психологическое ядро ощущений собственной принадлежности к какому-то народу, государству;

– принцип индивидуально-дифференцированного подхода – ориентирован на каждого ребёнка, где ему создают условия для реализации индивидуальных качеств и способностей.

Работа по нравственному воспитанию велась по следующим направлениям:

- развитие поискового поведения у старших дошкольников;
- формирование знаниевого компонента;
- воспитание нравственных качеств.

В ходе реализации любого проекта перед педагогом стояла задача связывать воспитательную работу с окружающей социальной жизнью и теми ближайшими и доступными объектами, которые окружают ребёнка, таким образом вовлекая его в социально значимую деятельность.

Для этого нами был разработан перспективный план, состоящий из следующих блоков:

- «Мой детский сад».
- «Моя малая родина».
- «Моя семья».

Каждый блок включает различные виды НОД и других форм организации и методов, отличающиеся по продолжительности, количеству участников: комплексные, творческие, игровые, исследовательские, индивидуальные, групповые. В содержание проектов были включены разнообразные мероприятия с применением различных форм и методов работы: занятия, праздники, экскурсии, игры.

Наилучшего результата в работе мы достигли, объединив фольклорный, краеведческий, культурологический, исторический, литературный материал, используя разнообразные формы и методы работы.

Возрождение культурного наследия нашей страны начинается с воспитания чувства гордости и любви к своей Родине, своей национальности у подрастающего поколения. Залогом гармоничного развития личности является воспитание детей, сочетающее в себе духовное богатство, моральную чистоту, физическое совершенство и крепкое здоровье. Посредством дидактических игр с элементами национальных игр, сказок, песен, рассказов можно решить сразу несколько задач. С одной стороны, дидактические игры предоставляют большие возможности для умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, а с другой – позволяют детям приобщиться к русской национальной культуре.

В учебнике «Белгородоведение» под редакцией В. А. Шаповалова указано, что, передавая знания детям, необходимо учитывать, что они должны иметь воспита-



тельную ценность, способствовать формированию нравственных чувств [11]. И сегодня очень важно не упустить крупницы народной мудрости, народных традиций и обычаев; сохранить, преумножить и передать их будущим поколениям. Основной задачей работы по этнокультурному компоненту можно считать формирование нравственного отношения к своей семье, городу, стране, к природе родного края, к культурному наследию своего народа.

Приобщение детей к истокам региональной культуры, развитие интереса к национальным традициям, считает В. А. Шаповалов, являются очень актуальными вопросами современности. Формирование чувства собственного достоинства у ребенка, как представителя своего народа невозможно без обращения к историческим корням и национальным истокам [12].

Таким образом, используя исторические сведения о Белгородском крае, образцы фольклора и декоративно-прикладного искусства южнорусского региона, приобщая старших дошкольников к изучению своего исторического прошлого на примере составления собственной родословной, удалось повысить уровень сформированности нравственных качеств у детей, приобщить их к истории русского народа, воспитать гордость за свою большую и малую родину.

Ссылки на источники

1. Козлова С. А., Куликова Т. И. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2006. – 416 с.
2. Белинская Е. П. Исследования личности: традиции и перспективы // Социальная психология в изменяющемся мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М., 2002. – 168 с.
3. Ветохина А. Я., Дмитренко З. С. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Планирование и конспекты занятий: метод. пособие для педагогов. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 192 с.
4. Куликовская И. Э. Духовно-нравственное воспитание ребенка // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2010. – № 2. – С. 92–106.
5. Черных Т. В. Роль этических переживаний старшего дошкольника в процессе нравственного воспитания // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 22–29.
6. Сахитова Р. А. Воспитание и обучение на традициях народной педагогики: учеб. пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 144 с.
7. Бабунова Е. С. Современные подходы к этнокультурному образованию детей дошкольного возраста // Вестник МаГУ: период. науч. журнал. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – Вып. 7. – С. 280–284.
8. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб.: Детство-Пресс, 1998. – 115 с.
9. Белгородоведение: учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. В. А. Шаповалова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. – 410 с.
10. Белгородская энциклопедия / гл. ред. В. В. Овчинников. – Белгород: Обл. типография, 2000. – 464 с.
11. Белгородоведение: учеб. для общеобразовательных учреждений / под ред. В. А. Шаповалова.
12. Там же.

Lily Uvarova,

student of the correspondence Department the faculty of preschool, primary and special education "Belgorod state National research University" (Belgorod state University), Belgorod

Cherkesova-M@mail.ru

Moral education of preschool children with ethnocultural traditions

Abstract. The problem of upbringing interest in ethnic culture is relevant-noah, as there are formed insufficient level of "nationalization" podras-melting generation.

Key words: pre-school education pre-school pedagogy, moral defilementing education, ethnopedagogics, ethnocultural traditions.





References

1. Kozlova, S.A. and Kulikova, T.I. (2006) *Doshkol'naja pedagogika*, Akademija, Moscow, 416 p. (in Russian).
2. Belinskaja, E.P. (2002) "Issledovanija lichnosti: tradicii i perspektivy", in Andreeva, G.M. and Doncov, A.I. (eds.) *Social'naja psihologija v iz-menjajushhemsja mire*, Moscow, 168 p. (in Russian).
3. Vetohina, A.Ja. and Dmitrenko, Z.S. (2011) *Nravstvenno-patrioticheskoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta. Planirovanie i konspekty zanjatij: metod. posobie dlja pedagogov*, Detstvo-Press, Saint-Petersburg, 192 p. (in Russian).
4. Kulikovskaja, I.Je. (2010) "Duhovno-nravstvennoe vospitanie rebenka", *Jekonomicheskie i gumanitarnye is-sledovanija regionov*, № 2, pp. 92–106 (in Russian).
5. Chernyh, T.V. (2010) "Rol' jeticheskikh perezhivaniy starshego doshkol'nika v processe nravstvennogo vospitanija", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika*, № 2, pp. 22–29 (in Russian).
6. Sahitova, R.A. (2005) *Vospitanie i obuchenie na tradicijah narodnoj pedagogiki: ucheb. posobie*, MPSI, Moscow, MODJeK, Voronezh, 144 p. (in Russian).
7. Babunova, E.S. (2005) "Sovremennye podhody k jetnokul'turnomu obrazovaniju detej doshkol'nogo vozrasta", *Vestnik MaGU: period. nauch. Zhurnal*, MaGU, Magnitogorsk, vyp. 7, pp. 280–284 (in Russian).
8. Knjazeva, O. L. and Mahaneva, M.D. (1998) *Priobshhenie detej k istokam russoj narodnoj kultury*, Detstvo-Press, Saint-Petersburg, 115 p. (in Russian).
9. Shapovalov, V.A. (2002) *Belgorodovedenie: ucheb. dlja obsheobrazovat. Uchrezhdenij*, Izd-vo BelGU, Belgorod, 410 p. (in Russian).
10. Ovchinnikov, V.V. (2000) *Belgorodskaja jenciklopedija*, Obl. Tipografija, Belgorod, 464 p. (in Russian).
11. Shapovalov, V.A. (2002) *Belgorodovedenie: ucheb. dlja obsheobrazovat. Uchrezhdenij*, Izd-vo BelGU, Belgorod, 410 p. (in Russian).
12. Shapovalov, V.A. (2002) *Belgorodovedenie: ucheb. dlja obsheobrazovat. Uchrezhdenij*, Izd-vo BelGU, Belgorod, 410 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

Утемовым В. В., кандидатом педагогических наук

Ермакова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания физики, технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», г. Ишим

ErmakowaEI@mail.ru



Дивак Алексей Валерьевич,

студент физико-математического факультета ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова», г. Ишим

«Физика Победы» на внеклассном мероприятии

Аннотация. В статье рассматривается применение материала о Великой Отечественной войне при изучении физики. Представленная разработка может быть использована учителями физики для подготовки уроков, внеклассных мероприятий.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, физика, исторический подход, история физики.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Исторический подход к изучению науки дает возможность правильно оценить ее развитие в будущем. Процесс обучения исторически является необходимым условием существования человечества.

Изучение физики ставит целью не только усвоение определенного объема знаний и умений, позволяющих понимать явления природы и объяснять их. В процессе обучения формируется научная картина мира, важные черты которой – понимание взаимосвязи явлений, происходящих в природе, науке и технике, понимание причин появления различных научных мнений и методов научного исследования.

Практика показывает, что введение в курс физики элементов истории физики способствует решению учебных и воспитательных задач, стоящих перед школой, в частности развитию познавательного интереса, патриотических чувств.

Большое воспитательное воздействие оказывают примеры из истории физики. Они помогают привить обучающимся правильное представление о развитии науки. Сопоставление исторических опытов, открытий и изобретений с современными достижениями науки и техники помогает понять развитие нашего познания явлений природы, раскрывает перспективы дальнейшей работы в различных областях науки и техники, а это, бесспорно, вызывает интерес учащихся к тому или иному виду будущей практической деятельности.

Наука делается людьми, и знакомство с ее основами одновременно с обращением к жизни, их творчеству обогащает представления учащихся о науке, позволяет им увидеть те неповторимые особенности, которые привносит в нее личность выдающегося исследователя.

При изучении исторического материала можно различить такие взаимосвязанные компоненты:

- биографические сведения об известных математиках и физиках в подробной или краткой форме;
- история возникновения отдельных математических и физических понятий, терминов, обозначений;



– применение законов физики в исторически важных технических изобретениях и усовершенствованиях;

- история развития идей, теорий, решения отдельных задач;
- анализ ошибок прошлого.

Одним из путей знакомства с основами науки является, как показывает опыт, изучение открытий выдающихся физиков в контексте их жизни, судьбы, мировоззрения, решение задач исторического содержания.

На практических занятиях можно организовать деятельность в форме:

- сообщения или небольшого экскурса преподавателя с дальнейшим коллективным обсуждением в группе;
- реферата, сообщения или доклада студента;
- стенгазеты или стенда, изготовленных коллективно, в микрогруппе или индивидуально;
- публикации в студенческой газете;
- игры исторического характера (соревнования, викторины, театральной постановки и др.).

Приведем подробную разработку игры, содержащую материал о Великой Отечественной войне, для 10–11-х классов.

«Физика Победы» в Великой Отечественной войне

За этот мир платили мы в боях
Ценой немалою, большой ценой:
Четыре страшных года на плечах
Пронес не кто-нибудь, а мы с тобой!

В. Гин

Цели: повторение учебного материала по физике; повышение познавательной активности; развитие культуры общения и культуры ответа на вопросы; воспитание патриотизма.

Материалы: плакаты с изображением военной техники, карточки, портреты ученых, газеты («Физика и военная техника», «Оружие нашей Победы», «Роль физики в развитии военной техники» и др.).

Ход мероприятия.

Игра состоит из шести геймов, результаты оцениваются жюри. Участвуют две команды по семь-восемь человек. Остальные учащиеся делятся на две группы поддержки и тоже участвуют в игре.

Замечание. Количество предложенных заданий можно уменьшать или увеличивать, ориентируясь на аудиторию и время проведения.

Ведущий. Какой бы новый вид вооружения ни создавался, он неминуемо опирается на физические законы: рождалось первое артиллерийское оружие – приходилось учитывать законы движения тел (снаряда), сопротивление воздуха, расширение газов и деформацию металла; создавались подводные лодки – и на первое место выступали законы движения тел в жидкостях, учет архимедовой силы; ставилась задача обнаружения воздушных целей ночью, за облаками – приходилось обращаться к закономерностям распространения и отражения радиоволн; увеличение скорости полета самолетов требовало не только повышения мощности двигателей, но и изучения выбора оптимального профиля фюзеляжа и крыльев; проблемы бомбометания привели к необходимости составления таблиц, позволяющих находить оптимальное время для сброса бомб на цель и т. д.

Что же делали физики в годы Великой Отечественной войны? Как можно объяснить особенности военной техники, используя законы физики? Предлагаем вам возможность узнать все это.

ГЕЙМ 1. РАЗМИНКА

Каждой команде предлагается по очереди ответить на вопросы ведущего (1–2 мин, за каждый ответ - 1 балл).

1. Когда в России появилась регулярная армия? (*Ответ.* При Петре I в 1691 г., с формированием Преображенского и Семеновского полков.)

2. К какому типу двигателей следует отнести огнестрельное оружие? (*Ответ.* К двигателям внутреннего сгорания.)



ART 14084

УДК 372.853

3. Разведчик обнаружил двухпроводную линию постоянного тока. Как при помощи вольтметра постоянного тока и магнитной стрелки он определил, на каком конце линии находится электростанция?

4. Лопасты винта самолета со стороны, обращенной к кабине летчика, окрашивают в черный цвет. Почему? (*Ответ.* Белый винт, отражая солнечные лучи, ослеплял бы летчика.)

5. Против каких сил самолет совершает работу при взлете? (*Ответ.* Против силы тяжести и силы трения о воздух.)

6. Почему бомба, сброшенная с горизонтально летящего самолета, не падает вертикально вниз? (*Ответ.* Потому что она имеет скорость в горизонтальном направлении и вследствие инерции удерживается в этом состоянии движения.)

7. Почему затруднена радиосвязь на коротких волнах в горной местности? (*Ответ.* Короткие волны распространяются по прямой.)

8. Почему наружные части сверхзвуковых самолетов приходится охлаждать с помощью специальных установок? (*Ответ.* Эти части потеряли бы свою прочность вследствие сильного нагревания при трении о воздух.)

9. В какой точке траектории летящий снаряд обладает наименьшей скоростью? (*Ответ.* В наивысшей точке, так как вертикальная составляющая скорости равна нулю.)

10. Какова траектория движения точек винта самолета-истребителя по отношению к летчику? (*Ответ.* Окружность.)

11. Почему коническая пуля летит дальше круглой при прочих равных условиях? (*Ответ.* У конической пули более обтекаемая форма.)

12. Когда появились первые лыжные подразделения в России? (*Ответ.* В 1918 г. Северный лыжный экспедиционный отряд.)

13. Когда и кем был сконструирован прославивший себя в сражениях Великой Отечественной войны танк Т-34? (*Ответ:* В 1940 г. М. И. Кошкиным и др.)

14. Почему при стрельбе пуля вылетает из ружья со свистом, а пуля, брошенная рукой, летит бесшумно? (*Ответ.* Пуля, выпущенная из ружья, движется со скоростью, превышающей скорость звука в воздухе. Вследствие этого образуется ударная волна, создающая звук высокого тона.)

15. Можно ли рассматривать как материальную точку противотанковую ракету, когда она попадает в цель и разрывается? (*Ответ.* Нет.)

16. Назовите устройство, смягчающее падение. (*Ответ.* Парашют.)

17. Одинакова ли сила трения между колесами и рельсами при движении данных цистерн (см. рис. 1 и 2)? (*Ответ.* Более наполненная цистерна создает большую силу давления на рельсы. Сила трения пропорциональна силе давления. Поэтому при движении наполненной цистерны возникает большее трение между колесами и рельсами.)

18. На каком из этих кораблей результаты при изучении магнитного поля Земли будут более точными и почему (см. рис. 3 и 4)? (*Ответ.* Все исследования магнитного поля на деревянном корабле более точные из-за того, что дерево не намагничивается. Металлический корабль намагничивается в магнитном поле Земли, поэтому на таких кораблях оно не может изучаться.)

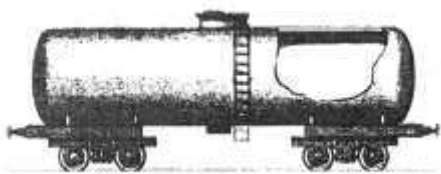


Рис. 1

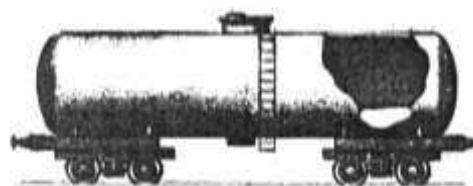


Рис. 2

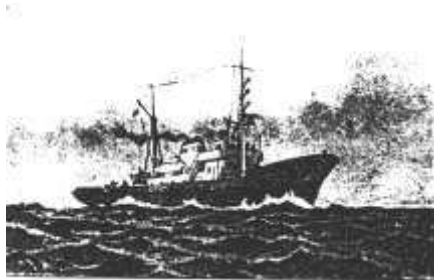


Рис. 3



Рис. 4



ART 14084

УДК 372.853

ГЕЙМ 2. ТЫ – МНЕ, Я – ТЕБЕ

Команды задают друг другу заранее подготовленные вопросы, связанные с историей развития военной техники и историей Великой Отечественной войны. За верный ответ – 2 балла.

ГЕЙМ 3. ДАЙ ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ

Даны фамилии (возможно, представлены портреты): С. Ленорман; С. В. Ильюшин; А. Ф. Иоффе; М. И. Кошкин; С. И. Вавилов; И. В. Курчатов; А. Н. Туполев; С. А. Лавочкин; Л. Ф. Верещагин; В. Г. Грабин.

Школьники должны выбрать правильный ответ (за правильный ответ – 1 балл).

1. Кто изобрел парашют? (Себастьян Ленорман, 1797 г.)

2. Кем был сконструирован прославивший себя в сражениях Великой Отечественной войны Т-34? (М. И. Кошкиным, 1940 г.)

Он из сраженья вышел без пробоин,
Задымленный, обугленный в бою,
Не посрамил стальной кольчуги воин,
Отлично службу выполнил свою...
Покрытый славой, как отцы и деды,
Врагам кровавым гибелью грозя,
Ты всем народом создан для победы.
Нам без нее существовать нельзя.
Из недр земных, из почвы рудоносной
В бою добыта добрая броня,
Ступай же в бой, наш звездоносец грозный,
Наш богатырь железа и огня.

Микола Бажан. Наш танк

3. Кто руководил работами по созданию артиллерийского орудия ЗИС-3, делавшего 25 выстрелов в минуту? (В. Г. Грабин.)

4. Кто создал установку по упрочению стволов минометов? (Л. Ф. Верещагин.)

5. Человек, сконструировавший самолет Ла-5 с потолком подъема более 11 км. (С. А. Лавочкин.)

6. Кто руководил сборкой пикирующего бомбардировщика Ту-2? (А. Н. Туполев.)

7. Человек, сконструировавший штурмовик Ил-2, названный немцами «черной смертью» (С. В. Ильюшин.)

Ведущий. Реализуя принцип преемственности конструкций, заключающийся в последовательном совершенствовании летно-технических и боевых качеств имеющихся самолетов, советские авиаконструкторы в разгар Великой Отечественной войны, в суровых условиях военного времени создали ряд новых машин.

Так, истребитель высокого класса Ла-5 конструкции С. А. Лавочкина обладал скороподъемностью, маневренностью, огневой мощью и большим потолком полета (более 11 км); самолет был прост в управлении и легок. От предыдущей модели ЛаГГ-3 он отличался новым, более мощным двигателем, который имел пятиконечную форму и воздушное охлаждение; такой двигатель, как броня, защищал летчика при лобовых атаках.

Модифицированный штурмовик Ил-2 конструкции С. В. Ильюшина, созданный во второй половине 1942 г., имел форсированный двигатель и крупнокалиберный пулемет, развивал скорость до 430 км/ч; его хвостовая часть была защищена стрелковой установкой.

Пикирующий бомбардировщик Ту-2, созданный в конструкторском бюро А. Н. Туполева, имел два двигателя мощностью по 1361,6 кВт, потолок полета 9,5 км и дальность 2100 км, развивал скорость до 570 км/ч, боевая нагрузка составляла 1000 кг. Специальное оборудование позволяло прицельно сбрасывать бомбы при разных режимах полета – по горизонтали и при пикировании.

Успехи отечественного самолетостроения были бы невозможны без множества достижений специалистов разных профилей; например, за 4 года войны было создано 23 типа новых мощных двигателей, получена высокопрочная броневая сталь АБ-2, содержащая значительно меньше дефицитных компонентов, чем обычная: никеля – в 2 раза, молибдена – в 3 раза.

За время войны скорость советских истребителей возросла на 25%, дальность полета – на 300%, скороподъемность более чем на 200%, калибр использованного стрелково-пушечного оружия увеличился с 20 до 37 и 45 мм.

8. Назовите ученого, который в годы Великой Отечественной войны работал над вопросами противоминной защиты кораблей и над укреплением танковой брони. (И. В. Курчатов.)

Ведущий. Задача по борьбе с магнитными минами была поставлена за несколько лет до начала войны в Ленинградском физико-техническом институте. Требовалось «размагнитить» корабли, чтобы ликвидировать усиленное ими магнитное поле. Каким путем? На корабле специальным способом



располагали большие катушки из проводов, по которым пропускался электрический ток. Он порождал магнитное поле, компенсирующее поле корабля, т. е. поле прямо противоположного направления.

Все боевые корабли подвергались в портах «антимагнитной» обработке и выходили в море размагниченными. Тем самым были спасены многие тысячи жизней наших военных моряков.

9. Кто возглавлял работы по изготовлению люминесцентных светосоставов, применяемых в военной авиации? (С. И. Вавилов.)

10. Кто из физиков принимал участие в создании специальных сортов стали, из которых делалась броня? Ему принадлежит выражение: «Техника будущего – это физика в различных применениях». (А. Ф. Иоффе.)

11. С чьим именем связано создание отечественной атомной и водородной бомбы? (И. В. Курчатов.)

ГЕЙМ 4. МУЗЫКАЛЬНЫЙ

Ведущий. В годы тяжелых испытаний, в огне Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. музы не молчали. Беспрецедентный подвиг солдат на фронтах войны, мужество и героизм народа в тылу вдохновляли советских композиторов на создание произведений, ставших грозным оружием в борьбе с фашизмом.

Послушаем отрывки из песен времён Великой Отечественной войны. А теперь задание командам: скажите несколько фраз из предложенных песен (по 1 баллу), назовите автора слов или музыки (по 3–4 балла).

Предлагаются:

1. «Дороги», музыка А. Новикова, слова Л. Ошанина.
2. «Смуглянка», музыка А. Новикова, слова Я. Шведова.
3. «В землянке», музыка К. Листова, слова А. Суркова.
4. «Ой, туманы мои, растуманы», музыка В. Захарова, слова М. Исаковского.

ГЕЙМ 5. ВЫПОЛНИ И УЗНАЕШЬ!

В бочонок помещены кубики с номерами от 1 до 10. Вытаскивая кубик, команда определяет себе вопрос или задание. За правильный ответ – 2 балла.

Краткие пояснения по вопросам могут приготовить учащиеся – помощники ведущего.

1. Что такое прогибограф? (*Ответ.* Это прибор, позволяющий регистрировать изменения, происходящие со льдом в разную погоду под влиянием статических и динамических нагрузок; применялся при обороне Ленинграда в годы Великой Отечественной войны.)

Ведущий. Во время блокады Ленинграда Павел Павлович Кобеко и ряд ученых создали аппаратуру, которая могла бы регистрировать, что происходит со льдом в разную погоду под влиянием различных статических и динамических нагрузок, причем реагировать быстро, непрерывно и автоматически.

Группа сотрудников Ленинградского физико-технического института – П. П. Кобеко, Ф. И. Марей, Н. М. Рейнов, Н. С. Иванова и другие – изучали пластическую деформацию и вязкость льда, его проломы и грузоподъемность, изменение амплитуды ветровых колебаний, динамических деформаций под влиянием нагрузок и т. д. Исследования проходили в темноте, под обстрелом, на ветру, в тридцатиградусную стужу.

Исследования помогли установить ряд важных закономерностей. Степень деформации льда зависит от скорости движения транспорта – это был самый главный вывод. На основе полученных результатов ученые выработали правила безопасного движения по ладожской трассе, составили специальные таблицы и формулы для расчета допустимой скорости передвижения с любыми грузами. Эти таблицы, правила и инструкции были размножены и использовались неукоснительно на всем фронте. Ледовые аварии прекратились.

2. Что такое флаттер? (*Ответ.* Это очень быстро протекающий процесс развития колебаний конструкции самолета, вид резонанса.)

Ведущий. Флаттер протекает очень быстро, за 5–20 с. При большой скорости полета под действием набегающего воздушного потока начинала вибрировать обшивка самолета, что приводило к разрушению машины и гибели летчиков.

Возникновение флаттера можно предотвратить, повысив жесткость конструкции, жесткость кручения крыла самолета, сужение крыла и др.

3. Почему самолет при повороте наклоняется в сторону поворота, а корабль – в противоположную сторону? (*Ответ.* Самолет наклоняется с помощью рулей, чтобы за счет этого наклона получить необходимое центробежное ускорение. Корабль при действии руля отклоняется в противоположную сторону вследствие своей инертности.)

4. На какое дно (каменистое или глинистое) можно опустить подводную лодку и почему? (*Ответ.* Подводную лодку следует опустить на каменистое дно. В этом случае лодка всплывет, так как под ней окажется вода, благодаря которой создается выталкивающая сила, равная разности между силой давления на нижнюю и верхнюю поверхности подводной лодки.)



5. Почему порох, рассыпанный на столе, сгорает почти бесшумно, а то же количество пороха при выстреле из ружья создает громкий звук? (*Ответ.* Свободное сгорание пороха не приводит к существенному сжатию воздуха. При взрыве пороха в патроне ружья газ находится под большим давлением. При выходе из канала ствола этот газ начинает быстро расширяться, вызывая местное сжатие воздуха, которое затем начинает распространяться в виде звуковых волн.)

6. Парашютист, достигнув в затяжном прыжке скорости 55 м/с, раскрыл парашют, после чего за 2 с скорость уменьшилась до 5 м/с. Найдите наибольшую силу натяжения стропов парашюта, если масса парашютиста 80 кг. (*Ответ.* 2800 Н.)

7. Каково водоизмещение торпедного катера Г-5, сражавшегося с немцами на «голубых дорогах» Великой Отечественной войны, если его длина 20 м, ширина 3,5 м, осадка 0,6 м? (*Ответ.* 42 т.)

8. Сила, действовавшая на снаряд первой советской боевой ракетной установки «Катюша», равна 19,6 кН. Выпущенный из нее снаряд летел на расстояние 8 км. Какую работу совершила установка по выпуску всех своих снарядов, если их у нее 16?

Ведущий. Первый залп ракетных установок, впоследствии названных «катюшами», раздался 1 июля 1941 г. в 15 ч 15 мин в районе железнодорожного узла Орша, неподалеку от красноярского шоссе. Удар был ошеломляющим. На станции бушевал пожар, взрывались и полыхали немецкие машины, танки, вагоны, цистерны. Спасаясь от бушевавшего пламени, металась в панике вражеские солдаты.

Впоследствии первая батарея реактивной артиллерии, которой командовал капитан И. А. Флеров, попала в окружение. Чтобы враг не раскрыл секрета грозного оружия, командир подал команду взорвать батарею. И сам погиб вместе с нею.

9. Для чего внутри ствола винтовок и пушек делают винтовые нарезки? (*Ответ.* Чтобы придать пуле (снаряду) вращательное движение вокруг оси симметрии и этим обеспечить устойчивость полета в воздухе, а значит, и малое аэродинамическое сопротивление.)

КОНКУРС БОЛЕЛЬЩИКОВ

Ведущий дает участникам несколько отрывков из художественных произведений и предлагает пояснить их:

1. «Подпольщики занимались саботажем в организованных немцами мастерских. Отремонтированную немцами водокачку оставили наполненной водой, а ночью ударили морозы, в результате чего трубы раздулись, полопались, вся система пришла в негодность» (А. А. Фадеев «Молодая гвардия»). *Какая физическая закономерность помогла подпольщикам в их борьбе с фашизмом?*

2. «Здесь старшина задержался: биноклем кустарник обшаривал, слушал, а потом, привстав, долго нюхал слабый ветерок, что сползал по откосу к озерной глади. Рита, не шевелясь, покорно лежала рядом, с досадой чувствуя, как медленно намокает на мху одежда.

– Чуешь? – тихо спросил Васков и посмеялся словно про себя: – Подвела немца культура, кофею захотел» (Б. Васильев «А зори здесь тихие...»). *Почему почувствовался запах «кофею»?*

3. Они входили молча в тихий дом,
с полуночи покинув самолеты,
тяжелым изнуренные трудом,
суровой облегченные работой.
за ними тень металась по углам...
Нес капитан в охапке туго сжатый,
подшитый мехом кожаный реглан
и грязный шлем с клочками дымной ватой.

Илья Авраменко. Возвращение из полета

Почему «тени металась по углам...»?

4. Синее высокое небо,
и солнце встает над водою.
Гонимые ветром проворным,
Туманы спускаются с круч.
Над городом в утреннем дыме
пылает огромной звездой.
В широких зеркальных витринах
Рассветный приветливый луч.

Александр Артемов. Корабли уходят в море

Назовите и объясните явления, приведенные в этом отрывке.

Замечание. Болельщики могут приготовить аналогичные задачи самостоятельно.



ART 14084

УДК 372.853

ГЕЙМ 6. В МИРЕ ФОРМУЛ

Командам предлагается одновременно дать математическую запись физических величин (законов, условий), описанных на карточках (2 мин, за верный ответ – 1 балл).

1. Закон сохранения импульса для системы из двух тел массами m_1 и m_2 при упругом ударе.
2. Давление жидкости на любой глубине.
3. Условие плавания тел.

4. Какой из законов (3-й закон Ньютона, закон сохранения количества движения, закон Фарадея) лежит в основе действия «катюши»?

5. Переведите 1 л в м³.

Подведение итогов

Ведущий. Оставшиеся в живых должны помнить, а их потомки знать, какой ценой была завоевана Победа.

В памяти нашей вечно будет жить великий подвиг нашего народа, подвиг всех тех, чьей жизнью и самоотверженным трудом завоевана Победа и мир на Земле!

Слава вам, храбрые, слава, бессмертные!

Вечную славу поет вам народ.

Доблестью жившие, смерть сокрушившие,

Память о вас никогда не умрет.

Памяти павших будьте достойны!

Вечно достойны!

Хлебом и песней,

Мечтой и стихами,

Жизнью просторной,

Каждой секундой,

Каждым дыханьем

Будьте достойны!

Люди!

Покуда, сердца стучатся,

Помните!

Какою ценою

Завоевано счастье,

Пожалуйста, помните!..

Звучит песня «День Победы», сл. В. Харитонова, муз. Д. Тухманова.

Материалы данной разработки могут быть использованы частично на уроках физики.

Elena Ermakova,

The Candidate of Science (Pedagogics), the associate professor of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics "Ishim Ershov State Teachers' Training Institute", Ishim

ErmakowaEl@mail.ru

Aleksey Divak,

student of the Faculty of Physics and Mathematics of Federal State Budget Establishment of Higher Education "Ishim Ershov State Teachers' Training Institute", Ishim

"Physics of Victory" during the Out-of-class Action

Abstract. The article considers the application of the material about the Great Patriotic when studying physics. The presented work can be used by teachers of Physics for preparation for lessons and out-of-class actions.

Key words: Great Patriotic War, Physics, historical approach, history of Physics.

Рекомендовано к публикации:

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



Лапшова Анна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород
any19.10@mail.ru



Перспективы воспитательного процесса в условиях модернизации образования

Аннотация. В статье рассмотрена новая культура воспитания, которая предполагает обратить внимание на уникальность, организацию, неповторимость и актуальность воспитательного процесса в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: культура воспитания, вариативность воспитания, организация воспитательной среды, сопровождение воспитанников.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

На современном этапе развития общества образование и воспитание являются одними из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности, которая теснейшим образом переплетена со всеми другими областями общественной жизни. Способность системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах определяет перспективы экономического и духовного развития страны. Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства.

В современных условиях образование играет ключевую роль в развитии общества. Перед педагогической наукой и практикой ставятся задачи модернизации образования, предполагающие инновационные изменения в педагогической системе, совершенствование воспитательной деятельности, создание благоприятных психолого-педагогических условий для личностного развития субъектов образования в соответствии с требованиями современности. К тому же в условиях современного образования предполагается создать творческого человека, способного решать глобальные и локальные проблемы человека и человечества; развивать человека инициативного, способного к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Миссия системы образования ориентирована, прежде всего, на сознание личности, обладающей лучшими человеческими качествами, верящей в силу разума, стремящейся к труду и самосовершенствованию. К тому же в условиях современного образования предполагается создать творческого человека, способного решать глобальные и локальные проблемы человека и человечества; развивать человека инициативного, способного к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Таким образом, подчеркивая специфику миссии современного образования, мы отмечаем, что данный подход позволяет определить смысл существования образовательной системы, новизну и неповторимость деятельности, социальную ответственность и обращает наше внимание на один из уникальных компонентов образования – воспитательный процесс.

Движущей силой воспитательного процесса и вместе с тем методом его организации является *перспектива*. В ней выражается сущность культурных и материальных потребностей человека или коллектива, уровень развития, их моральный облик. Воспита-



тельной перспективой называют общественно значимые задачи, дела, соответствующие потребностям развития личности, группы детей, коллектива, которые стимулируют деятельность, соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям школьников.

Перспективы характеризуются: увлеченностью делом с опорой на непосредственный и опосредованный детский интерес; общественной значимостью цели, задач, конкретных дел и их связью с трудом и жизнью народа; четкой организацией деятельности, направленной на достижение перспективы; педагогической целеустремленностью; воспитанием у учащихся высоких моральных качеств. Задача педагога заключается в том, чтобы организовать систему перспектив, захватывающей деятельность, отношений, движение коллектива от решения одной задачи к другой.

Обращают на себя внимание противоречия социально-психологического и педагогического характера, выделенные педагогом: «низкий уровень сознания обществом глобальных проблем, стоящих перед человечеством, в том числе экологических, экономических, информационных; конфронтационная психология, охватившая широкие слои общества; изоляционизм и национальная ограниченность, создающие питательную среду для национализма и шовинизма; ослабление нравственных начал на уровне личности и общества и т. д.» [1].

Определяя основные направления воспитания обучающихся, С. Ф. Петрушкин подчеркивал важность в этом процессе гуманизации и демократизации общественной жизни, экономических реформ, что, с его точки зрения, может и должно способствовать развитию личности как субъекта воспитания, способного самостоятельно мыслить, чувствовать, реализовать созидательную активность [2].

Среди задач воспитательного процесса выделяется формирование нереализованных и очень сложных в практическом воплощении качеств личности: инициативы, самостоятельности, интереса к новому, потребности в нем; деловитости и индивидуальной самостоятельности.

На сегодняшний момент подчеркивается многогранность воспитания и рассматривается с этих позиций доминантность формирования мировоззрения личности, духовной культуры и общечеловеческих ценностей. В формировании мировоззрения личности С. Ф. Петрушкин выделяет помощь воспитаннику в определении смысла жизни в условиях социальных перемен; формирование самосознания и ценностного отношения к собственной жизни. Рассматривая специфику духовной культуры, выдающийся педагог предлагает обратить внимание на формирование общечеловеческой морали, интеллигентности как высокой меры воспитанности с опорой на базовую культуру личности [3, 4].

Определяя приоритеты воспитания, педагоги обращаются к важнейшим общечеловеческим ценностям, таким как родина, семья, здоровье, коллектив, знания, мир, труд, природа. Прежде всего, ценность человека нужно обозначать как неповторимую индивидуальность с уникальными способами личной и социальной самореализации, поэтому в центре воспитательного процесса находится личность, индивидуальность каждого воспитанника, его защита и развитие.

Придерживаясь традиционных позиций, С. Ф. Петрушкин отмечал и обосновывал существенную роль развития у воспитанников физического здоровья, нравственности и способностей в воспитательном процессе. Он считал, что в этом заключен «генетический код человечества», что именно эти компоненты культуры воспитания передают опыт и культуру человечества [5].

К инновационному видению перспектив воспитательного процесса относится воспитание обучающегося, готового к заботе о своем здоровье и здоровье окружа-



ющих его людей; создание морально-психологического комфорта для участников образовательного процесса, подготовка учащихся к выбору, в который человек включен на протяжении всей своей жизни.

Педагогическое творчество С. Ф. Петрушкина актуально в современных условиях; оно представляет воспитание как открытое пространство для развития потенциальных возможностей и самореализации детей и взрослых; ориентировано на определение новых перспективных направлений, приводящих к выходу образовательной системы на новый качественный уровень; предусматривает внедрение новых методов и форм образовательной деятельности, подготовку и оптимизацию воспитательных программ, обеспечение качества образования.

Рассматривая в современных условиях воспитательный процесс как значимый фактор модернизации современного образования, выделим характеристики новой культуры воспитания. Среди них, прежде всего, подчеркнем *личностно-деятельностную направленность образования*.

Личностно-деятельностная направленность воспитания детерминирована исключительностью статуса и роли в этой системе человека как субъекта и объекта деятельности. Воспитание организуется для человека с целью его личностного совершенствования и предполагает следующие личностно-ориентированные акты и процедуры, являющиеся важными факторами включения воспитанников в процесс личностного саморазвития:

- диагностику особенностей личности и адекватную оценку уровня ее развития;
- учет индивидуально-психологического своеобразия личности;
- опору на активность и творческое начало личности;
- обеспечение продуктивной взаимосвязи личности со средой.

Личностно-деятельностная направленность воспитания ориентирована на присвоение человеком в ходе своей социализации общественно-исторического опыта.

Активная деятельность по достижению личностно и социально значимых целей является существенным каналом воспитания.

В новой культуре воспитания широко представлена *вариативность воспитательных теорий и практики*. Анализируя систему взглядов на воспитание, определяя ведущие идеи воспитательного процесса, можно использовать предложенные современными ведущими учеными концепции воспитания: «Системно-ролевая теория формирования личности ребенка» (Н. М. Таланчук), «Воспитание как педагогический компонент социализации ребенка» (М. И. Рожков), «Формирование образа жизни, достойного Человека» (Н. Е. Щуркова), «Воспитание ребенка как человека культуры» (Е. В. Бондаревская), «Педагогическая поддержка ребенка и процесса его развития» (О. С. Газман, Т. В. Анохина, И. А. Колесникова), «Воспитание на основе потребностей человека» и другие [6, 7].

Существует еще одна характеристика новой культуры воспитания – предоставление свободы всем субъектам воспитательного процесса. Свобода воспитателя должна включать свободу действий с осмыслением личной и профессиональной ответственности. У педагога должно быть развито чувство собственного достоинства и выражена самооценка, что позволит ему планировать и осуществлять свою деятельность в диапазоне реальных возможностей личностного и технологического характера. Свобода воспитанников связана с умением делать выбор и нести ответственность за действия, отражающие наличие или отсутствие личной культуры, развитие чувства собственного достоинства.



Особое место в новой культуре воспитания занимает *организация воспитательной среды*. В функциональном отношении понятие среды представлено несколькими разновидностями, из которых в воспитательном процессе целенаправленно используются такие, как эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная. При этом важно подчеркнуть, что среда – это то жизненное (физическое, психическое, культурное и т. д.) пространство, в границах которого через деятельность и общение реализуются цели и задачи воспитания.

Интеграция природной и социальной среды в воспитательном процессе должна проходить постепенно, с учетом того, лишь освоенная ее часть становится «полем» развития всех участников образования. Для педагога-воспитателя важно педагогизировать окружающую среду прежде всего путем повышения психолого-педагогической культуры родителей и привлечения их к воспитательной деятельности в образовательном учреждении.

Важным моментом в этом процессе выступает персонализация среды. Суть этого явления состоит в обеспечении каждого субъекта воспитательного процесса благоприятной «средовой нишей», в рамках которой он индивидуально или совместно с единомышленниками может включаться в интересную деятельность. В процессе освоения окружающей среды необходимо формировать у воспитанников адекватное отношение к различного рода социальным явлениям как положительного, так и отрицательного свойства.

Считаем важным подчеркнуть направленность новой культуры воспитания на определение *стратегии и тактики самораскрытия творческого потенциала человека*. Справедливо утверждение Л. С. Выготского: «Основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе. Важно не то, что создадут дети. Важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении». Если таким образом задавать основы воспитательного процесса, то результат деятельности превзойдет все ожидания.

Для организации самораскрытия творческого потенциала человека нужен творческий воспитатель, который создает условия для творчества и развития комплекса ключевых способностей к творческой самореализации личности. Кроме того, творчество как процесс позволяет наиболее полно реализовать способности и возможности личности, создать некую личностную траекторию, отношенческую систему, в которой будут отражены оригинальные подходы, технологии, методики воспитания [8].

Огромный воспитывающий потенциал в новой культуре воспитания имеет целенаправленное развитие *социально ориентированных межличностных отношений*. Особенно актуально это для образовательной сферы, где важно закладывать и отрабатывать всевозможные способы и средства самопрезентации личности с целью установления и развития связей, контактов в духе сотрудничества и кооперации.

Для этого необходимо использовать следующие механизмы:

- идентификация как способ понимания другого человека через осознанное или бессознательное уподобление его самому себе;
- стереотипизация как классификация форм поведения и интерпретация их причин путем отнесения к уже известным социальным стереотипам;
- рефлексия как осмысление субъектом того, какими средствами он произвел то или иное впечатление на партнера по общению;
- обратная связь как получение адресантом информации о том, какое воздействие он оказал на адресата, и на этой основе корректировка дальнейшей стратегии и тактики общения.



Коммуникативные модели воспитания могут быть разнообразными. Односторонняя модель воспитания как общения: воспитанник присваивает информацию воспитателя. Двусторонняя прагматическая модель: обслуживание совместной деятельности, обмен информацией, нужной для общего дела. Двусторонняя личностно-развивающая модель (диалог): педагог внимателен ко всем проявлениям личности, за счет чего происходит углубление межличностного контакта.

Одним из приоритетных положений воспитательного процесса является *реализация педагогического сопровождения воспитанников* как процесс взаимодействия педагога и обучающегося, основой которого является внимательное наблюдение, консультирование, корректное личное участие педагога, поощрение максимальной самостоятельности учащегося, позволяющие реализовать личные, учебные и социальные проблемы своим собственным, индивидуальным способом, не вступающим в противоречие с культурно-нравственными ценностями общества. При этом специальное внимание уделяется полноценной реализации таких воспитательных тактик, как «защита», «помощь», «поддержка», «содействие и взаимодействие», «сопровождение».

Воспитание в современных условиях является открытой сферой образовательного пространства. С одной стороны, многим кажется делом простым и не требующим больших усилий, а с другой – находится под прицелом серьезной критики, поскольку предполагается высокий уровень воспитанности, а он по каким-то причинам отсутствует.

Последнее обстоятельство лишней раз свидетельствует о том, что теоретико-практическое решение проблемы воспитания в современном образовании должно опираться на глубокое осмысление его как процесса формирования отношения человека к миру, определяемого системой различных факторов, как позитивных, так и негативных.

Целесообразно и полноценно организованное воспитание может и должно стать гарантом формирования гуманной, свободной и творческой личности, способной к ограниченному саморазвитию и тем самым обеспечивающей подлинный общественный прогресс. Поэтому вполне оправданным является тот повышенный интерес, который наблюдается по отношению к комплексу проблем из области воспитания. При этом значительное увеличение попыток научно-практического осмысления и интерпретации воспитания как универсального психосоциального инструмента, обеспечивающего цивилизационно-культурное развитие общества, порождает весьма пеструю картину состояния теории и практики воспитательной сферы современного образования [9].

Однако все это не означает, что современный многоцветный и полифонический «образ воспитания», представленный в разнообразных концепциях и реальных делах, есть точно определённый выход на высокий уровень качества воспитательного процесса. По нашему мнению, знакомство с исследовательскими и практическими материалами, относящимися к воспитанию, является источником профессионального роста любого педагога и всего коллектива в целом, залогом оптимизации индивидуальной или коллективной воспитательной деятельности.

Анализируя возможности технологии индивидуального рефлексивного воспитания, следует отметить ее высокий воспитательный потенциал для развития социально значимых качеств воспитанников через личностную ориентацию используемых средств и приемов, которая имеет особое значение, поскольку признает ценность личности, подразумевает уважение и заботу о каждом человеке. Безусловная ценность развивающей направленности технологии заключается в идее развития индивидуальных познавательных способностей каждого воспитанника, а также таких психических феноменов, как воля, эмоциональная сфера, коммуникативные способности, самостоятельность, ответственность и пр. Следует отметить важнейшее зна-



чение диалогического основания этой технологии, задающей контекст совместной деятельности, в котором происходит взаиморазвитие субъектов этой деятельности.

В современной педагогике воспитание определяется чаще всего как процесс целенаправленного управления развитием личности. В данном определении ключевым объединенным понятием является, безусловно, понятие «развитие личности», состоящее из двух самостоятельных категорий, содержание которых позволяет выделить следующие ориентиры. Во-первых, это направленное и закономерное изменение разнообразных сфер человека биологической, личной и социальной жизнедеятельности. Во-вторых, идентификация понятия «личность» с позиций антропоцентризма придает уникальность определению. Если А. Маслоу определял личность как неповторимую и уникальную целостность, в которой от рождения заложен потенциал к саморазвитию своей человеческой сущности, то в таком определении есть явные позитивные моменты, поскольку оно вытекает из идеи самозначимости и самооценности человека. В этом плане трудно не согласиться с К. Роджером, который утверждал, что личность – это безусловная ценность, что вполне коррелирует с кантовским пониманием человека как высшей цели.

С учетом этих положений понятие «развитие личности» может быть определено как процесс приобретения индивидом «социального облика» посредством социализации и воспитания. Данное определение не противоречит традиционному пониманию развития личности как целостного процесса количественных и качественных изменений растущего человека в духовной, интеллектуальной, волевой и т. д. сферах, а лишь подчеркивает его социальную обусловленность. Поскольку этот процесс в онтогенезе осуществляется при непосредственном участии взрослых, то именно воспитание является ведущим фактором развития личности.

Современная российская педагогика активно разрабатывает проблему развития личности в процессе воспитания, основным механизмом которого выступает формирование определенных ценностей через стимулирование отношений человека к Миру в широком смысле. Поэтому современное воспитание российской молодежи должно базироваться на таких социально значимых ценностях, как ценность Личности, ценность Жизни, ценность Свободы, ценность Достоинства, ценность Долга. Именно ценности и формирование ценностных отношений личности представляют содержательное ядро и стратегическую направленность воспитания в наиболее ярких воспитательных моделях и концепциях.

Изменение ситуации жизнедеятельности выступает источником развития личности. В жизнедеятельности педагогов и их воспитанников ситуации возникают естественным путем и конструируются в педагогических целях. С помощью целенаправленного создания ситуаций как типичных для каждого этапа индивидуально-личностного становления сочетаний внутренних процессов развития и внешних условий можно задавать и определять динамику воспитательного процесса и прогнозировать возникновение личностных новообразований.

Предпосылками успешности в воспитании служат внешние и внутренние условия, под влиянием которых воспитательный процесс разворачивается во времени и в пространстве, поэтому воспитательная деятельность педагога «встроена» в структуру воспитательного процесса и является его важнейшей составной частью. А в условиях модернизации образования следует обратить внимание на эффективность воспитательной деятельности педагога, на организацию этого процесса и управление ее развитием, а также повышение степени ее целостности. Для этого необходимо четко определить свое место в структуре воспитательного процесса, смысловую и функциональную роль в его становлении.



Ссылки на источники

1. Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
2. Основные направления воспитания школьников: учеб.-метод. пособие по планированию и организации внеклассной воспитательной работы / отв. ред. С. Ф. Петрушкин. Ч. 1. – Брянск: БГПИ, 1995. – 50 с.
3. Там же.
4. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.
5. Основные направления воспитания школьников ... Ч. 1.
6. Воспитательная деятельность педагога.
7. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
8. Там же.
9. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Указ. соч.

Anna Lapshova,

Ph.D., assistant professor of vocational education and management of educational systems VPO "Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin", Nizhny Novgorod
any19.10@mail.ru

Prospects of the educational process in the modernization of education

Abstract. The author describes the new culture of education in innovative pedagogical education system changes, which suggests paying attention to the uniqueness, organization, originality and relevance of the educational process in the modernization of education.

Key words: culture education, variability education, organization of the educational environment, support pupils.

References

1. Slastenin, V.A. and Kolesnikova, I.A. (eds.) (2008) *Vospitatel'naja dejatel'nost' pedagoga*, 4-e izd., ster., Akademiya, Moscow, 336 p.
2. Petrushkin, S.F. (ed.) (1995) *Osnovnye napravleniya vospitaniya shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie po planirovaniyu i organizacii vneklassnoj vospitatel'noj raboty*, ch. 1, BGPI, Brjansk, 50 p.
3. Petrushkin, S.F. (ed.) (1995) *Osnovnye napravleniya vospitaniya shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie po planirovaniyu i organizacii vneklassnoj vospitatel'noj raboty*, ch. 1, BGPI, Brjansk, 50 p.
4. Stepanov, E.N. and Luzina, L.M. (2008) *Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospitaniya*, 2-e izd., pererab. i dop., TC Sfera, Moscow, 224 p.
5. Petrushkin, S.F. (ed.) (1995) *Osnovnye napravleniya vospitaniya shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie po planirovaniyu i organizacii vneklassnoj vospitatel'noj raboty*, ch. 1, BGPI, Brjansk, 50 p.
6. Slastenin, V.A. and Kolesnikova, I.A. (eds.) (2008) *Vospitatel'naja dejatel'nost' pedagoga*, 4-e izd., ster., Akademiya, Moscow, 336 p.
7. Slastenin, V.A. and Kolesnikova, I.A. (eds.) (2006) *Pedagogicheskaja podderzhka rebenka v obrazovanii*, Akademiya, Moscow, 288 p.
8. Slastenin, V.A. and Kolesnikova, I.A. (eds.) (2006) *Pedagogicheskaja podderzhka rebenka v obrazovanii*, Akademiya, Moscow, 288 p.
9. Stepanov, E.N. and Luzina, L.M. (2008) *Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospitaniya*, 2-e izd., pererab. i dop., TC Sfera, Moscow, 224 p.

Рекомендовано к публикации:

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





Колдина Маргарита Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород
koldinami@yandex.ru

Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров профессионального обучения

Аннотация. В статье рассматриваются структура и содержание понятия «готовность студентов к научно-исследовательской деятельности», дается характеристика его основных структурных компонентов. Рассматривается проблема формирования готовности будущих бакалавров профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности через этапы формирования научно-исследовательских умений.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, компетентность, научно-исследовательская компетентность, научно-исследовательские умения, готовность студентов к научно-исследовательской деятельности.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Актуальность развития профессионально-педагогического образования определяется требованиями рынка труда к качеству труда. Востребованными в настоящее время становятся компетентные, конкурентоспособные выпускники, которые могут самостоятельно координировать свою профессиональную деятельность, проявлять творческие способности, демонстрировать высокий уровень адаптивности к изменяющимся социальным условиям и динамичным запросам рынка труда.

Цель профессионально-педагогического образования состоит не только в том, чтобы научить студента что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными профессиональными ситуациями. В связи с этим происходит заметная переориентация оценки образовательного результата с понятий «знания, умения, навыки» на понятия «компетенция/компетентность» выпускника, тем самым фиксируется компетентностный подход в образовании.

В связи с внедрением в высшую профессиональную школу стандартов третьего поколения и компетентностного подхода ведущей целью преобразований является комплексная подготовка специалиста, способного к профессиональному росту и саморазвитию, готового к осуществлению научных исследований в той или иной области знаний. Кроме того, успешное овладение учебными дисциплинами требует от студентов владения и методами научного познания, так как никакое накопление знаний «про запас» не может компенсировать необходимость их самостоятельного пополнения и накопления.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что в ней представлены различные аспекты проблемы формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Данная тематика не нова, однако и по сей день не теряет своей актуальности. Решение проблемы формирования готовности к научно-исследовательской деятельности возможно с опорой на различные методологические подходы (аксиологический, системный, личностно-ориентированный, синергетический, культурологический и др.). С нашей точки зрения, в сложившихся социаль-



но-экономических условиях развития высшего образования наиболее эффективным и целесообразным является применение компетентностного подхода к решению данной проблематики. Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является качественно новым в отечественной системе образования. А. В. Хуторской отмечает, что компетентностный подход – «это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [1].

В проекте государственных стандартов высшего профессионального образования нового поколения в качестве более полного, личностно и социально интегрированного результата подготовки специалистов выступило понятие «компетентность». Однако у исследователей нет единого мнения по поводу трактовки данной категории. Одни авторы под компетентностью понимают «совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [2]. Другие определяют компетентность как «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [3].

В большинстве трактовок категории «компетентность» так или иначе фигурирует понятие «способность (готовность) к деятельности», тем самым подчеркивается ее деятельностная сущность. Рассмотрение проблемы формирования готовности к научно-исследовательской деятельности в аспекте компетентностного подхода предполагает обращение к таким понятиям, как «научно-исследовательская деятельность», «научно-исследовательская компетенция», «научно-исследовательская компетентность». В нашем исследовании под научно-исследовательской деятельностью понимаем деятельность, направленную на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей и природной среды и их применение для достижения практических целей.

Структура научно-исследовательской деятельности в общем виде представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: мотив (совокупность социально обусловленных и личностных потребностей, направленных на предмет исследования), цель (получение объективно нового знания о реальности и формирование способов деятельности по овладению этим знанием), объект (выделенный для изучения объект материальной действительности), предмет (совокупность устанавливаемых свойств объекта), процесс (последовательность действий, протекаемых в соответствии с логикой научного исследования), продукт (объективно новое знание о действительности).

Среди множества определений научно-исследовательской компетентности студента наиболее точным, на наш взгляд является определение, данное В. К. Тагировым, который понимает под ней «интегративную характеристику личности, трактуемую как ее свойство или качество, характеризующую готовность студента к решению исследовательских задач методами научного познания», а под научно-исследовательской компетенцией – «совокупность интеллектуальных, личностных и деятельностных характеристик, реализуемых в научно-исследовательской деятельности» [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что «компетентность» и «готовность» – ключевые понятия профессиональной подготовки современного специалиста, находящиеся в тесной взаимосвязи друг с другом. Компетентность предполагает наличие готовности к определенному виду деятельности. Однако говорить о замещении категории «готовность» понятием «компетентность» не представляется возможным.



На основании анализа научной литературы и с опорой на сущность понятия «научно-исследовательская деятельность студентов» нами было сформулировано определение готовности студентов к научно-исследовательской деятельности, которая рассматривается как личностное образование, обуславливающее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний, систему исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении профессионально-педагогических задач.

В соответствии с логикой нашего исследования мы рассматриваем процесс формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности через формирование научно-исследовательских умений. А для этого нами была разработана классификация научно-исследовательских умений и выделены этапы их формирования.

Нами определены следующие группы научно-исследовательских умений: аналитико-исследовательские умения (сбор информации для исследования, выделение проблем и противоречий, анализ явлений и процессов педагогической действительности); модельно-прогностические умения (разработка прообраза будущего объекта научно-исследовательской деятельности, постановка проблемы, выбор научного направления, определение основных составляющих научного исследования, определение целей и задач научного поиска с учетом состояния науки и потребности практики); организационно-методические умения (планирование опытной или экспериментальной работы, разработка программы исследования, общих и частных методик исследования); профессионально-поисковые умения (осуществление поисковой деятельности, анализ полученной информации, обобщение, систематизация новых данных); рефлексивно-оценочные умения (осознание процесса научно-исследовательской деятельности, осознание и оценка качества продуктов научно-исследовательской деятельности).

Процесс формирования готовности к научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров профессионального обучения осуществляется в форме создания дополнительных курсов; включения научно-исследовательской составляющей в уже существующие учебные курсы; организации образовательного процесса с учетом возможности совмещения учебной, научной и производственной деятельности, привлечения студентов к разработке и реализации инновационных проектов; создания инновационных учебных программ и траекторий обучения с обеспечением возможности проведения прикладных и фундаментальных исследований.

Динамичный характер формирования готовности студентов – будущих бакалавров профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности выражается в последовательном формировании научно-исследовательских умений на соответствующих этапах:

– мотивационно-ориентировочный этап обеспечивает развитие мотивации к научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров профессионального обучения, развитие потребностей к научно-исследовательской деятельности; этап предварительного ознакомления с программой курса «Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения»;

– аналитико-исследовательский этап обеспечивает формирование аналитико-исследовательских умений (сбор информации для исследования, выделение проблем и противоречий, анализ явлений и процессов педагогической действительности);

– модельно-прогностический этап обеспечивает формирование стратегических научно-исследовательских умений в условиях учебной и внеучебной деятельности (умения осуществлять поисковую деятельность, выбирать стратегию и направление научного поиска, определять основные составляющие исследования);



– организационно-методический этап обеспечивает формирование организационно-методических научно-исследовательских умений (разработка программы исследования, разработка общих и частных методик, определение критериев и показателей качества научно-исследовательских работ);

– профессионально-поисковый этап обеспечивает формирование исполнительско-поисковых научно-исследовательских умений;

– рефлексивно-оценочный этап обеспечивает осознание процесса формирования научно-исследовательских умений.

В исследовании были разработаны педагогические условия реализации процесса формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности:

– ориентация будущего бакалавра профессионального обучения на формирование научно-исследовательских умений;

– определение научно-исследовательских умений (аналитико-исследовательские, модельно-прогностические, организационно-методические, профессионально-поисковые, рефлексивно-оценочные);

– обучение через научно-исследовательскую деятельность (разработка творческих заданий, исследовательских ситуаций, участие студентов в научно-исследовательских конференциях);

– определение направлений научно-исследовательской деятельности;

– внедрение педагогических инноваций в образовательный процесс;

– разработка и реализация учебного курса «Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения», обеспечивающего готовность будущих бакалавров профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, готовность будущих бакалавров профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности выражается через высокий уровень развития научно-исследовательских умений.

С целью оценки готовности будущих бакалавров профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности в исследовании выделены три уровня сформированности научно-исследовательских умений: высокий, средний, низкий (табл. 1).

Таблица 1

Показатели уровня сформированности научно-исследовательских умений будущих бакалавров профессионального обучения

| Уровни | Показатели |
|---------|---|
| Высокий | Постоянная мотивация к самостоятельной регулярной научно-исследовательской деятельности |
| | Глубокое понимание сущности, структуры, процесса научно-исследовательской деятельности |
| | Владение системой научно-исследовательских умений |
| Средний | Слабо выраженная мотивация к самостоятельной научно-исследовательской деятельности |
| | Локальные знания, поверхностное понимание сущности, структуры, процесса научно-исследовательской деятельности |
| | Несистемное владение научно-исследовательскими умениями |
| Низкий | Отсутствие мотивации к научно-исследовательской деятельности |
| | Эпизодичность, отсутствие четкости, ясности и целостного видения процесса научно-исследовательской деятельности |
| | Владение отдельными видами научно-исследовательских умений |



Для формирования готовности будущих бакалавров профессионального обучения была разработана программа курса «Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения». Целью программы является развитие позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности, понимание сущности и структуры научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров профессионального обучения, осознания роли и функций научно-исследовательской деятельности в организации педагогической, производственной, технологической деятельности бакалавра профессионального обучения.

Для изучения качественной стороны готовности студентов к научно-исследовательской деятельности было проведено исследование, в котором приняли участие студенты Нижегородского инженерно-педагогического университета – 300 человек, из них 100 человек – экспериментальная группа, 200 человек – контрольная группа. Эксперимент проводился со студентами третьего, четвертого, пятого курсов, обучающимися по специальности 050501.62 Профессиональное обучение (по отраслям).

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление отношения студентов к научно-исследовательской деятельности и уровня готовности к ней.

На втором этапе – этапе формирующего эксперимента – апробировалась программа курса «Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения» с целью формирования научно-исследовательских умений.

На третьем этапе – этапе обобщающего эксперимента – был проведен анализ эффективности разработанного курса, который включал оценку уровня сформированности научно-исследовательских умений в результате изучения спецкурса.

В табл. 2, 3 представлена динамика развития научно-исследовательских умений будущего бакалавра профессионального обучения в начале, середине и конце эксперимента. Результаты эксперимента были математически обработаны с использованием многофункционального критерия Фишера. С вероятностью более 98% можно утверждать, что по всем группам научно-исследовательских умений до начала эксперимента в контрольной и экспериментальной группах статистически значимых различий не выявлено. После проведения эксперимента различие в уровнях сформированности научно-исследовательских умений по указанной классификации статистически значимо.

Таблица 2

Динамика сформированности научно-исследовательских умений будущих бакалавров профессионального обучения (экспериментальная группа)

| Группы умений | Показатель формирования | Кол-во студентов, чел. | | | Кол-во студентов, % | | |
|------------------------------------|-------------------------|------------------------|----------------|-------------|---------------------|----------------|-------------|
| | | Начало эксп. | Середина эксп. | Конец эксп. | Начало эксп. | Середина эксп. | Конец эксп. |
| Аналитико-исследовательские умения | Высокий | 7 | 9 | 14 | 7,0 | 9,0 | 14,0 |
| | Средний | 43 | 49 | 54 | 43,0 | 49,0 | 54,0 |
| | Низкий | 50 | 42 | 32 | 50,0 | 42,0 | 32,0 |
| Модельно-прогностические умения | Высокий | 8 | 10 | 16 | 8,0 | 10,0 | 16,0 |
| | Средний | 51 | 53 | 57 | 51,0 | 53,0 | 57,0 |
| | Низкий | 41 | 37 | 27 | 41,0 | 37,0 | 27,0 |
| Организационно-методические умения | Высокий | 6 | 7 | 10 | 6,0 | 7,0 | 10,0 |
| | Средний | 53 | 54 | 61 | 53,0 | 54,0 | 61,0 |
| | Низкий | 41 | 39 | 29 | 41,0 | 39,0 | 29,0 |
| Профессионально-поисковые умения | Высокий | 5 | 7 | 11 | 5,0 | 7,0 | 11,0 |
| | Средний | 60 | 62 | 71 | 60,0 | 62,0 | 71,0 |
| | Низкий | 35 | 31 | 18 | 35,0 | 31,0 | 18,0 |
| Рефлексивно-оценочные умения | Высокий | 3 | 5 | 8 | 3,0 | 5,0 | 8,0 |
| | Средний | 37 | 43 | 52 | 37,0 | 43,0 | 52,0 |
| | Низкий | 60 | 52 | 40 | 60,0 | 52,0 | 40,0 |



Таблица 3

Динамика сформированности научно-исследовательских умений будущих бакалавров профессионального обучения (контрольная группа)

| Группы умений | Показатель формирования | Кол-во студентов, чел. | | | Кол-во студентов, % | | |
|------------------------------------|-------------------------|------------------------|----------------|-------------|---------------------|----------------|-------------|
| | | Начало эксп. | Середина эксп. | Конец эксп. | Начало эксп. | Середина эксп. | Конец эксп. |
| Аналитико-исследовательские умения | Высокий | 12 | 12 | 12 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| | Средний | 85 | 87 | 87 | 42,5 | 43,5 | 43,5 |
| | Низкий | 103 | 101 | 101 | 51,5 | 50,5 | 50,5 |
| Модельно-прогностические умения | Высокий | 11 | 11 | 12 | 5,5 | %,% | 6,0 |
| | Средний | 100 | 103 | 103 | 50,0 | 51,5 | 51,5 |
| | Низкий | 89 | 86 | 85 | 44,5 | 43,0 | 42,5 |
| Организационно-методические умения | Высокий | 11 | 11 | 12 | 5,5 | 5,5 | 6,0 |
| | Средний | 105 | 106 | 108 | 52,5 | 53,0 | 54,0 |
| | Низкий | 84 | 83 | 80 | 42,0 | 41,5 | 40,0 |
| Профессионально-поисковые умения | Высокий | 10 | 10 | 10 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | Средний | 116 | 117 | 120 | 58,0 | 58,5 | 60,0 |
| | Низкий | 74 | 73 | 70 | 37,0 | 36,5 | 35,0 |
| Рефлексивно-оценочные умения | Высокий | 5 | 5 | 5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| | Средний | 75 | 77 | 77 | 37,5 | 37,5 | 38,0 |
| | Низкий | 120 | 120 | 118 | 60,0 | 60,0 | 59,0 |

Ссылки на источники

- Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 62.
- Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 19.
- Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для вузов. – М.: МПЭСИ, 2005. – С. 47.
- Тагиров В. К. Формирование научно-исследовательской компетентности студента в образовательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010. – С. 85.

Margarita Koldina,

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of professional education and management of educational systems of the Nizhny Novgorod state pedagogical University Kozma Minin, Nizhny Novgorod
koldinami@vandex.ru

The formation of readiness to the research activities of the future bachelors professional training

Abstract. The author considers the structure and content of the notion “the willingness of students to scientific and research activity”, describing its main structural components. The author examines the problem of preparedness for future bachelors professional training for scientific and research activities through the stages of formation of research skills.

Key words: scientific-research activity of students, competence, research competence, research skills, willingness of students to scientific and research activity.

References

- Hutorskoj, A.V. (2003) “Ključevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija”, *Narodnoe obrazovanie*, № 2, p. 62 (in Russian).
- Zimnjaja, I.A. (2004) *Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*, issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, Moscow, p. 19 (in Russian).
- Zeer, Je.F., Pavlova, A.M. and Symanjuk, Je.Je. (2005) *Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod: uchebnoe posobie dlja vuzov*, MPJeSI, Moscow, p. 47 (in Russian).
- Tagirov, V.K. (2010) *Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti studenta v obrazovatel'nom processe voennogo vuza: diss. kand. ped. nauk*, Orenburg, p. 85 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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





Дуальная система образования как основа подготовки специалистов

Аннотация. В статье рассматривается опыт дуального образования в Германии, а также актуальность, перспективность и преимущества такого образования в России. Кроме того, обобщены отличия между дуальной и традиционной системами обучения. Предложены возможные источники финансирования дуальной формы образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: профессиональное образование, дуальная подготовка специалистов, принципы дуальной системы образования, финансирование дуального образования.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Радикальная трансформация социокультурного и экономического пространства России неизбежно оказывает влияние на образование, в том числе и профессиональное. Именно новый подход к системе профессионального образования позволит обеспечить качественную подготовку высококвалифицированных специалистов будущего. Жесткие профессиональные критерии требуют и повышения уровня подготовленности квалифицированных кадров в различных областях жизнедеятельности.

В настоящее время высшие учебные заведения России ощущают острую необходимость в решении проблемы модернизации и реформирования вузовского образования. Внедрение системы дуальной подготовки специалистов открывает новые дополнительные перспективы в повышении эффективности профессионального образования.

Обеспеченность кадрами в той или иной отрасли следует, на наш взгляд, изучать в качественном и количественном аспектах. Мы полагаем, что необходимо акцентировать внимание на качественном аспекте, и предпримем попытку рассмотрения возможных траекторий совершенствования образовательного уровня специалистов, каким условиям отвечает дуальная система образования.

Опыт развития образовательных систем таких стран, как Швеция, Великобритания, Германия, Япония, указывает на необходимость интеграции образовательного процесса и практики, которая служит основой высококачественной подготовки квалифицированных специалистов.

Германия стала первой страной, использующей принципы дуальной системы образования (данная система используется более 15 лет). Осуществление учебного процесса идет путем синтеза производственной деятельности в качестве стажера (ученика) и изучения теоретической части в учреждении образования. Кроме того, происходит поэтапное усложнение учебных и практических задач. Известно, что профессиональное образование Германии хотя и является децентрализованным, однако выстраивается в соответствии с определенным стандартом. В Германии с 1981 г. действуют такие законодательные акты, как «О содействии профессиональному образованию» (описывает инструменты регулирования в вопросах планирования и статистических данных профессионального образования), «Закон об охране труда молодежи» (обосновывает меры защиты для обучающейся молодежи), «Договор о профессиональном обучении» [1].



Профессиональное обучение строго соответствует Перечню профессий, который в настоящее время сократился с 600 (по данным на 1971 г.) до 380 профессий. Сокращение количества профессий произошло в связи с интеграцией подготовки специалистов по схожим направлениям деятельности. Следует отметить, что название профессий, совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для усвоения обучающимся по каждой профессии, а также типовой учебный план и итоговые аттестационные требования разрабатываются и согласуются министром образования и науки совместно с министром конкретной отрасли промышленности. Разработанные документы являются правовой основой и носят обязательный характер. Кроме того, государство старается компенсировать затраты предприятия на профессиональное образование. Финансовые инвестиции в систему дуальной подготовки специалистов в Германии составляют приблизительно тридцать миллиардов евро. Большинство предприятий с помощью дуального образования обеспечивают себя квалифицированными кадрами, которые соответствуют конкретным требованиям и запросам работодателей, что позволяет экономить на расходах при поиске, подборе, адаптации сотрудников.

Проведя анализ различной литературы по дуальному обучению, мы выявили достаточно большое число возможных преимуществ такого образования. Совокупность возможных преимуществ мы представили на рис. 1.

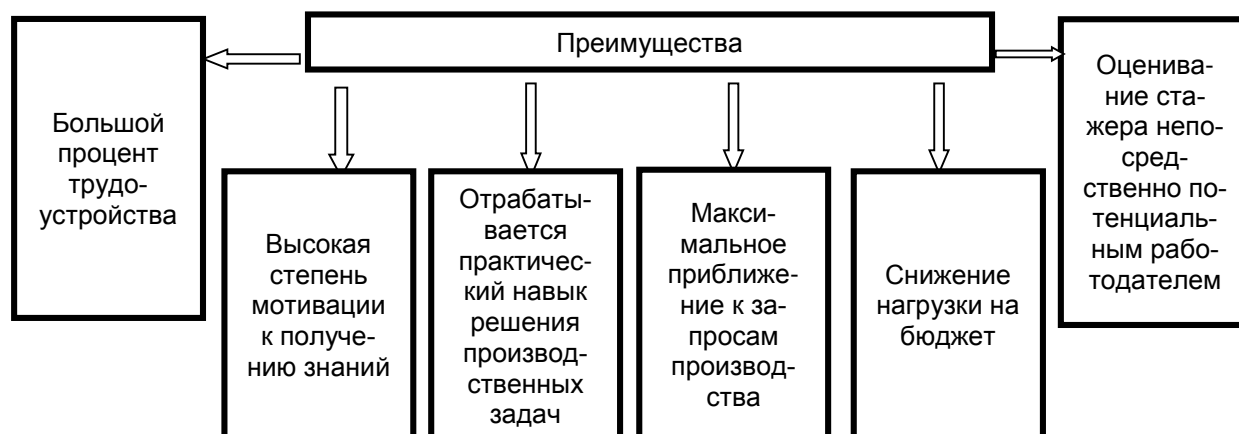


Рис. 1. Совокупность возможных преимуществ дуального образования

При дуальной системе в образование привлекаются как учебные заведения, так и производственные предприятия, фирмы, организации. Программы дуальной системы образования интегрируют в себе теорию и апробированные на практике ноу-хау. Содержательный смысл преобразований состоит в том, что дуальное образование обучающиеся получают одновременно в двух учебных заведениях: университетах и институтах – теоретическую часть, а на производстве – практическую.

Дуальная система в качестве отличительной характеристики от традиционной предполагает во время всего периода обучения чередование теории и практики, что приводит к результативности и эффективности использования полученных знаний и навыков. От профессионального школьного обучения система дуального образования отличается еще и тем, что большая часть учебной недели посвящена практике на предприятии, а меньшая (1–2 дня) – вузу [2].

Как правило, дуальная система образования используется в технической и социально-экономической областях, охватывая также строительное, инженерное направления. Дуальная система неплохо зарекомендовала себя и в социальном менеджменте, менеджменте туристического дела.



В последние десятилетия дуальная система образования стала приемлема и в области информационных технологий благодаря постоянной модернизации подготовки высококлассных специалистов.

Практический опыт реализации дуальной системы образования в Германии показывает, что большая часть направлений подготовки будущих специалистов регламентируется соглашением между социальными партнерами, регионами и государством. Подготовка специалистов того или иного профиля базируется на запросах и требованиях кадрового рынка, что позволяет обеспечить молодежи профессиональную мобильность и конкурентоспособность. Период обучения варьируется до 3 лет. Стажеры (ученики), проходящие практическую часть обучения на предприятии, получают заработанную плату. Система финансируется за счет государства и предприятий. Компетенцией государства является обучение на предприятии, а в компетенцию региона входит обучение в профессиональном вузе. Предприятие полностью обеспечивает процесс обучения современным оборудованием, отвечающим требованиям техники. Большие предприятия и организации могут позволить себе обучение в собственных лабораториях и мастерских, мелкие – на рабочих местах.

Начальная стадия обучения непосредственно связана с прохождением производственной практики, и, как следствие, выпускник высшего учебного заведения способен продемонстрировать потенциальному работодателю многолетний практический опыт деятельности по выбранному профессиональному профилю.

Обучающийся по дуальной системе финансово наиболее независим в силу того, что имеет заработную плату уже в период обучения, хотя и небольшую. Однако следует отметить, что он затратил на изучение теории меньший период времени, чем те, кто обучался по традиционной системе профессионального образования.

Как нам думается, для дуального образования в России следует рассматривать возможность финансирования из нескольких источников; бесспорно, что львиную долю расходов должно взять на себя государство. Основным назначением источника негосударственного финансирования должно стать создание новейших учебных лабораторий, площадок, мастерских с высоким уровнем технического и ресурсного оснащения для обучения. Мы обобщили возможные источники финансирования на рис. 2.

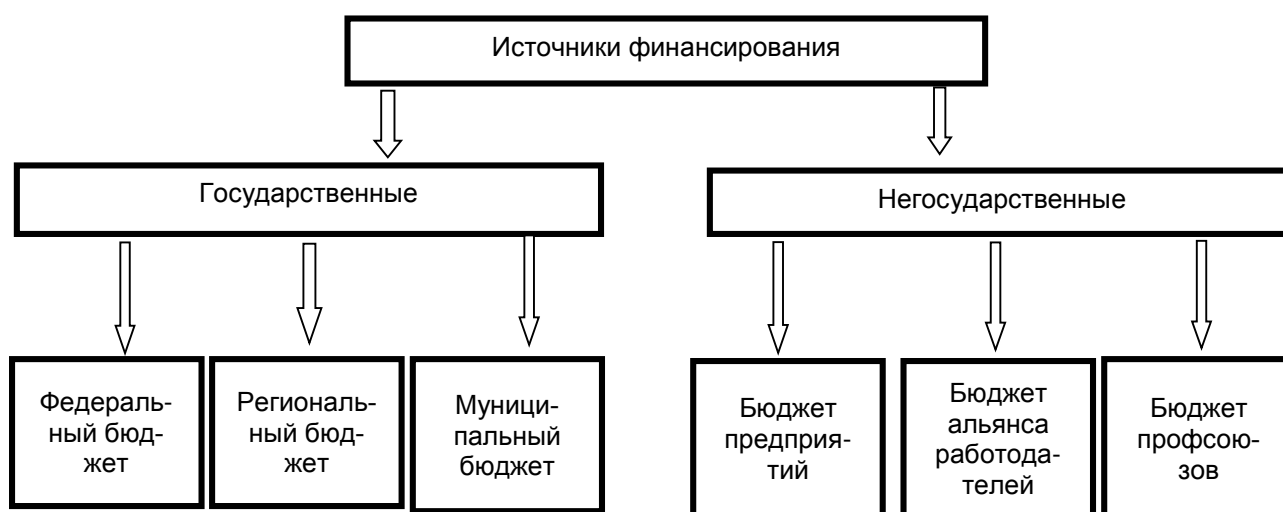


Рис. 2. Возможные источники финансирования дуального образования в России



Для работодателей необходимо разработать некий стимулирующий комплекс, предусматривающий адресную помощь либо компенсацию за высокие результаты работы, возможность получения налоговых льгот, возможность создания директории ресурсного обеспечения и др.

Следует отметить и тот факт, что маленькая группа также может претендовать на дуальное обучение, при этом возможно добиться устойчивых высоких мотивов получения знаний, за счет чего и формируется индивидуально-личностная профессиональная траектория будущего специалиста.

К сожалению, российское государство постоянно готовит квалифицированных специалистов либо за счет собственного финансирования, либо за счет обучающихся в высших учебных заведениях. Организации, фирмы, предприятия не способны и не готовы тратить средства на образование.

Бесспорно, что отечественные направления систем дуальной подготовки специалистов не сильно будут отличаться от зарубежных, однако определение перечня направлений подготовки и выбор соответствующего ему содержательного наполнения должны базироваться на прогностическом анализе и учитывать российские реалии, российскую специфику [3].

На наш взгляд, к серьезным недостаткам дуальной системы образования относится то, что в учебном плане на углубление дисциплин отводится недостаточное количество часов по причине интенсивной организации обучения. Каникулярное время у обучающихся отсутствует, однако им предоставляется определенное число дней в счет отпуска.

Мы под дуальной системой подготовки специалистов понимаем некую инновационную траекторию организации высшего профессионального образования, которая включает в себя четко скоординированное взаимодействие образовательного учреждения и производственных предприятий (организаций), направленное на подготовку специалистов конкретного профиля, с требуемым работодателю квалификационным уровнем. К основным принципам, лежащим в основе системы дуального образования, относят: паритетность гуманистических и ценностных ориентиров, компетентностный подход, становление и развитие профессиональной деятельности и социально-профессиональных отношений.

Необходимо отметить и различия между дуальной и традиционной системами подготовки, которые мы представили в виде таблицы (см. табл.).

Кроме того, при реализации дуальной подготовки специалистов следует учесть, что в российских вузах слабо развит индивидуализированный подход к организации обучения, который предусматривает разработку образовательной траектории для конкретного обучающегося студента [4]. Процесс обучения выстраивается с опорой на группу студентов, следовательно, мы считаем, что для использования индивидуализированной системы дуальной подготовки необходимо:

- задействовать дистанционное обучение (что поможет индивидуализировать учебный процесс);
- сформировать группы обучающихся студентов, которые изучают в данный временной период одноименные дисциплины.



Отличия дуальной и традиционной систем подготовки специалистов

| <i>Дуальная система подготовки</i> | <i>Традиционная система подготовки</i> |
|--|--|
| Сокращение аудиторных занятий до 30% | Большая часть обучения (до 70%) проходит в стенах учебного заведения |
| Объем производственной практики увеличен до 60–70% от объема учебного плана | Производственная практика составляет всего 25–30% времени обучения |
| Производственная практика основана на индивидуальном подходе и максимально приближена к реальным условиям предприятия | Производственная практика не отвечает необходимым запросам предприятий-работодателей |
| Приобретение важных практических навыков по выбранному профилю подготовки | Навыки описаны в стандарте профиля подготовки |
| Непосредственное прохождение практики на современном производственном оборудовании | Вероятность прохождения практики на современном производственном оборудовании составляет около 10% |
| Ознакомление с корпоративной культурой, работа в команде | За короткий период практики невозможно познакомиться с обычаями и традициями предприятия |
| Обеспечение стипендией от предприятия на весь период обучения, доставка с места работы до дома | Подготовка ведется за счет государства или самого студента |
| Тематика курсовых и выпускных квалификационных работ ориентирована на потенциальные нужды предприятий-работодателей | Тематика курсовых и выпускных квалификационных работ не отражает специфики производства |
| Осуществляется мониторинг, и определяется конкретный перечень специальностей, востребованных конкретными предприятиями региона | Мониторинг потребностей в специальностях отсутствует |
| Возможность стажировки преподавателей специальных дисциплин на предприятии | Привлекаются специалисты-практики |

Таким образом, на основании всего сказанного выше, следует констатировать, что основная содержательная концепция дуальной системы профессионального образования базируется на усилении практической направленности при подготовке специалистов через синтезирование учебного и производственного процессов, что существенно увеличивает возможность профессиональной мобильности выпускников учебных заведений. Однако при реализации дуальной подготовки следует помнить о принципиальных изменениях, необходимых при организации учебной деятельности, необходимости адекватного интегрирования и чередования теоретической и практической составляющих во время всего периода обучения. Кроме того, дуальная система образования, на наш взгляд, является действенным и гибким механизмом, позволяющим готовить высококвалифицированных специалистов, востребованных в современных условиях рыночной экономики предприятиями различных сфер деятельности.

Ссылки на источники

1. Аникеев А. А., Артуров Е. А. Современная структура образования в Германии // *Alma mater*. – 2012. – № 3. – С. 67–68.
2. Мисиков Б. Современный вуз: дуализм целей // *Высшее образование в России*. – 2006. – № 11. – С. 167–168.
3. Полянин В. А. Образовательная система дуального формата и профессиональное самоопределение педагога // *Образовательные технологии*. – 2010. – № 2. – С. 68–96.
4. Терещенкова Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный аспект // *Концепт*. – 2014. – № 02 (февраль). – ART 14038. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14038.htm>.

Abstract. The article considers the dual education in Germany, as well as the relevance, perspectives and advantages of such education in Russia. In addition, summarizes the differences between the dual and the traditional systems of education. The possible sources of financing of the dual form of education in the Russian Federation.

Key words: professional education, the dual training of specialists, the principles of the dual system of education, the financing of the dual education.

References

1. Anikeev, A. A. and Arturov, E.A. (2012) "Sovremennaja struktura obrazovanija v Germanii", *Alma mater*, № 3, pp . 67–68 (in Russian).
2. Misikov, B. (2006) "Sovremennyj vuz: dualizm celej", *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 11, pp. 167–168 (in Russian).
3. Poljanin, V.A. (2010) "Obrazovatel'naja sistema dual'nogo formata i professional'noe samoopredelenie pedagoga", *Obrazovatel'nye tehnologii*, № 2, pp. 68–96 (in Russian).
4. Tereshhenkova, E.V. (2014) "Kommunikativnaja kompetentnost' pedagoga: professional'nyj aspekt", *Koncept*, № 02 (fevral'), ART 14038. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14038.htm> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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





Формирование мотивации учения в период адаптации подростков ко второй ступени обучения

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании мотивации в период адаптации подростков ко второй ступени обучения. Дается характеристика данного возрастного периода, возможности скорейшей адаптации детей подросткового возраста, и говорится о формировании мотивации учения ко второй ступени обучения.

Ключевые слова: мотив, мотивация, адаптация, формирование мотивации учения, подростковый возрастной период.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Актуальность исследования формирования мотивации младших школьников определяется тем, что именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность является ведущей деятельностью, важно создать предпосылки формирования мотивации учения и к концу обучения в начальной школе придать мотивации определенную форму, т. е. сделать ее устойчивым личностным образованием школьника.

Эффективность самого обучения, как показывают многочисленные психологические и педагогические исследования, в большей мере зависит от того, как ребенок эмоционально относится к учебному предмету, учебному заданию, как он переживает свои успехи и неудачи, как относится к учителю. В то же время установлено, что в школьной практике роль эмоций как важной стороны мотивационной сферы учителя недооценивают.

Психологи выделяют ряд стадий – «реакций» на новизну материала: от эмоций любопытства и любознательности до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету. Учителю нельзя пренебрегать первыми, еще ситуативными проявлениями положительного отношения к учению, наблюдающимися при столкновении школьников с новым учебным материалом [1].

Второе после потребности по своему мотивационному значению понятие – цель. Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность [2]. Если всю сферу осознаваемого человеком в сложной мотивационной динамике его поведения представить в виде своеобразной арены, на которой разворачивается красочный и многогранный спектакль его жизни, и допустить, что наиболее ярко в данный момент на ней освещено то место, которое должно приковывать к себе наибольшее внимание зрителя (самого субъекта), то это и будет цель. Психологически цель есть то мотивационно-побудительное содержание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности.

Цель является основным объектом внимания, занимает объем кратковременной и оперативной памяти; с ней связаны разворачивающийся в данный момент времени мыслительный процесс и большая часть всевозможных эмоциональных переживаний. В отличие от цели, связанной с кратковременной памятью, потребности, вероятно, хранятся в долговременной памяти.



Рассмотренные мотивационные образования: диспозиции (мотивы), потребности и цели – являются основными составляющими мотивационной сферы человека.

Кроме мотивов, потребностей и целей в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются также интересы, задачи, желания и намерения. Интересом называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной актуальной в данный момент времени потребностью. Интерес к себе может, вызвать любое неожиданное событие, непроизвольно привлекшее к себе внимание, любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель [3].

Интересу соответствует особый вид деятельности, которая называется ориентировочно-исследовательской. Чем выше на эволюционной лестнице стоит организм, тем больше времени занимает у него данный вид деятельности и тем совершеннее ее методы и средства. Высший уровень развития такой деятельности, имеющийся только у человека, – это научные и художественно-творческие изыскания. Подростки в значительной степени способны руководствоваться в своем нравственном поведении теми требованиями, которые сами себе предъявляют, и теми задачами и целями, которые перед собой ставят. Происходит переход от «реактивного» следования требованиям извне к активному построению своего поведения в соответствии со своим собственным идеалом.

У школьников средних классов отмечается большая, чем прежде, устойчивость целей, достаточно развитое чувство долга, ответственности. Интересы уже не ситуативные, а возникают постепенно, по мере накопления знаний. Отсюда – устойчивость ряда мотивов, базирующихся на интересах и поставленных самими учащимися целях.

Задача как частный ситуационно-мотивационный фактор возникает тогда, когда в ходе выполнения действия, направленного на достижение определенной цели, организм наталкивается на препятствие, которое необходимо преодолеть, чтобы двигаться дальше. Одна и та же задача может возникать в процессе выполнения самых различных действий и поэтому так же неспецифична для потребностей, как и интерес.

Желания и намерения – это сиюминутно возникающие и довольно часто сменяющиеся друг друга мотивационные субъективные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнения действия.

Интересы, задачи, желания и намерения хотя и входят в систему мотивационных факторов, участвуют в мотивации поведения, однако выполняют в ней не столько побудительную, сколько инструментальную роль. Они больше ответственны за стиль, а не за направленность поведения.

Мотивация поведения человека может быть сознательной и бессознательной. Это означает, что одни потребности и цели, управляющие поведением человека, им осознаются, другие нет. Многие психологические проблемы получают свое решение, как только мы отказываемся от представления о том, будто люди всегда осознают мотивы своих действий, поступков, мыслей, чувств. На самом деле их истинные мотивы необязательно таковы, какими они кажутся.

Любой учитель знает, что заинтересованный школьник учится лучше. В психолого-педагогическом плане именно на развитие устойчивого познавательного интереса должны быть направлены развивающие программы по предметам. Решению этой задачи помогут четкое планирование структуры урока, использование различных форм обучения, тщательно продуманные методы и приемы подачи учебного материала. Интерес играет важную роль в мотивации успеха. Чтобы воспитать у ребенка здоровое стремление к достижению намеченной цели, учителя сами должны испытывать искренний интерес к своей деятельности и объективно относиться к успехам и неудачам учеников.



Поведение, ориентированное на достижение желаемого результата, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха. Известно, что учащиеся, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Другими словами, они предпочитают рисковать расчетливо. Ученики с установкой на неудачу склонны к экстремальным выборам: одни из них занижают, а другие завышают цели, которые ставят перед собой. После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают значение своих неудач, а неуверенные в успехе, напротив, склонны переоценивать свои успехи. В связи с этим педагогу необходимо оказывать помощь ребенку в адекватном выборе цели и дифференцированно подходить к оцениванию результатов выполнения поставленных задач. Оценивая результат, учитель обычно сравнивает достижения одних учеников с достижениями других. Основанием для сравнения служит определенный норматив. Психологически более оправданно сравнение сегодняшних собственных результатов ребенка с предыдущими и только затем с общим нормативом. Познавательный интерес формируется и становится устойчивым только в том случае, если учебная деятельность успешна, а способности оцениваются позитивно. Направленность учебной мотивации школьника и его статус как ученика в классном коллективе взаимосвязаны. В доброжелательной атмосфере у школьников развиваются позитивные навыки общения. Однако часто случается так, что школьников сковывают страх перед плохой оценкой, критикой, боязнь скомпрометировать себя, быть не принятым в качестве «своего». Неспособность (по различным причинам) принимать участие в жизни класса, а также определять свои цели приводит к возникновению трудностей в школе чаще, чем невысокие интеллектуальные возможности. Специального внимания заслуживает анализ отрицательных отношений (ссоры, конфликты и т. п.) в группе, так как они ведут к задержкам в развитии личности, а в некоторых особо неблагоприятных условиях – и к ее деградации. В случае долгого пребывания в такой группе отрицательные отношения порождают тревожность и фрустрацию. Научное понятие «тревожность» в повседневном языке выражают такие слова, как беспокойство, страх, опасение, боязнь, повышенная напряженность. Личностная тревожность представляет собой базовую черту личности, которая формируется и закрепляется в раннем детстве. Она оказывает отрицательное влияние на формирование и развитие других свойств и особенностей человека, таких, например, как мотив избегания неудачи, стремление уходить от ответственности, боязнь вступать в соревнование с другими людьми. Учащийся, имеющий такой мотив, не прилагает максимума усилий в деятельности, а довольствуется минимумом, достаточным для того, чтобы его не наказали, хотя способен, как правило, на большее. Учебная деятельность всегда полимотивирована. К внутренним мотивам учебной деятельности можно отнести собственное развитие в процессе учения; познание нового, неизвестного, понимание необходимости учения для дальнейшей жизни. Такие мотивы, как сам процесс учения, возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными, хотя они в большей степени определяются зависимостью от внешних факторов. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба ради лидерства, престижа, материального вознаграждения или избегания неудач.

Поэтому одной из основных задач учителя должно быть повышение в структуре мотивации учащегося «удельного веса» внутренней мотивации учения. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг мотива на цель учения. Каждый шаг этого процесса характеризуется наложением одного, более близкого к цели учения мотива на другой, более удаленный от нее. Поэтому в мотивационном развитии



учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты им, т. е. чтобы они стали значимыми для учащегося.

Учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой.

Мотивационная сфера – ядро личности. В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться, причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, ведущими являются мотивы «доставить радость родителям», «хочу больше знать», «на уроке интересно». Имея знания, ученик получает высокие отметки, которые, в свою очередь, источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям. Более того, в классе, где мнение учителя – не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, эти аспекты выходят на первый план. И хотя в какой-то мере абстрактное для учащегося начальной школы понятие «хорошо работать» или далекая перспектива получить образование в вузе непосредственно побуждать его к учебе не могут, тем не менее, социальные мотивы важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных схемах.

Время перехода учащихся из начальной школы на вторую ступень общего образования является одним из кризисных периодов их личностного развития. При этом существенно меняются требования учебной деятельности и социальная ситуация развития: на смену одному учителю приходит несколько учителей-предметников, расширяется круг общения со сверстниками, возникает необходимость усвоения новых учебных предметов. Данный период также характеризуется тем, что усложняется учебный материал и формы организации учебно-воспитательной работы, методы и приемы обучения, вводится кабинетная система обучения.

Анализ массовой школьной практики показывает, что переход в пятый класс психологически слабо подготовленных школьников усугубляет их негативное отношение к учебе и школе в целом. Все это сказывается и на их обучаемости, и на развитии личности, и на ее психическом здоровье.

Проблемы мотивации учения были предметом исследования многих ученых. Потребности, мотивы, эмоции, деятельность рассматривались А. Н. Леонтьевым, В. Н. Мясищевым, П. В. Симоновым, Х. Хекхаузенем, В. С. Мерлиным, Б. И. Додоновым, С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Узнадзе, С. П. Манукян; психологические механизмы мотивации – В. К. Вилюнасом, В. Э. Мильманом; мотивация поведения и формирование личности – В. Г. Асеевым, П. М. Якобсоном, Л. И. Божович; уровень притязаний исследовался Л. В. Бороздиной; формирование мотивации учения изучалось А. К. Марковой, В. И. Василевским, Г. И. Щукиной, Ю. Н. Кулюткиным, В. С. Ильиным, Р. А. Ждановой, Г. С. Сухобской.

Переход из начального в среднее звено традиционно считается одной из наиболее педагогически сложных школьных проблем, а период адаптации в 5-м классе – одним из труднейших периодов школьного обучения. Однако для определения возможных путей и средств решения проблем «переходного периода» необходимо понимать, какие психологические новообразования младшего школьника – будущего пятиклассника обеспечат успешную адаптацию к системе обучения в среднем звене, создавая также и перспективы дальнейшего личностного развития.



Период адаптации к новым правилам и требованиям может занимать у ребенка от одного месяца до целого года. Критерием успешности адаптации выступает прежде всего степень сохранности психологического и физического здоровья учащихся.

Надо заметить, что с понятием «адаптация» тесно связано понятие «готовность к обучению в средней школе». Не все учащиеся начальной школы одинаково подготовлены к переходу в среднюю школу. Можно выделить следующие составляющие такой готовности: успешное усвоение программного материала; качественно иной тип взаимоотношений (более «взрослый») с учителями и одноклассниками; ведущая деятельность (начальное звено – учебная деятельность, среднее звено – межличностные отношения).

В психологии известно, что развитие мотивов учения идет двумя путями: 1) через усвоение учащимися общественного смысла учения; 2) через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его [4].

На первом пути главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, довести до сознания ребенка те мотивы, которые общественно не значимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Примером может служить желание получать хорошие оценки. Учащимся необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. И таким образом, постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться детьми как необходимое условие их успешной, полезной общественной деятельности.

С другой стороны, необходимо повысить действенность мотивов, которые осознаются учащимися как важные, но реально на их поведение не влияют. Этот путь формирования учебной мотивации связан непосредственно с особенностями организации учебного процесса. В психологии выявлено достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Ведущей деятельностью для всех школьных возрастов является учение, однако специфика каждого возраста определяется тем, освоение каких сторон действительности осуществляется ребенком в ходе учения. Это и определяет ведущую деятельность каждого школьного возраста. Так, в младшем школьном возрасте ребенок осваивает «предметную» действительность, т. е. знания, закрепленные в учебных курсах. В отличие от раннего возраста в младшем школьном возрасте ребенок осваивает благодаря учению ту предметную действительность, которая далеко выходит за пределы его личного непосредственного опыта. Младший школьный возраст – возраст вхождения в учебную деятельность, овладения ее структурными компонентами [5].

В среднем школьном возрасте ученик осваивает социальную действительность межлических отношений, осознает эталоны общественного сознания (идеалы, ценностные ориентации), сопоставляет себя с ними через мнения и оценки других людей. Одновременно здесь происходит дальнейшее освоение структуры учебной деятельности. Таким образом, средний школьный возраст – возраст овладения самостоятельными формами учебной деятельности и способами взаимодействий с другим человеком в ходе учебной деятельности.

Исследования показали, что познавательные интересы школьников существенно зависят от способа раскрытия учебного предмета. Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из этих явлений учитель объясняет, дает готовый способ действия с ним. Ребенку ничего не остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. При таком раскрытии предмета есть большая опасность потери интереса к нему.

Уровень учебной мотивации рассматривается как один из критериев эффективности педагогического процесса, как результат деятельности педагогического коллектива.



Поскольку наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся, следствие чего – снижение базовых показателей образованности и воспитанности обучающихся, то важность выявления уровня развития мотивации у подростков становится очевидной. Выявление характера учебной мотивации и смысла учения для школьника играет решающую роль для учителей, так как знание о развитии мотивации у ученика дает возможность определить учителю эффективные меры педагогического воздействия (влияния).

Важную роль в стимулировании познавательного интереса имеет позитивная психологическая атмосфера урока, обеспечение гуманных отношений между учителем и учеником, выбор демократического стиля педагогического взаимодействия: принятие своих учеников независимо от их учебных успехов, преобладание побуждения, поощрения, понимания и поддержки. Психологическое поглаживание учеников: приветствие, проявление внимания к возможно большему числу детей – взглядом, улыбкой, кивком.

Как известно, отношение к учебной деятельности у подростков неоднозначно. С одной стороны, этот период характеризуется снижением мотивации учения (возрастание внеучебных интересов, стремление к общению со сверстниками), а с другой стороны, этот период является сенситивным для формирования зрелых форм учебной деятельности. Одной из важных причин снижения мотивации учения в средней школе служит недостаточный учет учителем социальных мотивов подростков, когда в ходе обучения не реализуется стремление подростка к взрослости и самостоятельности, к взаимодействию со сверстниками. Адекватным мотивом учебной деятельности в среднем школьном возрасте выступает мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком. Этим же определяется интерес школьников ко всем формам групповой работы. Но в то же время благоприятными для учебной деятельности особенностями мотивации в этом возрасте являются увеличение широты и разнообразия интересов, возрастание их определенности и устойчивости.

Формирующаяся устойчивая иерархия мотивов, рост произвольности в регуляции собственного поведения образуют такую базовую характеристику личности, как ее направленность. С возникновением у подростка устойчивых мотивов поведения кризис подросткового возраста протекает значительно легче.

Центральным личностным новообразованием этого периода оказывается становление нового уровня самосознания, формирование Я-концепции. Появляется способность к самоанализу, сопоставлению себя с другими. Это позволяет подростку выработать некоторые собственные критерии оценки себя, помогающие ему переходить от ориентации на оценки окружающих к самооценке. В результате развивается представление о Я-идеальном. Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится основой Я-концепции, в которой можно выделить два аспекта: знание о себе и само отношение, т. е. выражение смысла «я».

Понимание подростком соподчинения своих желаний означает, что в этом возрасте складывается осознанная система мотивации, образуется устойчивое доминирование какого-либо мотива. Самоанализ становится средством для организации не только взаимоотношений с другими, но и собственной деятельности, саморазвития и самореализации, т. е. играет важную роль в учебной деятельности [6].

У многих учащихся в подростковом возрасте возникают проблемы с успеваемостью. Зачастую это связано не с работоспособностью ребенка или его интеллектуальными возможностями, а с резким падением интереса к учению, снижением учебной мотивации.

Анализируя вышесказанное, можно сделать выводы: с ростом и развитием ребенка его познавательная активность все более начинает тяготеть к познавательной



деятельности, которая, как любая деятельность, характеризуется определенной структурой. Ее элементами являются: побудительно-мотивационная часть (потребность, мотивы, цели), предмет деятельности, соответствие предмета и мотива деятельности и средства ее осуществления (действия и операции). Отсюда следует, что необходимым условием развития познавательного интереса является деятельность, несущая познавательную функцию.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций.

Учебная мотивация школьников среднего школьного возраста направлена не только на получение новых сведений, знаний, но и на поиск общих закономерностей, а главное, на освоение способов самостоятельного добывания знаний.

Формирование мотивации учения будет успешным, если используются методы стимулирования мотивации.

Исследование мотивационной структуры школьников на констатирующем этапе показало, что непосредственно побуждающими мотивами их учебной деятельности оказались мотивы самоопределения, мотивы самосовершенствования и мотивы престижа.

На основе полученных данных мы разработали коррекционно-развивающий комплекс занятий по формированию мотивов учения у испытуемых и реализовали его в учебном процессе (обеспечение моделирования педагогического процесса как системы учебной деятельности; формирование положительного отношения к учебной деятельности на основе единства мотивационной и эмоциональной сфер в условиях использования развивающей программы; использование игровых приемов).

Результаты итогового этапа исследования показали, что создание условий для развития учебной мотивации на формирующем этапе способствовало положительной динамике мотивационной структуры.

В данной работе были исследованы мотивы учения школьников при переходе в среднее звено обучения, особенности их динамики. Было выявлено изменение доминирующих мотивов от внешних к внутренним на протяжении обучения в начальной школе. В общей массе учащихся преобладают также внутренние мотивы.

Искусство воспитания все-таки заключается в создании правильного сочетания «понимаемых» мотивов и мотивов «реально действующих» и вместе с тем в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы этим обеспечить переход к более высокому типу внутренних мотивов, управляющих жизнью личности.

Ссылки на источники

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Академия, 2002. – 215 с.
2. Узнадзе Д. Н. Психологические мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 2000 – 469 с.
3. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 1995. – 278 с.
4. Узнадзе Д. Н. Указ. соч.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 343 с.
6. Узнадзе Д. Н. Указ. соч.



ART 14088 УДК 37.015.3:159.947.5

Sarah Hapacheva,

candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and pedagogical techniques, Adyghe State University, Maikop

sara.xapacheva@mail.ru

The motivation exercises in the period of adaptation of adolescents to the second stage of training

Abstract. The article discusses the formation of motivation during the adaptation of adolescents to the second stage of training. The characteristic of this age period, the possibility of prompt adaptation of adolescent children and the formation of motivation theory to the second stage of training are given.

Key words: motive, motivation, adaptation, formation of learning motivation, adolescent age period.

References

1. Aseev, V.G. (2002) *Motivacija povedenija i formirovanija lichnosti*, Akademija, Moscow, 215 p. (in Russian).
2. Uznadze, D.N. (2000) *Psihologicheskie motivacii povedenija cheloveka*, Prosveshhenie, Moscow, 469 p. (in Russian).
3. Dubrovina, I.V. (1995) *Shkol'naja psihologicheskaja sluzhba*, Akademija, Moscow 278 p. (in Russian).
4. Uznadze, D.N. (2000) *Psihologicheskie motivacii povedenija cheloveka*, Prosveshhenie, Moscow, 469 p. (in Russian).
5. Il'in, E.P. (2002) *Motivacija i motivy*, Piter, St. Petersburg, 343 p. (in Russian).
6. Uznadze, D.N. (2000) *Psihologicheskie motivacii povedenija cheloveka*, Prosveshhenie, Moscow, 469 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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





Открытое занятие как форма профессиональной деятельности, повышения квалификации и аттестации педагога

Аннотация. В статье предлагается научно обоснованная система подготовки, проведения и дифференцированной оценки качества открытого занятия в учреждениях дошкольного, общего и дополнительного образования детей; начального профессионального образования; социальной защиты несовершеннолетних. Реализация данной системы нацелена на повышение качества образовательного процесса и совершенствование систем повышения квалификации и аттестации педагогов.

Ключевые слова: открытое занятие, регламент проведения открытого занятия, конспект открытого занятия, система дифференцированной оценки качества открытого занятия, повышение квалификации педагога, аттестация педагога.

Раздел: (1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Постоянное увеличение скорости прироста психолого-педагогического знания и изменение социальных условий жизнедеятельности обуславливают актуальность повышения качества образования и, в частности, совершенствования методики подготовки, проведения и оценки качества открытого занятия. Являясь формой профессиональной деятельности педагога (учителя, классного руководителя, педагога-психолога, педагога дополнительного образования детей, социального педагога, воспитателя дошкольного образовательного учреждения, педагога начального профессионального образования, воспитателя учреждений социальной реабилитации и адаптации несовершеннолетних и др.), открытое занятие проводится в целях активизации его профессиональной рефлексии, обмена педагогическим опытом и повышения квалификации, адекватной экспертной оценки и аттестации специалистов, повышения качества педагогического процесса и обеспечения гарантий полноценного развития ребенка, защиты его от некомпетентных взрослых.

Предпринятые автором панорамный обзор, анализ, обобщение и систематизация методических подходов к решению проблемы подготовки, проведения и оценки качества открытого занятия, сложившихся в системах дошкольного, общего, дополнительного образования детей, начального профессионального образования, соцзащиты несовершеннолетних, а также в соответствующих системах повышения квалификации и аттестации педагогических и руководящих кадров, позволили выявить наличие в них общих психолого-педагогических основ. Они были использованы и в определенной мере обогащены при разработке примерного регламента проведения открытого занятия, структуры открытого занятия и системы дифференцированной оценки (самооценки) его качества. В существенной мере этому способствовало также осмысление и обобщение автором многолетнего опыта собственной научной, методической, педагогической, экспертной работы в различных учреждениях всех вышеперечисленных систем образования и воспитания детей, социальной защиты несовершеннолетних, а также в институтах повышения квалификации, в системе аттестации педагогических и руководящих кадров.

По замыслу автора статьи, изложенные в ней таблицы, содержащие систему критериев качества различных аспектов открытого занятия, прежде всего должны



служить педагогу в качестве ориентиров при планировании и методической разработке данного ответственного мероприятия. Естественно, что некоторые критерии из системы оценки можно исключить, а какие-то – добавить, учитывая личностные и профессиональные особенности педагога, тип учреждения, в котором он работает, предметно-тематическое содержание и продолжительность занятия, возрастные и личностные качества детей и т. п. факторы. (По мнению автора, такого рода изменения могут коснуться преимущественно критериев, представленных ниже в табл. 2).

1. Примерный регламент проведения открытого занятия

1.1. Открытое занятие проходит в соответствии с планом методической работы учреждения. Нельзя проводить несколько открытых занятий в одной группе в один день, а также организовывать их в одной и той же группе несколько раз в месяц, что обусловлено большой психологической нагрузкой, которую в результате испытывают дети и педагог. Проводятся открытые занятия в обычных условиях, с общепринятой продолжительностью, без «репетиции», не нарушая календарно-тематических планов программ, реализуемых педагогом и его учреждением, а также действующих требований к организации образовательного процесса. Накануне открытого занятия рекомендуется сообщить детям и их родителям о предстоящем событии, чтобы подготовить детей к присутствию на нем посторонних людей.

1.2. В целях распространения инновационного педагогического опыта на сайте образовательного учреждения необходимо не позднее чем за две недели сделать объявление о предстоящем открытом занятии с указанием его темы, даты, Ф. И. О. проводящего его специалиста, группы (класса) учащихся, уровня планируемого мероприятия (окружного, городского, регионального и проч.) и пригласить желающих специалистов принять участие в его просмотре и обсуждении в режиме онлайн. Если проведенное открытое занятие может быть расценено как инновационный продукт или промежуточный инновационный продукт, который может быть эффективно использован в педагогической практике других специалистов и учреждений, то желательно разместить его видеозапись на сайте учреждения.

1.3. На открытое занятие внутриучрежденческого уровня должны быть за две недели приглашены представители администрации учреждения, его методисты и педагогические сотрудники. Если открытое занятие проводится в рамках аттестации специалиста, следует до даты проведения открытого занятия пригласить эксперта из учреждения, осуществляющего аттестацию соответствующего типа работников, председателя и членов аттестационной комиссии учреждения, в котором работает аттестуемый, либо обеспечить качественную видеозапись мероприятия, которую эксперты смогут просмотреть в удобное для них время.

Чтобы присутствие посторонних людей в помещении меньше создавало неудобств и для педагога, и для детей, необходимо ограничить число приглашенных и подготовить для них рабочие места, которые обычно располагаются за спинами детей.

Для использования открытого занятия в качестве активной формы повышения квалификации всех присутствующих на нем специалистов, для оптимизации процесса экспертизы и более адекватной оценки качества занятия и уровня профессиональной компетентности проводящего его специалиста перед началом данного мероприятия приглашенным должны быть розданы экземпляры самостоятельно подготовленного им конспекта предстоящего занятия, соответствующей технологической карты, образцов дидактических материалов (дидактических игр, раздаточных материалов, образцов и т. д.). Также можно раздать приглашенным таблицы примерной дифференцированной оценки качества данного мероприятия. Заранее следует ярко



выделить в тексте таблиц и *во вступительном слове* педагога перед занятием обратить внимание приглашенных на исключенные и добавленные критерии оценки и показатели качества, а также указать их порядковые номера в соответствующих таблицах. Очевидно, что в таком случае педагогу, проводящему открытое занятие, необходимо заранее подготовиться к тому, чтобы обоснованно объяснить после проведения занятия причины данных изменений.

1.4. *Во вступительном слове* (примерно в течение 10–15 минут до входа детей в аудиторию и начала занятия) педагог должен сообщить собравшимся коллегам следующую информацию:

– *сведения о себе*: Ф. И. О., должность, образование и квалификация по диплому, стаж работы в занимаемой должности, имеющийся у него квалификационный разряд/квалификационная категория, а также, если открытое занятие проводится в рамках переаттестации, указать, на какой разряд/квалификационную категорию он претендует в поданном им заявлении в аттестационную комиссию;

– *сведения об учащихся (воспитанниках)*: количественный и половозрастной состав класса (группы), возрастные особенности детей, уровень их обученности и воспитанности и проч., что было учтено (указать, каким образом) при разработке содержания занятия и методики его проведения;

– *тип занятия, его продолжительность, тема, цель и задачи занятия* (желательно в терминах компетентностного подхода), *основные термины и понятия; межпредметные связи; используемые средства, методы, приемы и новые психолого-педагогические технологии.*

1.5. После вступительного слова педагога дети заходят в аудиторию и с ними проводится открытое занятие, после которого они покидают аудиторию.

1.6. После ухода детей заслушивается *самоанализ* проводившего его специалиста, который должен содержать комментарии о дидактической значимости всех этапов занятия и использованных психолого-педагогических и профессионально-коммуникативных технологий, учебного оборудования и современных средств обучения, об их соотносительности с уровнями обученности и воспитанности детей, с целью и задачами занятия, делается вывод о степени достижения запланированных результатов.

1.7. После самоанализа педагога эксперты (и приглашенные руководители и специалисты) завершают оформление экспертных листов, в которых они в ходе занятия могли фиксировать свои наблюдения и оценки, и задают педагогу вопросы по существу дела (см. п. 4. *Примерные вопросы проводившему занятию специалисту*). По результатам ответов экспертами делается вывод об адекватности самооценки работника в аспекте качества проведенного занятия (*адекватная, заниженная или завышенная*); высказывают собственные обоснованные заключения о качестве подготовки и проведения открытого занятия, об уровне его инновационности; консультируются с выступавшим педагогом по поводу представленных им инноваций, дают соответствующие рекомендации.

1.8. После коллегиального обсуждения открытого занятия проводивший его педагог благодарит всех за внимание, высказанные замечания и рекомендации; объясняет, каким образом опыт этого занятия будет учтен в его дальнейшей работе.

1.9. Копия конспекта, таблицы дифференцированной оценки качества открытого занятия, заполненные присутствовавшими на мероприятии специалистами, экспертами аттестационной комиссии, а также фотографии, видеозапись открытого за-



нения, экземпляр соответствующего учебно-методического комплекса должны храниться в методическом кабинете учреждения.

2. Примерная структура конспекта открытого занятия

2.1. Пояснительная записка, в которой указываются: тема, цель, задачи занятия, сферы деятельности (личная, общественная, профессиональная) и ситуации применения способов действий, которыми должен овладеть ребенок в результате решения задач занятия; актуальность и адекватность условий его проведения возрасту и санитарно-гигиеническим требованиям, включая специальную обстановку помещения, инструменты, технические средства и демонстрационные материалы, привлеченные для усиления психолого-педагогического воздействия, и их размещение (на полу, столах, стенах или/и стендах); места и способы расположения участников занятия.

Необходимо раскрыть связи открытого занятия с содержанием предыдущих и последующих разделов реализуемой педагогом программы, общеобразовательными предметами, программами внеурочной работы, дополнительного образования детей, другими сферами жизненного опыта детей. Можно указать и специально проведенную предварительную работу (например, проведение с детьми экскурсии, объяснительного чтения какой-либо книги, просмотра кинофильма соответствующей тематики и т. п.).

В пояснительной записке следует также перечислить современные образовательные технологии, которые должны использоваться при проведении открытого занятия, а также определить и обосновать формы контроля и оценки результатов деятельности.

2.2. Ход занятия

2.2.1. Вводная часть – своеобразное эмоционально мотивирующее обращение педагога к детям (призыв, рассказ истории, исполнение песни и стихотворения или др.), которое призвано снять возбуждение одних детей и сонливость других, помочь сосредоточиться и вызвать интерес к происходящему, выявить для каждого личностный смысл предстоящей деятельности и ее ожидаемых результатов, объяснить, почему на занятии будут использованы определенные формы и технологии деятельности, какие они имеют преимущества.

2.2.2. Процессуальная часть включает постановку познавательной задачи, усвоение новых знаний и способов действий, рефлексивно-оценочную деятельность детей, которые должны проходить при положительно окрашенном эмоциональном состоянии ребенка и способствовать осознанию им не только ближайшей, но и средней и отдаленной перспективы своего личностного развития. Оценка проведенного занятия детьми может быть дана устно или представлена, например, в виде письменного отзыва или графического изображения на большом листе бумаги, специально прикрепленном на мольберте у выхода из аудитории.

2.2.3. Заключительная часть – подведение итогов, придающее определенную завершенность занятию и вызывающее у участников чувство удовлетворения от причастности к случившемуся. Средствами достижения здесь могут быть: детализация и поощрение достижений, фактов активности, инициативности, самостоятельности детей (например, в выборе ими аспекта рассмотрения темы, в формулировке вопроса или вывода и т. п.); сопоставление прежних результатов индивидуальной и групповой работы детей с настоящими, причем с позиции завтрашних перспектив, а также выражение (речевыми и/или неречевыми средствами, в т. ч., например, с помощью сувениров) признательности и благодарности всем участникам события. Здесь же желателен привлекательный педагогический анонс следующего занятия.

2.3. Завершается текст конспекта списком литературы и интернет-источников.



3. Примерная система дифференцированной оценки качества основных аспектов открытого занятия

После проведения открытого занятия и рефлексивного послесловия проводившего его педагога присутствовавшие на занятии эксперты и другие приглашенные специалисты могут воспользоваться примерной системой дифференцированной оценки предметно-содержательных аспектов открытого занятия, изложенной ниже в виде двух таблиц. Количество включенных в эти таблицы критериев оценки может быть изменено педагогом при подготовке занятия.

Дифференцированная оценка качества открытого занятия может осуществляться, например, следующим образом. Сначала вычисляется *максимально возможная сумма баллов* посредством умножения высшей оценки по каждому критерию (в предлагаемом нами варианте она равна 2 баллам) на количество использованных по данному аспекту занятия критериев. Если сумма полученных баллов меньше $1/3$ части *максимально возможной оценки*, то это свидетельствует о *низком качестве* соответствующих аспектов занятия; если сумма полученных баллов составляет более $2/3$ максимально возможной оценки, то это служит показателем *высокого качества* данного аспекта занятия; если количество полученных баллов более $1/3$ и менее $2/3$ максимально возможного количества, это означает, что продемонстрировано *среднее качество* данного аспекта проведенной работы. Посредством сложения сумм баллов из двух таблиц выводится *итоговая оценка*, которая таким же образом может быть отнесена к одному из трех уровней показателей качества открытого занятия.

Таблица 1

Система дифференцированной оценки качества предметно-содержательных аспектов открытого занятия

| <i>N</i> <i>п/п</i> | <i>Критерии оценки</i> | <i>Кол-во баллов</i> |
|------------------------|---|----------------------|
| 1 | Соответствие темы, цели и задач занятия конкретной программе образовательной или коррекционно-развивающей деятельности. Наличие связи занятия с содержанием предшествующих и последующих занятий по соответствующей программе | |
| 2 | Связь результатов занятия с жизненным опытом детей, с решением новых нестандартных проблемных ситуаций в определенной сфере жизнедеятельности (личной, социальной и профессиональной) в настоящем, ближайшем и отдаленном будущем | |
| 3 | Соответствие содержания деятельности заявленным целям и ожидаемым результатам занятия | |
| 4 | Смысловое единство и целостность содержания занятия | |
| 5 | Соответствие сложности и объема предусмотренного планом-конспектом материала уровню подготовки детей | |
| 6 | Вариативность любого предусмотренного планом-конспектом задания, обеспечивающая каждому ребенку возможность выбора | |
| 7 | Связи занятия с изучаемыми ребенком общеобразовательными предметами и/или предметами дополнительного образования | |
| 8 | Соответствие конспекта содержанию занятия | |
| <i>ВСЕГО:</i> | | |



Таблица 2

Дифференцированная оценка качества реализации психолого-педагогических и профессионально-коммуникативных аспектов занятия

| № п/п | Критерии оценки | Кол-во баллов |
|-------|---|---------------|
| 1 | Соответствие внешнего облика, костюма и манер педагога специфике профессиональной деятельности (первый шаг к завоеванию доверия и уважения детей) [1] | |
| 2 | Демонстрация педагогом (речевыми и неречевыми средствами) общения открытости, уверенности в себе, чувства собственного достоинства, оптимистического настроения, принятия и уважения личности ребенка, интереса к нему и содержанию занятия, эмпатии (средства создания благоприятного психологического климата) [2] | |
| 3 | Соответствие продолжительности, обстановки (температуры воздуха, влажности, освещения аудитории), инструментов и оборудования, демонстрационных материалов возрасту детей и соответствующим санитарно-гигиеническим требованиям | |
| 4 | Ориентирование детей на соблюдение техники безопасности как условия сохранения жизни и здоровья человека, имеющих самоценное значение для личности, общества и государства | |
| 5 | Использование художественного, музыкального, светового оформления помещения, необычных мизансцен (средства создания у детей эмоционально положительного настроения, формирования эстетического опыта и вкуса) | |
| 6 | Выработка и следование особым ритуалам, например <i>приветствия, прощания, взаимной благодарности</i> в конце занятия (с помощью речевых, и, что особенно интересно, неречевых средств общения), имеющих для данной группы детей символический смысл, способствующих сплочению коллектива, стремлению его членов активно общаться не только на занятиях, но и после них | |
| 7 | Оптимальность и творческий подход в мотивации детей к овладению предусмотренным планом занятия набором способов деятельности как в типичных ситуациях, так и в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, которые необходимо решать детям в настоящее время, ближайшем и/или отдаленном будущем в личной, общественной и/или профессиональной деятельности | |
| 8 | <i>Мотивация</i> детей к ведению здорового образа жизни, в частности к сохранению хорошей осанки, физической активности; включение в содержание занятия физкультминутки, смены рабочих мест и создание условий для перемещения детей в пространстве аудитории при выполнении разных поручений или заданий | |
| 9 | <i>Социальная адаптация</i> детей посредством организации образования в сотрудничестве (способы командной и групповой работы), стимуляции социальных контактов со сверстниками, развития навыков коллективной работы, уверенного и вежливого поведения, поддержания общего ритма жизни и делового характера отношений, умений объяснять, слушать и понимать собеседника, совместно искать решение проблем, учитывать мнение других и помогать им | |
| 10 | Создание <i>ситуаций успеха</i> для каждого ребенка и группы (класса): использование приемов снятия страха; авансированное оглашение индивидуальных достоинств и достижений ребенка; педагогическое внушение уверенности в себе; уточнение ответа; детализация и поощрение любого достижения, факта активности, инициативности, самостоятельности; возложение полномочий; аргументированное поощрение и сопоставление прежних результатов деятельности с настоящими, с позиции завтрашних перспектив (средство мотивации к познанию и творчеству, повышения самооценки, уверенности в себе, социального статуса в группе, настроения, оптимизма, осмысления зоны ближайшего развития) | |
| 11 | Удовлетворение повышенной потребности детей в смехе | |
| 12 | Копирование (отзеркаливание) позитивных личностных сигналов ребенка (средство создания доверительных доброжелательных отношений) | |
| 13 | Соответствие педагогического общения по стилю, тону, темпу, ритму, средствам, времени и пространству его организации личностным особенностям и состоянию ребенка в конкретный момент общения (средства оптимизации педагогического общения и взаимодействия с ребенком, повышения эффективности педагогического процесса) | |



| N п/п | Критерии оценки | Кол-во баллов |
|----------|--|------------------|
| 14 | Осуществление психологической подстройки к личности ребенка посредством общения в предпочтительной для него системе восприятия (употребления слов характерной для него модальности, т. е. тех, которыми он оперирует) | |
| 15 | Предоставление ребенку возможности выбрать и реализовать наиболее удобный для него способа восприятия осваиваемого материала (<i>визуальный, вербальный, тактильный, предметно-действенный</i>) | |
| 16 | Ситуативное изменение психологической пристройки к ребенку (<i>сверху, снизу, наравне</i>) | |
| 17 | Использование тематически-ориентированных дидактических игр | |
| 18 | Использование в качестве участников занятия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста кукол, пальчиковых, перчаточных и/ или других игрушек | |
| 19 | Использование сюрпризных моментов, сувениров | |
| 20 | Культура речи педагога (<i>обращенность; правильность; точность; ясность; логичность; простота; богатство языковых средств; сжатость; чистота; живость; благозвучие; владение педагогическим диалогом и полилогом: разнообразие форм установления и поддержания контакта, речевых обращений; точность и ясность формулировки вопроса; умение слушать и получать обратную связь</i>) | |
| 21 | Уместность и смысловое соответствие средств педагогического общения и воздействия (условие взаимопонимания и ощущения надежности взаимоотношений с педагогом) | |
| 22 | Соблюдение регламента занятия | |
| 23 | Скорость педагогических реакций | |
| 24 | Эмоциональная экспрессивность педагога | |
| 25 | Самообладание и степень свободы поведения педагога в незапланированных коммуникативных ситуациях | |
| 26 | Справедливость как обеспечение каждого ребенка помощью, в которой он нуждается для полноценного духовного развития | |
| 27 | Оптимальность соотношения свободы и дисциплины на занятии | |
| 30 | Использование приема отвлекающей демонстрации добродушного отношения к ребенку, возрастающей прямо пропорционально его беспокоящей деятельности | |
| 31 | Целенаправленная ценностная ориентация детей на освоение и репродуцирование духовных ценностей и лучших традиций национальной культуры как культурных кодов, сохраняющих историческую память нации, формирующих отличительные черты ее представителей и определяющих их жизнеспособность | |
| 32 | Проблематизация материала занятия посредством фиксации конкретной задачи и организации деятельности детей по нахождению, переработке и использованию необходимой для ее решения информации (технология проблемного обучения; технология обучения в глобальном информационном сообществе, когнитивная технология обучения; технология развития «критического мышления», технология проектного обучения, технология «дебаты» и др.) | |
| 33 | Обеспечение междисциплинарных связей посредством информационно-поисковых и творческих заданий (средство обучения интеграции знаний и умений, полученных при изучении различных предметов, способам собирания, анализа и классификации информации) | |
| 34 | Целенаправленное развитие чувствительности, наблюдательности, внимания, зрительной, слуховой, тактильной, моторной, образной и других видов памяти, эмоций и эстетических чувств посредством получения опыта разнообразных ощущений, различения слабо различающихся раздражителей, усвоения сенсорных эталонов, расширения <i>активного словаря ощущений и их оттенков</i> , упорядочивания хаотичных представлений, полученных при чувственном взаимодействии с внешним миром | |
| 35 | Формирование эмоционально-интеллектуальной компетентности детей посредством обогащения их <i>активного словаря эмоций и чувств</i> , формирования опыта внимательного восприятия и адекватного понимания эмоциональных состояний своих собственных и окружающих людей, развития самообладания и формирования навыков психогигиены эмоций [3] | |
| 36 | Увеличение самостоятельности ребенка посредством: – <i>возложения полномочий;</i> – <i>удовлетворения потребности ребенка в том, чтобы ему не помогали без нужды;</i> | |



| N п/п | Критерии оценки | Кол-во баллов |
|---------------|--|------------------|
| | – создания <i>ситуаций выбора</i> ; – обеспечения условий для <i>свободного проявления личностной позиции и самоактуализации</i> в процессах проблемно-ориентированной деятельности (<i>рефлексивной, коммуникативной, репродуктивной, творческой, художественной, проектной, исследовательской, игровой и оценочной</i> и др.), требующей активных усилий и действий ребенка | |
| 37 | Развитие творческих способностей посредством: включения фантазий детей в решение конкретных практических проблем, ситуаций незавершенности; ситуаций выбора; разрешения и даже поощрения множества вопросов; стимулирования независимости и самостоятельных исследований, разработок, изобретений, проектов, «портфолио»; активизации билингвистического опыта; проявления позитивного внимания к мнению ребенка и др. | |
| 38 | Формирование опыта эстетического восприятия жизни, эстетического вкуса и привычки оценивать все явления и события жизни на основе принципа единства этического и эстетического | |
| 39 | Регулярность осуществления рефлексии деятельности, достижений и недоработок учащихся с целью корректировки образовательного процесса. Адекватность выбора форм, средств и методов контроля | |
| 40 | Комплексность организации педагогических воздействий (реализация в совокупном единстве всех его функций) | |
| 41 | Качество и новизна используемого учебно-методического обеспечения занятия | |
| 42 | Соответствие средств, приемов, методов организации образовательной деятельности теме, цели и ожидаемым результатам | |
| 43 | Достижение запланированных результатов | |
| ВСЕГО: | | |

4. Примерные вопросы проводившему открытое занятие педагогу

1. Почему Вы избрали для открытого занятия именно эту тему?
2. На какой психолого-педагогический эффект была ориентирована методика начала и/или окончания занятий?
3. На какие центры интереса Вы опирались, выстраивая свои указания детям?
4. Какими приемами целенаправленно осуществлялась эмоционально-мотивационная подпитка детей в процессе занятия?
5. Какими приемами осуществлялось воздействие на познавательную сферу деятельности детей?
6. Формированию каких моральных норм, добродетелей и высоких чувств детей Вы уделяли внимание на занятии?
7. Перечислите целенаправленно формировавшиеся на занятии способы творческой деятельности, направленной на самостоятельное приобретение и усвоение детьми новых знаний и способов деятельности.
8. Какие ценностные отношения и оценочные суждения были выработаны у детей на данном занятии?
9. Какими методами и приемами формировалась коммуникативная компетентность детей?
10. Какие новые данные и способы деятельности были освоены детьми на занятии и каково их значение для дальнейшего развития (в ближайшей и отдаленной перспективе)?
11. Какие аспекты открытого занятия можно назвать авторскими и почему? Как вы оцениваете уровень их инновационности (внутриучрежденческий, окружной, региональный, городской или др.)?



Ссылки на источники

1. Исенко С. П. Профессиональный имидж и коммуникативная культура педагога: терминологический словарь. (152 с.): Рыба-диск 2011 из серии «Методическая поддержка заместителя директора школы». – Вып. 3–4. – 2010. (Приложение к журналу «Справочник заместителя директора школы»).
2. Там же.
3. Исенко С. П. Духовно-нравственное воспитание учащихся в системе образования: программа, методические требования и терминологический словарь по курсу повышения квалификации работников образовательных учреждений, реализующих программы дополнительного образования детей // Основы нравственно-эстетической и коммуникативной культур в содержании дополнительного образования и воспитания детей: сб. науч.-метод. и учеб. материалов для образоват. учреждений, реализующих программы доп. образования детей / авт.-сост. и науч. ред. С. П. Исенко. – М.: Спутник+, 2011. – С. 10–108.

Svetlana Isenko,

doctor of culturology, docent, Moscow

isenkos@mail.ru

Open study as a form of professional of work, development and certification of the pedagogue

Abstract. In article the scientific system of preparation, carrying out and the differentiated assessment of quality of open study in establishments of preschool, general and additional education of children, primary professional education, social protection of minors is offered. Realization of this system is aimed at improvement of quality of pedagogical process, at improvement of systems of professional development and certification of pedagogue.

Key words: open lesson, rules for carrying out of open lessons, outline of an open classroom, the system of differentiated assessment of the quality of open lessons, raising the qualification of a pedagogue, teacher certification.

References

1. Isenko, S. P. (2010) "Professional'nyj imidzh i kommunikativnaja kul'tura pedagoga: terminologičeskij slovar'", in *Ryba-disk 2011 iz serii "Metodičeskaja podderzhka zamestitelja direktora shkoly"*, Vyp. 3–4 (Prilozhenie k zhurnalu "Spravochnik zamestitelja direktora shkoly") (in Russian).
2. Isenko, S. P. (2010) "Professional'nyj imidzh i kommunikativnaja kul'tura pedagoga: terminologičeskij slovar'", in *Ryba-disk 2011 iz serii "Metodičeskaja podderzhka zamestitelja direktora shkoly"*, Vyp. 3–4 (Prilozhenie k zhurnalu "Spravochnik zamestitelja direktora shkoly") (in Russian).
3. Isenko, S. P. (2011) "Duhovno-nravstvennoe vospitanie uchashhihsja v sisteme obrazovanija: programma, metodičeskie trebovanija i terminologičeskij slovar' po kursu povyšeniija kvalifikacii rabotnikov obrazovatel'nyh uchrezhdenij, realizujushhih programmy dopolnitel'nogo obrazovanija detej", in Isenko, S. P. (ed.) *Osnovy npravstvenno-jestetičeskoj i kommunikativnoj kul'tur v sodержanii dopolnitel'nogo obrazovanija i vospitanija detej: sb. nauch.-metod. i ucheb. materialov dlja obrazovatel'nyh uchrezhdenij, realizujushhih programmy dop. obrazovanija detej*, Sputnik+, Moscow, pp. 10–108.

Рекомендовано к публикации:

Зиновкиной М. М., доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»





Некоторые трудности перевода эмоциональной лексики с английского языка на русский

Аннотация. В статье рассматривается проблема перевода слов с эмоциональным компонентом. Эта группа слов зачастую вызывает затруднения в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лексика, междометия, коннотация, эмоциональность, эквивалентность, прагматика.

Раздел: (05) филология; искусствоведение; культурология.

Теория перевода, являясь языковой дисциплиной, не может существовать изолированно. Большинство ученых сходится на той точке зрения, что перевод – это односторонний и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другом языке и культурной среде [1]. Перевод представляет собой особый вид сопоставительного исследования языков, в процессе которого языки не только сопоставляются, но и заменяют друг друга. К переводу предъявляются различные требования: воссоздания особенностей стиля и формы сообщения, передачи способа выражения, соответствия национально-культурного аспекта перевода оригиналу. Следует отметить, что все эти точки зрения, касающиеся определения перевода, не противоречат, а дополняют друг друга.

Некоторые теоретики перевода делят все тексты на информативные, художественные и публицистические. В художественном переводе перевес в ту или иную сторону приводит к ряду художественных просчетов, при этом не следует забывать, что перевод художественного произведения должен быть также художественным произведением, так как у не владеющих иностранным языком читателей нет другой возможности познакомиться с иностранными текстами.

В истории становления науки переводоведения выделяется несколько теорий перевода: денотативная, трансформационная, семантическая, теория уровней эквивалентности. Эти теории не отражают в полной мере всего объема процесса перевода, но их выделение основано на возможных точках соприкосновения перевода и оригинала.

Центральным в переводоведении, по мнению многих ученых, является понятие эквивалентности. Отклонение от эквивалентности может идти в двух направлениях: к буквальному и вольному переводу. В буквальном переводе эквивалентность устанавливается лишь на уровне языковых знаков: They locked the door to keep thieves out – Они заперли дверь держать воров извне, что иногда приводит к полностью бессмысленной информации, стремлению воссоздать текст в иноязычном материале канцелярскими способами. В вольном переводе эквивалентность устанавливается на уровне описания ситуации, при этом информация языковых знаков остается невоссозданной [2].

Между двумя этими видами переводов находится центральное понятие – теория уровней эквивалентности, которая заключается в синтезе всех описанных ранее теорий перевода, а также в синтезе всех уровней содержания: цели коммуникации, описания ситуации. Теория уровней эквивалентности затрагивает: 1) уровень языковых



знаков, 2) уровень высказывания, 3) уровень сообщения, 4) уровень описания ситуации, 5) уровень цели коммуникации. Рассмотрим каждый из них отдельно.

Основной единицей эквивалентности на уровне языкового знака является слово. Денотативный признак в слове может указывать на ряд признаков, свойственных предмету, на принадлежность к какой-либо категории (семантической, лексико-грамматической): учитель, писатель, деятель; коннотативный признак – принадлежность к определенному функциональному стилю, указание на эмоции, ассоциативные связи. Некоторые слова, денотат которых идентичен (при отсутствии коннотации), не вызывают в процессе перевода осложнений, но чаще всего отклонение от равнозначности все же происходит, в этих случаях в переводе используется иной объем слова: *The children worked off their wool clothes* – Дети скинули свитера, так как в русском языке не снимают «шерстяную одежду». Определенный денотат создает свою картину мира. Так, в английском языке муха «стоит» на потолке – *A fly stands on the ceiling*, а в русском – Муха сидит на потолке.

Что касается передачи эмоционально-оценочного содержания слова, необходимо установить, распространяется ли оно на все предложение или же не выходит за рамки слова. В первом случае возможно воспроизведение эмоционально-оценочного содержания нелокально: *My body squeezed up and everything else tall* – Сам махонький, а все вокруг здоровенное; *Yes, they seem to have enjoyed their food* [3] – О да, аппетит у них завидный [4]. Во втором – сохранение эмоционального компонента в лексической единице обязательно: *Bleak house* – холодный дом; *bleak walls* – угрюмые стены; *The fact, my dear, you're dull* [5] – Дело в том, дорогая, что ты невыносимо скучна [6].

Передача ассоциативно-образной характеристики легче всего происходит при совпадении в ИЯ и ПЯ этих компонентов, как, например, в русском и английском языках слова снег – *snow* ассоциируются у носителей с белизной. Сложнее, если эти компоненты не совпадают; так, слово кошка у носителей русского языка связано с грациозностью, а у англоговорящих *cat* – с понятием «злость», в этом случае при переводе английского *cat* приходится отказываться от русского аналога, оставляя исходную ассоциативность: Злючка! Передача значения производного слова может идти путем лексических потерь, но с сохранением коммуникативной адекватности: *sweethearts-sweetmeats*, дружочек-пирожочек [7].

Эквивалентность на уровне высказывания может передаваться собственно высказыванием, независимо от содержания входящих в него единиц, и собственно сочетанием единиц. В обоих случаях важную роль играют синтаксические структуры, выбор которых зависит от ситуации и правил употребления, порядка следования элементов высказывания. В английском языке фиксированный порядок слов, именно поэтому инверсия используется как эффективный способ эмоциональной характеристики, в русском же языке с его нефиксированным порядком слов инверсия недостаточно действенна для выражения эмоциональности, в этих случаях к ней добавляют специальные слова и словосочетания: *Courage George II certainly had* – В храбрости Георгу II нельзя было отказать [8]; *That's what I feel like* [9] – Я так себя чувствую [10].

Эквивалентность на уровне сообщения зависит от способов описания ситуации, изложения мысли, то есть опирается на вневелингвистические факторы. Так, в разных ситуациях можно выявить более и менее строгий набор сообщений, например, на двери магазина написано *K себе*, по-английски *Pull* – и это строгая закрепленность, в ситуации *What he says goes* можно сказать *Все делается так, как он хочет*, все происходит так, как он говорит – и это менее строгая закрепленность. Именно идентичность ситуации является критерием правильности выбора сообщения в переводе.



Эквивалентность на уровне описания ситуации представляет собой экстралингвистическое явление; так, носители определенного языка могут отдавать предпочтение каким-либо ситуациям, непонятное для носителей другого языка. Например, англичане, описывая женщину, часто упоминают ее лодыжки, русские же, скорее всего, остановятся просто на ногах, поэтому эквивалентность ситуации может потребовать включения в сообщение дополнительной информации [11]: You are a most unmitigated cad [12] – Вы хам, и больше ничего [13].

Эквивалентность цели коммуникации включает в первую очередь информацию о цели коммуникации, поскольку сообщение порождается с целью передать какую-либо информацию, чувства, эмоциональное настроение, отношение, именно эта цель и должна быть сохранена в переводе. Речь идет уже не об эмоциональности отдельного знака, а об эмоциональности всего высказывания. Цель коммуникации для установления эквивалентности оригинала и перевода может превалировать над всеми другими уровнями за счет отказа воспроизведения содержания на других уровнях.

В лингвистике существуют разные толкования эквивалентности перевода: имеет место семантический подход, понимание динамической эквивалентности Ю. Найды и коммуникативной эквивалентности, а также говорят о вариативности определенных аспектов эквивалентности. Согласно схеме Ю. Найды, процесс перевода проходит обратный путь: от восприятия текста к его созданию, в то время как исходный текст проходит путь от порождения к восприятию, а сам процесс перевода «заключается в воспроизведении на языке-рецепторе наиболее близкого естественного эквивалента исходного сообщения, во-первых, с точки зрения значения, а во-вторых, с точки зрения стиля» [14].

Понятие коммуникативной эквивалентности (коммуникативно-функциональной или прагматической – у некоторых авторов) включает в себя в первую очередь эквивалентность коммуникативных эффектов исходного текста (ИТ) переводному тексту (ПТ). Коммуникативный эффект вслед за Л. К. Латышевым мы понимаем как совокупность собственно текстовых (имманентных) свойств и свойств коммуникативной ситуации, включающей в себя все факторы за пределами текста, существующие как в объективной реальности, так и в сознании участников коммуникации.

В большей степени понимание прагматической эквивалентности связано с теорией А. Д. Швейцера и его трактовкой эквивалентности перевода. Он указывает на необходимость учета, помимо денотативного и коннотативного, прагматического компонента.

Прагматический компонент перевода реализуется при помощи прагматической адаптации, то есть внесения поправок на социально-культурное, психологическое и иные различия между получателем оригинала и переводным тестом.

В процессе перевода часто приходится сталкиваться с понятием интерференции – это отклонение от норм любого из языков, связанное с лингвокультурной принадлежностью говорящего. Наибольший интерес для нас представляет аспект взаимодействия процесса интерференции на прагматическом уровне. На наш взгляд, понятие прагматической эквивалентности является ведущим, поскольку сам перевод создается для передачи информации, речевой интенции говорящего, но едва ли можно говорить о полной прагматической идентичности цели оригинала и перевода, поскольку интенция переводчика как бы наслаивается на авторскую, причем интенция перевода определяется вторичной ситуацией общения, ее культурным и историческим контекстом. В данном случае речь может идти об адаптации авторского намерения к коммуникативным условиям языка перевода, естественно, в известных преде-



лах, при этом остается стремление переводчика воссоздать тот коммуникативный эффект, на который рассчитан оригинал. Под коммуникативным эффектом понимается результат коммуникативного акта, соответствующий его цели.

Вследствие расхождения культур переводчику нередко приходится сталкиваться с дилеммой: либо семантическая, либо коммуникативная эквивалентность. Например, в английском языке определение зеленоглазый *green-eyed* ассоциируется с обманом и коварством, но прав ли будет переводчик, если оставит оригинальное обращение в переводе, ведь у носителей английского языка оно отнюдь не связано с красотой, и будет ли такой перевод адекватен? Скорее всего, нет, поскольку высказывание, содержащее такую характеристику, не только не произведет задуманный автором коммуникативный эффект, но и в лучшем случае вызовет непонимание, неприятие самого произведения. Таким образом, нельзя однозначно ответить на вопрос, в каких случаях можно пожертвовать коммуникативной, семантической, структурной стороной текста, а в каких можно обойтись без особых потерь. Процесс перевода в любом случае регулируется, по крайней мере, тремя системами: природной (индивидуальной), культурно-исторической и языковой.

В процессе перевода очень важно отделить от основных факторов те, которые меняются от ситуации к ситуации. При этом не следует забывать, что только коммуникативной эквивалентности недостаточно для того, чтобы назвать перевод адекватным, при совпадении коммуникативных эффектов перевод может быть назван вольным в семантико-структурном отношении.

Понятие переводческой эквивалентности принимается нами вслед за Л. К. Латышевым, В. Н. Комиссаровым, А. Д. Швейцером в качестве центрального и базового. Мы будем ориентироваться именно на эквивалентный перевод, единицей которого выступает речевой акт, поскольку он распространяется на прагматический, семантический уровни, на все релевантные функции исходного и конечного текстов, а также факультативно может затрагивать и синтаксический уровень. При этом в определении эквивалентности мы следуем за В. Н. Комиссаровым, который под переводческой эквивалентностью понимает «максимальную идентичность всех уровней содержания текстов оригинала и перевода» [15]. Содержание текста складывается из языковых знаков – в первую очередь из предложений, но содержание предложения складывается из лексических единиц – слов, которые помимо внутренней разрозненности на денотативное и коннотативное содержание линейно взаимодействуют с другими знаками в предложении и шире – со знаками языковой системы, а также соотносятся с конкретными их интерпретаторами. Нарушение каких-либо соответствий составляющих элементов языкового знака ведет к его неправильной интерпретации, а следовательно, к нарушению процесса эквивалентного перевода.

Наибольшую трудность в соотношении знаков двух языков может представлять коннотативное содержание языкового знака, поскольку каждый народ «набрасывает» на языковые единицы свои эмоциональные представления, в результате эти различия препятствуют успешной коммуникации. Для преодоления этих препятствий собеседники должны обладать адекватной эмоционально-оценочной компетенцией, которая включает знание общих культурных кодов эмоционального общения, знание эмоциональных доминант этих кодов, знание правил и их корреляции, знание маркеров эмоционально-этнической идентификации, знание средств номинации, экспрессии и дескрипции своих и чужих эмоций в обоих лингвокультурных кодах и владение ими. Поскольку определение того или иного значения эмоциональной единицы зависит от многих факторов, в том числе и невербальных, чаще семантические возможности языкового знака оказываются значительно разнообразнее, чем представленные в словарях.



Даже асимметрия эмоционально-оценочного содержания слова является меньшим препятствием к его осмыслению, чем лакунарность слова, отсутствие полного совпадения эмоционально-оценочного содержания слов разных языков убедительно доказано в современной лингвистике. Снижение эмоционального колорита приводит к искажению речевых интенций, что в художественном произведении изменяет характеристику персонажа.

Однако и при эквивалентном переводе могут возникать частичные потери, которые касаются второстепенных, менее существенных элементов текста, но при обязательном сохранении его главных, существенных элементов, функциональных доминант, так как в каждом языке есть типы предложений, которые, варьируя свои частные грамматические характеристики и свое лексическое наполнение, приобретают коммуникативную гибкость.

В процессе перевода могут иметь место определенные переводческие преобразования, обусловленные какой-либо причиной (например, поиском оптимального варианта перевода), с помощью которых можно осуществить переход от единицы оригинала к единице перевода. Все переводческие приемы можно подразделить на два класса: подстановки и трансформации.

Под *подстановкой* подразумевается перевод «слово в слово», основанный на максимально возможном семантико-структурном параллелизме ИТ и ПТ: параллелизм семантических значений слов, словосочетаний, грамматических форм, членов предложений, моделей предложений и так далее. Из всего многообразия существующих подстановок мы остановимся на наиболее актуальных для нашей работы и наиболее трудных – лексических подстановках. Различают такие их разновидности:

1) простая лексическая подстановка – полное совпадение словарного значения ИЯ и ПЯ: сын – son, мать – mother; при этом лишь в крайне редких случаях объем значения иностранного слова и соответствующего ему русского в точности покрывают друг друга. Обычно русское слово оказывается семантически шире или уже, колоритнее или бледнее, экспрессивнее или холоднее, абстрактнее или конкретнее;

2) простая альтернативная подстановка – соотношение «один класс явлений ИЯ – несколько классов переводного языка»: рука – arm, hand;

3) сложная подстановка с дифференциацией значения – значение одной единицы ИЯ пересекается со значением нескольких единиц языка перевода, ни одна из которых не покрывает его полностью, чаще всего это многозначное слово, но эквивалент может находиться и за пределами словарной статьи: rank – ряд, звание, высокое социальное положение, рядовые люди;

4) позиционно обусловленная подстановка – непересечение значений ИЯ и ПЯ, но в составе словосочетаний (чаще фразеологических) они имеют эквивалентное значение: pea – горошина, но as like as two peas – как две капли воды;

5) безэквивалентная лексика – лексика, не имеющая соответствия: ряженка, баранки. Существует несколько способов ее передачи: транслитерация, калькирование, описательный перевод, приближенный, примечания переводчика [16].

Трансформация – удаление в некоторой степени текста перевода от оригинала. Переводческие трансформации имеют ограниченный характер, то есть могут ограничиваться жанрово (некоторые «компенсирующие» расхождения, допустимые в художественном переводе, не допустимы в научно-техническом и так далее). В. Н. Комиссаров выделяет следующие виды переводческих трансформаций: конкретизация, генерализация, модуляция, синтаксическое уподобление, членение предложений, объединение предложений, грамматическая замена, компенсация, антонимический перевод, экспликация.



Итак, переводной текст должен отвечать следующим требованиям: быть эквивалентным исходному тексту в коммуникативно-функциональном отношении, быть в максимально возможной мере (не противореча первому условию) семантико-структурным аналогом исходного текста, не содержать «компенсирующих» отклонений; лишь соблюдение всех этих условий ведет к порождению эквивалентного перевода.

Перевод рассматривается нами как межъязыковая коммуникация, единицей которой можно считать речевой акт. Использование достижений современной прагматики, в частности теории речевых актов, в переводоведении представляется весьма перспективным. Анализ переводных высказываний, выбранных из произведений С. Моэма, позволяет сделать следующие выводы:

1) часто в переводном высказывании появляется дополнительная эмоциональность, но такого рода изменения не влияют на реализацию;

2) большинство междометий, которые по каким-либо причинам не были переведены, компенсируются следующими тремя способами:

а) лексическая компенсация: эмоциональный элемент в переводном высказывании сохраняется путем введения в него дополнительных эмоционально маркированных лексических единиц. Например: Well, look here, you get it over, and then we'll have a jolly evening [17] – Ладно, выкладывайте поживее, а потом мы премило проведем вечер [18];

б) грамматическая компенсация – прием, при котором экспрессивность реализуется при помощи грамматических средств: Oh, well, you walk along Edware Road one evening [19] – Прогуляйтесь как-нибудь вечером по Эдвард-роуд [20];

в) интонационная компенсация – это применение интонационных способов для придания высказыванию дополнительной эмоциональности, например изменение интонации, интонационное варьирование: Oh, what nonsense [21] – Что за чепуха! [22].

Достижение эквивалентности переводного высказывания с прагматической точки зрения – задача первостепенная, поскольку идентичный коммуникативный эффект позволяет произвести на читателя соответствующее оригиналу впечатление. Реализация эмоциональной интенции напрямую зависит от выбранных автором высказывания лексических единиц, таким образом, эквивалентный перевод эмоционально-оценочных единиц напрямую связан с реализацией иллокутивной функции переводного высказывания.

Ссылки на источники

1. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. – М., 1988. – 214 с.
2. Комиссаров В. Н. Слово о переводе (очерк лингвистического учения о переводе). – М., 1973. – 215 с.
3. Maugham W. Somerset. Theatre. – М., 1997. – 300 с.
4. Моэм С. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2. – М., 1991. – 569 с.
5. Maugham W. Somerset. Stories. – СПб., 2000. – 157 с.
6. Моэм С. Избранные произведения: в 2 т. – М., 1985.
7. Комиссаров В. Н. Указ. соч.
8. Там же.
9. Maugham W. Somerset. Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard. – М., 1980. – 237 с.
10. Моэм С. Пироги и пиво, или Скелет в шкафу. – М., 2004. – 714 с.
11. Комиссаров В. Н. Указ. соч.
12. Maugham W. Somerset. The Moon and Sixpence. – М., 1972. – 240 с.
13. Maugham W. Somerset. Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard.
14. Найда Ю. А. К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. ст. – М., 1978. – С. 114–136.
15. Комиссаров В. Н. Указ. соч.



16. Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. – М., 1988. – 159 с.
17. Maugham W. Somerset. *The Moon and Sixpence*.
18. Maugham W. Somerset. *Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard*.
19. Maugham W. Somerset. *Theatre*.
20. Мозм С. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2.
21. Maugham W. Somerset. *Theatre*.
22. Мозм С. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2.

Anna Statsenko,

candidate of Philological Science, associate professor at the chair of Russian language Kuban State Technological University, Krasnodar

annaphil@mail.ru

Some problems of emotional lexis's translation from English into Russian language

Abstract. There is the analysis of the problem connected with the words' translation with the emotional component. This word group usually causes difficulties during the intercultural communication process.

Key words: lexis, interjections, connotation, emotionality, equivalent, pragmatics.

References

1. Shvejcer, A.D. (1988) *Teorija perevoda. Status, problemy, aspekty*, Moscow, 214 p. (in Russian).
2. Komissarov, V.N. (1973) *Slovo o perevode (ocherk lingvisticheskogo uchenija o perevode)*, Moscow, 215 p. (in Russian).
3. Maugham, W. Somerset (1997) *Theatre*, Moscow, 300 p. (in English).
4. Mojem, S. (1991) *Sobranie sochinenij: v 5 tomah, vol. 2*, Moscow, 569 p. (in Russian).
5. Maugham, W. Somerset (2000) *Stories*, St. Petersburg, 157 p. (in English).
6. Mojem, S. (1985) *Izbrannye proizvedenija: v 2 t.*, Moscow (in Russian).
7. Komissarov, V.N. (1973) *Slovo o perevode (ocherk lingvisticheskogo uchenija o perevode)*, Moscow, 215 p. (in Russian).
8. Komissarov, V.N. (1973) *Slovo o perevode (ocherk lingvisticheskogo uchenija o perevode)*, Moscow, 215 p. (in Russian).
9. Maugham, W. Somerset (1980) *Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard*, Moscow, 237 p. (in English).
10. Mojem, S. (2004) *Pirogi i pivo, ili skelet v shkafu*, Moscow, 714 p. (in Russian).
11. Komissarov, V.N. (1973) *Slovo o perevode (ocherk lingvisticheskogo uchenija o perevode)*, Moscow, 215 p. (in Russian).
12. Maugham, W. Somerset (1972) *The Moon and Sixpence*, Moscow, 240 p. (in Russian).
13. Maugham, W. Somerset (1980) *Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard*, Moscow, 237 p. (in English).
14. Najda, Ju.A. (1978) "K nauke perevodit'. Principy sootvetstvij" in *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike: sb. statej*, Moscow, pp. 114–136 (in Russian).
15. Komissarov, V.N. (1973) *Slovo o perevode (ocherk lingvisticheskogo uchenija o perevode)*, Moscow, 215 p. (in Russian).
16. Latyshev, L.K. (1988) *Perevod: problemy teorii, praktiki i metodiki prepodavaniya*, Moscow, 159 p. (in Russian).
17. Maugham, W. Somerset (1972) *The Moon and Sixpence*, Moscow, 240 p. (in English).
18. Maugham, W. Somerset (1980) *Cakes and Ale: or the Skeleton in the Cupboard*, Moscow, 237 p. (in English).
19. Maugham, W. Somerset (1997) *Theatre*, Moscow, 300 p. (in English).
20. Mojem, S. (1991) *Sobranie sochinenij: v 5 tomah, vol. 2*, Moscow, 569 p. (in Russian).
21. Maugham, W. Somerset (1997) *Theatre*, Moscow, 300 p. (in English).
22. Mojem, S. (1991) *Sobranie sochinenij: v 5 tomah, vol. 2*, Moscow, 569 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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





Функции компонентов сетевых образовательных взаимодействий в системе педагогического образования

Аннотация. *Необходимость упорядочения взглядов на сетевое взаимодействие вызывает потребность в описании его функций. Идея рассмотрения функций компонентов сетевого взаимодействия показана на основе теории социального действия Т. Парсонса. В статье предлагается опора на эту теорию в качестве координат для описания сетевых взаимодействий в конкретных условиях педагогического образования.*

Ключевые слова: *сетевое образовательное взаимодействие, функции компонентов взаимодействий, педагогическое образование.*

Раздел: *(1) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Обращение к сетевым взаимодействиям в сфере образования вызвано не только появлением широких возможностей для обучающихся, возникшим благодаря новым информационным технологиям. Создаются особые условия, в которых развивается система образования (в том числе и система педагогического образования): Россия включается в открытое образовательное пространство, развивается система признания прикладных квалификаций – всё это требует кооперации и сотрудничества в системе педагогического образования как для учреждений, так и для педагогических сообществ и отдельных педагогов. И вместе с тем, показывая выводы современных исследователей о состоянии российского общества и российского образования, О. Н. Лескина, А. С. Арапова отмечают: «Особое значение в формировании человеческого интеллектуального капитала нации имеет состояние современной системы образования. Она задает успех развития страны на многие годы вперед. На сегодняшний день в сфере отечественного образования имеется множество проблем» [1].

Одна из ключевых проблем – недостаточное финансирование образования в целом по стране в соответствии с современными мировыми требованиями к оснащению процесса обучения и слабая способность образования мобильно реагировать на индивидуальные образовательные запросы. В этом отношении сетевое взаимодействие выступает как оптимальный инструмент, позволяющий эффективно устранять дефициты ресурсов и компетентностей субъектов образования. Под сетевыми образовательными взаимодействиями в системе педагогического образования будем понимать совместную образовательную деятельность субъектов образования в очной и заочной формах, на семинарах и курсах повышения квалификации, а также взаимодействие, подкреплённое современными IT-средствами (information technology: информационно-технологическими). Учёные и практики отмечают, что обучение различными способами сетевого взаимодействия оказывается намного продуктивнее при меньших затратах, чем в формальном образовании. Поэтому бурно развивающееся в системе педагогического образования обучение в ходе сетевых образовательных взаимодействий требует упорядочения, структуризации, изучения функций отдельных компонентов.



Взаимодействие в философии И. Канта рассматривается как категория отношения, которое порождает единство вещей и процессов чувственного мира. Метафизические представления о взаимодействии представлены в окказионализме, в философии Лейбница и Лотце. В психологии взаимодействие – взаимное влияние психического и физического. Согласно гипотезе «двойная причина – двойное следствие», каждый физический, нервный процесс, так же как и каждый психический процесс, имеет двойную – физическую и психическую – причину и, соответственно, следствие [2]. В других словарях взаимодействие рассматривается как категория, характеризующая процесс действий субъектов по отношению друг к другу, взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Взаимодействие как процесс отличает взаимовлияние, взаимное преобразование, взаимозависимость и др. [3]

Сетевым взаимодействием, считает М. Ю. Шерешева, в принципе, можно считать любую человеческую деятельность [4]. Связь и взаимовлияние можем обнаружить при любом акте действий субъектов по отношению друг к другу. Включение субъекта деятельности в ту или иную сеть взаимодействий определяется его направленностью и потребностями.

Ограничив сетевые взаимодействия сферой образования, рассмотрим компоненты сетевых образовательных взаимодействий в педагогическом образовании и покажем их функции. Уточним, что педагогическое образование будем рассматривать в широком смысле – формальное, неформальное и информальное, подразумевающее как вузовский уровень, так и постдипломное образование, а также непрерывное образование с включением неформального и информального образования в реальной среде и в IT-пространстве.

Поскольку речь пойдёт о взаимодействии в сфере педагогического образования в различных сетях и сообществах, очевидно, что следует обратиться к инструментарию социологии. Социологи выделяют макросоциальные и микросоциальные способы анализа. Так как в сетевых взаимодействиях в педагогическом образовании нас интересуют процессы в широком охвате педагогических сообществ, обратимся к инструментам макросоциального анализа, однако заметим, что при необходимости в нашем вопросе могут применяться схемы микросоциального анализа, так как при изучении ценностей взаимодействия нельзя не рассматривать личность обучающегося и его взаимодействие в наиболее близком окружении – в малых группах, во временных творческих коллективах, в группах проектного обучения и др.

В целом социальное взаимодействие можно представить как интегрированную систему полиструктурных компонентов, отличающуюся мегаполярностью и широким спектром характеристик – подобно тому, как переплетаются в живом организме биологические функциональные системы, напоминая сети, сложным образом взаимодействуя друг с другом и обеспечивая собственную и общую жизнедеятельность и развитие. Подобным образом описанное представление о взаимодействиях, имеющееся в работах Н. Лумана [5], распространяется на современные сетевые взаимодействия в педагогическом образовании. Что касается функции, то Н. Луман рассматривал её как регулятивную смысловую схему.

Вопрос выбора необходимой схемы рассмотрения предпочтительнее решать на основе теории, наиболее чётко и функционально рассматривающей ключевые узлы сетевого взаимодействия. Поэтому при исследовании функции образовательных взаимодействий обратимся к теории социального действия Т. Парсонса, в которой преобразованы идеи М. Вебера, Э. Дюркгейма и др. Систему социального действия, вслед за Т. Парсонсом, будем использовать в качестве аналитического ин-



струмента для изучения сетевого образовательного взаимодействия как феномена, реализуемого в пространстве нормативных возможностей. Область исследования ограничим, исключив из него среду нижнего уровня (физико-органические явления), которая является ресурсной для обеспечения рассматриваемой нами системы сетевых взаимодействий в педагогическом образовании.

Обратимся к внешней среде – к так называемой сфере высшей реальности – к системе целеполаганий и ценностей субъектов, к развитию социальных структур образования, как формальных, так и неформальных. Благодаря новым современным возможностям глобальные изменения в обществе, производстве и образовании происходят в основном за счёт увеличения объёмов и скоростей потоков передачи информации. Безусловно, продуктивность освоения информационного и знаниевого потока определяется возможностями субъекта в переработке информации. Современному обучающемуся довольно сложно из имеющегося контента сконструировать новое содержание знания в ходе индивидуальной работы. Это относится ко всем субъектам образования – и к педагогу, и к обучающемуся. Поэтому в системе образовательных взаимодействий возникают различные сетевые сообщества, деятельность которых обусловлена спецификой их структурных компонентов и предпочитаемыми способами освоения необходимой профессиональной информации. К таким способам отнесём системы профессиональных конкурсов, образовательные форумы, проектное обучение и др.

Компонентами любого социального действия, по Т. Парсонсу, являются:

- действующее лицо (актор);
- цель действия;
- ситуация действия (средства, условия);
- нормативные основания субъекта для способа выбора средств взаимодействия [6].

Характеризуя эти компоненты в системах сетевых образовательных взаимодействий, покажем некоторые их свойства.

1. Акторы взаимодействия. Ими могут быть как отдельные субъекты (педагог, обучающийся), так и коллективные (образовательные учреждения, организации, педагогические сообщества, самообучающиеся сообщества, проектные и творческие группы, разновозрастные группы и др.).

2. Цели действия, они определяются потребностями реагирования на внешние вызовы к системе образования и внутренние потребности удовлетворения образовательных запросов. Например, внешние – введение новых ФГОС; внутренние профессиональные запросы для педагога – поиск адекватных технологий обучения, внутренняя потребность отдельного обучающегося – поиск либо самой необходимой информации, либо адекватных способов её получения.

3. Ситуация действия – условия и средства достижения цели. Этот компонент имеет характеристики, обусловленные региональной спецификой системы педагогического образования, образовательной политикой всей системы образования или образовательной организации. Сюда включаются также географическое расположение субъекта образования, уровень квалификации педагогических кадров, потребности региона в педагогах и других специалистах.

4. Нормативная ориентация актора: характеризует предпочтения и направленность выбора адекватных средств достижения цели, акмеологические и аксиологические подходы субъекта к реализации технологий обучения. В развёрнутом плане этот компонент отвечает на вопрос, кто и как будет реализовывать образовательные задачи.



Для рационального описания взаимодействий, по Т. Парсонсу, необходимы показанные выше четыре компонента. В отношении сетевого образовательного взаимодействия это также представляется правомочным. Однако акценты исследования могут смещаться в зависимости от вызовов времени и образовательной политики социума при реагировании на эти вызовы. Покажем, как преломляются в сетевом образовательном взаимодействии некоторые положения теории Т. Парсонса.

Каждая система действия распадается на четыре подсистемы, представляющие собой самостоятельные системы действия: биологическую, культурную, личностную и социальную. Согласно теории социального действия, каждая система действия, являясь открытой, должна удовлетворять четырем функционально необходимым условиям: адаптации, целеполаганию, интеграции и постоянству (или поддержанию образца взаимодействий в латентном состоянии – привычной, традиционной стабильности). На практике это выражается стремлением сохранить традиционные ценности региональной системы образования в условиях новых вызовов и требований.

Высшую роль в становлении систем и подсистем действия играют процессы социализации и институализации. Функциональные отношения между системами и подсистемами действия определяются посредством обмена символической информацией, что обеспечивает автономность подсистем и их интеграцию в целостную систему. В соответствии с этими положениями Т. Парсонса в условиях сетевого взаимодействия в педагогическом образовании поиск педагогом информации предметного и технологического характера, с одной стороны, и новые нормативные установки и предписания, с другой стороны, определяют потребности и необходимость объединения в формальные и неформальные образовательные системы и самообучающиеся сообщества.

Социальное значение систем и подсистемы действия, по Т. Парсонсу, определяется их энергетическим и информационным потенциалом, причём информационный потенциал системы определяет ее контрольную функцию: чем выше этот потенциал, тем сильнее проявляется данная функция. Проиллюстрируем это примерами из образовательных систем: интернет-сообщество и формальная система повышения квалификации устойчивее и востребованнее там, где информационный поток наиболее значим для обучающихся и технологии его передачи адекватны восприятию слушателей. Энергетический и информационный потенциалы образовательных взаимодействий находятся в обратно пропорциональной зависимости друг от друга. В практическом плане это выражается в том, что слушатели предпочитают очно-дистанционную систему, когда включение в процессы обучения проходит в доступном и малозатратном режиме как по времени, так и по другим ресурсам (транспортным расходам, времени и др.). Это объясняет, почему в целом более востребованными становятся те из форм сетевых взаимодействий, в которые включены дистанционное обучение, видеовключения (скайп), вебинары, передача видеоматериалов (информальное видеообучение).

Таким образом, приведённые примеры показывают, что в аспекте сетевых образовательных взаимодействий в системе педагогического образования действие, по Т. Парсонсу, имеет сознательно-рациональный, целенаправленный, избирательный характер. На него оказывают влияние четыре относительно независимые, но взаимодействующие системы действия (биологическая, культурная, личностная и социальная). Взаимодействие осуществляется на физической, энергетической и информационной основе. Системы более высокого информационного уровня играют преобладающую роль в контроле над поведением других систем. Это объясняет востребованность рас-



пространения IT-технологий, подкрепляющих сетевое взаимодействие в очном общении. На практике это выражается в очной и в дистанционной сессиях на курсах повышения квалификации, в потребности в общении после очных семинаров и форумов с помощью IT-ресурсов. Каждая из выделенных систем имеет свои подсистемы действия. Все они являются носителями четырех основных функций.

Так, Т. Парсонс считал, что для всех систем существует инвариантный набор функций (AGIL) [7]. Функцию Т. Парсонс рассматривал как совокупность действий, направленных на удовлетворение собственной потребности или потребностей системы. Актуальные потребности участников сетевых самообучающихся сообществ в сфере педагогического образования можно охарактеризовать как поиск инновационных технологий и инновационного содержания для наилучшего обеспечения качества образования в учреждении. Дадим характеристики функций взаимодействий по Т. Парсонсу и проиллюстрируем их в аспекте сетевых образовательных взаимодействий.

1. Адаптация (A): система должна справляться с носящими случайный характер требованиями внешней среды. Она должна адаптироваться к внешней среде и приспособлять среду к своим потребностям. Система сетевого взаимодействия в основном востребована, так как позволяет каждому участнику получать необходимую информацию и адаптировать её под собственный учебный процесс. Также участники сети могут представить на апробацию собственные наработки и получить квалифицированную рецензию или экспертную оценку коллег или модераторов со стороны методических структур высшей школы.

2. Целедостижение (G): система должна уметь определять свои первичные цели и достигать их. Практика сетевого взаимодействия показывает, что в сети Интернет и на курсах повышения квалификации педагоги находят единомышленников, с которыми организуют неформальные и формальные сообщества по конструированию новых знаний и технологии

3. Интеграция (I): система должна координировать взаимоотношения своих элементов. Она должна управлять отношениями трех прочих функциональных императивов (A G L). В педагогическом образовании в условиях сетевого взаимодействия это управление и регулирование основано на системе аксиологических и акмеологических установок. В условиях перемены ценностных ориентиров данная функция позволяет участникам сети своевременно вырабатывать корпоративные ценностные ориентации при проведении обсуждения в различных средах взаимодействия (очной и заочной).

4. Латентная (L) – поддержание ценностного образца: система должна питать, поддерживать и возобновлять как мотивацию индивидов, так и культурные образцы, создающие и поддерживающие мотивацию. Поэтому становится неопределимым ресурсный потенциал сетевого IT-взаимодействия, а также поддержание традиций очных форумов представителей региональной профессионально-педагогической сети: например, вебинары профильных вузов, семинары школ района и др.

Полагаем, что схема AGIL по Т. Парсонсу соответствует задачам оптимального описания сетевого взаимодействия в системе педагогического образования. Эта схема может быть использована на всех уровнях теоретического анализа системы сетевого взаимодействия субъектов образования. Спецификой рассмотрения сетевых образовательных взаимодействий на срезе теории Т. Парсонса является взгляд на подсистемы социального действия как на внешние социальные среды друг для друга т. е. IT-среда является внешней окружающей средой для сетевого взаимодействия образовательных организаций в реальном взаимодействии, и наоборот.



Например, социальная система нуждается в том, чтобы существовал единый ценностный порядок, чтобы систематически удовлетворялись условия для интеграции коллективных субъектов и личностей – членов социальной системы. Этому должны способствовать проиллюстрированные нами ниже условия реализации функций сетевых образовательных взаимодействий, обобщённые С. В. Лапиной [8].

1. Организационная упорядоченность действий множества участников во времени – поэтому так важно соблюдать регламент и не допускать технических неполадок на вебинарах и видеоконференциях.

2. Семантическая стабильность – установление символического порядка, т. е. общего языка, символики, традиций, ритуалов и др. Здесь на первый план выступают вопросы тезауруса, которым пользуются участники сетевого взаимодействия.

3. Аксиологическая и акмеологическая основа – общие ценностные ориентации. В этом плане важна системная работа по формированию корпоративной культуры участников сетевого сообщества. Именно от неё зависит статус сетевого сообщества и мотивация участников к дальнейшему взаимодействию.

4. Общий экономический порядок. Обмены интеллектуальными продуктами должны проводиться с уважением к праву на интеллектуальную собственность.

5. Общий политический порядок. Это значит, что важным условием внешней среды становится выработка единых механизмов политики качества образовательных организаций, входящих в сеть, и общая ориентация на единые стандарты качества. Именно эти нормативные характеристики становятся определяющими.

6. Единая нормативная база и правила культуры. Как правило, участие в сети определяется соглашением пользователей (в ИКТ-пространстве) или нормами корпоративной культуры (при очном сетевом взаимодействии).

7. Общий мотивационный порядок. Мотивация определяется базисными структурами коллективной жизни, которые отличаются относительным постоянством. Они связаны со скрытой мотивацией человека к солидарности, в традициях русской культуры – к соборности, принадлежности к группе, к сетевому взаимодействию. Социальное успешно проявляется в личностном развитии, в индивидуальных достижениях. Взаимодействие совершается на основе устойчивых взаимных ожиданий (стандарты) и предвидимых реакций. И здесь свою роль играют прежде всего не административные санкции, а отношение участников сообщества – принятие или неприятие авторитетов корпоративной культуры сетевого сообщества, потребность в рефлексии и т. д.). Так определяется сетевое поведение на основе единой системы ролей. Специфика этой системы в том, что в сетевом взаимодействии участники сообществ являются как активными творцами нового, так и экспертами инновационных продуктов для своих коллег по сообществу. В качестве «санкций» может быть принято или неприятие членами сообщества продуктов, идей, мнений в профессиональном педагогическом контенте.

Таким образом, мы показали, что функции структурных компонентов сетевых взаимодействий в системе педагогического образования могут быть рассмотрены на срезе теории социальных действий Т. Парсонса. В целом это упрощает описание функций взаимодействия, задавая ключевые координаты – адаптацию, целедостижение, интеграцию и латентность, которые могут быть наложены на основные структурные компоненты сетевых взаимодействий: субъект, цели выбора, условия выбора, вектор выбора. В условиях сетевых образовательных взаимодействий в системе педагогического образования именно эти структурные компоненты являются доминантными, так как отражают самые главные ценности и смыслы сетевого взаимо-



действия: развитие и самореализацию субъектов образования в среде интеллектуального развития и нравственного совершенствования.

Однако многообразие сетевого взаимодействия, его полиструктурность, многополярность и поливариативность предполагают возможность рассмотрения функций структурных компонентов образовательных взаимодействий и на других теоретических основаниях, которые позволят раскрыть актуальные тенденции сетевого взаимодействия. Это согласуется с положениями теории Т. Парсонса о том, что более полное описание социальных взаимодействий целесообразно с привлечением других теорий. Например, как отмечает Дж. Ритцер, по теории П. Бурдье интерес представляет изучение поведения индивида в сетевом взаимодействии, где он выступает как элемент социальной структуры и как носитель практики, которая реализуется как проявление его активности [9].

Для описания функций сетевого взаимодействия инструменты исследования могут быть избраны в зависимости от приоритетов политики качества, реализуемой в регионе, в образовательной организации, в профессиональном сообществе. Например, могут быть исследованы функции корпоративной (сетевой) культуры, функции информационно-коммуникационного пространства, полифункциональность субъекта в сетевом взаимодействии, функция рефлексии и др.

Ссылки на источники

1. Лескина О. Н., Арапова А. С. Роль человеческого интеллектуального капитала в формировании национального богатства России // Концепт. – 2013. – № 12 (декабрь). – С. 4. – ART 13246. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13246.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X [Дата обращения 13. 03.2014].
2. Философский словарь. – URL: <http://enc-dic.com/synonym/Vzaimodestvie-6952.html> [Дата обращения 13.03.2014].
3. Словари Яндексa (словарь Ушакова, словарь Кузнецова и др.). – URL: <http://enc-dic.com/synonym/Vzaimodestvie-6952.html> [Дата обращения 13.03.2014].
4. Шерешева М. Ю. Формы сетевого взаимодействия компаний: курс лекций: учеб. пособие / Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 339, [1] с. – (Учебники Высшей школы экономики).
5. Луман Н. Понятие общества // Проблемы теоретической социологии. – СПб., 1994. – С. 25–54.
6. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.
7. Там же.
8. Лапина С. В. Социология: курс лекций в 2 ч. Ч. 2 / С. В. Лапина. – 4-е изд., стер., доп. – Минск: Акад. пр. при Президенте Респ. Беларусь, 2007. – 195 с.
9. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002 – 688 с. (Серия «Мастера психологии»).

Svetlana Ivanova,

Senior staff scientist at the Laboratory of Innovation Pedagogical Education, the Federal State Scientific Institution “the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the Russian Academy of Education”, PhD in Pedagogy, St. Petesburg, Russia

s.ivanova@iporao.ru

Function components of networked educational interactions in the system pedagogical education

Abstract. The need for ordering views on networking is a need in the description of its functions. The idea of considering the functions of networking components shown on the basis of social action theory of Talcott Parsons. The article offers support to this theory as the coordinates to describe the network of interactions in a particular pedagogical education.

Key words: networked learning interaction, component features interactions, pedagogical education.





References

1. Leskina, O. N. and Arapova, A. S. (2013) "Rol' chelovecheskogo intellektual'nogo kapitala v formirovanii nacional'nogo bogatstva Rossii", *Koncept*, № 12, p. 4, available at: <http://e-koncept.ru/2013/13246.htm> (in Russian).
2. *Filosofskij slovar'* (2014), available at: <http://enc-dic.com/synonym/Vzaimodestvie-6952.html>
3. *Slovari Jandeksa (slovar' Ushakova, slovar' Kuznecova i dr.)*, available at: <http://enc-dic.com/synonym/Vzaimodestvie-6952.html>
4. Sheresheva, M. Ju. (2010) *Formy setevogo vzaimodejstviya kompanij*. Kurs lekcij: ucheb. Posobie, Izd. dom Gos. un-ta – Vysshej shkoly jekonomiki, Moscow, 3339 p.
5. Luman, N. (1994) "Ponjatie obshhestva", in *Problemy teoreticheskoj sociologii*, Saint-Petersburg, pp. 25–54.
6. Parsons, T. (2000) *O strukture social'nogo dejstvija*, Akademicheskij Proekt, Moscow, 880 p.
7. Parsons, T. (2000) *O strukture social'nogo dejstvija*, Akademicheskij Proekt, Moscow, 880 p.
8. Lapina, S.V. (2007) *Sociologija: Kurs lekcij v 2-h ch. Ch. 2*, 4-e izd. stor.dop., Akad. pr. pri Prezidente resp. Belarus', Minsk, 195 p.
9. Ritcer, Dzh. (2002) *Sovremennye sociologicheskie teorii*. 5-e izd., Piter, Saint-Petersburg, 688 p.

Рекомендовано к публикации:

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



Антипина Анастасия Сергеевна,

аспирант кафедры литературы института филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», г. Архангельск

antipina.anastasija41@yandex.ru

Локально-исторический метод Н. П. Анциферова и возможность его использования для исследования поэтики литературно-художественной местнографии

Аннотация. В статье выделяются составляющие локально-исторического метода, его актуальность, возможности его использования при анализе любых локальных текстов, а также возможности синтеза данного метода с методами хромотопного и структурного анализа.

Ключевые слова: литература, русская литература, анализ художественного произведения.

Раздел: (05) филология; искусствоведение; культурология.

Наиболее авторитетная и оформившаяся методология в области изучения городского текста разработана структуралистами, однако стремительно растущий в последние десятилетия интерес к литературоведческому исследованию различных городских текстов как сверхтекстов свидетельствует о том, что сегодня использование методов только структурального анализа недостаточно, необходима выработка комплексной методологии изучения литературно-художественной местнографии. Одним из научных направлений, продуктивных в этом отношении, является, на наш взгляд, локально-исторический метод Николая Павловича Анциферова, основанный на предельно тесной связи художественного произведения и местности, отраженной в нем. Методология Н. П. Анциферова складывалась постепенно и в наиболее разработанном виде представлена в диссертации ученого «Проблемы урбанизма в русской художественной литературе. Опыт построения образа города – Петербурга Достоевского – на основе анализа литературных традиций» (1944), которая была переиздана в 2009 году, в связи с чем возрос интерес к научному наследию Н. П. Анциферова в целом и к локально-историческому методу в частности. Н. П. Анциферов не оставил сугубо теоретического труда, его метод необходимо реконструировать на основе его историко-литературных работ; эта принципиальная незакрытость локально-исторического метода облегчает возможность сочетания его с элементами других подходов (структурный анализ, интертекстуальный анализ, анализ хромотопа по Бахтину).

Исследовательница научного наследия Анциферова Д. С. Московская отмечает, что в основе его концепции лежит гипотеза «о самодовлеющей власти местности над судьбой и сознанием человека» [1], причем как автора, так и персонажей произведения. Это положение объясняет также механизм проникновения реалий действительности в художественный текст: закрепленное в сознании автора неизбежно отражается в создаваемом им произведении.

Сравнивая локально-исторический метод Н. П. Анциферова с методологией структуралистов, необходимо выявить существенное различие между этими подходами, связанное с отношением ученых к проблеме типичного (общего) и уникального в литературном произведении. Если исследования структуралистов были направлены на поиск общих законов и принципов построения текста, то для



Анциферова целью изучения было выявление уникального, заключенного и в свертке о конкретном городе, и в отдельных художественных произведениях. Для него важны именно специфические характеристики и смыслы, заложенные в образе города в произведениях конкретной эпохи и конкретного художника; кроме того, ученый тщательно прослеживал эволюцию этих смыслов, изменения в смысловой наполненности символов, обусловленность этих изменений в контексте исторического и литературного процесса.

Н. П. Анциферов разработал многоуровневую систему рассмотрения образа города в произведении, выделяя «анатомию», «физиологию» и «душу» города. Предложенная ученым терминология обладает высоким уровнем метафоричности, при этом подчеркивая неразрывность и взаимозависимость всех процессов и явлений в пространстве города, цельность самого «организма» города.

Д. С. Московская, раскрывая суть этих понятий, отмечает, что город понимается Анциферовым как «внечеловеческое социальное существо со своей анатомией, предопределенной природно-географическими условиями; физиологией, обусловленной экономическими и социально-политическими функциями города и его населения; и психологией, или душой, отраженной в языке города – городской топонимике и номенклатуре, в архитектурных стилях, в литературе и искусстве» [2]. Ученым прослеживается фундаментальная связь между «анатомией» и «психологией» города: обликом места и его культурным, духовным, историческим значением. Сам Н. П. Анциферов давал следующее определение того, что понималось им как «душа города»: «Исторически проявляющееся единство всех сторон его жизни (сил природы, быта населения, его роста и характера его архитектурного пейзажа, его участие в общей жизни страны, духовное бытие его граждан) и составляет душу города» [3]. Исследователь говорил о необходимости учитывать взаимобратную связь между архитектурным, визуальным обликом города и социально-историческими процессами эпохи; ключ же к пониманию и реконструкции этих процессов он видел в искусстве.

Говоря о «душе» города, Анциферов подчеркивает в первую очередь специфику влияния конкретного города на его жителей. Человек, оказываясь в пространстве города, необходимо испытывает на себе беспрецедентное воздействие («власть города над сознанием и поступками персонажей» [4]), которое не мог бы испытать ни в каком другом месте; кроме того, выстраиваются определенные отношения человека и города. Об этом, собственно, и говорит художественная литература в тех своих образцах, где образ города является значимым, из которых и выстраивается в ходе литературного процесса локальный свертке: Петербургский, Парижский, Московский, Архангелогородский.

Помимо терминов «анатомия», «фразеология» и «душа» города, Анциферов пользуется определением Вернон Ли *genius loci* («гений места») [5], понимая под ним нечто, символизирующее суть местности (города), квинтэссенцию «души города». «Гений места» может быть материализован в виде зрительного образа, например фрагмента местности, его специфических деталей; так, в литературе в качестве «гения» Санкт-Петербурга выступает скульптура Медного всадника. При этом необходимо подчеркнуть, что здесь не имеется в виду какое-либо метафизическое воплощение духа Петра в скульптуре: рассматривается именно скульптура авторства Фальконе как материальная, архитектурная деталь города, как монумент-символ Петербурга, символ деятельности Петра и всей императорской власти в России в целом. Характерно, что в художественных произведениях, таких



как «Медный всадник» А. С. Пушкина, «Былое и думы» А. И. Герцена, «Петербург» А. Белого, «Крестовые сестры» А. М. Ремизова, персонажи вступают во взаимодействие именно с памятником, хотя последний, разумеется, напрямую коррелирует с личностью и деятельностью Петра Первого.

Исследователь особо подчеркивает важность анализа эволюции литературной традиции при изучении образа города в конкретном произведении, генетические истоки этого образа у данного писателя, т. е. вплотную подходит к проблеме интертекстуальных связей и влияний. Однако Анциферов подчеркивает, что для него как для исследователя важно найти уникальность в художественном произведении, его самодостаточность, которую истинное произведение искусства сохраняет, несмотря на взаимосвязи с другими текстами.

Еще одно ценное наблюдение Анциферова связано с проблемой устойчивости смыслов в контексте творчества одного автора. Ученый ни в коем случае не постулирует априори обязательность этой устойчивости: в его работе эта проблема обозначена как один из моментов комплексного анализа образа города в творчестве писателя. Однако на примере прозы Ф. М. Достоевского он выявляет определенную целостность взгляда художника на Петербург в продолжение всего его творческого пути. Соответственно, такая особенность потенциально может наблюдаться в произведениях любого художника, где звучит тема той или иной местности, того или иного города. Смысловые константы изображения образа города в творчестве одного автора, закрепляясь в литературной традиции, способны сформировать общекультурные узнаваемые символы и коды, которые будут входить в творчество последующих поколений авторов как особый метаязык, функционирующий на уровне интертекста (об этом писал В. Н. Топоров в своих работах о Петербургском тексте).

Анализируя образ Петербурга в русской литературе: общие особенности изображения города в литературе определенной эпохи, литературную традицию, заключающуюся в писательской преемственности, цитатности, а также индивидуальный образ Петербурга в творчестве конкретного писателя (Анциферов акцентирует внимание на творчестве Достоевского), – ученый прослеживает эволюцию образа Петербурга в рамках литературной традиции (не только русской, но и зарубежной), которая связана с выбором объекта изображения в литературном тексте. Можно сказать, что город в разные эпохи «опознается» через разные фрагменты собственного пространства на основании метонимического переноса. Причем такой перенос присущ не автору как субъекту, а целой эпохе и оказывается связан с ее идеологическими установками. Анализ текстов показывает, что первоначально Петербург отражался в текстах исключительно через описание невской панорамы города, что отвечало петровскому замыслу, его идее Петербурга как западноевропейской столицы и задаче репрезентировать через город статус и мощь государства. Таким образом, литература XVIII века осваивает только парадный облик новой столицы, и семиотизации подвергается только невская панорама Петербурга. В жанровом отношении такой взгляд на город совпал с одической традицией эпохи классицизма и выразился, как отмечает Анциферов, в творчестве Кантемира, Тредиаковского, Ломоносова, Сумарокова, Державина и Батюшкова. «Эта стихотворная форма чрезвычайно подошла к выражению того восхищенного изумления, которое внушал к себе новый город в кругах русского общества, сочувствовавших реформе Петра» [6].

Однако со временем, наряду с изменением отношения общества к русской государственности, к императорской власти, материализованной для русского



сознания в городе императора Петра, изменялся и взгляд художественной литературы на город. Писатели стали осваивать пространство Петербурга, скрытое за официальной панорамой, углубляясь в «тело» города сначала вдоль Невского проспекта (Гоголь), затем – все дальше вплоть до кварталов бедноты, трущоб (Крестовский, Достоевский). Начиная с «Домика в Коломне» А. С. Пушкина, в литературе появлялись и образы петербургских пригородов. Осваивая новые фрагменты городского пространства, писатели вводят в свои произведения и новых героев: от гоголевских бедных чиновников до «пьяненьких» Достоевского.

Анциферов придерживается позиции, согласно которой исторические события во многом обуславливают литературный процесс. Ученый также подчеркивает взаимосвязь идей, выраженных в литературном произведении, с общими настроениями эпохи, с общественным мнением, которое напрямую зависит от историко-политических событий эпохи: например, подавление декабристского восстания и последующее за ним ужесточение политического режима вызвало негативный отклик в обществе (и литературе), «разрыв русской передовой общественности с официальной государственностью» [7], неприязнь к личности царя и идее абсолютной власти в целом, а как следствие – неприятие Петербурга, олицетворявшего императорскую власть, отторжение образа-символа этого города в сознании людей от образа России, Родины. Наряду со статуей Медного всадника символизации подвергается Зимний дворец как репрезентация чуждой народу власти, «немецкая колония на берегах Невы» [8]. Даже природные особенности местности стали оцениваться в литературе иначе, чем ранее: доминантным смыслом становится не победа разума над стихией, выраженная в величественных панорамах и перспективах новой столицы, а призрачность, зыбкость визуального образа города, актуализация образов тумана, болота, белых ночей [9]. Эти изменения в восприятии Петербурга способствуют и актуализации легенды местности: мифа о гибели города в водах Финского залива (здесь прослеживается связь художественной литературы с фольклором).

Материальное и идеальное, надэмпирическое, очень тесно взаимосвязаны не только в художественном тексте, но и в реальности: по убеждению Н. П. Анциферова, легенды местности, мифология, относящиеся к конкретному локусу, закрепляясь в коллективном сознании жителей данного места, непосредственно влияют на восприятие места жителями, на отношение человека к городу, в конечном счете – на мотивировку поступков человека (и реального, и литературного персонажа). Легенда, передаваемая из поколения в поколение, чаще всего имеет установку на достоверность, в конечном счете легендарное событие начинает восприниматься как реально-историческое, и исследователь города и городского текста всегда должен это учитывать.

Тема современного мифотворчества, связанного с жизнью городов, оказалась плодотворной и разрабатывалась после Н. П. Анциферова, в частности, В. Н. Топоровым [10]. Мифы наших дней не стремятся объяснять непонятные явления, как происходило в древние эпохи, но скорее связаны с освоением человеком пространства, в котором он находится, его интериоризацией, семиотизацией.

Таким образом, Н. П. Анциферов рассматривает не только факты собственно литературного процесса, но и взаимосвязь художественной литературы с историческим процессом, общественно-политическими и социальными явлениями эпохи, с развитием фольклора как отражением народного мнения. Ситуативно ученый обращается к сравнению литературы и других форм искусства (в частности,



указывает на общие тенденции одического стихотворчества и современного ему изобразительного искусства и архитектуры); также подчеркивает органическую взаимосвязь русской и зарубежной литературы в аспекте урбанических описаний.

Поскольку русская литература представляет собой процесс, общий для всех ее локальных сегментов, подобное пошаговое освоение литературой городского пространства, народной мифологии, постепенное расширение проблематики потенциально может иметь место в случае не только с Петербургом, но и с образами других городов, к которым обращалась русская литература. А если учесть, что Анциферов говорит и об органической связи тенденций русской и западной литератур, локально-исторический метод представляется универсальным и работающим при анализе любого городского локуса.

Как отмечалось выше, перспективность локально-исторического метода при изучении художественной местнографии увеличивается за счет его принципиальной незамкнутости, возможности перестраивать алгоритм исследования, отбирать и комбинировать различные элементы данного метода и смежных методов. Продуктивность и принципиальная возможность такой работы подтверждается наличием переключек, общей проблематики в работах Анциферова и в трудах таких исследователей, как М. М. Бахтин, В. Н. Топоров, Ю. М. Лотман.

Используя терминологию М. М. Бахтина – современника Н. П. Анциферова, последний рассматривает в своих литературоведческих трудах не что иное, как художественный хронотоп в его связи с реальным временем-пространством. Пространство города у Анциферова живет во времени, качественно меняясь от эпохи к эпохе, наполняясь различными смыслами; такое понимание эпохи у Анциферова совпадает с понятием исторического времени у Бахтина.

М. М. Бахтин говорит о принципиальной неразрывности пространства и времени в художественном произведении; у Анциферова город (пространство) «живет» во времени, развиваясь исторически, более того – образ города, взятый в разные исторические эпохи, не равен самому себе, так как в разное время на первый план выступают разные социально-политические и культурные смыслы, город как феномен воспринимается по-разному (например, Петербург в разные эпохи – «Северная Пальмира», «дух неволи», «колыбель революции»), хотя определенные смыслы являются константными. Таким образом, восприятие «времени-пространства» как формально-содержательной категории литературы (характеристика Бахтина [11]) можно признать общим для обоих мыслителей.

Рассмотрение литературного процесса Анциферовым отвечает требованию полноты времени у Бахтина, под которой понимается взгляд на прошлое, настоящее и будущее как на целостное единство: «Мы уже говорили о том, что какой-то минимум полноты времени необходим во всяком временном образе (а образы литературы – временные образы). Тем более не может быть и речи об отражении эпохи вне хода времени, вне связи с прошлым и будущим, вне полноты времени. <...> Современность, взятая вне своего отношения к прошлому и будущему, утрачивает свое единство, рассыпается на единичные явления и вещи, становится абстрактным конгломератом их». [12]. В свою очередь, взгляд Бахтина, по нашему мнению, отвечает идее Анциферова, согласно которой творчество запечатлевает историю, бытие во всей их подлинности и целостности, является формой бессмертия.

Интересна оценка Бахтиным роли социальной проблематики в художественном произведении: с его точки зрения, постановка социальных проблем соответствует построению временной перспективы в произведении: «Всякое раскрытие социальных



противоречий неизбежно раздвигает время в будущее. Чем они глубже раскрываются, чем они, следовательно, зрелее, тем существеннее и шире может быть полнота времени в образах художника» [13]. Напомним в связи с этим, что для Анциферова важна была и социальная проблематика как таковая (одна из основных тем Петербургского текста, в частности романов Ф. М. Достоевского, которые были в фокусе внимания ученого), и общественное мнение, выражающееся в художественной литературе и являющееся двигателем социально-политических изменений в стране. Для Бахтина обращение к социальным проблемам является неизменным условием движения времени вперед, так как любая проблема ориентирована на поиск собственного разрешения в будущем.

Тема будущего в художественной литературе рассматривается обоими учеными в двух аспектах: это эсхатологический мотив (тема гибели мира) и тема золотого века. Однако различаются ракурсы исследования: Бахтин описывает механизмы возникновения обеих идей с точки зрения модели времени и восприятия будущего времени человеческим сознанием; в центре внимания Анциферова – эволюция литературного процесса в его содержательном плане, преемственность мотивов, переход их из легенды в литературу, от художника к художнику. Не противореча друг другу, эти подходы направлены на изучение разных сторон проблемы и могут выступать в качестве разных этапов анализа художественного произведения.

Как мы уже упоминали в начале нашей работы, изучение городских текстов долгое время было связано в основном со структурализмом; в связи с этим необходимо выявить сходства и различия подходов структуралистов (прежде всего В. Н. Топорова) и Н. П. Анциферова.

Для любого исследования образа города в литературе необходимо принятие тезиса о прямой связи текста с объектом реальности – локусом. Этот тезис положен в основу локально-исторического метода, об этом же говорит и Топоров: «Петербургский текст, представляющий собой не просто усиливающее эффект зеркало города, но устройство, с помощью которого и совершается переход а *realibus ad realiora*, <...> отчетливо сохраняет в себе следы своего внетекстового субстрата и в свою очередь требует от своего потребителя умения восстанавливать (“проверять”) связи с внеположенным тексту, внетекстовым для каждого узла Петербургского текста. Текст, следовательно, обучает читателя правилам выхода за свои собственные пределы...» [14]

Как видим, Топоров здесь раскрывает не столько механизм создания автором произведения (что было в центре внимания Анциферова), сколько механизм восприятия, «узнавания» читателем локуса через текст, а текста – через локус. Заметим также, что, говоря о «реальности, не исчерпываемой вещно-объектным уровнем», Топоров приближается к понятию «души города»; в предисловии к изданию своей работы 2003 года он дает свое объяснение этого термина, предложенного в свое время Анциферовым: синонимами к термину «душа» у Топорова являются «суть города», «сверхэмпирическое» [15].

Говоря об исследованиях «Петербургского мифа», Топоров не только упоминает имя Анциферова как ключевое, но и пользуется его термином *Genius loci* (не раскрывая его) [16]. Топоров активно исследует эту тему на материале и художественной литературы (связь литературы и мифа), и современного ему городского фольклора.

Анциферов выделял константные смыслы и темы в произведениях, посвященных Петербургу, которые прочно вошли в исследовательский литературоведческий аппарат; об этих сквозных смыслах и темах говорит и Топоров: сутью Петербурга, отраженной в



художественной литературе, он называет сосуществование противоборствующих начал, и для писателей «целью становится не выбор между двумя противоречащими друг другу и взаимоисключающими *или-или*, но совместное держание их...» [17]. Разница между локально-историческим методом и структурализмом заключается здесь в том, что последний стремится обобщить художественный опыт разных авторов и построить единую модель образа города (панхронический аспект), тогда как у Анциферова мы наблюдаем стремление к выявлению особенностей каждого конкретного индивидуального взгляда художника на город (синхронический аспект), выявление различия в оценках Петербурга в разные исторические эпохи под воздействием социально-политических и культурных изменений (диахронический аспект). Этот наш вывод отсылает к рассуждениям самого Анциферова о приоритете идеографического над номотетическим в его исследовательском подходе. Топоров сознательно уходит, на его взгляд, от излишнего историзма, дабы избежать идеологизации оценок, его цель – описать не диахронический, а панхронический образ города, и этот панхронический образ можно реконструировать именно на основе Петербургского сверхтекста как целого: «Только в Петербургском тексте Петербург выступает как особый и самодовлеющий объект художественного постижения, как некое целостное единство, противопоставленное тем разным образам Петербурга, которые стали знаменем противоборствующих группировок в русской общественной жизни» [18]. Анциферов же не избегает этих «разных образов Петербурга», поскольку в выявлении субъективного взгляда писателя на предмет художественного изображения как раз и кроется уникальность художественного произведения и его укорененность в эпохе, отражение истории города и государства в целом.

Для теории локального сверхтекста крайне важным, на наш взгляд, является выявление Топоровым общего языка и общих мест, присущих текстам, составляющим данный сверхтекст. В этом приобщении к общему языку текста заключается механизм включения конкретного текста в общий – панхронический – сверхтекст: «...“субъективность” целого парадоксальным образом обеспечивает ту “объективность” частного, при которой автор или вообще не задумывается, “совпадает” ли он с кем-нибудь еще в своем описании Петербурга, или же вполне сознательно пользуется языком описания, уже сложившимся в Петербургском тексте, целыми блоками его, не считая это плагиатом...» [19]

Анциферов не занимался теорией сверхтекста (которой в его время еще не существовало), его задачей был анализ изображения города в художественной литературе; Топоров же переносит акцент своего исследования на текст как на самодостаточный объект действительности, являющийся таковым не столько за счет связи всех составляющих его текстов с одним и тем же локусом, сколько за счет внутренних – сугубо текстовых – связей: «Если бы все элементы Петербургского текста (“объектный” состав, “природные” и “культурные” явления, “душевные” состояния) и все связи между этими элементами были закодированы с помощью некоего набора символов (чисто условных, т. е. не отсылающих к “содержательному”) и если бы семантика текста оставалась неизвестной, то все-таки сам набор элементов, связей был бы ясен» [20].

Резюмируя все вышесказанное, мы сделали предположение о том, что локально-исторический метод (в синтезе с другими вышеозначенными подходами) является актуальным на данном этапе развития литературоведения и продуктивным при изучении любого городского локуса, в том числе при исследовании любого локального сверхтекста.



Ссылки на источники

1. Анциферов Н. П. Проблемы урбанизма в русской художественной литературе. Опыт построения образа города – Петербурга Достоевского – на основе анализа литературных традиций / сост., подгот. текста, послесл. Д. С. Московской. – М.: ИМЛИ им. А. М. Горького РАН, 2009. – 584 с.
2. Там же.
3. Там же.
4. Там же.
5. Анциферов Н. П. «Непостижимый город...» Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина / сост. М. Б. Вербловская. – СПб.: Лениздат, 1991. – 335 с.
6. Анциферов Н. П. Указ. соч.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же.
10. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы: избранные труды. – СПб.: «Искусство – СПб», 2003. – 616 с.
11. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М. М. Собрание сочинений. Т. 3: Теория романа (1930–1961 гг.). – М.: Языки славянских культур, 2012. – 880 с.
12. Там же.
13. Там же.
14. Топоров В. Н. Указ. соч.
15. Там же.
16. Там же.
17. Там же.
18. Там же.
19. Там же.
20. Там же.

Anastasia Antipina,

PhD-student at the department of literature at the institute of philology and cross-cultural communication Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk
antipina.anastasija41@yandex.ru

Locally-historical method by N. Antciferov and its potentials for poetic research of literary local texts

Abstract. The author detects the parts of the locally historical method, its possibilities in any local text research, potentials for its synthesis with the chronotopos analysis and the structural text analysis.

Key words: literature, Russian literature, literary analysis.

References

1. Anciferov, N.P., Moskovskaja, D.S. (ed.) (2009) *Problemy urbanizma v russkoj hudozhestvennoj literature. Opyt postroenija obraza goroda – Peterburga Dostoevskogo – na osnove analiza literaturnyh tradicij*, IMLI im. A. M. Gor'kogo RAN, Moscow, 584 p. (in Russian).
2. Ibidem.
3. Ibidem.
4. Ibidem.
5. Anciferov, N.P., Verblvskaja, M.B. (ed.) (1991) *“Nepostizhimyj gorod...” Dusha Peterburga. Peterburg Dostoevskogo. Peterburg Pushkina*, Lenizdat, 335 s. St. Petersburg (in Russian).
6. Anciferov, N.P., D.S. Moskovskaja (ed.) *Op. cit.*
7. Ibidem.
8. Ibidem.
9. Ibidem.
10. Toporov, V.N. (2003) *Peterburgskij tekst russkoj literatury: Izbrannye Trudy*, “Iskusstvo – SPB”, St. Petersburg, 616 p.
11. Bahtin, M.M. (2012) “Formy vremeni i hronotopa v romane”, in Bahtin, M.M. *Sobranie sochinenij, Vol. 3: Teorija romana (1930–1961 gg.)*, Jazyki slavjanskikh kul'tur, Moscow, 880 p.
12. Ibidem.
13. Ibidem.
14. Toporov, V.N. (2003) *Op. cit.*



КОНЦЕПТ

научно-методический электронный журнал

ART 14092

УДК 82.091

Антипина А. С. Локально-исторический метод Н. П. Анциферова и возможность его использования для исследования поэтики литературно-художественной местнографии // Концепт. – 2014. – № 04 (апрель). – ART 14092. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14092.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



15. Ibidem.
16. Ibidem.
17. Ibidem.
18. Ibidem.
19. Ibidem.
20. Ibidem.

Рекомендовано к публикации:

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

Синяева Любовь Петровна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры социальных технологий и права
ФГБОУ ВПО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Самара
lps-09@mail.ru

Яшина Елена Закировна,

директор Центра корпоративного развития ФГБОУ ВПО «Самарский государственный университет путей сообщения», г. Самара
personaz@list.ru



Анализ влияния миссии организации на мотивацию ее сотрудников

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы мотивации персонала фирмы за счет инструмента корпоративных ценностей. Проблема мотивации и мотивированности работников рассмотрена с двух позиций: со стороны администрации – создателя текста миссии – и со стороны персонала фирмы, который должен реализовать идеи миссии в своей работе. Обоснованы инструментарий и технология исследования. Проведен семантический анализ текста документа, изучены потребности и ценности персонала, осуществлено сравнение, сопоставление декларируемых идей и реальных потребностей, ценностей персонала. Сделаны выводы по действенности миссии по масштабам текучести кадров.

Ключевые слова: миссия, мотивация, корпоративный дух фирмы, ценности, потребности, сменяемость кадров, удовлетворенность, здоровый дух общефирменных ценностей, часть монолитного целеустремленного коллектива, идеологии, ценностей руководства и рядовых сотрудников.

Раздел: (04) экономика.

Повышение эффективности деятельности персонала – одна из приоритетных задач, решаемых на каждом предприятии. Администрация постоянно изыскивает средства и методы для стимулирующего воздействия на кадры. Обычно в первую очередь рассматривают средства материального воздействия, зарплату, премии, поощрительные выплаты. Однако далеко не последнюю роль играют методы социально-психологического воздействия, в частности корпоративный дух фирмы, ее философия, миссия. Рассмотрению этой проблемы и посвящена данная статья.

Целью работы является изучение влияния миссии организации на мотивацию деятельности ее работников, исследование условий, при которых объединяющая всех членов организации миссия выступает как фактор мотивации.

Задачи, которые решались для достижения цели, реализовались в комплексной методике оценки. Она состояла из 3-х этапов, каждый из которых имеет самостоятельную ценность:

- 1) анализ основных положений (ценностей) миссии фирмы (контент-анализ);
- 2) анализ внутренних потребностей работников фирмы при помощи 2 тестов:
 - а) «Метод попарных сравнений»;
 - б) «Морфологический тест жизненных ценностей»;
- 3) оценки организации труда и производства на предприятии как среды реализации положений миссии.

Исследование, проведенное по указанным шагам, и последовавшее за ним сопоставление результатов, полученных по 3 аспектам проблемы, позволили сформулировать направления организации работы по созданию реальной миссии не только



конкретной фирмы, но и других фирм. Реальность и широта применения результатов исследования и составляют практическую значимость работы.

Предмет изучения – мотивы деятельности людей, которые формируются под воздействием основных положений миссии организации.

Объект исследования – сотрудники ООО «Легио». Фирма предлагает услуги в сфере розничной торговли товарами для молодежи.

Девиз фирмы: «Через здоровую одежду к здоровому образу жизни».

Всего в фирме 36 человек, из них 5 человек занимают руководящие должности. Для опроса было отобрано 16 работников, что составило 50% от общего числа сотрудников фирмы. Система управления ООО «Легио» линейно-функциональная.

Исследование началось с изучения социально-демографической характеристики сотрудников. Она выглядит следующим образом:

Преобладающая категория персонала – женщины. Средний возраст составил 22,1 года. Среднее специальное образование имеют 43,7% коллектива. Фирма существует 4 года, а средний трудовой стаж сотрудников – 1 год.

Можно предположить наличие связи текучести кадров [1] с неудовлетворенностью работников различными сторонами организации труда в основной фирме и в филиалах. Конкретные ответы на эти вопросы были получены в ходе дальнейшего исследования.

Объект исследования был выбран по нескольким причинам.

1. Эта организация относится к разряду торговых фирм, реализующих товары не повседневного спроса, а товар, который нуждается в дополнительных усилиях при реализации, т. е. имеет свои особенности.

2. Фирма ООО «Легио» сделала попытку создать собственную идеологию, сформулировать миссию, которая опубликована в журнале фирмы и является обязательной для прочтения сотрудниками. *Эта миссия, на взгляд высшего руководства, должна объединять, нацеливать сотрудников на освоение общекорпоративных ценностей, давать возможность чувствовать себя частью монолитного целеустремленного коллектива, где каждый член этого коллектива на своем месте выполняет общее дело* [2, 3].

3. В условиях рыночной экономики менеджер по продажам является наиболее массовой профессией [4], и изученный опыт позволит обобщить и распространить его на другие фирмы.

Выполнение работы началось с тщательного анализа содержания миссии, которое потом было сопоставлено с реальными ценностями, мотивами деятельности реальных работников фирмы.

Результаты семантического анализа текста миссии выявили ее ключевые установки.

Слова текста миссии агрессивны, напористы, больше характерны для военной лексики. Стиль изложения воинственен, похож на лозунги, скандирование. Значит, идеология ООО «Легио» направлена вовне, т. е. на изменение внешнего окружения. Исходя из приведенных в таблице предикатов, можно предположить, что в фирме должны работать сотрудники патриотичные, профессионалы, с лидерским потенциалом, мотивированные на успех в деятельности, имеющих бойцовский характер, т. е. умеющие применять достаточно жесткие методы работы.

В действительности сменяемость кадров очень высока [5]. Стаж работы сотрудников менее года. На протяжении данного исследования примерно 30% персонала покинули фирму, многие из оставшихся планируют свой уход [6].

Надо отметить, что текст данной миссии отражает идеи, взгляды, ценности, мотивы деятельности администрации фирмы.



Следующим шагом исследования был опрос работников фирмы для выяснения того, известен ли им текст миссии и согласны ли они с ее положениями. Распределение их ответов показало, что 94% персонала известно, что основными положениями миссии являются:

1. Формирование здорового образа жизни.
2. Осознание коллектива как единого организма, как семьи.

В то же время 56% сотрудников считают, что для успешной работы идеология фирмы, миссия значения не имеет, а главным является качественное выполнение своих обязанностей каждым сотрудником. Иначе говоря, на первое место работники ставят не идеологические, а организационные проблемы. Подтверждением этого служит также то, что организацию своевременной поставки товаров (то есть главную функцию) сотрудники оценили низко – в 1,7 баллов из пяти возможных. Самую низкую оценку сотрудники магазина поставили выполнению таких функций, как «Своевременная поставка товара», «Опережающая поставка товара, формирующая вкус покупателя».

На самом же деле выполнение именно этих функций обеспечивает достижение целей организации. Фирма занимается реализацией молодежной джинсовой одежды, Товар сезонный, реализуется в достаточно жесткой конкурентной среде. А действия администрации не обеспечивали выполнения основной задачи фирмы – своевременно поставлять товар для продажи. На фоне этого все остальные призывы миссии организации выглядели простой декларацией намерений.

Следующий шаг – изучение соответствия ценностей миссии ценностям рядовых сотрудников, которые осознаются ими как главные потребности. Изучение жизненных ценностей сотрудников фирмы дало следующую картину. Для 68,75% сотрудников важно стремление к достижению конкретных и ощутимых результатов. Для этого они способны тщательно планировать свою жизнь, ставить конкретные цели и добиваться их. Для 62,5% важно стремление к самосовершенствованию. Они считают, что необходимо добиваться наиболее полной реализации своего потенциала [7].

Такой же процент сотрудников стремится к независимости от других (автономии) людей, старается сохранить своеобразие своей личности, своих взглядов и убеждений [8].

Для большинства сотрудников фирмы важны такие сферы жизни, как сфера общественной жизни, сфера физической активности, профессиональная сфера. Для рядовых сотрудников ООО «Легио» актуально стремление к самосовершенствованию, к наиболее полной реализации своих способностей. Испытуемые способны проявлять компетентность в делах [9], серьезно относиться к своим обязанностям. Также они мотивированы на достижение ощутимых результатов в своей деятельности.

Просматривается тенденция к актуальности для участников опроса такой ценности, как высокое материальное положение [10].

Таким образом, можно предположить, что часть ценностей сотрудников, таких как самосовершенствование, профессионализм, здоровый образ жизни, активная жизненная позиция, может совпадать с ценностями, заявленными в миссии, идеологии фирмы.

На следующем этапе работы было проведено изучение внутренних желаний и степени удовлетворенности потребностей сотрудников фирмы.

Была оценена степень удовлетворенности потребностей сотрудников фирмы при помощи метода попарных сравнений, в основу которого положена иерархическая мотивационная теория А. Маслоу. Обработка ответов и графическое изображение результатов исследования показали, что все пять групп потребностей находятся в зоне *частичного* удовлетворения [11].



Для основной массы сотрудников равно актуальны как материальные потребности, так и потребности в признании. И удовлетворить их в этой организации они могут только через скорость реализации товара. Эти положения подтверждаются результатами теста МТЖЦ.

Опираясь на данные исследования, можно выстроить иерархию наиболее важных внутренних желаний [12] (ранжированный ряд по убыванию):

1. Повышать уровень мастерства и компетентности.
2. Развивать свои силы и способности.
3. Обеспечить себе материальный комфорт.
4. Заниматься делом, требующим полной отдачи.
5. Стремиться к новому и неизведанному.
6. Упрочить свое положение.
7. Быть понятым другими.
8. Обеспечить себе будущее

Сопоставив степень удовлетворенности потребностей и внутренних желаний сотрудников, можно сделать вывод, что факторами мотивации их деятельности [13] могут выступать хороший заработок, обеспечивающий материальный комфорт и будущее; возможность совершенствовать себя, быть включенным в систему принятия решений, быть членом команды.

Для того чтобы выполнить задачу сравнения основных положений миссии в реальных факторах мотивации сотрудников фирмы, был проведен семантический анализ текста миссии и ценностных ориентаций, потребностей сотрудников, изученных при опросе.

И то и другое отражено в словах, фразах, определениях.

Есть различие в смыслах, операциональных понятиях [14]. Здоровый образ жизни в миссии – это перегрузка, напряжение, закаливание. Здоровый образ жизни как ценность у сотрудников – красота, гармония, отдых от интеллектуального напряжения.

«Совершенствование» в миссии означает физическое совершенствование, совершенствование тела; самообразование, в то время как в ценностях и желаниях сотрудников это повышение уровня профессиональной компетентности, мастерства, развитие способностей, самосовершенствование.

Причина выявленных различий может заключаться в том, что миссия создавалась как идея самих учредителей организации. Процесс создания миссии не сопровождался изучением потребностей наемных работников, их ценностных ориентаций. Поэтому миссия существует сама по себе и отражает сознание учредителей фирмы.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа можно сделать следующий вывод. С одной стороны, миссия данной фирмы лишь частично совпадает с потребностями и ценностями ее сотрудников, а с другой стороны, то, что совпадает, сотрудниками не воспринимается и не разделяется, так как смысл, вложенный в совпавшие ценности и идеи, вкладывается различный. Следовательно, данная миссия не в полной мере выполняет свою мотивирующую функцию в силу ряда причин:

- она не создавалась как идея, единая для всех сотрудников;
- существует не органично, а искусственно;
- идеология насаждается сверху, что вызывает сопротивление у рядовых сотрудников.

Миссия тогда становится мотиватором, когда совпадают цели организации и цели человека, работающего в ней [15].

Итак, предположение, что заявленные в миссии положения, цели, ценности и идеи не находят подкрепления в реальных делах руководителей фирмы, подтвердилось. Изучение теоретических аспектов проблемы показало, что миссия будет дей-



ственной тогда, когда коллектив объединяется под идеями миссии. Анализ организации работы сотрудников ООО «Легио» показал, что многие положения миссии являются просто декларациями, лозунгами.

Изучение миссии данной фирмы, исследование проявления основных положений миссии в реальных факторах мотивации работников, анализ соответствия организации труда положениям, заявленным в миссии, свидетельствуют о разнонаправленности идеологии, ценностей руководства и рядовых сотрудников.

Исследование, проведенное по указанным шагам [16], и последовавшее за ним сопоставление результатов, полученных по 3 аспектам проблемы, позволили сформулировать направления организации работы по созданию реальной миссии не только данной конкретной фирмы, но и других фирм. Реальность и возможность применения результатов исследования в других организациях и составляют практическую значимость работы.

Конкретные рекомендации позволяют привести текст миссии в соответствие с потребностями сотрудников. Только это позволит корпоративному духу организации стать мотиватором эффективной деятельности ее сотрудников.

Сравнительный семантический анализ положений миссии и ценностных ориентаций, внутренних желаний работников ООО «Легио»

| Ключевые положения миссии ООО «Легио» | Актуальные ценности и сферы жизни сотрудников | Внутренние желания сотрудников |
|--|--|--|
| Источники информации | | |
| Миссия | МТЖЦ | Маслоу |
| Отношение к работе | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Изменять мир; – ломать стереотипы; – готовить менеджеров-управленцев, которые будут восстанавливать экономику страны; – проявлять профессионализм, т. е. умение захватывать, упираться, брать, устанавливать, двигать | <ul style="list-style-type: none"> – Узнавать особенности своего характера, способностей; – стремиться к самосовершенствованию; – добиваться полной реализации способностей; – серьезно относиться к своим обязанностям; – достигать конкретных результатов в любых сферах деятельности; – ставить перед собой конкретные цели | <ul style="list-style-type: none"> – Повышать уровень мастерства; – развивать силы и способности; – заниматься делом, требующим полной отдачи |
| Отношение к здоровому образу жизни | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Здоровый образ жизни; – умение работать в постоянном напряжении, сверхнапряжении, переносить большие физические нагрузки, закаляться, употреблять в пищу здоровые продукты; – стремление к физическому совершенствованию | <ul style="list-style-type: none"> – Красота и внешняя привлекательность связаны со здоровым образом жизни, со спортом; – необходимо сочетать интеллектуальный труд с физическими упражнениями | |
| Отношение к материальным ценностям | | |
| Смысл существования в фирме не деньги | Стремиться к более высокому уровню материального достатка | <ul style="list-style-type: none"> – Обеспечить себе материальный комфорт; – обеспечить себе будущее |
| Прочее | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – Мы единая семья, бойцы, десантники, завоеватели, лидеры, патриоты; – Мы элитное подразделение, обязаны выполнить свою миссию, слабых рядом быть не должно | Не зависеть от других людей, сохранять своеобразие своей личности | <ul style="list-style-type: none"> – Стремиться к новому и неизведанному; – упрочить свое положение; – быть понятым другими |



Ссылки на источники

1. Синяева Л. П., Додорина И. В., Герасимова Е. А. Текучесть кадров как индикатор адекватности управления предприятием // Концепт. Спецвыпуск. – 2013. – № 04. – ART 13534. 0. 6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13434.htm>.
2. Яшина Е. З. Роль и место PR и HR-служб в формировании корпоративной культуры организации // Материалы 5-й межвузовской научно-практической конференции «Корпоративная культура и управление». – Самара, 2008.
3. Яшина Е. З. Принципы формирования имиджа предприятия как региональной социально-экономической системы // Материалы 11-й Международной научно-практической конференции. – Самара, 2012.
4. Синяева Л. П., Герасимова Е. А. Компетентностный подход в подборе персонала // Концепт. Спецвыпуск. – 2013. – № 04. – ART 13534. 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13434.htm>.
5. Синяева Л. П., Додорина И. В., Герасимова Е. А. Указ. соч.
6. Там же.
7. Синяева Л. П. Проблемы оценки персонала // Materialy mezinarodni vedecko-praktika conference "Dny vtdy – 2012" – Dil 63 Psychologie a sociologie. – Praga: Polishing House "Education and Science" s.r.o 112 strn.
8. Синяева Л. П., Герасимова Е. А. Указ. соч.
9. Там же.
10. Синяева Л. П. Управление мотивацией персонала предприятия // Materialy mezinarodni vedecko-praktika conference "Veda a vsnik 2012–2013" – Dfl 8. Ekonomicke vedy. – Praga: Polishing House «Education and Science» s.r.o. – 96 strn.
11. Там же.
12. Там же.
13. Там же.
14. Синяева Л. П. Проблемы оценки персонала.
15. Яшина Е. З. Роль и место PR и HR-служб в формировании корпоративной культуры организации.
16. Синяева Л. П. Проблемы оценки персонала.

Lyubov Sinyayeva,

PhD, Associate Professor of Accounting Social technologies and right, Samara State Transport University, Samara

lps-09@mail.ru

Elena Yashina,

Corporate Development Director of the Samara State Economic University, Samara

personaz@list.ru



The analysis of influence of mission of the organization on motivation of her employees

Abstract. The article is devoted to the problem of motivation of firm personnel, at the expense of the tool of corporate values. The problem of motivation and motivation of employees is considered from two positions. From administration position, the founder of the text of mission, and from firm personnel which has to realize ideas of mission in the work. The tools and technology of research are proved by the semantic analysis of the text, requirements and personnel values are studied, comparison, comparison of declared ideas and real requirements, personnel values is carried out. Conclusions and effectiveness of mission on scales of turnover of staff are drawn.

Key words: mission, motivation, corporate spirit of firm, value, requirement, removability of shots, satisfaction, sound mind, all-firm values, part of monolithic purposeful collective, ideology, values of the management and ordinary employees.

References

1. Sinjaeva, L.P., Dodorina, I.V., Gerasimova, E.A. (2013) "Tekuchest' kadrov kak indikator adekvatnosti upravlenija predpriatiem", *Koncept, Specvypusk*. № 04. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13434.htm>. – Gos reg. Jel №FS 77-49965 (in Russian).
2. Jashina, E.Z. (2008) "Rol' i mesto PR i HR-sluzhby v formirovanii korporativnoj kul'tury organizacii", in *Materialy 5-j mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Korporativnaja kul'tura i upravlenie"*, Samara (in Russian).
3. Jashina, E.Z. (2012) "Principy formirovanija imidzha predpriyatija kak regional'noj social'no-jekonomicheskoy sistemy", *Materialy 11-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Samara (in Russian).



ART 14093 **УДК 65.015.1:159.947.5**

4. Sinjaeva, L.P., Gerasimova, E.A. (2013) "Kompetentnostnyj podhod v podbore personala", *Koncept. Specvypusk*, № 04. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13434.htm>.- Gos reg. Jel №FS 77-49965 (in Russian).
5. Sinjaeva, L.P., Dodorina, I.V., Gerasimova, E.A. (2013) *Op. cit.*
6. Ibidem.
7. Sinjaeva, L.P. (2012) "Problemy ocenki personala", *Materialy mezinarodni vedecko-praktika conference "Dny vtdy – 2012" – Dil 63 Psychologie a sociologie*, Polishing House "Education and Science" s.r.o 112 stran, Praga (in English).
8. Sinjaeva, L.P., Gerasimova, E.A. (2013) *Op. cit.*
9. Ibidem.
10. Sinjaeva, L.P. (2013) "Upravenie motivaciej personala predprijatija", *Materialy mezinarodni vedecko-praktika conference "Veda a vsnik 2012-2013" – Dfl 8. Ekonomicke vedy*, Polishing House "Education and Science" s.r.o – 96 strn, Praga (in English).
11. Ibidem.
12. Ibidem.
13. Ibidem.
14. Sinjaeva, L.P. (2012) "Problemy ocenki personala", *Materialy mezinarodni vedecko-praktika conference "Dny vtdy – 2012" – Dil 63 Psychologie a sociologie*, Polishing House "Education and Science" s.r.o 112 stran, Praga (in English).
15. Jashina, E.Z. (2008) "Rol' i mesto PR i HR-sluzhb v formirovanii korporativnoj kul'tury organizacii", in *Materialy 5-j mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Korporativnaja kul'tura i upravljenje"*, Samara (in Russian).
16. Sinjaeva, L.P. (2012) "Problemy ocenki personala", *Materialy mezinarodni vedecko-praktika conference "Dny vtdy – 2012" – Dil 63 Psychologie a sociologie*, Polishing House "Education and Science" s.r.o 112 stran, Praga (in English).

Рекомендовано к публикации:

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



Разработка и освоение инноваций в российском молочном животноводстве

Аннотация. Важнейшими стратегическими приоритетами развития сельского хозяйства, в том числе молочного скотоводства, в современных условиях являются научно-технический прогресс и инновационные процессы, позволяющие вести непрерывное технологическое и техническое обновление всех отраслей сельскохозяйственного производства, при этом существенно повысить объемы, качество и конкурентоспособность продукции растениеводства и животноводства.

Ключевые слова: инновации, молоко, молочное скотоводство, Уральский регион, технологии.

Раздел: (04) экономика.

Проблемы ускоренного освоения достижений науки и техники в сельском хозяйстве, поиска препятствий для реализации инновационных проектов являются наиболее актуальными для развития инновационных процессов в молочном скотоводстве. Несмотря на то что во второй половине XX века в производстве молока и молочной продукции были достигнуты определенные успехи, в целом развитие отрасли осуществлялось экстенсивным путем. Проведенная в начале 90-х гг. прошлого века реформа привела к разрыву устоявшихся хозяйственных связей между товаропроизводителями в системе АПК и, как следствие, к сокращению всех видов молочной продукции. Так, молочное скотоводство России за последние десятилетия претерпело крупные изменения. На 1 января 1990 г. поголовье крупного рогатого скота составляло 58,8 млн голов, в том числе 20,8 млн голов коров, а на 1 декабря 2013 г. – соответственно 21,6 млн и 9,3 млн голов, или в 2,8 и 2,2 раза меньше. Производство молока снизилось на 25 млн т, в расчете на душу населения на 150 кг, потребление – более чем на 145 кг. Потребность населения в молоке и молочной продукции в стране удовлетворяется за счет собственного производства на 86%, но доля импорта остается значительной: масла – 32–50%, сыров – 34–39%. Аналогичная ситуация наблюдается и в регионах России. Так, молочное скотоводство в Уральском регионе характеризуется спадом производства молока: в 2013 г. на 36% по сравнению с 1995 г. Снижение произошло в основном за счет сокращения поголовья коров более чем в два раза. Снизилось душевое потребление молока и молочной продукции с 298 кг в 1995 г. до 245 кг в 2013 г. Увеличилась себестоимость 1 ц молока более чем в два раза в 2013 г. по сравнению с 2000 г. [1] Предпринятые в 2009–2012 гг. меры в рамках реализации национального проекта «Развитие АПК» по ускоренному развитию животноводства позволили приостановить процесс дестабилизации отечественного скотоводства [2].



Сложившаяся ситуация свидетельствует, что отрасль не в полной мере выполняет свои функции по удовлетворению потребностей населения в молочной продукции. Ключевым фактором роста объема производства молока и молочной продукции и повышения его эффективности является непрерывное обновление производства на базе освоения достижений науки и техники, а также перехода сельхозтоваропроизводителей к инновационным моделям хозяйствования, что представляет собой расширенное воспроизводство [3].

Главным фактором развития молочного скотоводства, повышения его эффективности и достижения стабильного экономического роста является использование инновационных технологий.

Инновационная деятельность в Уральском Федеральном округе характеризуется значительным научно-техническим потенциалом и низким по результативности показателем инновационной активности. Анализ уровня инновационной активности показывает, что только пять отраслей имеют значения данного показателя, превышающие среднюю по промышленности величину. Это медицинская промышленность (17,8%), химическая и нефтехимическая промышленность (17,3%), черная металлургия (10,5%), машиностроение и металлообработка (7,9%) и топливная промышленность (5,3%).

Наибольшую долю в затратах на инновации российских предприятий составляло приобретение машин и оборудования (49%). В то же время на приобретение новых технологий расходовалось только 7,7% всех средств, затрачиваемых на инновации. Из них на приобретение прав, патенты, лицензии, промышленные образцы и полезные модели – 0,5%. В общем объеме затрат предприятий на инновации подавляющую долю составляют собственные средства (84,5%), доля иностранных инвестиций – 7%, федерального бюджета и бюджетов субъектов Российской Федерации – 2,9%, внебюджетных фондов – 3,3% [4].

Концепция создания инновационной системы в Свердловской области является основой для разработки пакета управляющей документации и плана мероприятий по государственной поддержке развития научной, научно-технической и инновационной деятельности в Свердловской области до 2015 г., обеспечивающих развитие и реализацию ее инновационного потенциала [5].

Научно-технический прогресс, признанный во всем мире в качестве важнейшего фактора экономического развития, все чаще и в западной, и в отечественной литературе связывается с понятием инновационного процесса [6]. Это, как справедливо отметил американский экономист Джеймс Брайт, единственный в своем роде процесс, объединяющий науку, технику, экономику, предпринимательство и управление. Он состоит в получении новшества и простирается от зарождения идеи до ее коммерческой реализации, охватывая, таким образом, весь комплекс отношений: производства, обмена, потребления.

Главная дилемма будущего – бурный и неравномерный рост численности населения Земли. По экспертным оценкам, этот показатель вырастет с 7 млрд человек в 2010 г. до 9 млрд к 2050 г. Для обеспечения такого количества людей сбалансированным протеиновым питанием ежегодное производство мяса всех видов должно вырасти с 291 млн тонн в 2010 г. до 465 млн тонн в 2050 г., а молока – соответственно с 580 млн тонн до 1043 млн тонн. Динамика роста производства мяса различных видов животных будет весьма неравномерной. Прогнозируются значительные изменения в географическом распределении животноводства. Если в развитых странах ожидается невысокий, но равномерный прирост производства, то в разви-



вающихся странах валовый прирост будет динамичным, скачкообразным. В этом плане весьма показательна динамика животноводства в такой развивающейся стране, как Бразилия, причем в 2022 г. Бразилия будет производить мяса птицы значительно больше, чем говядины и свинины вместе взятых. К 2050 г. объемы производства в развивающихся странах превысят объемы нынешних развитых стран примерно в 2 раза [7].

Сегодня совершенно очевидно, что необходимый рост животноводческой продукции будет происходить на фоне лимитирующих и негативных факторов: ограниченности мировых земельных ресурсов, ухудшающейся экологической обстановки, нерационального использования сельскохозяйственных угодий.

Удвоение мировых цен на зерно в мире с начала 2007 г. было обусловлено в основном двумя факторами: ускорением роста спроса и невозможностью достаточно быстро расширять производство. В результате мир сегодня сильно отличается от процветающей глобальной экономики прошлого столетия. Новая пищевая экономика будет построена на постоянном дефиците [8].

В целом в животноводстве ключевыми понятиями становятся **эффективность** и **безопасность** продукции. Будут меняться требования и к главному звену производственных систем животноводства – самим животным.

Они должны обладать следующими свойствами:

- крепким здоровьем и развитой иммунной системой, хорошей адаптацией к современным технологиям производства;
- высокими воспроизводительными качествами и длительным сроком продуктивного использования;
- эффективной конверсией питательных веществ и энергии кормов.

На достижение этих целей последние 5 лет были направлены усилия генетиков и селекционеров отделений зоотехнии, ветеринарной медицины и вузов России.

Молочное скотоводство в России является ведущей подотраслью животноводства. Она обеспечивает производство говядины на 89,8% и 31,7 млн т молока, или 223 кг на душу населения. В результате проведенных неореформ сельского хозяйства основным производителем молока стали личные подсобные хозяйства населения (49,8%), сельскохозяйственные предприятия (42,1%) и фермерские хозяйства (8,1%). Товарность производства молока составляет лишь 60,0% от всего производства.

Необходимо отметить, что, несмотря на ведущее положение хозяйств в производстве молока, они не компенсируют его общий спад в стране. Так, за годы реформ производство молока в сельскохозяйственных организациях сократилось на 28,1 млн т, тогда как его прирост в хозяйствах населения составил лишь 2,6 млн т.

Государственной программой развития сельского хозяйства на 2013–2020 гг. предусмотрено к 2020 г. увеличить производство молока в стране до 38,2 млн т. Этих показателей животноводы страны могут добиться, если во всех регионах будут приняты меры по использованию инновационных методов (управление обменом веществ высокопродуктивных животных, применение робототехники доения и кормления коров, применение при размножении крупного рогатого скота пересадки эмбрионов и семени, разделённого по полу, воспроизводство быков в стране и организация их выращивания и оценки) [9].

В последнее десятилетие в России происходит технологическая модернизация молочных ферм, которая основывается на использовании новейшего технологического оборудования и скота с высоким потенциалом продуктивности. Фермы с до-



ильными роботами успешно функционируют в Вологодской, Липецкой, Калужской, Свердловской и других областях.

На новых предприятиях, как правило, предусматривают беспривязное содержание коров. Однако опыт ряда предприятий Свердловской области показывает, что можно успешно модернизировать фермы с привязным содержанием и доением коров в молокопровод, применив в числе инновационных решений автоматизированную систему индивидуальной раздачи кормов [10].

Среди 7 основных молочных пород нашей страны голштинизированная черно-пестрая является ведущей как по численности (56,7%), так и по молочной продуктивности. Селекционно-генетическим центром с зональными институтами создано 12 внутривидовых типов молочного скота.

Уральский тип черно-пестрого скота имеет продуктивность свыше 10 тыс. кг за лактацию. Племенные стада черно-пестрого скота по молочной продуктивности находятся на уровне лучших европейских стран [11].

Однако следует сказать, что продолжительность продуктивного использования голштинизированных коров низкая и составляет 2,2–2,6 лактаций. Ежегодно из стад выбраковывают 30–40% коров.

Две основные задачи стоят сегодня перед учеными и специалистами в молочном скотоводстве: удлинение срока хозяйственного использования коров и повышение воспроизводительных качеств. Сегодня по стране выход составляет всего 76 телят. В прошлом году в стране во всех категориях хозяйств поголовье яловых коров более 1 млн. Учитывая, что содержание яловой коровы увеличивает расходы на 15 тыс. рублей, то животноводческая отрасль понесла убытки более 15 млрд рублей в год.

Под патронажем Минсельхоза России создан Российско-Канадский консультативный центр, основная функция которого – анализ мирового опыта и консультирование по современному ведению молочного скотоводства [12].

Программа селекции и научных разработок по молочному скотоводству внедрена в Оренбургской, Волгоградской, Брянской, Свердловской, Челябинской, Тюменской, Курганской, Новосибирской, Самарской, Ростовской, Астраханской областях, Ставропольском крае, Республике Алтай [13].

Существенный прогресс в области селекции сельскохозяйственных животных в последние десятилетия в мире связывают с разработкой и внедрением технологий генной, а с недавних пор и геномной селекции.

Создание ДНК-паспортов животных требует разработки методов и тест-систем, позволяющих с высокой точностью проводить генетическую дифференциацию пород, типов и линий животных. Проводимые в течение ряда лет исследования позволили разработать национальные системы генетической идентификации видов животных, совместимые с системами стран-импортеров племенного скота в РФ. Разработанные системы характеризуются высокой точностью – свыше 99% – и являются единственным способом контроля происхождения потомства, получаемого в России от завоза импортного семени [14].

Примером роли ДНК-технологий в контроле наследственных заболеваний может служить элиминация наследственного дефекта «Комплексный порок позвоночника» у крупного рогатого скота. Если в 2005 г. доля быков – скрытых носителей данного дефекта составила 5,1%, то по итогам исследований 2012 г. не было выявлено ни одного носителя из почти 300 исследованных быков.

Приведенные данные убедительно показывают востребованность и высокую значимость разработки и инновационного внедрения биотехнологий в животноводстве.



Существует множество направлений развития производства молочной продукции, которые определяются воздействием различных условий и факторов. Два направления являются основными: инерционное и инновационное. Инерционное развитие представляет собой процесс, предполагающий замедление темпов экономического роста, сопровождающееся кризисными явлениями, связанными с ростом цен, инфляцией, безработицей. Инновационное развитие связано с экономическим ростом, повышением эффективности функционирования системы, расширенным воспроизводством и улучшением качества жизни населения [15].

Всесторонняя оценка факторов, которые оказывают влияние на эффективность производства молочной продукции, позволяет выбирать наиболее эффективную стратегию обеспечения конкурентоспособности.

В современных условиях оптимизация направлений совершенствования использования ресурсов, технологических процессов не решает полностью проблему эффективности производства. Важно также и решение вопросов, связанных с реализацией производимой продукции. В настоящее время наблюдается сокращение реализации молока через молочные заводы в силу низких цен закупки [16]. Крупным товаропроизводителям гораздо сложнее маневрировать в вопросах сбыта продукции в силу больших ее объемов, тем более что молоко является скоропортящейся продукцией и ее реализация предъявляет высокие требования к санитарным нормам, к тому же перед продажей требуется первичная обработка и охлаждение молока. Как считают зарубежные специалисты, конкурентоспособность продукции на 70–80% зависит от ее качества. В настоящее время российский покупатель в первую очередь обращает внимание на цену, а затем на качество молока. Многие отечественные молочные заводы закупают молоко низкого качества по причине ограниченности его предложения.

Опыт стран Западной Европы свидетельствует о том, что перспективной формой организации производителей молока являются инновации и кооперация в части производства, переработки, хранения и реализации, где 75–80% товарной продукции сбывают через кооперативные объединения [17].

Процесс интегрирования участников производства в названные объединения в настоящее время в России находится на стадии становления.

Следует констатировать тот факт, что формы реализации продукции имеют важное значение для эффективности производства молока. В современных условиях наиболее четко выявляется два главных направления реализации молочной продукции: первое – на рынке по свободным рыночным ценам, второе – на переработку перерабатывающим предприятиям.

Следовательно, эффективность производства зависит в первую очередь от ценовой политики производителя, а конкурентоспособные цены имеют ограничения по нижнему пределу – издержками производства, а по верхнему – уровнем платежеспособности населения. За последние годы происходит смещение производства молочной продукции от предприятий, основанных на коллективных формах хозяйствования, в личные подсобные хозяйства, крестьянские (фермерские) хозяйства. Так, в Уральском регионе, по данным статистических исследований, в среднем за период 2005–2012 гг. структура производства молока и молочной продукции по формам хозяйствования составляет 62,8% – сельскохозяйственные организации, 36,2% – хозяйства населения, 0,9% – крестьянские (фермерские) хозяйства (см. табл. 1).

Исследуя соотношение темпов роста цен на продукцию животноводства и цен на активную часть основных фондов для отрасли (машины, оборудование для кормопроизводства и животноводства), можно сделать неутешительный вывод в пользу



последних; так, если цена производителей молока в Уральском регионе за период 2005–2012 гг. выросла на 60–68%, то подорожание машин и оборудования для данной отрасли произошло в несколько раз.

Таким образом, имеет место ценовой диспаритет и неэквивалентный обмен, ущемляющий интересы сельскохозяйственных товаропроизводителей.

В связи со структурными сдвигами в технологической цепочке производства и реализации молока и молочной продукции изменяется и структура розничных цен.

В табл. 2 представлены сравнительные характеристики структуры розничных цен на молоко в 1994 г. и в 2012 г. в среднем по Уральскому региону.

Представленные данные свидетельствуют о снижении роли и значения непосредственных товаропроизводителей молока и молочной продукции, о наличии противоречий между перерабатывающими предприятиями и сельскохозяйственными товаропроизводителями. Создается ситуация, когда через значительный удельный вес в структуре цены на молоко доли предприятий переработки появляется возможность присваивать себе значительную долю прибыли, отодвигая на задний план интересы непосредственных производителей этой продукции. Несомненно, что в цене на молоко в силу объективных факторов постоянно растут затраты перерабатывающих предприятий, но на фоне темпов роста которых нельзя не заметить негативную тенденцию в работе перерабатывающих отраслей, а именно: непропорционально затратам увеличиваются доходы, тем самым в конечном итоге завышается цена реализации на молоко [18].

В табл. 3 представлена структура розничных цен на молоко в динамике за период 2008–2012 гг. в Уральском регионе.

Таблица 1

Структура производства молока по формам хозяйствования в Уральском регионе

| Год | Сельскохозяйственные организации | Хозяйства населения | Хозяйские (фермерские) хозяйства и индивидуальные предприниматели | Итого |
|-------|----------------------------------|---------------------|---|-------|
| 2005 | 60,2 | 39,1 | 0,7 | 100 |
| 2006 | 62,4 | 36,8 | 0,8 | 100 |
| 2007 | 63,1 | 35,8 | 1,1 | 100 |
| 2008 | 65,4 | 33,4 | 1,2 | 100 |
| 2009 | 68,0 | 30,8 | 1,2 | 100 |
| 2010 | 72,3 | 27,2 | 0,5 | 100 |
| 2011 | 55,3 | 44,2 | 0,5 | 100 |
| 2012 | 56,4 | 42,5 | 1,1 | 100 |
| Итого | 62,8 | 36,2 | 0,9 | 100 |

Таблица 2

Структура розничных цен на молоко в Уральском регионе (%)

| Год | Сырье | Переработка | Торговля | Прочее |
|------------|-------|-------------|----------|--------|
| 1994 | 56 | 16,2 | 18,5 | 9,3 |
| 2012 | 32,9 | 42,3 | 22,6 | 5,4 |
| отклонения | -23,1 | +26,1 | +4,1 | -3,9 |



Таблица 3

Структура розничных цен на молоко в Уральском регионе

| Годы | Себестоимость, руб./л/% от средней потребительской цены | Средняя цена реализации производителя, руб./л/% от средней потребительской цены |
|------|---|---|
| 2008 | 5,18/36 | 6,01/41,8 |
| 2009 | 5,58/34,8 | 6,15/34,8 |
| 2010 | 6,59/26,2 | 8,28/32,9 |
| 2011 | 8,05/30,07 | 9,57/36,6 |
| 2012 | 8,41/30,1 | 10,12/36,2 |

Таблица 4

Структура средней цены на молоко в Уральском регионе

| Годы | Удельный вес затрат производителя | Удельный вес прибыли производителя | Удельный вес переработки | Удельный вес торговли | Итого |
|-----------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------|-----------------------|-------|
| 2008 | 36,0 | 5,8 | 39,8 | 18,4 | 100 |
| 2009 | 34,8 | 3,6 | 46,4 | 15,2 | 100 |
| 2010 | 26,2 | 6,7 | 50,7 | 16,4 | 100 |
| 2011 | 30,7 | 5,9 | 46,0 | 17,4 | 100 |
| 2012 | 30,1 | 6,1 | 44,7 | 19,1 | 100 |
| В среднем | 31,6 | 5,6 | 45,5 | 17,3 | 100 |

Оперируя этими данными, несложно подсчитать, что непосредственные производители реализуют молоко с наценкой к себестоимости всего лишь на уровне 15–18%, в то время как средняя потребительская цена, в которую включены интересы переработчика молока и торговой сети, составляет 58,2–67,7%. Имеет место диспаритет интересов непосредственных производителей молочной продукции, которые по своей сути должны иметь наибольшие доходы в сравнении с предприятиями, связанными с переработкой молока. Эту позицию подтверждает система формирования потребительской цены на молоко за период 2008–2012 гг., которая выглядит следующим образом (табл. 4).

Согласно данным таблицы, наибольший удельный вес в средней потребительской цене занимают перерабатывающие предприятия (45,5%), тем самым резко повышая реализационную цену молока. Значительный вклад в формирование цены в сторону роста вносят предприятия сферы торговли в среднем на уровне 17,3%, интересы же непосредственных производителей – сельскохозяйственных предприятий – ограничиваются цифрами на уровне 5,6%.

Вероятно, что в силу такой экономической ситуации многие производители молока заинтересованы в инновационном производстве и глубокой переработке молочной продукции без посредников, на своих молокозаводах, создавая конечный продукт, предназначенный для реализации в торговых точках. В Уральском регионе имеется опыт, свидетельствующий о том, что некоторые производители создают в ближайших населенных пунктах собственные торговые точки.

Кроме того, товаропроизводитель непосредственно получает всю денежную выручку от реализации продукции, не распыляя ее между посредниками [19].

Тем не менее многие товаропроизводители, в силу давно сложившихся традиционных связей, в силу отсутствия достаточно объективного информационного



обеспечения о новых каналах и ценах реализации, предпочтения отдают традиционному каналу, а именно перерабатывающему предприятию. Этот канал не лишен недостатков, к которым, в частности, можно отнести несвоевременность (задержку) расчетов, низкую закупочную цену.

Сдерживающим фактором развития системы информационного обеспечения сельскохозяйственных товаропроизводителей является неразвитая инфраструктура рынка. Так, поиск наиболее выгодных каналов реализации сопряжен с дополнительными затратами для сельскохозяйственных предприятий, для решения этой задачи необходима финансовая поддержка на государственном уровне. Целесообразно осуществлять такую помощь через создание сети инновационных информационно-консультационного обслуживания сельских товаропроизводителей [20].

Сложилась такая традиция: наиболее низкий уровень цен отмечался при продажах продукции государственным закупочным организациям или поставках в региональные фонды, а наиболее высокий – при использовании альтернативных каналов (к примеру, продажа посредникам на городском рынке).

Исследования показывают: чем более совершенна и развита рыночная инфраструктура, тем шире и возможность выбора товаропроизводителями каналов реализации продукции, тем эффективнее складывающаяся структура цен на сельскохозяйственную продукцию, что особенно важно для производителей молока, так как в этом случае структура такой цены складывается в их пользу. Развивая собственную инновационную переработку молока, следует учесть немалые размеры инвестиций в строительство таких заводов, размеры которых порой экономически невыгодны сельскохозяйственному предприятию. К тому же руководители сельскохозяйственных организаций по своим прагматическим расчетам могут принципиально не планировать у себя переработку молока, так как, согласно исследованиям, организация производства и переработки требует много материальных, финансовых ресурсов, которые отвлекают от основного направления деятельности – производства продукции [21].

В этом случае представляется наиболее приемлемым и экономически оправданным шаг к строительству заводов по инновационной переработке молока на долевой основе, в создании которых могут участвовать заинтересованные предприятия – производители молока, а также частные инвесторы. Такие предприятия могут быть успешно созданы на принципах акционерной организационно-правовой формы хозяйствования. К тому же они могут оказывать не безвозмездные услуги по переработке молока и сторонним организациям, крестьянским (фермерским) хозяйствам, домохозяйствам. В такой системе четко прослеживается взаимосвязь: производство – переработка – хранение – реализация. Процесс реализации молочной продукции предусматривает тесную связь переработчиков молока с системой информационно-консультационного обслуживания товаропроизводителей через районные (межрайонные) информационные управления (РИУ) и(или) региональную (областную) информационную службу.

Таким образом, в сложившихся экономических условиях наиболее жизнеспособными являются те предприятия, которые имеют законченный цикл производства продукции и самостоятельный выход на рынок [22].

В настоящее время на микроэкономическом уровне получили развитие агропромышленные предприятия, являющиеся в своей основе хозяйствами, но сочетающие в себе инновационное производство, переработку, хранение и реализацию продукции. Такая форма производства и реализации продукции с точки зрения устранения диспаритета цен в сложившихся условиях имеет значительные преиму-



щества по сравнению с интегрированными объединениями на региональном и макроэкономическом уровнях. Проявляется это в том, что за счет снижения производственных потерь и расходов на различных стадиях единого технологического цикла создается заинтересованность в достижении высоких конечных результатов при существенном сокращении издержек на производство молока.

Выход у отрасли один – совершенствовать технологии, которые позволяют снизить издержки. По мнению аналитиков рынка, возникший дефицит превысит 10%, если мы не будем увеличивать надои. Для этого нужны новые проекты и многомиллиардные инвестиции.

Ссылки на источники

1. Бжилянская Л. И. Инновационная деятельность: тенденции развития и меры государственного регулирования. – М.: «Экономист», 2006. – С. 23–27.
2. Грачева М. В. Инновационная деятельность в промышленности: теория и практика в странах рыночной экономики и инновационные опросы российских предприятий. – М., 2004. – С. 128.
3. Бурикина М. Н., Верещагина Н. В., Орлова Ю. А. Система НАССР: предпосылки и принципы разработки // Молочная промышленность. – 2003. – № 8. – С. 16–19.
4. Данные, предоставленные Отделом науки при Министерстве промышленности, энергетики и науки Свердловской области (г. Екатеринбург, ул. Малышева, 101).
5. Бжилянская Л. И. Указ. соч.
6. Грачева М. В. Указ. соч.
7. Деркач А. М. Особенности курса органической химии для технологов пищевой промышленности // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 6. – С. 26–28.
8. Технический регламент на молоко и молочную продукцию: Федеральный закон Российской Федерации от 12 июня 2008 г. № 88-ФЗ // Интернет-портал Министерства сельского хозяйства Российской Федерации (дата обращения 27.01.2014).
9. Доктрина продовольственной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента РФ от 30 января 2010 года ЛЧГ-120. Совет Безопасности РФ (дата обращения 27.01.2014).
10. Зенков А. В. Тенденции в развитии молочного скотоводства // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. – 2008. – № 8. – С. 27–29.
11. Грачева М. В. Указ. соч.
12. Семин А. Н., Курбатов А. П., Аглоктова С. В. Государственная поддержка сельского хозяйства Свердловской области и методические подходы её совершенствования // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Организационно-экономический механизм поддержки сельского хозяйства». – М.: ВНИИЭТУСХ, 2003.
13. Технический регламент на молоко и молочную продукцию.
14. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. – URL: <http://www.scrf.gov.ru/documeJVTots//99.html> (01.09.2010)
15. Данные, предоставленные Отделом науки при Министерстве промышленности, энергетики и науки Свердловской области (г. Екатеринбург, ул. Малышева, 101).
16. Доктрина продовольственной безопасности Российской Федерации.
17. Данные, предоставленные Отделом науки при Министерстве промышленности, энергетики и науки Свердловской области (г. Екатеринбург, ул. Малышева, 101).
18. Доктрина продовольственной безопасности Российской Федерации.
19. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года.
20. Семин А. Н., Курбатов А. П., Аглоктова С. В. Указ. соч.
21. Грачева М. В. Указ. соч.
22. Зенков А. В. Указ. соч.

Evgeny Petrov,

Postgraduate student of the Department of external economic activity “Ural state economic University”, Ekaterinburg
super.kafedra2013@yandex.ru

Alexander Semin,

Director of the Institute of food security and rural development, member-

ISSN 2304-120X



9 772304 120142



ART 14094

УДК 631.14:637.1

correspondent of the Russian Academy of agricultural Sciences, doctor of economic Sciences, Professor "Ural state economic University", Ekaterinburg
aleks_ural_55@mail.ru

Development and mastering of innovations in the Russian dairy farming

Abstract. Critical strategic priorities of development of agriculture, including dairy cattle in modern conditions are the scientific and technical progress and the innovative processes, allowing continuous technological and technical renewal of all branches of agricultural production. This substantially increases in the volumes, quality and competitiveness of products of plant growing and animal husbandry.

Key words: innovation, milk, dairy cattle, the Ural region, technology.

References

1. Bzhiljanskaja, L.I. (2006) *Innovacionnaja dejatel'nost': tendencii razvitija i mery gosudarstvennogo regulirovanija*, "Jekonomist", Moscow, pp. 23–27 (in Russian).
2. Gracheva, M.V. (2004) *Innovacionnaja dejatel'nost' v promyshlennosti: teorija i praktika v stranah ry-nochnoj jekonomiki i innovacionnye oprosy rossijskih predprijatij*, Moscow, p. 128 (in Russian).
3. Burikina, M.N., Vereshhagina, N.V. and Orlova, Ju.A. (2003) "Sistema NASSR: predposylki i principy razrabotki", *Molochnaja promyshlennost'*, № 8, pp. 16–19 (in Russian).
4. Dannye, predostavlennye Otdelom nauki pri Ministerstve promyshlennosti, jenergetiki i nauki Sverdlovskoj oblasti (g. Ekaterinburg, ul. Malysheva, 101) (in Russian).
5. Bzhiljanskaja, L.I. (2006) *Op. cit.*
6. Gracheva, M.V. (2004) *Op. cit.*
7. Derkach, A.M. (2009) "Osobennosti kursa organicheskoj himii dlja tehnologov pishhevoj promyshlennosti // Srednee professional'noe obrazovanie", № 6, pp. 26–28 (in Russian).
8. Tehnicheskij reglament na moloko i molochnuju produkciju: Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 12 ijunja 2008 g. № 88-FZ (2008), *Internet-portal Ministerstva sel'skogo hozjajstva Rossijskoj Federacii (data obrashhenija 27.01.2014)* (in Russian).
9. Doktrina prodovol'stvennoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. Utverzhdena Ukazom Prezidenta RF ot 30 janvarja 2010 goda LChG-120. Sovet Bezopasnosti RF (data obrashhenija 27.01.2014) (in Russian).
10. Zenkov, A.V. (2008) "Tendencii v razvitii molochnogo skotovodstva", *Jekonomika sel'skohozjajstvennyh i pererabatyvajushih predprijatij*, № 8, pp. 27–29 (in Russian).
11. Gracheva, M.V. (2004) *Op. cit.*
12. Sjomin, A.N., Kurbatov A.P. and Aglotkova, S.V. (2003) "Gosudarstvennaja podderzhka sel'skogo hozjajstva Sverdlovskoj oblasti i metodicheskie podhody ejo sovershenstvovanija", in *Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. "Organizacionno-jekonomicheskij mehanizm podderzhki sel'skogo hozjajstva"*, VNIJ- JeTUSH, Moscow, (in Russian).
13. Tehnicheskij reglament na moloko i molochnuju produkciju: Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 12 ijunja 2008 g. № 88-FZ (2008), *Internet-portal Ministerstva sel'skogo hozjajstva Rossijskoj Federacii (data obrashhenija 27.01.2014)* (in Russian).
14. Strategija nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda. Available at: <http://www.scrf.gov.ru/documeJVTots/l/99.html> (01.09.2010) (in Russian).
15. Dannye, predostavlennye Otdelom nauki pri Ministerstve promyshlennosti, jenergetiki i nauki Sverdlovskoj oblasti (g. Ekaterinburg, ul. Malysheva, 101) (in Russian).
16. Doktrina prodovol'stvennoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. Utverzhdena Ukazom Prezidenta RF ot 30 janvarja 2010 goda LChG-120. Sovet Bezopasnosti RF (data obrashhenija 27.01.2014) (in Russian).
17. Dannye, predostavlennye Otdelom nauki pri Ministerstve promyshlennosti, jenergetiki i nauki Sverdlovskoj oblasti (g. Ekaterinburg, ul. Malysheva, 101) (in Russian).
18. Doktrina prodovol'stvennoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. Utverzhdena Ukazom Prezidenta RF ot 30 janvarja 2010 goda LChG-120. Sovet Bezopasnosti RF (data obrashhenija 27.01.2014) (in Russian).
19. Strategija nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 goda. Available at: <http://www.scrf.gov.ru/documeJVTots/l/99.html> (01.09.2010) (in Russian).
20. Sjomin, A.N., Kurbatov A.P. and Aglotkova, S.V. (2003) *Op. cit.*
21. Gracheva, M.V. (2004) *Op. cit.*
22. Zenkov, A.V. (2008) *Op. cit.*

Рекомендовано к публикации:

Г. Н. Некрасовой, доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»



Развитие сельского хозяйства – основное условие предпринимательской деятельности Белгородской области

Аннотация. Преобладающей формой семейной экономики аграрной сферы России являются приусадебные хозяйства населения. В статье представлен мониторинг развития малого бизнеса в аграрной сфере Белгородской области, установлены ключевые факторы, сдерживающие развитие семейных ферм, в разрезе трех основных групп (определяющих социальный статус селян; экономическую среду функционирования субъектов малого предпринимательства; технико-технологические факторы), и условия, реализация которых обеспечивает формирование предпосылок наращивания объемов производства сельскохозяйственной продукции малыми формами хозяйствования и повышения эффективности их производственно-финансовой деятельности.

Ключевые слова: концептуальные модели, социально-экономическая стратегия, семейная экономика, фермерские структуры, семейное предприятие, семейное производство, индивидуально-семейное производство, приусадебные хозяйства.

Раздел: (04) экономика.

Одним из важнейших условий развития общества является воспроизводство человеческих ресурсов, требующее значительных инвестиций как в обеспечение физического воспроизводства населения, так и в формирование индивидуального и общественного человеческого капитала. Формирование и развитие всех элементов человеческого капитала невозможно без инвестиций по самым разнообразным векторам развития человека. При этом следует отметить, что максимальной отдачи инвестиций можно добиться лишь при комплексном использовании всех источников их финансирования: личных доходов индивидуума, доходов семьи, средств хозяйствующих субъектов, бюджетов различных уровней. Но опыт показывает, что даже в развитых странах, при высоком уровне инвестиций в человеческий капитал со стороны государства, муниципальных образований, работодателей, ключевым источником воспроизводства населения являются доходы, получаемые отдельными индивидуумами.

Принято считать, что основным условием получения дохода большинства людей трудоспособного возраста является их включение в процесс общественного производства через реализацию трудового потенциала на рынке труда. Человек может включаться в сферы занятости и создавать материальные ценности, вовсе не появляясь на рынке труда. Речь идет о тех, кто трудится в домашнем хозяйстве. В этой особой сфере, находящейся вне «свободного рынка», сконцентрированы значительные массы людей, которые производят весомую долю продуктов и услуг в любом сколь угодно развитом или отсталом обществе.

Действительно, проблема эволюции домашних хозяйств и трансформации их роли в экономике на разных стадиях развития общественного производства не может рассматриваться в отрыве от трудовой занятости населения и обеспечения потребностей, необходимых хотя бы для простого воспроизводства человеческих ресурсов. В рамках классической теории занятость рассматривается свободной от любых ограничений и не



контролируемой со стороны государства. При этом если А. Смит отмечал необходимость и возможность повышения трудовой заинтересованности работника вследствие развития свободного духа предпринимательства и стабилизации ставок заработной платы, то Ф. Кенэ и Д. Рикардо связывали рост общественного богатства с повышением спроса на труд и, соответственно, с расширением масштабов занятости. Они настаивали за неограниченным развитием торговли и конкуренции как базовом факторе роста повышения занятости трудоспособного населения. Теория занятости К. Маркса предполагала обеспечение оптимального использования рабочей силы за счет масштабного государственного вмешательства в экономику, тогда как кейнсианская теория занятости вмешательство государства в экономику резко ограничивала, предоставляя достаточную свободу действий предпринимателям в масштабах отдельных отраслей, производств и предприятий. Сторонники монетаристской теории занятости, выявляя обратную взаимосвязь между уровнем занятости трудоспособного населения и уровнем оплаты его труда, делали акцент на оплате труда наемной рабочей силы.

Оценка наиболее распространенных моделей занятости трудоспособного населения позволяет сконцентрировать внимание на двух из них. Реализация первой модели предполагает сохранение большого числа рабочих мест независимо от их производительности. При этом низкий уровень оплаты труда является компенсацией за сохранение обширного сегмента малопродуктивных рабочих мест. Данная модель априори предполагает наличие существенного неравенства в оплате труда и роста числа бедных среди работающих. Критерием использования второй модели служит ориентация не на обеспечение высокого уровня занятости, а на создание условий роста производительности труда и, соответственно, заработной платы. Целевой установкой данной модели является не сохранение рабочих мест, а защита работников, теряющих работу вследствие роста производительности труда и падения спроса на труд. В этом случае обеспечивается достаточно умеренное неравенство в уровне заработной платы, а бедность среди работающих встречается относительно редко.

Для современной России присуще использование второй модели, характеризующейся резким сокращением рабочих мест в общественном секторе. Но при этом отмечается крайне низкий уровень участия государства в решении проблем обеспечения занятости населения, потерявшего работу.

Низкая эффективность государственной службы занятости, низкий уровень диверсификации экономики сельских территорий, слабый уровень государственной поддержки малого бизнеса, низкая предпринимательская активность населения привели к тому, что в сельской местности произошел массовый переход от стандартной занятости к самозанятости, уровень которой определялся размером домохозяйства, его удаленностью от крупных населенных пунктов, наличием ресурсов, необходимых для ведения производства, физическими возможностями членов семей, наличием у них «предпринимательской жилки» и т. д.

Понятие домашнего хозяйства до сих пор остается дискуссионным. Некоторые исследователи предлагают к компетенции домашних хозяйств относить совокупность всех хозяйственных функций, выполняемых членами семьи в рамках их домашнего пространства. Но при таком подходе, во-первых, трудно определить, где заканчивается «дом» и начинается активность вне «дома», а во-вторых, домашний труд по натуральному самообеспечению смешивается с формальной и неформальной оплачиваемой занятостью на рынке труда. Мы разделяем позицию тех исследователей, которые рассматривают домашнее хозяйство в более узком значении – как сферу занятости, в которой члены семьи или межсемейного сообщества обеспечивают своим тру-



дом личные потребности этой семьи (сообщества) в форме натуральных продуктов и услуг. Домашнее хозяйство с его относительно низкой технической оснащённостью и неразвитым разделением труда считается сферой деятельности традиционного (докапиталистического, доэкономического) человека. В современном же хозяйстве его функции зачастую принято рассматривать как второстепенные, целиком связанные с обеспечением личного потребления.

Макроэкономическим подходом в экономической теории, анализирующим современные проблемы семьи, является институционализм, рассматривающий домашнее хозяйство как элемент экономической системы общества. При этом предполагается, что абсолютное большинство домашних хозяйств являются семейными и представляют один из первичных экономических и социальных институтов, т. е. имеют структуру, функции, коллективные нормы, ценности, которые определяют индивидуальные действия. Эти нормы и действия важны в процессе достижения потребительских целей и в воспроизводстве трудовых ресурсов. Особенностью институционального подхода является анализ взаимоотношений (между и внутри) социально-экономических институтов как отношений, основанных на эквивалентном обмене. На мировом и национальных рынках домашние хозяйства (семьи) как бы обменивают свои трудовые ресурсы на продукты и услуги. Рассматривается и внутрисемейная возможность обмена, которая имеет две особенности. Первая – это разнообразие материальных и нематериальных эквивалентов во взаимоотношениях членов семьи. Вторая – равноценность этих эквивалентов в долгосрочном плане, например, обязанность отдать «долг» является нравственным правилом для супруга, родителей, детей.

Домашнее хозяйство можно рассматривать как единицу, которая максимизирует свое благосостояние в рамках двух основных ограничений: денежного бюджета и бюджета времени. Поскольку доход семьи может быть увеличен за счет выхода за ее пределы и занятости отдельных членов семьи на стороне, то домашнее хозяйство сталкивается с одним основным лимитом, выражающимся в дефиците времени.

Домашние хозяйства формируют специфическую сферу, которую можно обозначить как семейную экономику. Субъектом «производства» здесь является не конкретный человек, а семья или несколько семей, ведущих совместное хозяйство. При этом в рамках каждого субъекта определяются пределы и последовательность доступа к ресурсам домашнего хозяйства, дифференцируются хозяйственные права и обязанности его членов. Для разных типов семейных хозяйств существуют и свои принципы, определяющие систему разделения труда.

Несомненно, что семейный бизнес отличается от других разновидностей бизнеса. В первую очередь это связано с тем, что права собственности и принятия решений в этом бизнесе принадлежат членам одной семьи, то есть людям, связанным кровно – родственными связями. На начальном этапе создания и становления семейный бизнес характеризуется ещё и тем, что задействованы в нём в основном также родственники. Преимущества семейного бизнеса выражаются в высокой степени заинтересованности участников в становлении и развитии своего дела, в возможности практически в любое время привлечь бесплатно или за чисто символическую плату необходимые дополнительные трудовые и даже финансовые ресурсы, в лёгкости общения между родственниками, из-за чего достичь консенсуса при принятии какого-либо решения им гораздо легче, чем людям, не являющимся членами одной семьи. Но самый большой плюс семейного бизнеса, по мнению разработчиков сайта «Финансы и бизнес», – это высокий уровень доверия между участниками дела. Как правило, родственники имеют весьма хорошие и доверительные отношения,



кроме того, им совершенно не выгодно обманывать других членов семьи, так как они все «плывут в одной лодке». Таким образом, рисков в семейном бизнесе меньше, чем в обычном, где партнёры или сотрудники с большей вероятностью могут оказаться нечестными на руку.

Но семейный бизнес не является идеальной формой ведения предпринимательской деятельности. Бывают ситуации, когда вовлеченные в бизнес члены семьи не всегда являются профессионалами должного уровня и на определённом этапе развития для бизнеса становится выгоднее нанять специалиста высокого класса со стороны, чем держать на этой должности менее квалифицированного родственника. Это может привести к конфликтам не только в сфере бизнеса, но и в самой семье. Действительно, практически всегда с ростом бизнеса некоторым членам семьи приходится отказываться от непосредственного участия в бизнесе, оставаясь лишь совладельцами или просто хозяевами, присматривающими за деятельностью наёмных работников. Еще одна угроза семейному бизнесу связана с тесным переплетением работы и личной жизни, когда проблемы бизнеса решаются параллельно с проблемами бытовыми и семейными.

Преобладавшая в условиях централизованной экономики отраслевая модель развития сельских территорий, базирующаяся на доминирующей роли контролируемых государством сельскохозяйственных предприятий, обеспечивающих полную занятость сельского населения и развитие социальной инфраструктуры села, оказалась нежизнеспособной в условиях слабо регулируемой рыночной экономики. Реорганизация колхозов и совхозов, приход в сельское хозяйство частного капитала, деформация сложившихся производственных систем привели к резкому сокращению занятости в аграрной сфере и доходов сельского населения, а падение эффективности сельскохозяйственного производства на фоне неразвитого частно-государственного партнерства обусловило деградацию социальной инфраструктуры села и резкое ухудшение демографической ситуации.

Очевидно, что в условиях рыночной экономики стабильное развитие сельского сообщества возможно только при обеспечении сбалансированности всех элементов, формирующих потенциал развития сельских территорий. Достижение максимального уровня использования аграрного потенциала сельских территорий осуществимо лишь при оптимальном сочетании крупных структур агробизнеса и малых форм хозяйствования (фермерских хозяйств и приусадебных хозяйств как потребительского, так и товарного типа).

Одним из важнейших направлений повышения устойчивости развития аграрной сферы региона и отдельных сельских территорий является формирование адекватной институциональной структуры, устойчивость которой определяется уровнем ответственности индивидуальных и общественных норм поведения всех хозяйствующих субъектов: от домашних хозяйств до крупных структур агрохолдингового типа. В условиях приоритетного развития последних в секторе малых форм ведения аграрного производства проявляются различного рода побочные эффекты. Естественная или искусственная изоляция крестьянских (фермерских) хозяйств и хозяйств населения от эффективно функционирующих сельскохозяйственных организаций резко подрывает потенциал их развития, а индивидуальные нормы хозяйствования начинают преобладать над общественными, обуславливая зачастую переход к нелегитимным способам получения дохода, повышению уровня самозэксплуатации, разрушению сложившейся системы взаимоотношений в сельских сообществах, деградации потенциала сельских территорий и их криминализации [1].



Именно с целью гармонизации развития различных форм хозяйствования на селе Постановлением Правительства Белгородской области № 134-пп от 18 июня 2007 г. была утверждена областная целевая программа «Семейные фермы Белогорья». Данная программа была разработана в соответствии с направлением «Стимулирование развития малых форм хозяйствования в агропромышленном комплексе», выделенным в рамках приоритетного национального проекта «Развитие агропромышленного комплекса» и предусматривающим устойчивое развитие сельских территорий через организацию и развитие производства товарной продукции в формате малых форм сельского хозяйства – личных подсобных хозяйств и крестьянских (фермерских) хозяйств.

Разработчики данной Программы исходили из того, что на территории Белгородской области на тот момент насчитывалось более 277,4 тыс. личных подсобных хозяйств, за которыми было закреплено 114,2 тыс. га сельхозугодий, реализация потенциала которых находилась на довольно низком уровне. Вместе с тем именно подсобные хозяйства обеспечивали самозанятость десяткам тысяч человек, большинство из которых имели низкие доходы вследствие примитивной культуры производства и неотработанной системы сбыта произведенной продукции. Стратегической целью Программы по развитию семейных ферм стала ликвидация этого положения самовоспроизводящейся бедности и бесперспективности путем разработки и реализации системного проекта по развитию предпринимательства на селе.

В рамках данной Программы были разработан и реализован комплекс мероприятий, обеспечивающих стимулирование производства высококачественной сельскохозяйственной продукции с учетом имеющейся и прогнозируемой потребности рынка, формирование системы гарантированной продажи произведенной продукции, развитие перерабатывающих мощностей, а также развитие системы сбыта: сельскохозяйственных рынков, оптовых компаний, дистрибьюторских компаний по продвижению готовой продукции за пределы региона.

В области было создано 197 сельскохозяйственных потребительских кооперативов, из них 183 снабженческо-сбытовых, 9 по переработке сельскохозяйственной продукции и 5 сельскохозяйственных потребительских кредитных кооперативов. Малыми формами хозяйствования на селе получено кредитов на сумму свыше 1,7 млрд руб., а сумма выплаченных субсидий на возмещение процентной ставки банков превысила 135 млн руб.

Согласно оценке специалистов Департамента агропромышленного комплекса Белгородской области, общая численность участников программы превысила 34,5 тыс. человек. Основным индикатором эффективного развития Программы можно считать значительное увеличение количества стабильно работающих и получающих прибыль семейных ферм. Их количество достигло 3 323 единиц, а средний годовой доход на 1 семейную ферму составил более 1 млн 850 тыс. руб. Объем выручки от реализации продукции, работ и услуг семейными фермами региона и инфраструктурными обеспечивающими предприятиями достиг 6,7 млрд руб. Реализация произведенной продукции осуществлялась по нескольким каналам: реализация перерабатывающим предприятиям (29%), выездная торговля на ярмарках (7%), стационарная рыночная торговля и через розничные магазины на местах (27%). Значительное количество продукции было реализовано на оптовые базы области (14%) и закупщикам из других областей (13%). Участниками программы поставляется продукция в социальные учреждения Белгорода и муниципальных районов, в центры общественного питания, а также в сеть магазинов «Фермер». Существенную роль в формировании устойчивой системы сбыта произве-



денной семенными фермерами продукции играют потребительские кооперативы. Так, через снабженческо-сбытовые предприятия, работающие в рамках программы «Семейные фермы Белогорья», было реализовано продукции более чем на 600 млн руб. Поставки сельскохозяйственной продукции в социальные учреждения превысили 149 млн руб., в розничные торговые сети – 275 млн руб., выручка от реализации на областных и районных ярмарках составила 133 млн руб., а перерабатывающими предприятиями через кооперативные структуры было закуплено фермерской продукции на сумму 44 млн руб. В рамках программы «Семейные фермы Белогорья» развивается сеть магазинов розничной торговли «Фермер». Их число достигло 11, а товарооборот сети превысил 240 млн руб.

Одним из важнейших направлений развития семейных ферм Белгородчины является полномасштабная реализация проектов комплексного развития, так называемых четырех «П» (поддержка, производство, переработка, продажа). В рамках программы «Семейные фермы Белогорья» разработаны и реализуются 73 пилотных проекта по нескольким отраслевым направлениям: мясное животноводство (22 проекта), овощеводство (14 проектов), молочное животноводство (12 проектов), пчеловодство (12 проектов), садоводство и ягоды (5 проектов), грибоводство (4 проекта), рыбоводство (2 проекта), выращивание орехов (1 проект), цветоводство (1 проект) [2].

Кооперативами области, участвующими в реализации отраслевого проекта «Домашнее молоко», охлаждено и реализовано на переработку 29 897 тонн молока, собранного в личных подсобных, крестьянско-фермерских хозяйствах и семейных фермах, на сумму 268 млн руб. Производители молока получили более 308 млн руб. В рамках отраслевого проекта «Домашняя птица» на территории Алексеевского, Красногвардейского и Чернянского районов работают специализированные фермы по выращиванию утки на мясо.

Из 6,7 млрд руб. полученной выручки на долю услуг, оказанных инфраструктурными предприятиями семейным фермам, приходится только 878 млн руб. 5,9 млрд руб. составляет выручка за произведенную и реализованную сельскохозяйственную продукцию. Практически по всем видам продукции прослеживается значительный прирост производства.

Картофеля было произведено в 1,7 раза больше, овощей более чем в 2,3 раза. В 1,5 раза больше произведено фруктов и ягод, грибов. Без малого в 2 раза увеличился объем производства мяса, в основном за счёт увеличения производства говядины. В 1,5 раза больше реализовано мёда. Значительно изменилась структура и производства, и реализации продукции. На долю продукции растениеводства пришлось 37%, а продукции животноводства – 50%, значительно возросла доля продуктов переработки, произведенных и реализованных семейными фермами, – 6 %.

По количеству участников программы «Семейные фермы Белогорья» с заметным отрывом лидируют субъекты малого агробизнеса Алексеевского района, количество которых достигло 349 единиц. Алексеевский район также опережает остальные районы Белгородской области и по количеству семейных ферм (310). Вместе с тем по объему продукции, произведенной участниками программы «Семейные фермы Белогорья» и непосредственно семейными фермами, лидирует Белгородский район (578,4 млн руб. и 547,8 млн руб.).

Семейные фермы именно Белгородского района смогли произвести в расчете на 1 хозяйство продукции более чем на 3,9 млн руб., тогда как, например, в расчете на одну семейную ферму Красненского и Шебекинского районов в этом же году было произведено всего продукции на 925 тыс. руб. и 900 тыс. руб. соответственно.



Среди инфраструктурных предприятий, обеспечивающих процесс функционирования семейных ферм, максимальным объемом услуг характеризуются хозяйствующие субъекты Вейделевского, Ивнянского и Ракитянского районов (23,2 млн руб., 15,9 млн руб. и 11,8 млн руб. соответственно), тогда как в среднем по области в расчете на одно обслуживающее инфраструктурное предприятие приходилось всего 3,9 млн руб.

Наименее низкие показатели объема оказанных семейным фермам услуг имели инфраструктурные предприятия Ровенького, Губкинского, Борисовского, Чернянского и Прохоровского районов (239 тыс. руб., 330 тыс. руб., 455 тыс. руб., 520 тыс. руб. и 609 тыс. руб. соответственно).

Координационными центрами программы «Семейные фермы Белогорья» оказано содействие 585 участникам программы, для которых предоставлены земельные участки общей площадью 18720,85 га, подведены 34 точки водоснабжения, 65 точек газоснабжения и 69 точек электроснабжения, построено 19,81 км автодорог. Все участники программы получили поддержку по вопросам технологии производства, дистрибуции продукции, обеспечения ресурсами.

В рамках программы «Семейные фермы Белогорья» поддержкой различного характера воспользовалось более 7 тыс. жителей области: административной – более 584 чел., в т. ч. по выделению и оформлению земельных участков – 382, обеспечению объектами инфраструктуры на льготных условиях, выделению торговых мест – более 200; поддержкой в бизнес-планировании – 2 283 чел., в т. ч. при формировании микропроектов для участия в программе занятости населения, для фонда поддержки малого и среднего предпринимательства – 2270, при формировании инвестиционных проектов – 13; в обучении – 315; информационной поддержкой – 1371; финансовой – 5 068 чел. Всего в Программу было привлечено более 1 млрд 854 млн руб., из которых собственных средств участников Программы 912 млн руб., банковских кредитов 642 млн руб., займов фонда поддержки малого и среднего предпринимательства на 46,9 млн руб.; субсидий и грантов более чем на 252 млн руб. Для реализации 5 инвестиционных проектов было выделено 143,8 млн гарантий области.

В рамках программы стабилизации ситуации на рынке труда Белгородской области, разработанной региональным управлением по труду и занятости и утвержденной Постановлением правительства области от 20 декабря 2010 г. № 445-пп., было предусмотрено выделение 302,3 млн руб. (в т. ч. 287,2 млн руб. из федерального бюджета) на смягчение отрицательных последствий дисбаланса рынка труда; сохранение мотивации к труду у граждан, находящихся в поиске работы; расширение возможностей трудоустройства и улучшение социальной обстановки на территории муниципальных образований; повышение качества медицинского обслуживания населения. Помимо опережающего профессионального обучения 850 граждан, находящихся под угрозой увольнения, и подготовки одной тысячи человек для организаций, которые модернизируются в соответствии с инвестиционными программами, Программой была также предусмотрена организация профессиональной подготовки и повышения квалификации для 500 женщин, планирующих выход из декретного отпуска, и переподготовка 100 врачей с целью улучшения медицинского обслуживания населения. Кроме этого была предусмотрена финансовая помощь на организацию собственного дела для 2,7 тыс. безработных жителей Белгородской области.

В сельских муниципальных районах по Программе стабилизации ситуации на рынке труда получили содействие 2 855 граждан, а средний размер поддержки составил 58,8 тыс. руб.



Через фонд поддержки малого и среднего предпринимательства получено 73 льготных займа, 171 грант на поддержку вновь образованных предпринимательских хозяйств. Привлечено 1 964 целевых кредита.

Реализация программы «Семейные фермы Белогорья» осуществлялась в рамках Программы развития сельского хозяйства Белгородской области на 2008–2012 гг., утвержденной Постановлением Правительства Белгородской области № 231-пп от 8 октября 2007 г. Одной из важнейших целей данной программы являлось осуществление мероприятий по повышению финансовой устойчивости малых форм хозяйствования на селе, направленных на рост объемов производства и реализации сельскохозяйственной продукции крестьянскими (фермерскими) и личными подсобными хозяйствами, а также повышение доходов сельского населения. Достижение данной цели было связано с решением следующей задачи: обеспечение доступа к кредитным ресурсам через потребительские кредитные кооперативы всем субъектам малых форм хозяйствования и через создание и развитие сети потребительских кооперативов по снабжению, сбыту и переработке сельскохозяйственной продукции [3].

Государственную поддержку предполагалось осуществлять посредством предоставления субсидий за счет средств федерального бюджета на возмещение части затрат на уплату процентов по кредитам, полученным в российских кредитных организациях, и займам, полученным в сельскохозяйственных кредитных потребительских кооперативах крестьянскими (фермерскими) хозяйствами, гражданами, ведущими личное подсобное хозяйство, и самими сельскохозяйственными потребительскими кооперативами.

Для граждан, ведущих личное подсобное хозяйство, указанной выше Программой были предусмотрены субсидии по двум видам кредитов:

- по кредитам до 300 тыс. руб. на одно хозяйство, предоставленным на срок до двух лет на приобретение горюче-смазочных материалов, запасных частей и материалов для ремонта сельскохозяйственной техники и животноводческих помещений, минеральных удобрений, средств защиты растений, кормов, ветеринарных препаратов и других материальных ресурсов для проведения сезонных работ, материалов для теплиц, молодняка сельскохозяйственных животных, а также на уплату страховых взносов при страховании сельскохозяйственной продукции;

- по кредитам до 700 тыс. руб. на одно хозяйство, предоставленным на срок до пяти лет на приобретение сельскохозяйственных животных, сельскохозяйственной малогабаритной техники, тракторов мощностью до 100 л. с. и агрегируемых с ними сельскохозяйственных машин, грузовых автомобилей полной массой не более 3,5 тонны, оборудования для животноводства и переработки сельскохозяйственной продукции, на ремонт, реконструкцию и строительство животноводческих помещений, а также на приобретение газового оборудования и подключение к газовым сетям.

Крестьянские (фермерские) хозяйства могли рассчитывать на следующие субсидии:

- по кредитам до 5 млн руб. на одно хозяйство, предоставленным на срок до двух лет на приобретение горюче-смазочных материалов, запасных частей и материалов для ремонта сельскохозяйственной техники и оборудования, минеральных удобрений, средств защиты растений, кормов, ветеринарных препаратов и других материальных ресурсов для проведения сезонных работ, молодняка сельскохозяйственных животных, а также на уплату страховых взносов при страховании сельскохозяйственной продукции;



– по кредитам до 10 млн руб. на одно хозяйство, предоставленным на срок до восьми лет на приобретение сельскохозяйственной техники и оборудования (российского и зарубежного производства), в том числе тракторов и агрегируемых с ними сельскохозяйственных машин, машин для животноводства, птицеводства и кормопроизводства, оборудования для перевода грузовых автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин на газомоторное топливо, хранения и переработки сельскохозяйственной продукции, на приобретение племенных сельскохозяйственных животных, племенной продукции (материала), строительство, реконструкцию и модернизацию хранилищ картофеля, овощей и фруктов, тепличных комплексов по производству плодоовощной продукции в закрытом грунте, животноводческих комплексов (ферм), объектов животноводства и кормопроизводства, предприятий по переработке льна и льноволокна, а также на закладку многолетних насаждений и виноградников, включая строительство и реконструкцию прививочных комплексов.

Сельскохозяйственные потребительские кооперативы получали возможность субсидий по двум видам кредитов:

– по кредитам до 15 млн руб. на один кооператив, предоставленным на срок до двух лет на приобретение материальных ресурсов для проведения сезонных сельскохозяйственных работ, молодняка сельскохозяйственных животных, запасных частей и материалов для ремонта сельскохозяйственной техники и оборудования, материалов для теплиц, в том числе для поставки их членам кооператива, приобретение российского сельскохозяйственного сырья для первичной и промышленной переработки, закупку сельскохозяйственной продукции, произведенной членами кооператива для ее дальнейшей реализации, а также на организационное обустройство кооператива и уплату страховых взносов при страховании сельскохозяйственной продукции;

– по кредитам до 40 млн руб. на один кооператив, предоставленным на срок до восьми лет на приобретение техники и оборудования (российского и зарубежного производства), в том числе специализированного транспорта для перевозки комбикормов, инкубационного яйца, цыплят, ремонтного молодняка и родительского стада птицы, тракторов и агрегируемых с ними сельскохозяйственных машин, машин для животноводства, птицеводства и кормопроизводства, оборудования для перевода грузовых автомобилей, тракторов и сельскохозяйственных машин на газомоторное топливо, приобретение специализированного технологического оборудования, холодильного оборудования, сельскохозяйственных животных, племенной продукции (материала), в том числе для поставки их членам кооператива, строительство, реконструкцию и модернизацию складских и производственных помещений, хранилищ картофеля, овощей и фруктов, тепличных комплексов по производству плодоовощной продукции в закрытом грунте, объектов животноводства и кормопроизводства, предприятий по переработке льна и льноволокна, строительство и реконструкцию сельскохозяйственных рынков, торговых площадок, пунктов по приемке, первичной переработке и хранению молока, мяса, плодоовощной и другой сельскохозяйственной продукции, а также на закладку многолетних насаждений и виноградников, включая строительство и реконструкцию прививочных комплексов.

Дополнительная господдержка была предусмотрена для развития семейных животноводческих ферм на базе крестьянских (фермерских) хозяйств посредством предоставления субсидий за счет средств федерального бюджета бюджету Белгородской области. Финансирование данного мероприятия из федерального бюджета, в объеме не более 30% стоимости проекта, осуществлялось при условии софинан-



сирования из бюджета Белгородской области в размере 30% стоимости проекта и привлечения собственных и/или заемных средств сельскохозяйственного товаропроизводителя в объеме не менее 40% стоимости проекта.

Проведенные исследования позволяют констатировать, что реализация программы развития семейных ферм Белгородской области обеспечила определенный рост производства отдельных видов продукции при замедлении темпов падения остальных, что при росте уровня товарности обеспечило рост доходов населения и определило общую тенденцию повышения устойчивости развития сельских территорий. Но при этом становится очевидным, что без дальнейшей целенаправленной поддержки малых форм хозяйствования на селе при устойчивом сокращении рабочих мест в сельскохозяйственных организациях у сельского населения не хватит средств для самостоятельного решения проблем развития социальной инфраструктуры и формирования комфортной среды обитания, создающей предпосылки численности населения района и качества его жизни.

Ссылки на источники

1. Дорофеев А., Китаев Ю. Малые формы хозяйствования на селе Белгородчины // АПК: экономика, управление. – 2011. – № 12. – С. 37–41.
2. Экономика и финансы / Департамент агропромышленного комплекса Белгородской области, 2013. – URL: http://belapk.ru/ekonomi-ka_i_finansy/
3. Савченко Е. С. Успехи закрепим и преумножим // Экономика сельского хозяйства. – 2012. – № 4. – С. 16–20.

Lilia Kiyashchenko,

Candidate of Economic Sciences, senior lecturer, Belgorod National Research University (branch), Alekseevka

lilia-kia@yandex.ru

Sustainable development in agriculture as the main condition for business activity in Belgorod region

Abstract. The predominant form of family-based agricultural economy in Russia is a personal subsidiary plot. The article presents small-scale agricultural business development monitoring in Belgorod region; key factors, restraining family farms development taking into account three main groups of factors (social status, economical circumstances of small-scale agricultural business functioning, technical and technological factors). The article also describes the conditions, which, if realized, might guarantee agricultural production ramp up for small-scale business and enhancement of its production and financial efficiency.

Key words: conceptual models, social-economic strategy, family economy, farm structures, family production, family enterprise, individual production, private kitchen gardens.

References

1. Dorofeev A., Kitaev Ju. (2011) "Malye formy hozjajstvovanija na sele Belgorodchiny", *APK: jekonomika, upravlenie*, № 12, pp. 37–41 (in Russian).
2. Jekonomika i finansy (2013), Departament agropromyshlennogo kompleksa Belgorodskoj oblasti. Available at: http://belapk.ru/ekonomi-ka_i_finansy/ (in Russian).
3. Savchenko, E.S. (2012) "Uspehi zakrepim i preumnozhim", *Jekonomika sel'skogo hozjajstva*, № 4, pp. 16–20.

Рекомендовано к публикации:

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





Об основных тенденциях развития малого бизнеса в Крыму

Аннотация. В статье рассмотрены статистические показатели развития малого бизнеса в Крыму и его приоритетные направления развития.

Ключевые слова: малый бизнес, государственная поддержка, эффективность.

Раздел: (04) экономика.

Современная социально-экономическая структура выдвинула в качестве важнейшей задачи наиболее эффективное использование государственного, общественного и предпринимательского потенциала на пути устойчивого развития страны. В современном мире предприниматель играет главную роль, несет огромную ответственность перед обществом по части развития цивилизованных рыночных отношений. От экономического состояния предпринимательских субъектов зависит развитие конкретного региона, благосостояние населения в целом. Одним из приоритетных направлений развития бизнеса должна стать поддержка малого предпринимательства как важнейшего индикатора социального, экономического благополучия страны, а именно работа по вовлечению идей, технологий, проектов в предпринимательскую деятельность.

Мировой опыт показал, что малое предпринимательство в разные времена создавало и сохраняет в настоящее время условия для динамичного экономического развития посредством

- организационно-технологической мобильности,
- высокого темпа внедрения инноваций,
- активной конкурентной политики,
- рационального управленческого аппарата,
- создания новых рабочих мест,
- быстрой реакции на потребности рынка,

а также в качестве источника дохода бюджетов разных уровней.

Важную роль малый бизнес играет в социальной среде, решает такие ключевые проблемы:

- 1) сокращение уровня безработицы, повышение занятости, что особенно очевидно на субфедеральном уровне;
- 2) рост оплаты труда в малом предпринимательстве;
- 3) увеличение производства социально значимой продукции и импортозамещающей;
- 4) увеличение финансирования региональных социальных программ;
- 5) развитие инфраструктуры по торговому и бытовому обслуживанию социально слабо защищенных слоев населения.

Это определяет взаимозависимость и взаимообусловленность развития как государства, так и малого бизнеса.

Государство, создавая условия для развития предпринимательства, преследовало такие основные цели (см. рис. 1): повышение эффективности современной экономики за счет развития малого инновационного бизнеса; создание среднего класса



малых предприятий, которые являются основой демократического общества; создание новых рабочих мест; повышение уровня жизни населения.

Целями предпринимательских структур являются: получение дополнительного экономического эффекта от предпринимательской деятельности; создание условий для его эффективного развития на базе новых технологий, товаров, услуг, разработанных в предпринимательских структурах; получение дополнительных возможностей для поддержания и развития предприятия; социальное положение, престиж.

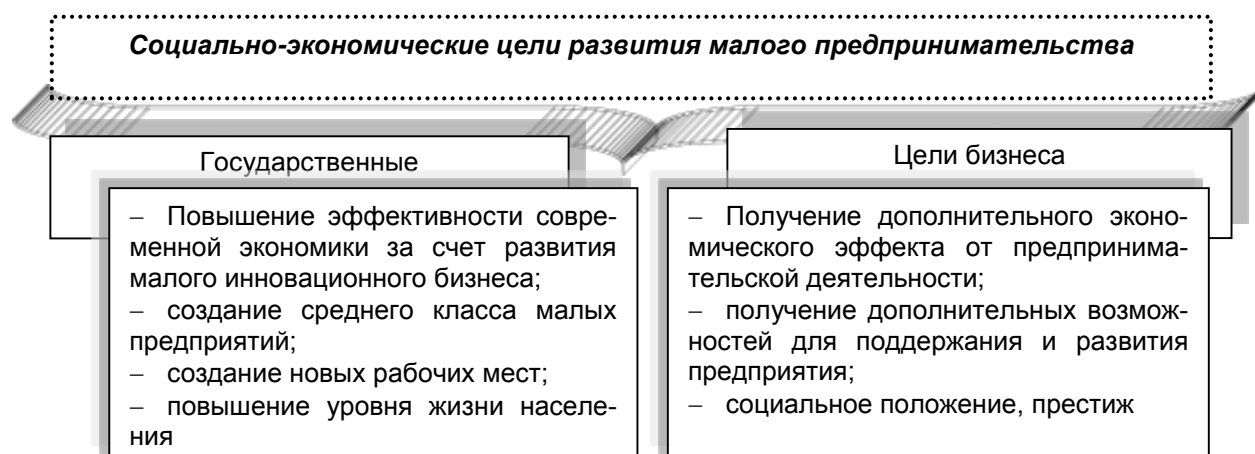


Рис. 1. Социально-экономические цели развития малого предпринимательства

Многие малые предприятия создают новые предпринимательские единицы. В. В. Томилов, А. А. Крупанин, Т. Д. Хакунов, рассматривая состояние развития предпринимательства на предприятиях, отмечают следующие характерные тенденции [1]:

- финансовые ресурсы используются для развития производства;
- новые предпринимательские единицы создаются в основном частными лицами (при участии руководства предприятий);
- кадры недостаточно подготовлены к новым условиям работы, а четкой системы выдвижения, отбора, стимулирования инициативы и новых идей нет.

Чтобы выжить в климате конкуренции, поддерживая свое предприятие на передовом научно-техническом уровне, предпринимателю необходимо устойчивое развитие социально-экономического пространства. Отсюда становится очевидным, что для определения путей повышения малого предпринимательства следует понимать его социально-экономическую детерминацию. Социально-экономическая эффективность включает показатели, характеризующие уровень и качество жизни населения, образование, продолжительность жизни, уровень благосостояния населения, уровень дифференциации доходов, душевой валовой региональный продукт.

Крым – это регион, который обладает значительным природно-ресурсным, трудовым, интеллектуальным потенциалом и является чрезвычайно перспективным с точки зрения привлечения и освоения инвестиций, в первую очередь иностранного бизнеса. И наша общая задача – максимально полно использовать этот потенциал, задействовать все механизмы для комфортного осуществления инвестирования. Проведенная реформа налогового законодательства в 2012 г. и разрешительных процедур обусловила значительное усиление сектора малого предпринимательства в Крыму.

На сегодняшний день в нем занята третья часть трудоспособного населения Крыма – это более 300 тыс. человек. Темпы роста малого и среднего предпринимательства в республике свидетельствуют о его достаточном внутреннем потенциале.



Именно в этом секторе экономики наблюдается резерв по количеству созданных рабочих мест, объемам произведенной продукции, сумме уплаченных налогов [2].

Количество субъектов предпринимательской деятельности – физических лиц на отчетную дату составляет около 114 тыс. человек, что почти на одну тысячу больше, чем в 2011 г.

Зарегистрировано 20,2 тыс. малых предприятий; по сравнению с данными за 2011 г. общее количество юридических лиц, являющихся субъектами малого предпринимательства, увеличилось на 1709 предприятий.

За последний год субъектами малого предпринимательства – юридическими лицами уплачено в Сводный бюджет Украины около 1,8 млрд грн., что на 66,4% превышает показатели 2011 г. (рис. 2) [3].

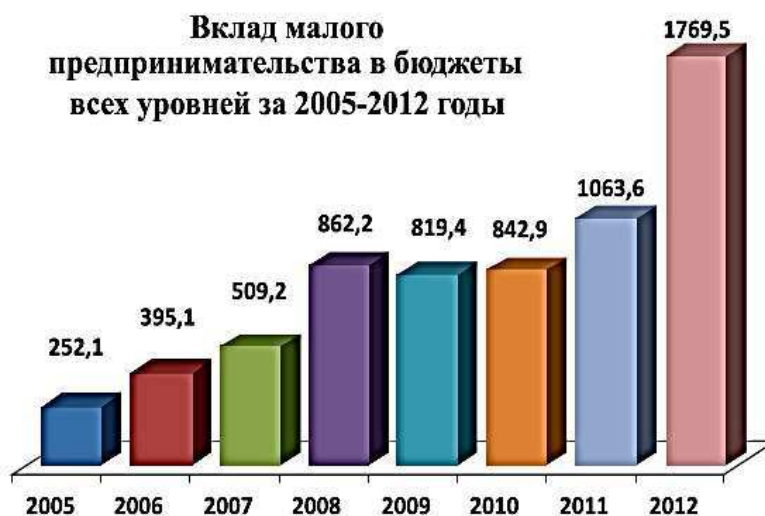


Рис. 2. Тенденция вклада малого предпринимательства в Сводный бюджет Украины

Сферой деятельности малого предпринимательства является непроемственная сфера. Объем реализации продукции, работ, услуг малыми предприятиями в 2012 г. составил 16,7 млрд грн., или 19,6% общего объема реализации по Крыму. Взнос малых предприятий в экономику Украины составил 15,9% (рис. 3) [4].

Верховной Радой Автономной Республики Крым в декабре 2012 г. была разработана и утверждена Программа развития малого и среднего предпринимательства на 2013–2014 гг., которая направлена на повышение качества жизни граждан путем вовлечения широких слоев населения в предпринимательскую деятельность и увеличения вклада малого и среднего предпринимательства в экономику Крыма.

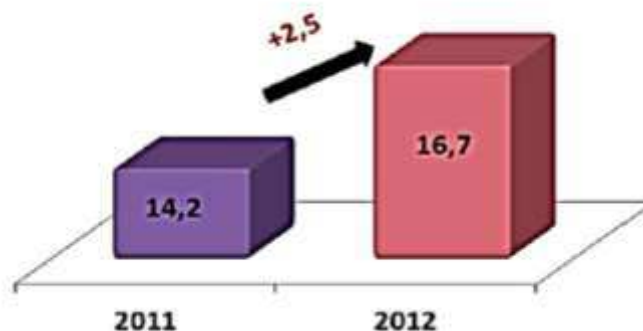


Рис. 3. Объем реализации продукции малыми предприятиями, млрд грн.



В Крыму работают два механизма финансовой помощи малому бизнесу: это частичная компенсация процентной ставки за коммерческие кредиты, которая осуществляется еще с 2005 г., а также предоставление льготных кредитов из республиканского бюджета на реализацию инвестиционных и инновационных проектов в приоритетных для автономии направлениях развития экономики.

2012 г. в Крыму был объявлен Годом поддержки малого предпринимательства. Данный период отмечен активизацией мероприятий, направленных на содействие развитию предпринимательской деятельности в виде информационной, консультационной, финансовой и других видов помощи субъектам хозяйственной деятельности (рис. 4) [5].



Рис. 4. Мероприятия по поддержке малого бизнеса в Крыму в 2012 г. и их экономические результаты

Проводимые мероприятия позволили в значительной степени улучшить инфраструктуру Крыма. Например, были созданы и эффективно функционируют в настоящее время следующие объекты инфраструктуры поддержки малого бизнеса:

- Крымский республиканский бизнес-инкубатор, где начинающий предприниматель может получить консультацию у нужного эксперта;
- виртуальный бизнес-инкубатор с бизнес-площадкой и электронной биржей контактов, где предприниматели могут получить необходимые консультации онлайн, а также создать виртуальный офис;
- республиканский общественный совет по вопросам развития предпринимательства;
- центр предоставления административных услуг;
- бизнес-центр по поддержке предпринимательства в г. Евпатория.

Крым в настоящее время характеризуется активным развитием бизнес-туризма. В 2013 г. автономию посетило свыше 2,3 млн туристов из России, это 30% отдыхающих. Очевидно, что Крым и Севастополь – чрезвычайно выгодные регионы для России и со входом Крыма в состав РФ как отдельного субъекта уровень инвестиционной привлекательности региона для бизнеса значительно повысится. Иностран-



ные инвесторы проявляют самый серьезный интерес к инвестированию в развитие Крыма, прежде всего его курортного потенциала. Но кроме туризма это и развитие добывающей промышленности, портового хозяйства, логистики и сопутствующих сервисов и услуг.

Оценивая развитие малого предпринимательства в современной России, можно утверждать, что на государственном уровне и на уровне субъектов РФ проводится активная государственная политика регулирования и стимулирования малого предпринимательства. Разрабатываются программы поддержки малого бизнеса как с прямой финансовой помощью, так и созданием благоприятных условий для развития, поскольку очевидно, что наличие сильного предпринимательского слоя является важнейшим признаком здоровой и устойчивой экономики. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» к субъектам малого и среднего предпринимательства относятся юридические лица, а также индивидуальные предприниматели, осуществляющие предпринимательскую деятельность без образования юридического лица, крестьянские (фермерские) хозяйства, суммарная доля участия Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, муниципальных образований, иностранных юридических лиц, иностранных граждан, общественных и религиозных организаций (объединений), благотворительных и иных фондов в уставном (складочном) капитале (паевом фонде) указанных юридических лиц не должна превышать двадцать пять процентов; средняя численность работников за предшествующий календарный год не должна превышать ста человек включительно для малых предприятий; среди малых предприятий выделяются микропредприятия – до пятнадцати человек [6].

Таким образом, на современном этапе основой государственной политики в Крыму должна стать государственная поддержка в виде финансирования малого бизнеса (различные дотации, льготы и субсидии), создания развитой инфраструктуры и информационной среды. Поддержка субъектов малого предпринимательства является одним из приоритетных направлений экономической политики, которая проводится правительством Российской Федерации. Кроме поддержки предпринимательства на государственном уровне региональные органы власти также принимают меры, позволяющие создать более благоприятные условия для развития малого бизнеса. Очевидно, что создание условий для устойчивого развития малого предпринимательства в Крыму – сектора, обеспечивающего эффективные институциональные преобразования в экономике региона, развитие инвестиционной деятельности, конкурентной среды, создание рабочих мест и повышение налоговой базы, должно стать приоритетным направлением социально-экономических преобразований в регионе.

Ссылки на источники

1. Российское агентство по поддержке малого предпринимательства. – URL: <http://www.siora.ru/ru/analytics>.
2. Инвестиционный портал Республики Крым. – URL: http://www.invest-crimea.gov.ua/show_content.php?alias=soc_ekonom_razvitie.
3. Там же.
4. Служба статистики Республики Крым – <http://www.sf.ukrstat.gov.ua>
5. Инвестиционный портал республики Крым.
6. Закон «О государственной поддержке малого предпринимательства в Российской Федерации»: федер. закон от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ / ГАРАНТ-Профессионал. – URL: <http://www.GARANT.ru>

The main trends of small business development in Crimea

Abstract. The author presents statistical indicators and priority directions of small business development in the Crimea.

Key words: small business, state support, efficiency.

References

1. Available at: <http://www.siora.ru/ru/analytics>
2. Available at: http://www.invest-crimea.gov.ua/show_content.php?alias=soc_ekonom_razvitie
3. Available at: http://www.invest-crimea.gov.ua/show_content.php?alias=soc_ekonom_razvitie
4. Available at: <http://www.sf.ukrstat.gov.ua>
5. Available at: http://www.invest-crimea.gov.ua/show_content.php?alias=soc_ekonom_razvitie
6. Federal'nyj zakon (2007) *O gosudarstvennoj podderzhke malogo predprinimatel'stva v Rossijskoj Federacii*, № 209-ФЗ. Available at: <http://www.GARANT.ru>

Рекомендовано к публикации:

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





Некоторые проблемы обучения английскому языку в вузе

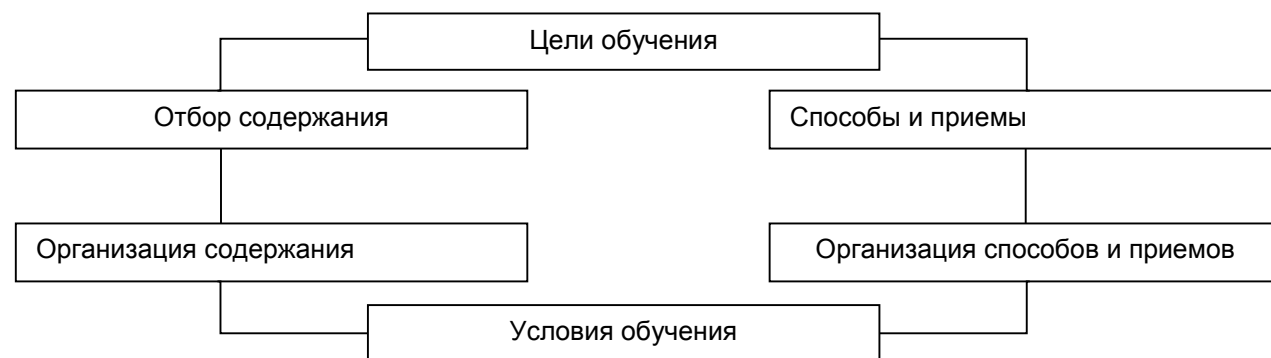
Аннотация. В статье рассматривается ряд проблем обучения английскому языку в вузе, связанных с нарушениями целостности и функционирования методической системы. Автором предлагается решение этих проблем как на организационном, так и на содержательном уровнях.

Ключевые слова: методическая система, метод, обучение английскому языку в вузе, цели и задачи, условия, отбор содержания, организация содержания, способы и приёмы.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Важность владения иностранным языком (ИЯ) для современного специалиста любой неязыковой специальности диктуется временем и отражена в требованиях программных документов, где иностранный язык фигурирует как федеральный компонент государственного образовательного стандарта. Эта важность должна также отражаться и на конечном результате обучения. Более того, современные требования к уровню профессиональной подготовки специалиста в части владения иностранным языком предполагают не только умения понимать письменную и устную речь, а также писать и говорить, но и умение эффективно действовать в условиях иноязычного общения, что подразумевает значительно более высокий уровень языковой, речевой и внеязыковой подготовки. Но практика преподавания ИЯ студентам показывает, что существует ряд разноуровневых проблем, которые влияют и на организацию процесса обучения, и на его содержание, и на конечный результат. Неудовлетворительное качество последнего и стало причиной написания данной статьи, цель которой по возможности наиболее полно выявить существующие в означенной области проблемы, что позволит в дальнейшем наметить пути их решения. Представляется важным отметить, что проблемы обучения ИЯ в неспециализированном (неязыковом) вузе носят не случайный, единичный характер, это проявление системных нарушений.

Преподаватель и студент взаимодействуют в аудитории в рамках методической системы, состоящей из обобщённых элементов, на основе которых выстраивается конкретный метод (или технология) обучения (И. Л. Бим [1], Г. А. Китайгородская [2]). Методическая система диктует выбор метода обучения в зависимости от целей обучения и условий, в которых предполагается достижение указанных целей. Общение происходит по поводу содержания учебного материала, организованного определенным образом, и посредством гибкой (что желательно) системы способов и приёмов, направленных на усвоение студентами этого материала и умение пользоваться им в различных видах речевой деятельности. Любой конкретный учебный процесс имеет в своём составе все элементы методической системы и соотносится с ней как реальное и идеальное, как частное и общее. Один из способов проверить эффективность учебного процесса – это рассмотреть его с точки зрения соответствия идеальной методической системе. Можно предположить, что обучение ИЯ будет наибо-



Идеальная методическая система

Отправной точкой всякой методической системы являются цели обучения и их соответствие условиям обучения. При постановке целей должны учитываться существующие условия, так чтобы достижение целей было реальным. Эти два основополагающих элемента методической системы определяют выбор метода обучения ИЯ. Цели обучения ИЯ в вузе диктуются государственными образовательными стандартами и на уровне исполнения являются неизменяемым элементом системы.

Целью курса ИЯ в системе подготовки студентов вуза является практическое владение языком как средством общения в профессиональной сфере, которое включает чтение литературы по специальности и смежным областям науки; перевод по специальности и широкому кругу общественно значимых проблем; участие в устном общении в рамках тем и ситуаций общего характера, определяемых госстандартами; практическая реализация языковых (системных) знаний, умений и навыков в условиях иноязычного общения в устной (монолог, диалог, полилог, дискуссия и т. д.) и письменной речи (аннотация, реферат, тезисы, сообщения, частное письмо, деловое письмо, биография и т. д.). Помимо этого студенты должны иметь представление об обиходно-литературном, официально-деловом, научном стилях; стиле художественной литературы; обладать знаниями о культуре и традициях стран изучаемого языка; знать правила речевого этикета. Все эти умения и знания обеспечиваются грамматическими навыками, то есть предполагают достаточно свободное владение системой языка на всех уровнях, как в рецептивном, так и в продуктивном режимах.

Основными условиями, влияющими на достижение целей, то есть на качество владения ИЯ, являются качественные и количественные характеристики контингента студентов; количество аудиторных часов, отводимых на дисциплину; качество профессиональной подготовки преподавателя и др. Другие условия, как то: уровень материально-технической базы, оснащенность техническими средствами обучения и некоторые другие (вплоть до времени суток проведения занятия) – могут играть важную роль при определенных обстоятельствах, но радикально не влияют на результаты обучения ИЯ.

Цели обучения ИЯ в неязыковом вузе определяются, с одной стороны, в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускников с высшим образованием (бакалавры, специалисты, магистры), с другой – опираются на требования к уровню подготовки выпускников средней общеобразовательной школы.

Практика преподавания демонстрирует, что средний студент-первокурсник, вчерашний выпускник общеобразовательной школы, показывает уровень владения



языком весьма далёкий от выдвигаемых требований. Средний студент-первокурсник не может вести беседу на английском языке. Его лексический запас минимален, а имеющиеся в наличии слова он не может корректно употребить в разговоре. В лучшем случае студент использует самые простые синтаксические конструкции, при этом не избегая ни грамматических, ни фонетических, ни коммуникативных ошибок. Наибольшую трудность, как показывает опыт, представляет выбор глагола и употребление его в нужной видовременной форме. Это говорит, прежде всего, о несформированности в сознании студентов-первокурсников представления о системе английского языка в части грамматического времени. Собственно, как и других более простых грамматических явлений. Всё это вынуждает преподавателя вуза делать акцент на компенсаторной функции обучения ИЯ, а иными словами, исправлять недостатки школьного образования, «доучивать», а где-то и переучивать студентов. Естественно, что учебным планом не предусматривается дополнительное количество учебных часов на такую деятельность. К сказанному стоит добавить низкий уровень общей культуры (узкий кругозор, низкий уровень начитанности). Влияют на оценку качества студенческого контингента и недостатки воспитательной работы. Прежде всего, это невысокая учебная дисциплина, неспособность к достаточно продолжительной концентрации внимания и т. п. Хотя это, наверное, результат влияния социума вообще, а не только школы в частности.

Дополнением к портрету среднего студента будет невысокая мотивация к овладению ИЯ. Этот очевидный факт выглядит весьма парадоксальным в современных условиях всё развивающегося процесса глобальной интеграции, взаимопроникновения и взаимовлияния различных мировых культур. Студенты знают о возможностях, которые перед ними открывает знание иностранного языка. Через владение ИЯ они могут совершенствоваться и в профессиональном, и общекультурном, и познавательном аспектах; решать прагматические задачи и просто использовать его в неформальном общении. Знание ИЯ предполагает и расширенное пользование сетью Интернет как источником дополнительной информации для пополнения багажа профессиональных знаний, и реальные возможности выезда за границу, как для совершенствования своей языковой подготовки, так и для профессиональных стажировок и обучения в зарубежных учебных заведениях, а также и другие возможности, которые в итоге могут способствовать быстрому карьерному росту. Карьерный рост, как показывают современные социологические исследования, занимает одно из первых мест в рейтинге жизненных притязаний молодых людей. Но всё это, к сожалению, в силу определённых причин и вопреки ожиданиям не способствует формированию у студентов внутренней мотивации. Единственным реальным путем повышения мотивации студентов является формирование у них интереса к занятиям методическими средствами, то есть созданием внешней мотивации, которая, как известно, гораздо менее эффективна, чем внутренняя. Проблема мотивации очень актуальна сегодня и требует отдельного исследования, выходящего за рамки данной статьи.

В количественном отношении часто наблюдается неприемлемо большое число студентов в группе. Даже в вузах, где практикуется разделение академических групп на языковые, количество студентов достигает двадцати человек в одной группе. Но есть вузы, в которых академические группы по 30–40 студентов не делятся на языковые. В таких условиях можно лишь *рассказывать о языке*, а не давать знания, формировать умения и доводить их до автоматизма. Во всём этом усматривается существенное несоответствие между основополагающими элементами методической системы.



В такой ситуации приходится говорить о недостаточном количестве часов учебной нагрузки, хотя у вузов сегодня есть возможности её увеличивать, как в рамках учебного плана (факультативы, спецкурсы, курсы по выбору и т. п.), так и за счёт услуг дополнительного образования (например, организация курса перевода в сфере профессиональной коммуникации), но последнее связано с проблемами дополнительного финансирования, что может позволить себе не каждый студент и не каждый вуз. Остаётся говорить о стандартной ситуации, в которой на иностранный язык в неспециализированном вузе отводится в среднем 3–4 часа в неделю аудиторных занятий и около 1 часа самостоятельной работы студентов. Эффективность последней требует, в свою очередь, тщательной и продуманной организации. Таким образом, очевидно, что условия обучения ИЯ в части объёма учебной нагрузки также не в полной мере соответствуют его целям.

Следующие компоненты методической системы – отбор и организация учебного материала. Результат этого процесса представлен в виде учебников, учебных пособий, методических рекомендаций, аудио- и видеоматериалов, компьютерного программного обеспечения и пр. Как показывает результат обзора некоторых существующих сегодня учебников английского языка для студентов, все они создаются под конкретные условия конкретного вуза, а эти условия различаются от вуза к вузу, от региона к региону. Следовательно, различаются и учебники. Различаются по сложности, по иерархии целей обучения, по организации учебного материала, способам его подачи и т. п. Но поскольку учебников гораздо меньше, чем вузов, в каждом из которых свои условия обучения, то преподавателям ИЯ приходится или писать собственные учебники, или адаптировать существующие под конкретные условия. Последнее выражается, опять же, в написании учебных пособий и методических рекомендаций, дополняющих основной учебник, реорганизации учебного материала, привлечении дополнительных материалов, использовании авторских комбинаций способов и приёмов обучения ИЯ. Оптимальным же представляется наличие такого учебно-методического комплекса или рабочей программы, которые в плане содержания отличались бы разными уровнями сложности учебного материала и предполагали бы большее разнообразие приёмов овладения им и речевыми умениями.

Последние входят составной частью в четвёртый компонент методической системы, который включает материальные средства, обеспечивающие взаимодействие преподавателя и студентов, а также студентов между собой в процессе общения по поводу учебного материала – всё это также отражено в учебно-методическом комплексе или рабочей программе. Эта подсистема наиболее доступна для преподавателя в плане возможности её изменения с целью усовершенствования и достижения согласованности между элементами методической системы. Иными словами, преподаватель может влиять на процесс функционирования методической системы, используя различные средства обучения, способы и приёмы, их комбинации и возможности варьирования. В рамках данной подсистемы преподаватель наиболее полно может раскрыть свой творческий потенциал, реализовать индивидуально-личностный компонент процесса обучения. Преподаватель ищет новые формы работы с учебным материалом, способы его разработки и презентации.

Предполагается, что обучение профессиональному общению на английском языке осуществляется на базе уже в достаточной мере сформированных языковых и речевых умений и навыков, с которыми вчерашний выпускник школы приходит в вуз. Поскольку профессиональное общение (дискурс) понимается в современной лингвистике как сложный трехкомпонентный феномен, состоящий из участников дискурсив-



ного общения (автор и реципиент), текста, по поводу которого осуществляется общение, и ситуации, в которой происходит это общение, то от его участников требуется не только базовое владение иностранным языком, но и умение применять на практике особые грамматические структуры и знание особых правил употребления лексики.

Трёхсторонняя сущность дискурса предполагает, с одной стороны, его порождение, что подразумевает на первом этапе его осмысление и планирование, затем его презентацию в устной или письменной форме. С другой стороны, ожидается восприятие дискурса реципиентом, его анализ и интерпретация через слушание или прочтение с учетом всей ситуации общения. Порождение и восприятие профессионального дискурса на иностранном языке осложняется обилием полных синтаксических структур, употребляемых в силу необходимости сохранить логическую целостность и однозначность дискурса, что проявляется, например, в частом применении причинно-следственных логических структур, и это требует использования специальных языковых средств. Помимо этого профессиональный иноязычный дискурс представляет собой систему специальных терминов, отражающих профессиональные особенности вузовской специализации, что, как правило, является основой профессиональных иноязычных текстов. В связи с этим перед преподавателем стоит задача полной или частичной адаптации таких текстов, в зависимости от уровня подготовленности студентов.

Таким образом, принимая во внимание всё вышеизложенное, а также то, что корректный профессиональный иноязычный дискурс преследует информационные, аналитические, прогнозирующие, оценочные и воздействующие цели, можно сделать следующий вывод. Студент, который постигает иностранный язык на уровне и в условиях профессионального иноязычного дискурса, должен обладать хорошей базовой (школьной) языковой и речевой подготовкой; иметь понятие о речевых стратегиях и речевом этикете; иметь в достаточной мере развитое абстрактное (логическое) мышление; обладать широкими фоновыми знаниями об окружающем мире; владеть знаниями о культуре страны (стран) изучаемого языка – всем этим в мере необходимой и достаточной для дискурсивного иноязычного обучения средний студент вуза не обладает. Это не означает, что такое обучение осуществить невозможно – это вполне реально. Но для успешного, эффективного, а не фиктивного обучения профессиональному иноязычному дискурсу требуется решение проблем, подробно рассмотренных в данной статье, а также пересмотр целей обучения ИЯ, которые должны быть достигнуты на уровне общего образования. Очевидно, что пересмотр целей повлечёт за собой изменение наполняемости всех элементов методической системы.

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод, что реальный процесс обучения ИЯ вообще и профессиональному иноязычному дискурсу в частности в условиях неязыкового вуза имеет существенные недостатки системного характера, то есть в основных своих элементах не отвечает требованиям методической системы. Главным недостатком является рассогласованность целей и условий обучения, причём возможности преподавателя влиять на структуру и содержание этих подсистем сводятся к минимуму в силу их сущностных особенностей и объективно заданного характера. Преподавателю также задаются содержание учебного материала и его организация. Но в этом отношении преподаватель более свободен, хотя и ограничен материалом конкретного учебно-методического комплекса или рабочей программы. Наиболее полно преподаватель может проявить себя в плане творческого использования средств обучения, форм и способов взаимодействия со студентами. Но в силу рассмотренных в статье причин это лишь в некоторой мере может повлиять на эффективность и качество процесса обучения ИЯ в вузе.



Ссылки на источники

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977. – 202 с.
2. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Рус. яз., 1992. – 254 с.

Sergey Miloradov,

Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the chair of the Russian and Foreign Languages, Irkutsk Law Institute Affiliated to the Academy of the Prosecutor General's Office of the Russian Federation, Irkutsk

s_miloradov@mail.ru

Some problems of the English language training of students

Abstract. The article considers a number of problems of the English language teaching connected with disintegration and malfunctioning of a methodological system at a higher education institution. The author offers his solution of the problems on both organizational and comprehensive levels.

Key words: methodological system, method, the English language teaching, tasks and objectives, conditions, content selection, content arrangement, means and ways.

References

1. Bim, I.L. (1977) *Metodika obuchenija inostrannym jazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika*, Moscow, 202 p. (in Russian).
2. Kitajgorodskaja, G.A. (1992) *Intensivnoe obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika*, Rus. jaz., Moscow, 254 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Мицык Галина Юрьевна,

кандидат юридических наук, доцент кафедры теории государства и права и государственно-правовых дисциплин, Тверской филиал АНО ВПО «Московский гуманитарно-экономический институт», г. Тверь

grand-ust@mail.ru



Содержание объекта права личного пользования (узуфрукта) в российской системе ограниченных вещных прав

Аннотация. В настоящей статье доказана целесообразность введения в законодательство об ограниченных вещных правах таких институтов, как узуфрукт (право личного пользования), рассмотрено содержание объекта данного права в современном законодательстве зарубежных стран. Обоснована необходимость руководствоваться объемом правомочий, входящих в содержание того или иного ограниченного вещного права при построении системы ограниченных вещных прав. В статье выявляются тенденции и перспективы развития законодательства, регламентирующего объект права личного пользования.

Ключевые слова: система, ограниченные вещные права, право личного пользования (узуфрукт), квазиузуфрукт, движимые и недвижимые вещи, права и требования.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

В Концепции развития гражданского законодательства Российской Федерации [1] а также в Проекте новой редакции Гражданского кодекса Российской Федерации, представленном на всеобщее обозрение на официальном сайте Высшего арбитражного суда Российской Федерации [2], изложена позиция законодателя относительно ряда изменений, необходимых ко введению в отечественное законодательство об ограниченных вещных правах. Планируется ввести в отечественную систему ограниченных вещных прав ряд институтов, прежде неизвестных современному российскому законодательству, в том числе узуфрукт, эмфитевзис, суперфиций.

В настоящей статье предлагается более подробно рассмотреть планируемый ко введению в отечественное законодательство институт узуфрукта.

Институт узуфрукта широко применялся еще в римском праве. В Дигестах Юстиниана мы видим следующие слова Павла: «Узуфрукт есть право пользоваться чужими вещами и извлекать из них плоды с сохранением в целостности субстанции вещей» [3]. Данное определение легло в основу формирования института узуфрукта в правовых системах многих стран мира. Например, в § 1030 и 1036 Гражданского уложения Германии содержатся следующие правовые нормы: «Вещь может быть обременена таким образом, чтобы лицо, в пользу которого установлено обременение, имело право извлекать выгоды от пользования вещью (узуфрукт)», «Осуществляя свое право, пользователь обязан сохранить хозяйственное назначение вещи и обращаться с ней в соответствии с правилами о надлежащем ведении хозяйства» [4]. Ст. 578 Гражданского кодекса Франции формулирует определение права личного пользования следующим образом: «Узуфрукт – это право пользоваться вещами, являющимися собственностью другого лица, таким же образом, как это делает сам собственник, но только с обязательством сохранять их существенные качества» [5]. Помимо Франции и Германии, аналогичные определения узуфрукта используются в правовых системах еще целого ряда зарубежных стран. Как указывает С. А. Громов, древнеримское опре-



деление узуфрукта используется в нынешнее время в Австрийском общем гражданском уложении (§ 509), Гражданском кодексе Квебека (ст. 1120), Гражданском кодексе Каталонии (ч. 1 ст. 561–2) и нормативных актах ряда других стран [6].

Приведенные обстоятельства дают основание утверждать, что узуфрукт весьма широко используется в мировой практике и доказал свою эффективность и состоятельность, так как не изжил себя на протяжении полутора тысяч лет (Дигесты Юстиниана были составлены в 529–534 гг.). Как указывает Б. А. Антонов, в современных условиях узуфрукт позволяет эффективно регулировать широкий круг правоотношений: от защиты социально слабых лиц до управления предприятиями [7], а М. А. Дмитриев отмечает такое достоинство узуфрукта: в отличие от большинства ограниченных вещных прав, он не парализует правомочие пользования, входящее в содержание субъективного права собственности [8].

Правовая конструкция узуфрукта в римском праве предполагала возможность его установления на недвижимые и движимые вещи, а также на потребляемые вещи и на обязательства (квазиузуфрукт). Особое любопытство представляют собой особенности правового режима узуфрукта на раба. Как отмечает профессор Дорн, узуфруктуарий мог использовать раба только в тех целях, в каких его использовал хозяин (то есть если у хозяина раб занимался дойкой домашнего скота, то и у пользователя он должен был заниматься этим) [9]. Чтобы использовать раба в иных целях, узуфруктуарий обязан был сначала его этому обучить. Однако принципиально новое употребление раба не допускалось вовсе, то есть раба-носильщика можно было «перевести» и использовать в качестве строителя, но раба-актера использовать в качестве стражника запрещалось, так как это предполагает существенное изменение экономического предназначения вещи, что неизбежно прекращает узуфрукт, так как одна из основных черт узуфрукта – оставление «сущности» вещи неизменной.

В разрез с римской моделью узуфрукта в Проекте содержится предполагаемая к введению в отечественное законодательство норма, позволяющая установить право личного пользования только на недвижимые вещи, хотя первоначально в п. 7.1 гл. 7 раздела IV Концепции планировалось ввести возможность его установления и на движимое имущество. Данные положения Проекта отсылают к китайской модели узуфрукта, которая включает в себя понятие сервитута и предусматривает возможность установления узуфрукта только на землю [10], однако такое существенное ограничение возможностей пользователя представляется необоснованным, и в настоящей статье предлагается более подробно исследовать мировой опыт в этом вопросе и произвести обзор возможных дополнений в гл. 20³ Проекта изменений в раздел II ГК РФ.

Всемирно известный представитель немецкой юриспруденции, исследователь римского права профессор Ю. Барон отмечает: «Юридическая форма узуфрукта немислима по отношению к потребляемым вещам, так как они не допускают ни пользования, ни извлечения плодов, а только потребление; она еще менее мыслима по отношению к обязательствам, которые не принадлежат к числу телесных вещей. Но хозяйственная мысль, лежащая в основе узуфрукта, применима ко всем телесным и бестелесным вещам (что и повлекло за собой разработку правовой конструкции квазиузуфрукта. – Примеч. автора) [11]».

По римскому праву квазиузуфрукт на потребляемые вещи предусматривает приобретение их пользователем с обязанностью вернуть их в равном количестве и качестве или уплатить его ценность то время, когда прекращается обыкновенный узуфрукт. Пользователь обязан дать письменную гарантию исполнения своих обяза-



тельств. Квазиузуфрукт на обязательства предусматривал гарантию должника/узуфруктуария на исполнение обязательства и в то же время освобождал его от уплаты процентов (если долг процентный) и самого долга до прекращения узуфрукта, а в случае установления в пользу третьего лица – право третьего лица на проценты (если долг процентный), а также право третьего лица выполнить долг и осуществлять на полученный предмет права узуфруктуария или «квазиузуфруктуария», в зависимости от свойства объекта.

Ю. Барон отмечает, что спорным является вопрос о квалификации узуфрукта на одежду – является ли он узуфруктом или квазиузуфруктом. Римские юристы не смогли прийти к единому мнению по этому поводу, однако отмечается, что, по мнению большинства ученых, необходимо принимать во внимание волю лица, установившего узуфрукт. Например, узуфрукт на театральные гардеробы, на заведение для дачи масок или платья напрокат однозначно является обыкновенным узуфруктом [12].

Таким образом, можно сказать, что римское право предусматривало возможность установления узуфрукта на движимые вещи, а также возможность установления квазиузуфрукта – узуфрукта на потребляемые вещи и на обязательства.

Правовая модель права личного пользования была известна отечественному дореволюционному законодательству, в связи с чем представляется важным исследовать содержание объекта данного права по гражданскому праву Российской империи.

Отделение 1 Главы IV Проекта Гражданского уложения Российской империи, как и упоминаемые выше нормативные акты, содержит определение права личного пользования, явно отсылающее к формулировке Павла: «По праву пользования лицо, для которого оно установлено (пользователь), вправе владеть и пользоваться чужим недвижимым или движимым имуществом и извлекать из него всякие выгоды» [13].

Ст. 951–981 Проекта Гражданского уложения Российской империи посвящены пользованию недвижимыми именами и вещами движимыми, а ст. 982–993 устанавливают правовую конструкцию пользования правами и требованиями, схожую с римской правовой конструкцией квазиузуфрукта на обязательства. В частности, в ст. 983 Проекта Гражданского уложения Российской империи говорится, что пользование может быть установлено в отношении тех прав и требований, уступка которых допускается по закону.

Правовая модель права пользования, разработанная в Проекте Гражданского уложения Российской империи, предусматривает возможность установления данного права и на потребляемые вещи, пример – ст. 967, гласящая следующее: «Переданные в пользование потребляемые вещи поступают в собственность пользователя с обязанностью, по прекращении пользования, возвратить вещи того же рода и качества и в том же количестве или их стоимость во время прекращения пользования». Далее дается следующий комментарий: «При передаче в пользование потребляемых вещей, в сущности, имеет место не настоящее пользование, а лишь так называемый *quasi ususfructus*» [14].

Классик российской цивилистики К. П. Победоносцев пишет по поводу объекта права пользования, что им может быть всякое имущество с хозяйственным значением, может быть обязательство, непрерывный доход, даже самое право пользования может служить предметом пользования. Пользование потребляемыми вещами не составляет полного узуфрукта, а считается простым пользованием, ибо здесь совершается присвоение вещей с обязанностью возвратить впоследствии столько же вещей такого качества. Денежный капитал относится к разряду потребляемых и потому служит также предметом простого пользования, а не узуфрукта. Право пользования



может простирается не только на отдельные вещи или имущества, но и на совокупность всех имуществ того лица, от которого исходит [15].

Можно сделать вывод о том, что отечественное дореволюционное законодательство предусматривало широкий круг объектов узуфрукта: движимые и недвижимые вещи, потребляемые вещи, права и требования (в части последних круг объектов даже шире разработанного римскими юристами).

Поскольку правовая конструкция узуфрукта используется во многих нормативных актах зарубежных стран, представляется полезным рассмотреть содержание объекта данного права в современном законодательстве зарубежных стран.

Широкий круг объектов узуфрукта предусматривает законодательство Польши. Так, А. А. Богустов указывает: «Узуфрукт может быть установлен в отношении как движимых, так и недвижимых вещей. ГК Польши не ограничивает возможность установления узуфрукта исключительно индивидуально-определенными вещами. В том случае, когда объектом узуфрукта выступают деньги и иные вещи, определяемые родовыми признаками, пользователь становится собственником этих вещей с момента их передачи. ГК Польши определяет такой узуфрукт термином “иррегулярное (дословно – неправильное) пользование”. В случае прекращения узуфрукта он обязан вернуть указанные вещи в соответствии с правилами о возврате займа (ст. 265 ГК)» [16]. Далее указывается, что польское законодательство также допускает возможность установления узуфрукта и в отношении прав.

Ст. 581 Гражданского кодекса Франции определяет, что узуфрукт может быть установлен на любые виды имущества движимого или недвижимого. Далее приводятся конкретные примеры, как то: деньги, зерно, жидкости – потребляемые вещи (ст. 587), белье, предметы домашней обстановки – вещи неупотребляемые, но постепенно изнашивающиеся в процессе пользования (ст. 589). При установлении узуфрукта на потребляемые вещи определено, что пользователь имеет право использовать вещи, но обязан возвратить либо вещи такого же количества и качества, либо их стоимость, которая определяется на день возврата. Что касается установления узуфрукта на постепенно изнашивающиеся вещи, то определено, что узуфруктуарий может использовать вещи в тех целях, для которых они предназначены, а по окончании узуфрукта обязан их возвратить лишь в том состоянии, в котором они находятся, однако без ухудшений, явившихся результатом умысла или небрежности.

Германское законодательство в § 1032, 1064 ГУГ предусматривает возможность установления узуфрукта на движимые вещи и условия его отмены, § 1067 ГУГ – узуфрукта на потребляемые вещи. Подраздел 2 раздела 2 ГУГ полностью посвящен узуфрукту на права. В каждом параграфе определяются условия установления узуфрукта на каждое отдельное право. Например, § 1081 ГУГ устанавливает, что если предметом узуфрукта является ценная бумага, то узуфруктуарий и пользователь владеют ценной бумагой и относящимся к ней свидетельством совместно. Для установления данного узуфрукта достаточно признания совместного владения взамен передачи ценной бумаги.

С. А. Громов указывает также, что узуфрукт на потребляемые вещи нашел применение в гражданском праве Италии (ст. 995 ГК Италии), Швейцарии (абз. 1 ст. 772 Швейцарского гражданского кодекса) [17].

Мы видим, что во многих современных правовых системах зарубежных стран устанавливается значительно более широкий круг объектов узуфрукта, чем в предполагаемом ко введению в действие новом Гражданском кодексе Российской Федерации. С. А. Громов отмечает, что законодатель не приводит обоснование такого существенного ограничения перечня возможных объектов права личного пользования [18].



Авторы Проекта изменений в Гражданский кодекс Российской Федерации предлагают закрепить законодательно два вида узуфрукта: общий и социальный (семейный). Социальный узуфрукт может быть установлен в случае, когда правополучатель пользуется вещью совместно с собственником в силу наличия между ними семейных отношений. Социальный узуфрукт создается в целях обеспечения законных интересов лиц, которые имеют право на содержание от родственников, а именно: супругов, несовершеннолетних детей, престарелых родителей, нетрудоспособных иждивенцев. Необходимо законодательное закрепление круга таких лиц.

Такое нововведение в законодательство представляется полезным, однако вместе с тем высказывается и позиция о том, что рассматриваемая новация в законодательстве может существенно умалить права нетрудоспособных иждивенцев, поскольку авторы Проекта предлагают в большей степени защищать права собственника, а не пользовладельца, хотя именно он в первую очередь нуждается в защите [19]. Так, А. В. Барков приводит в пользу этого довода следующие аргументы:

1. В обязанности узуфруктуария вменяется содержание вещи, т. е. он обязан нести все затраты на ее содержание за свой счет. Узуфруктуарий не может требовать возмещения расходов, а в случае если он использует вещь ненадлежащим образом либо не выполняет свои обязанности по несению расходов, связанных с содержанием вещи, узуфрукт может быть прекращен. Однако ст. 604 ГК РФ в данном случае стоит на стороне получателя ренты (узуфруктуария), так как плательщик ренты обязан принимать необходимые меры для того, чтобы в период предоставления пожизненного содержания с иждивением использование указанного имущества не приводило к снижению его стоимости. Лишить права проживания получателя ренты никто не может ни при каких обстоятельствах.

2. Гибель вещи прекращает узуфрукт. Однако на основании ст. 600 ГК РФ случайная гибель или случайное повреждение имущества, переданного под выплату пожизненной ренты, не освобождает плательщика ренты от обязательства выплачивать ее на условиях, предусмотренных договором пожизненной ренты.

3. Собственник сохраняет право распоряжения вещью без ограничений, но акт распоряжения не прекращает узуфрукта. ГК РФ защищает пользователя, закрепляя в ст. 604, что плательщик ренты (собственник) вправе отчуждать недвижимое имущество только с предварительного согласия получателя ренты.

4. Недопустимо также то, что основанием прекращения узуфрукта может быть: соглашение узуфруктуария с собственником, а также односторонний отказ, что может, учитывая особенности старческой дееспособности получателя ренты, привести к злоупотреблению со стороны плательщика ренты.

При составлении новых норм Гражданского кодекса Российской Федерации законодатель, несомненно, должен учесть указанные выше возможные неблагоприятные для определенных категорий лиц последствия.

Как уже говорилось выше, есть мнение, высказанное В. А. Батуриным, в соответствии с которым право гражданина на проживание в жилом помещении по договору пожизненного содержания с иждивением также относится к разновидности узуфрукта.

В соответствии со ст. 34 Жилищного кодекса Российской Федерации, по договору пожизненного содержания с иждивением за гражданином, проживающим в жилом помещении на основании этого договора, закрепляется право пользоваться данным помещением на условиях, предусмотренных ст. 33 Жилищного кодекса Российской Федерации для пользователей по завещательному отказу. Договором пожизненного содержания с иждивением может быть установлено иное.



Отсюда следует, что плательщик ренты предоставляет рентополучателю в пользование жилое помещение, если договором ренты не предусмотрено иное. То есть мы видим, что пожизненное содержание с иждивением вполне соответствует по своей правовой природе идее узуфрукта и его вполне можно рассматривать как один из компонентов института права личного пользования.

Узуфрукт наиболее полное ограниченное вещное право, которое своими компонентами исчерпывает соответствующие полномочия собственника, то есть право владения и пользования. Поскольку пользователь узуфрукта может извлекать выгоду от пользования вещью, следовательно, ему принадлежит и правомочие владения вещью, которая передана в пользование.

Законодательно нужно закрепить то положение, в соответствии с которым на какую-либо вещь может быть установлен только один узуфрукт. Необходим запрет на наложение на вещь, отягощенную узуфруктом еще одного узуфрукта или иного вещного или обязательственного права, которые предусматривают право на владение вещью, так как это приведет к нарушению прав узуфруктуария по владению вещью. Установление узуфрукта следует допустить лишь на те вещи, которые не обременены правами иных лиц. В то же время для отдельных видов узуфруктов может быть установлено иное.

Узуфрукт обременяет недвижимую вещь и неотделим от этой вещи. Гибель вещи влечет за собой прекращение узуфрукта. Право распоряжаться вещью сохраняется за собственником без ограничений, но акт распоряжения вещью, а также прекращения права собственности по каким-либо иным основаниям, в том числе наследования, не влечет за собой прекращения узуфрукта.

За узуфруктуарием сохраняется обязанность по содержанию вещи надлежащим образом, недопустимо причинение ущерба ее экономической сущности. Пользователь несет ответственность за содержание вещи надлежащим образом, а также с согласия собственника может за свой счет улучшать вещь при условии, что экономическая сущность вещи остается неизменной. Такие расходы, ни на надлежащее содержание вещи, ни на её улучшение, пользователю не компенсируются.

За узуфруктуарием сохраняется обязанность нести расходы, направленные на улучшение вещи, связанные с ее реконструкцией, восстановлением после повреждений, произошедших в связи с не зависящими от пользователя причинами. Однако если в это время у пользователя нет возможности реализовать свое право или реконструкция влечет за собой существенное изменение вещи, то для осуществления таких действий необходимо согласовать их с собственником имущества. Из личного характера данного ограниченного вещного права следует, что срок существования узуфрукта совпадает со сроком жизни узуфруктуария.

Узуфрукт возникает в результате заключения гражданско-правовой сделки, такие сделки всегда совершаются в письменной форме. Если это семейный (социальный) узуфрукт, то он может устанавливаться и по иным основаниям, в том числе по решению суда. Чаще всегда основанием возникновения социального узуфрукта служит завещательный отказ, пожизненное содержание с иждивением при сохранении права проживания, а также брачный договор.

По мнению В. А. Батурина, должно быть две формы установления узуфрукта: установление по основаниям, прямо предусмотренным законом, а также в связи с заключением сделки [20]. По его мнению, в Гражданский кодекс Российской Федерации следует внести следующие основания прекращения узуфрукта:

- 1) соглашение узуфруктуария с собственником;



- 2) односторонний отказ от узуфрукта со стороны узуфруктуария;
- 3) по требованию собственника в случае злоупотребления со стороны узуфруктуария его пользованием, если оно влечет ухудшение имущества или допускает его существенное повреждение вследствие непринятия мер к обеспечению сохранности объекта узуфрукта;
- 4) уничтожение вещи, являющейся объектом узуфрукта;
- 5) истечение срока, на который установлен узуфрукт (для срочного узуфрукта), или смерть узуфруктуария (для бессрочного узуфрукта);
- 6) совпадение в одном лице узуфруктуария и собственника (поскольку невозможно установить ограниченное вещное право на собственную вещь);
- 7) неосуществление узуфрукта в течение определенного срока (например, в течение 1–3 лет, поскольку данное обстоятельство очевидно свидетельствует о стойком отсутствии у узуфруктуария интереса в наличии права узуфрукта) [21].

Теперь, когда определены основные положения об узуфрукте, можно подвести некоторые итоги, положения, которые позволят составить комплексное представление о правовом институте узуфрукта.

Мы считаем необходимым рассмотреть возможные дополнения в гл. 20³ Проекта изменений в раздел II ГК РФ.

Представляется полезным дополнить п. 1 ст. 302¹ Проекта нормой, предусматривающей возможность установления узуфрукта на движимую вещь, то есть сформулировать данную норму следующим образом: «Объектом права личного пользования может быть любая вещь, движимая или недвижимая».

Также считаем возможным ввести в Проект нормы, предусматривающие возможность установления права личного пользования на потребляемые вещи и вещи не употребляемые, но постепенно изнашивающиеся в процессе пользования, за образец считаем возможным взять нормы Гражданского кодекса Франции (см. выше).

Возможным представляется ввести в Проект нормы, предусматривающие установление узуфрукта на права. При формировании данных норм считаем возможным опираться на германский опыт (см. выше).

Это лишь некоторые изменения, которые могут быть введены в круг объектов права личного пользования. Проведенное исследование показывает, что мировой опыт накопил массу различных моделей построения правовых норм об объекте права личного пользования; возможно, не все они оправдывают свое существование. Например, А. А. Богустов указывает, что существование квазиузуфрукта в правовых системах многих европейских стран обусловлено лишь их тяготением к римскому праву, а не действительными потребностями гражданских правоотношений [22].

Ссылки на источники

1. Концепция развития гражданского законодательства Российской Федерации (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07.10.2009). – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
2. Проект изменений в раздел II ГК РФ (глава 203 – виды вещных прав). – URL: http://www.arbitr.ru/_upimg/733FFC289F062808694E12ABA110BC7B_II.pdf
3. Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран: в 2 т. Т. 1: Древний мир и Средние века / [сост. О. Л. Лысенко, Е. Н. Трикоз] / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М.: Норма, 2009. – С. 327.
4. Гражданское уложение Германии. – 3-е изд., перераб. – М.: Волтерс Клувер, 2008. – С. 368–369.
5. Гражданский кодекс Франции (Кодекс Наполеона) = Code civil des Français (Code Napoléon) / пер. с фр. [В. Н. Захватаева]. – М.: Инфотропик Медиа, 2012. – С. 203.



6. Громов С. А. Узуфрукт: юридическая конструкция и вещное право // Вещные права: постановка проблемы и ее решение: сб. ст. / рук. авт. кол. и отв. ред. М. А. Рожкова. – М.: Статут, 2011. – С. 188.
7. Антонов Б. А. Формирование института узуфрукта в германском гражданском праве: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2006. – С. 22.
8. Димитриев М. А. К вопросу об ограниченных вещных правах. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
9. Дорн Л. Об узуфрукте по римскому праву. Т. 1. – СПб., 1871. – С. 224, 225.
10. Нестерова Т. Ю. Вещные права в законодательстве России и Китая: сравнительно-правовой анализ. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».
11. Барон Ю. Система римского гражданского права: в 6 кн. / предисл. В. В. Байбака. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2005. – С. 420.
12. Там же. – С. 421.
13. Гражданское уложение. Кн. 3. Вотчинное право: проект Высочайше учрежденной Редакционной комиссии по составлению Гражданского уложения (с объяснениями, извлеченными из трудов Редакционной комиссии) / под ред. И. М. Тютрюмова; сост. А. Л. Саатчиан. – М.: Волтерс Клувер, 2008. – С. 372.
14. Там же. – С. 398, 399.
15. Победоносцев К. П. Курс гражданского права. Первая часть: Вотчинные права. 2-й завод. – М.: «Статут», 2004. – С. 542.
16. Барков А. В. Легализация правовой модели социального (семейного) узуфрукта: достоинства и недостатки. – URL: <http://justicemaker.ru/view-article.php?id=4&art=503>
17. Громов С. А. Указ. соч. – С. 197.
18. Там же. – С. 195.
19. Барков А. В. Указ. соч.
20. Батурин В. А. Система ограниченных вещных прав в современном гражданском законодательстве: дис. ... канд. юрид. наук. – Краснодар, 2009. – С. 84.
21. Там же. – С. 85.
22. Богустов А. А. Узуфрукт в системе ограниченных вещных прав по законодательству Польши. – Доступ из справ.-правовой системы «Консультант Плюс».

Galina Mitsyk,

Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor at the chair of State theory and law and public law disciplines, Moscow Humanitarian Economic Institute (branch in Tver), Tver

grand-ust@mail.ru

The content of personal rights ownership (usufruct) in the Russian system of limited property rights

Abstract. The author proves the feasibility such institution, as the usufruct (right to personal ownership) in limited property rights legislation. The author examines the contents of the right in the modern law of foreign countries and proves the necessity to follow up the powers, belonging to the content of a restricted property law in order to build the system of limited real rights. The author identifies the trends and prospects of regulating the personal law ownership legislation.

Key words: system, limited property rights, right of personal ownership (usufruct), quasi-usufruct, chose and realty, rights and claims.

References

1. Konceptija razvitija grazhdanskogo zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii (odobrena resheniem Soveta pri Prezidente RF po kodifikacii i sovershenstvovaniju grazhdanskogo zakonodatel'-stva ot 07.10.2009). – Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy “Konsul'tant Pljus” (in Russian).
2. Proekt izmenenij v razdel II GK RF (glava 203 – vidy veshhnyh prav). http://www.arbitr.ru/_upimg/733FFFC289F062808694E12ABA110BC7B_II.pdf (in Russian).
3. Krashenninnikova, N.A. (ed.) (2009) Hrestomatija po istorii gosudarstva i prava zarubezhnyh stran: v 2 t. T. 1: Drevnij mir i Srednie veka, Norma, Moscow, p. 327.
4. Grazhdanskoe ulozhenie Germanii (2008), 3-e izd., pererab, Volters Kluver, Moscow, pp. 368–369 (in Russian).
5. Grazhdanskij kodeks Francii (Kodeks Napoleona) = Code civil des Français (Code Napoléon) (2012), translated by Zahvataev, V. N., Infotopik Media, Moscow, p. 203.





6. Gromov, S.A. (2011) "Uzufrukt: juridicheskaja konstrukcija i veshhnoe pravo", in Rozhkova, M.A. (ed.) Veshhnye prava: postanovka problemy i ee reshenie: sb. st., Statut, Moscow, p. 188 (in Russian).
7. Antonov, B.A. (2006) Formirovanie instituta uzufrukta v germanskom grazhdanskom prave: avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk, Moscow, p. 22 (in Russian).
8. Dimitriev, M.A. K voprosu ob ogranichennyh veshhnyh pravah, Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tant Pljus" (in Russian).
9. Dorn, L. (1871) Ob uzufrukte po rimskomu pravu, T. 1, St. Petersburg, pp. 224, 225 (in Russian).
10. Nesterova, T.Ju. Veshhnye prava v zakonodatel'stve Rossii i Kitaja: sravnitel'no-pravovoj analiz. – Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tant Pljus" (in Russian).
11. Baron, Ju. (2005) Sistema rimskogo grazhdanskogo prava: v 6 kn., Izd-vo R. Aslanova "Juridicheskij centr Press, St. Petersburg, p. 420 (in Russian).
12. Ibid. P. 421.
13. Tjutrumov, M., Saatchian, A.L. (eds.) (2008) Grazhdanskoe ulozhenie. Kn. 3. Votchinnoe pravo: proekt Vysochajshe uchrezhdennoj Redakcionnoj komissii po sostavleniju Grazhdanskogo ulozhenija (s objasnenijami, izvlechennymi iz trudov Re-dakcionnoj komissii), Volters Kluver, Moscow, p. 372 (in Russian).
14. Ibid. Pp. 398, 399.
15. Pobedonoscev, K.P. (2004) Kurs grazhdanskogo prava. Pervaja chast': Votchinnye prava. 2-j zavod, Statut, Moscow, p. 542 (in Russian).
16. Barkov, A.V. Legalizacija pravovoj modeli social'nogo (semejnogo) uzufrukta: dostoinstva i nedostatki. Available at: <http://justicemaker.ru/view-article.php?id=4&art=503> (in Russian).
17. Gromov, S.A. (2011) Op. cit. P. 197.
18. Ibid. P. 195.
19. Barkov, A.V. Op. cit.
20. Baturin, V.A. (2009) Sistema ogranichennyh veshhnyh prav v sovremennom grazhdanskom zakonodatel'stve: dis. ... kand. jurid. nauk, Krasnodar, p. 84 (in Russian).
21. Ibid. P. 85.
22. Bogustov, A.A. Uzufrukt v sisteme ogranichennyh veshhnyh prav po zakonodatel'stvu Pol'shi, Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tant Pljus" (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Казахстанский уголовный процесс: вчера, сегодня, завтра

Аннотация. Рассматриваются итоги и основные направления развития уголовного судопроизводства Казахстана. Анализируются концептуальные положения Проекта нового Уголовно-процессуального кодекса, направленные на защиту прав и свобод лиц, вовлеченных в сферу уголовного судопроизводства.

Ключевые слова: возбуждение уголовного дела, уголовный процесс, судопроизводство, сделка с правосудием, процессуальное соглашение, негласные следственные действия.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

На протяжении многих лет советского времени, да и сегодня, ряд юристов считали, что «действовавший до 1998 г. и сегодняшний Уголовно-процессуальный кодекс и России, и Казахстана в основном привели систему уголовной юстиции в соответствие с характеристиками современного демократического, правового государства» [1, 2], однако практика его применения и интеграция в международную систему права высветили необходимость его совершенствования.

Мы полагаем, что отечественная уголовная юстиция и уголовное судопроизводство в частности не в полной мере являются демократичными и удовлетворяют модели правового государства, потому что по своей сущности и природе прежний УПК, а также и модернизированный с модельного действующий УПК нашей республики являются инквизиционными, с набором глав и статей, оправдывающих основную функцию уголовного процесса – функцию обвинения и деятельность его главных фигурантов – *следователя и органа дознания*. Это было видно, прежде всего, на подготовительных стадиях уголовного процесса, «где традиционно были сильны инквизиционные атавизмы» [3]. А многие проблемы, которые решали ученые на протяжении последних 3–4 десятилетий, как бы сопровождали уголовно-процессуальные установки и в большей степени замыкались на решении ничего не значащих процедурных моментов.

Как известно, несколько лет назад нашим государством была принята комплексная программа «Путь в Европу», направленная на вхождение Казахстана в число наиболее конкурентоспособных стран. Это означало коренное реформирование всех сфер общественной жизни, в том числе и законодательства. В сфере уголовного судопроизводства Казахстана, впрочем, как и России, назрело много проблем, и именно сейчас нам необходимо сделать выбор – пойти по пути дальнейшего декорирования



уголовного процесса теми или иными институтами, которые вряд ли будут эффективны сами по себе без комплекса мер, либо принять целое направление совершенствования уголовного судопроизводства [4], о котором говорят и российские, и казахстанские ученые. А некоторые наши коллеги по СНГ, а также из Грузии и Украины уже в полной мере реализовали различные модели уголовного процесса [5, 6].

Но в любом случае, какая бы модель не реализовывалась в Казахстане, как, впрочем, и в России, на наш взгляд, вырисовывается комплекс проблем, среди которых, как представляется, наиболее актуальными и востребованными являются, прежде всего, уголовно-процессуальная и оперативно розыскная деятельность. А в числе насущных – вопросы формы досудебного производства и проблема его самостоятельности, соблюдение прав человека, эффективность уголовного судопроизводства, а также дифференциация и прозрачность отправления правосудия.

Внесение многочисленных дополнений и изменений позволило сформировать стройную систему уголовно-процессуального закона, реально обеспечивающую реализацию прав и свобод человека и гражданина, определяющие смысл, содержание и осуществление правосудия по уголовным делам.

Если немного вернуться в недалекое прошлое, то следует отметить, что казахстанский законодатель добился определенных успехов в сфере осуществления правосудия. Так, в настоящее время в уголовном процессе Казахстана:

- функционирует формируемый по континентальной схеме суд с участием присяжных заседателей;
- воплощена в действительность функция судебного контроля за досудебным производством, что подразумевает рассмотрение жалоб на незаконные действия должностных лиц и органов уголовного преследования, а также санкционирование судом мер пресечения в виде ареста и домашнего ареста;
- непрерывно улучшаются процедуры, связанные с сокращением и упрощением всех форм процессуальной деятельности; так, в частности, наряду с дознанием введен институт упрощенного досудебного производства;
- усиливаются институты состязательности и защиты прав граждан, в том числе посредством расширения полномочий адвоката, участвующего в уголовном деле как в качестве защитника, так и представителя;
- совершенствуются механизмы процессуальной экономии и обеспечения гарантий неприкосновенности личности, вовлеченной в сферу уголовного судопроизводства.

Одним из приоритетных направлений реформирования и развития судебной системы РК являются предпринимаемые законодателем меры по дифференциации процессуальной формы путем создания специализированного ювенального правосудия. Расширяется сфера применения альтернативных форм разрешения уголовных конфликтов (институты примирения сторон и медиации).

Следует констатировать, что республике на фоне многочисленных реформ удалось выстроить отвечающую международным стандартам современную систему уголовного судопроизводства.

Однако, несмотря на все вносимые изменения и дополнения, «по ряду позиций современный казахстанский уголовный процесс затратный, громоздкий и усложненный» [7], при этом в нем по-прежнему прослеживается ярко выраженный карательный характер, не обеспечивающий в полной мере защиту конституционных прав и свобод граждан.

Основные направления развития уголовного судопроизводства были определены Концепцией правовой политики Республики Казахстан 2002 года и позднее принятой



Концепцией на 2010–2020 годы [8]. В данных стратегических документах были сформулированы приоритеты, обеспечивающие дальнейшую последовательную реализацию основополагающих принципов уголовного судопроизводства, направленных на неукоснительную защиту основных прав и свобод человека. Выполнение данных установок достигается путем решения задачи неукоснительного процессуального обеспечения защиты прав и свобод личности от произвола правоохранительных органов.

Если говорить о международной практике, то принцип состязательности сопровождает все аналогичные реформы уголовного процесса, и прежде всего на подготовительных стадиях [9]. В Концепции утверждается, что уголовный процесс должен соответствовать «нормальной европейской модели: полицейский – прокурор – суд» [10]. В обязанности полицейского не входит юридическая квалификация действий, применение мер процессуального принуждения, кроме как в строго оговоренных законом случаях задержания. Он не может без санкции прокурора и суда совершать действия, направленные на ограничение прав граждан. И только прокурор должен юридически квалифицировать собранные полицейским материалы в отношении задержанных, а затем направлять в суд при наличии достаточных оснований. Сегодня понятие возбуждения уголовного дела и процессуальных процедур его оформления отсутствует в большинстве европейских стран, а в странах СНГ существующая модель находится в кризисе. Поэтому в республике предпринята попытка пересмотра в сторону отказа от нее [11, 12]. Эти европейские стандарты уже внедрены в Польской республике в 1997 году, в 2010 году в Грузии, в 2012 г. На Украине [13, 14, 15].

В связи с этим назрела необходимость принятия концептуально нового Уголовно-процессуального кодекса, для чего специально сформированная группа научных работников и руководителей различных государственных органов в течение нескольких месяцев изучала опыт развитых европейских государств и представила сначала Концепцию, а затем и новую редакцию Проекта УПК РК, предполагающую коренное реформирование прежде всего досудебного производства по уголовным делам [16].

Данный проект, несмотря на неоднозначную критику зарубежных и отечественных процессуалистов, содержит целый ряд юридических новелл, некоторые из них, возможно, не совсем укладываются в привычные рамки. Разработчики отмечают, что «при реформировании кодекса важно, прежде всего, сохранить континентальный тип казахстанского уголовного процесса, устанавливающий строгое разделение досудебного и судебного производств, а также обеспечивающий качественное отправление правосудия и эффективную защиту декларируемых Конституцией основных прав и свобод граждан» [17].

Что же формирует основные положения реформирования досудебного производства по уголовным делам?

Во-первых, Проектом «предусматривается исключение этапа давно изжившей себя доследственной проверки и стадии возбуждения уголовного дела. Взамен предлагается объединение доследственной проверки, дознания, предварительного следствия и оперативно-розыскной деятельности при усилении прокурорского надзора и судебного контроля в целостный механизм расследования». Предполагается, что началом уголовно-процессуальной деятельности должен являться факт получения информации о совершенном противоправном деянии, предусматривающий возможность применения всех предусмотренных уголовно-процессуальных процедур, при наличии к тому законных оснований.

Во-вторых, предлагается исключить из полномочий следователя и органа дознания возможность «привлечения лица в качестве обвиняемого. Данным правом



наделяется прокурор, который, получив и тщательно изучив представленные собранные в ходе досудебного производства материалы уголовного дела, вправе сам предъявлять обвинение и в дальнейшем квалифицированно поддерживать его в суде. Ему же предоставлено право окончательной квалификации деяния, принятия решения о начале официального уголовного преследования либо о его прекращении. Проект предусматривает ясное разграничение функции по сбору доказательств и принятию по ним итоговых процессуальных решений» [18]. Предполагается, что в связи с этим существенно повышается оперативность и действенность прокурорского надзора.

В-третьих, «значительно упрощается досудебное производство: взамен вводится понятие “досудебное расследование” и упраздняется фиксированный срок, который заменяется “разумным сроком». При этом очевидные преступления должны быть расследованы в максимально короткие сроки, не более месяца, а преступления небольшой и средней тяжести, и то лишь в случаях признания лицом вины и суммы ущерба – в срок до полумесяца» (ст. 185 Проекта УПК РК) [19].

В-четвертых, усиливается прокурорский надзор за следственными действиями, затрагивающими конституционные права и свободы человека, которые теперь должны проводиться исключительно с санкции прокурора. В последующем предусматривается поэтапная передача всех этих функций суду [20].

В-пятых, может кануть в лету институт возвращения судом уголовных дел для производства дополнительного расследования, Проектом допускается лишь возможность возвращения материалов дела прокурором для устранения пробелов, допущенных при досудебном производстве, и дополнительного сбора доказательств с установлением разумного срока (п. 12 ст. 193 Проекта УПК РК).

В-шестых, практически исключается институт понятых, которые будут привлекаться «лишь при производстве отдельных следственных действий» [21], когда могут быть существенно нарушены и ограничены конституционные права граждан.

В-седьмых, предлагается введение института «процессуального соглашения» между прокурором и подозреваемым, утверждаемое судом (гл. 57 Проекта УПК РК). Эта проблема также не нова и хорошо знакома ученым и практикующим юристам. «По большей части она озвучивалась в рамках предложений введения в действующее законодательство сделки о признании вины. Тем более что не так давно введенная глава 23–1 УПК РК об упрощенном досудебном производстве, в некотором смысле, как раз представляет собой форму имплементации института “сделки о признании вины”, хотя и не без недостатков» [22].

МВД Казахстана всегда активно выступало в поддержку этого института, исходя из его целесообразности и эффективности. Сейчас следует решить проблему обеспечения защиты конституционных прав личности, участвующей в сделке о признании вины, так как этот институт может вызвать соблазны злоупотреблений. Однако, думается, что принципиально и законодательно этот вопрос уже решен положительно, можно спорить о формах реализации этого института, а в его востребованности сомнений практически не осталось. Предстоит лишь совершенствование этого механизма и органичное регулирование в соответствии с существующей системой производств.

Если сравнить предлагаемый институт со «сделкой с правосудием», недавно принятой в России, то мы считаем это не упрощением судопроизводства, а формой стимуляции членов ОПГ сотрудничать с правосудием в обмен на преференции (смягчение наказания) либо в обмен на иммунитет от уголовного преследования (как в США). По мнению российских ученых, этот новый для России институт еще нуждается в серьезном совершенствовании, но его востребованность и эффективность



также очевидны. К слову, отметим, что данный институт также неоднозначно воспринят юридической общественностью, в том числе в странах, где он уже действует [23, 24]. На наш взгляд, имеет смысл доработать соответствующие нормы и в подготовленном Проекте.

Мы считаем, что принятие «процессуального соглашения» позволит значительно оптимизировать уголовное судопроизводство, сделать его «гибким» и соответствующим современному уровню развития преступности.

В-восьмых, прогрессивным видится предложение о введении в уголовный процесс института следственного судьи. По мнению разработчиков, его основной обязанностью будет санкционирование ареста в качестве меры пресечения другие процессуальные вопросы, связанные с обеспечением гарантии соблюдения прав и свобод участников процесса.

В-девярых, в большинстве зарубежных стран тайные следственные действия регламентируются уголовно-процессуальным законом, поскольку их целью является собирание доказательств, что заслуживает внимания. В Проекте УПК это требование учтено и предлагается институт так называемых «негласных следственных действий» (НСД), которые проводятся, если сведения о фактах необходимо получить, не информируя вовлеченных в уголовный процесс лиц и лиц, которые могли бы предоставить эти сведения. Для конфиденциальности регистрацию заявлений или сообщений о преступлениях в Книге учета заявлений и информации (КУЗИ) в режиме НСД предполагается осуществлять в особом порядке, позволяющем регистрировать заявление или рапорт сотрудника о выявлении латентных преступлений с отметкой о его конфиденциальности (КУЗИ-К).

Основная идея этой новеллы заключается в попытке объединения двух, хотя и смежных, но достаточно обособленных функций уголовной юстиции – оперативно-розыскной деятельности и непосредственно уголовного процесса с целью расширения возможностей получения доказательств, особенно по сложным преступлениям, например, связанным с организованной преступностью.

Как известно, во многих зарубежных странах с устоявшейся правовой системой (Германия, Бельгия и т. д.) эти функции изначально возникли и развивались как единая отрасль юридической науки. Методы и способы, которые наше сознание воспринимает как оперативно-розыскные мероприятия (внедрение, контролируемые поставки, работа с конфидентами и т. д.), там органично развивались и сейчас функционируют как специальные следственные методы и приемы. При этом сам факт применения таких методов является негласным и до определенной поры информация о них скрыта от объектов уголовного преследования.

Естественно, что введение института НСД порождает много коллизий, которые необходимо устранять. Так, требует четкой регламентации «статус лица, в отношении которого осуществляются НСД» [25].

Аналогичным образом, следует максимально четко определить границу, до которой орган уголовного преследования вправе сохранять конфиденциальность проводимых НСД. Например, этой границей может быть стадия предъявления обвинения, когда собрана достаточная совокупность фактических данных, позволяющая сделать обоснованный вывод о наличии преступления и причастности к нему проверяемого в рамках НСД лица.

Также есть вопросы по срокам осуществления НСД, механизму легализации фактических данных, полученных в результате них, и ряд других.



Таким образом, основные положения Проекта нового УПК Казахстана связаны с дальнейшей последовательной реализацией основополагающих принципов уголовного судопроизводства, направленных на защиту прав и свобод лиц, вовлеченных в эту сферу, и в основном с упрощением и ускорением досудебного производства по уголовным делам.

Отметим, что в рамках одной публикации трудно охватить все аспекты разрабатываемого Проекта УПК Республики Казахстан. Ясно одно: он содержит кардинально новый порядок уголовного судопроизводства, базирующийся на передовом опыте многих зарубежных государств, и направлен на дальнейшую оптимизацию этой важной отрасли. И, несмотря на неоднозначную критику этого проекта отечественными учеными [26], он будет принят и введен к 2015 году, а некоторые его положения реализуются в 2016 году.

Мы уверены, что и законодательство России будет претерпевать существенные изменения, поскольку в демократическом обществе институты должны соответствовать реалиям.

Ссылки на источники

1. О Концепции правовой политики Республики Казахстан: утверждена Указом президента РК Президента Республики Казахстан от 20 сентября 2002 г. // Казахстанская правда. – 2002. – 3 окт.; Концепция правовой политики Республики Казахстан на 2010–2020 годы: утверждена Указом президента РК от 24 августа 2009 г. // Казахстанская правда. – 2009. – 27 авг. – С. 8.
2. Головки Л. В. Перспективы реформирования органов, осуществляющих обеспечение безопасности и борьбу с преступностью в Республике Казахстан: аналитический документ. – Алматы, 2009. – 20 с.
3. Концепция Проекта Уголовно-процессуального кодекса Республики Казахстан. – URL: <http://old.supcourt.kz/rus/zakonoproekt/UPK.html>.
4. Пен С. Г. Концептуальные направления уголовного судопроизводства в Республике Казахстан // Актуальные проблемы современности / Караганда, Болашак-Баспа. – 2010. – № 11. – С. 23–25.
5. Новый УПК глазами практиков: первые итоги применения. – URL: <http://racurs.ua/343-novyy-upk-glazami-praktikov-pervye-itogi-primeneniya>.
6. Уголовно-процессуальный кодекс Грузии. – URL: http://www.pravo.org.ua/files/Criminal%20justice/_09_10_2009.pdf.
7. Ахпанов А. Н. Замечания к проекту Концепции новой редакции Уголовно-процессуального кодекса Республики Казахстан (вопросы досудебного производства). – URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-424888.html>.
8. О Концепции правовой политики Республики Казахстан ... Концепция правовой политики Республики Казахстан на 2010–2020 годы ...
9. Пен С. Г. Указ. соч.
10. Берсугурова Л. Ш. О полномочиях прокурора в свете проекта нового УПК РК. – URL: <http://www.group-global.org/ru/publication/view/8068>.
11. Головки Л. В. Указ. соч.
12. Дополнительная информация, полученная от Казахстана по поводу осуществления заключительных замечаний Комитета по правам человека (CCPR/C/KAZ/CO/1), CCPR/C/KAZ/CO/1/Add.1, 24 сентября 2012 г. – URL: http://www1.umn.edu/humanrts/russian/hrcommittee/Radditiona-linfo_kazakhstan2012.html.
13. Концепция Проекта Уголовно-процессуального кодекса Республики Казахстан ...
14. Путеводитель по новому Уголовно-процессуальному кодексу Грузии / сост. З. Меишвили. – Тбилиси: ООО «Сезан», 2010. – С. 48.
15. Досье ITS на проект Уголовно-процессуального кодекса Республики Казахстан (новая редакция) (по состоянию на 30 сентября 2013 года). – URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31122244.
16. Проект Уголовно-процессуального кодекса Республики Казахстан по состоянию на 1 октября 2013 года. – URL: <http://prokuror.gov.kz/rus/dokumenty/obshchestvennoe-obsuzhdenie-proektov-normativnyh-pravovyh-aktov/proekt-ugolovnogo-kodeks-0>.
17. Концепция Проекта Уголовно-процессуального кодекса Республики Казахстан ...
18. Ахпанов А. Н. Указ. соч.



ART 14099

УДК 343.1

19. Заключение дополнительной научной криминологической экспертизы проекта Закона. – URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31122244#sub_id=8.
20. Берсугурова Л. Ш. Указ. соч.
21. Заседание Межведомственной комиссии. Разработчики представили проект Концепции нового УПК. – URL: <http://www.advokatura.kz/news/831>.
22. Пен С. Г. Указ. соч.
23. Мепаришвили: «В Грузии сделка по признанию вины мешает независимости суда». – URL: www.apsny.ge/2011/soc/1298520921.php (Информационно-аналитический портал Грузии, 23.02.2011 г.).
24. Сделка с правосудием (западный опыт). – URL: <http://www.zakonia.ru/analytics/77/28>.
25. Юрченко Р. Н. Об упрощенном досудебном производстве по уголовным делам в Республике Казахстан. – URL: <http://www.zakon.kz/162129-ob-uproshhenom-dosudebnom-proizvodstve.html>.
26. Сулейменова Г. Ж. Заключение научно-правовой экспертизы Концепции Уголовно-процессуального кодекса Республики Казахстан. – URL: <http://www.zakon.kz/4520192-zakljuchenie-nauchno-pravovojj.html>.

Bakhit Nurgaliyev,

Doctor of Juridical Sciences, Professor, Karaganda University "Bolashak", Karaganda

nbake@mail.ru

Kanat Lakbaev,

Doctor of Juridical Sciences, Associate Professor, Karaganda University "Bolashak", Karaganda

k.lakbaev@mail.ru

Ayman Kusainova,

Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor, Karaganda University "Bolashak", Karaganda

aiman_kusainova@mail.ru



Kazakhstan Criminal Procedure: yesterday, today and tomorrow

Abstract. The authors discuss the results and the main directions of development of the criminal justice in Kazakhstan. They analyze the conceptual provisions of the draft of the new Criminal Procedure Code, aimed to protect the rights and freedoms of persons, involved in criminal proceedings.

Key words: criminal complaint, criminal procedure, legal procedure, dealings with the justice system, a procedural agreement, unspoken consequence of governmental action.

References

1. (2002) "O Konceptcii pravovoj politiki Respubliki Kazakhstan: utverzhdena Ukazom prezidenta RK Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 20 sentjabrja 2002 g.", *Kazahstanskaja pravda*, 3 okt.; (2009) "Konceptcija pravovoj politiki Respubliki Kazakhstan na 2010–2020 gody: utverzhdena Ukazom prezidenta RK ot 24 avgusta 2009 g.", *Kazahstanskaja pravda*, 27 avg., p. 8.
2. Golovko, L.V. (2009) *Perspektivy reformirovanija organov, osushhestvljajushhih obespechenie bezopasnosti i bor'bu s prestupnost'ju v Respublike Kazakhstan: analiticheskij document*, Almaty, 20 p.
3. (2014) *Konceptcija Proekta Ugolovno-processual'nogo kodeksa Respubliki Kazakhstan*. Available at: <http://old.supcourt.kz/rus/zakonoproekt/UPK.html>.
4. Pen, S.G. (2010) "Konceptual'nye napravlenija ugovalnogo sudoproizvodstva v Respublike Kazakhstan" in *Aktual'nye problemy sovremennosti / Karaganda, Bolashak-Baspa*, № 11, pp. 23–25.
5. (2014) *Novyj UPK glazami praktikov: pervye itogi primeneniya*. Available at: <http://racurs.ua/343-novyj-upk-glazami-praktikov-pervye-itogi-primeneniya>.
6. (2014) *Ugolovno-processual'nyj kodeks Gruzii*. Available at: http://www.pravo.org.ua/files/Criminal%20justice/_09_10_2009.pdf
7. Ahpanov, A.N. (2014) *Zamechanija k proektu Konceptcii novoj redakcii Ugolovno-processual'nogo kodeksa Respubliki Kazakhstan (voprosy dosudebnogo proizvodstva)*. Available at: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-424888.html>
8. (2002) "O Konceptcii pravovoj politiki Respubliki Kazakhstan: utverzhdena Ukazom prezidenta RK Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 20 sentjabrja 2002 g.", *Kazahstanskaja pravda*, 3 okt.; (2009) "Konceptcija pravovoj politiki Respubliki Kazakhstan na 2010–2020 gody: utverzhdena Ukazom prezidenta RK ot 24 avgusta 2009 g.", *Kazahstanskaja pravda*, 27 avg., p. 8.
9. Pen, S.G. (2010) Op. cit.
10. Bersugurova, L.Sh. (2014) *O polnomochijah prokurora v svete proekta novogo UPK RK*. Available at: <http://www.group-global.org/ru/publication/view/8068>
11. Golovko, L.V. (2009) Op. cit.



ART 14099

УДК 343.1

12. Dopolnitel'naja informacija, poluchennaja ot Kazahstana po povodu osushhestvlenija zakljuchitel'-nyh zamechanij Komiteta po pravam cheloveka (CCPR/C/KAZ/CO/1), CCPR/C/KAZ/CO/1/Add.1, 24 sentjabrja 2012 g.
13. (2014) *Koncepcija Proekta Ugolovno-processual'nogo kodeksa Respubliki Kazahstan*. Available at: <http://old.supcourt.kz/rus/zakonoproekt/UPK.html>.
14. Meishvili, Z. (2010) *Putevoditel' po novomu Ugolovno-processual'nomu kodeksu Gruzii*, ООО "Sezan", Tbilisi, p. 48.
15. (2014) *Dos'e ITS na projekt Ugolovno-processual'nogo kodeksa Respubliki Kazahstan (novaja redakcija) (po sostojaniju na 30 sentjabrja 2013 goda)*. Available at: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31122244
16. (2014) *Proekt Ugolovno-processual'nogo kodeksa Respubliki Kazahstan po sostojaniju na 1 oktjabrja 2013 goda*. Available at: <http://prokuror.gov.kz/rus/dokumenty/obshchestvennoe-obsuzhdenie-proektov-normativnyh-pravovyh-aktov/proekt-ugolovnogo-kodeks-0>
17. (2014) *Koncepcija Proekta Ugolovno-processual'nogo kodeksa Respubliki Kazahstan*. Available at: <http://old.supcourt.kz/rus/zakonoproekt/UPK.html>.
18. Ahpanov, A.N. (2014) Op. cit.
19. (2014) *Zakljuchenie dopolnitel'noj nauchnoj kriminologicheskoj jekspertizy proekta Zakona*. Available at: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31122244#sub_id=8
20. Bersugurova, L.Sh. (2014) Op. cit.
21. (2014) *Zasedanie Mezhvedomstvennoj komissii. Razrabotchiki predstavili projekt Koncepcii novogo UPK*. Available at: <http://www.advokatura.kz/news/831/>
22. Pen, S.G. (2010) Op. cit.
23. (2014) *Informacionno-analiticheskij portal Gruzija, 23.02.2011 g.* Available at: www.ap-sny.ge/2011/soc/1298520921.php
24. (2014) *Sdelka s pravosudiem (zapadnyj opyt)*, Available at: <http://www.zakonia.ru/analytics/77/28>.
25. (2014) Jurchenko, R.N. *Ob uproshhennom dosudebnom proizvodstve po ugolovnym delam v Respublike Kazahstan*. Available at: <http://www.zakon.kz/162129-ob-uproshhennom-dosudebnom-proizvodstve.html>
26. (2014) Sulejmenova, G.Zh. *Zakljuchenie nauchno-pravovoj jekspertizy Koncepcii Ugolovno-processual'nogo kodeksa Respubliki Kazahstan*. Available at: <http://www.zakon.kz/4520192-zakljuchenie-nauchno-pravovoj.html>

Рекомендовано к публикации:

Зиновкиной М. М., доктором педагогических наук, профессором, членом редакционной коллегии журнала «Концепт»



Протасова Ирина Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина», г. Бийск

protasovain@mail.ru

Протасов Виктор Васильевич,

кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина», г. Бийск

WWprotasov@mail.ru

Динамика субъективной оценки студентами вузовского образовательного пространства как показатель адаптивных процессов

Аннотация. В статье обучение в вузе рассматривается как пространство для личностного и интеллектуального роста. Приводятся данные проведенного исследования динамики субъективных оценок процесса адаптации.

Ключевые слова: адаптация, студенты, вуз.

Раздел: (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

В любом вузе студенты-первокурсники – это особая категория. Проблема их адаптации не теряет актуальности, вызывая устойчивый интерес исследователей на протяжении десятилетий и приобретая особое значение в условиях реформирования общеобразовательной и высшей школы.

Вхождение в новое образовательное пространство, новую социальную ситуацию вчерашних школьников описывается как стрессовая, напряженная ситуация. Это подтверждается и современными психофизиологическими исследованиями. По данным О. А. Анфиногеновой, студенты-первокурсники испытывают напряжение механизмов адаптации, которое проявляется в снижении компенсаторных возможностей организма на материале фиксации изменения параметров кровеносной системы, соответствующих стрессовым реакциям [1].

Психологические аспекты рассмотрения адаптации первокурсников акцентируют внимание на комплексности, многомерности, динамичности этого явления – целевых, процессуальных и результативных характеристиках, факторах успешности, роли личностных характеристик.

Сложный характер адаптационных процессов в многочисленных исследованиях рассматривается как требующий специальной организации мероприятий, направленных на помощь в адаптации. По мнению О. В. Полянок, оптант, оказавшись в новой социальной ситуации, сталкивается с рядом проблем, которые самостоятельно он разрешить не может. Вместе с тем автором особо подчеркивается организация и контроль социально-психологической адаптации самой личностью, что обуславливает возможности ее саморазвития. В частности, О. В. Полянок показано, что деструктивное влияние на профессиональное развитие студента оказывает ряд личностных качеств, таких как высокая степень экстернальности, неприятие окружающих, низкий уровень ответственности [2].

По мнению И. В. Кулагиной, основной целью адаптации является установление динамического равновесия со средой для максимально полной реализации личностного потенциала, т. е. самореализации, а оптимизация творческой самореализации



приводит к изменению процессуального и результативного аспектов адаптации, сокращает временную протяженность адаптационного процесса и улучшает его эффективность [3].

Е. И. Огаревой установлена роль мотивационных диспозиций и ценностных ориентации студентов как внутренних, социально-психологических детерминант их адаптации к условиям обучения в вузе. Автором показана обусловленность уровня адаптированности факторами, по своему психологическому содержанию пересекающимися с характеристиками самоактуализирующейся личности. По данным Е. И. Огаревой, особенности ценностной системы адаптированных в нервно-психической сфере студентов представлены факторами: «Ориентация на зрелый образ мысли и действий», «Ориентация на стабильность», «Ориентация на отказ от интенсивного общения», «Ориентация на отказ от развлечений», «Ориентация на сохранение здоровья» [4].

Смещение акцента в исследованиях на внутренние ресурсы личности, анализ роли жизненных трудностей в формировании новообразований, личностного роста, несомненно, способствуют отходу от бихевиористского понимания адаптации как приспособления, программируемого средой.

Эволюцию понимания психологической адаптации как движения от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды, от конечной цели как гомеостатического равновесия — к самоактуализации и самореализации личности в реальной социальной среде отмечали А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов [5].

В связи с этим ценным представляется обобщение разнообразных определенных адаптации Н. Н. Мельниковой. По мнению автора, процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух объектов, оно разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами. Целью такого взаимодействия является координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах, а достижение цели предполагает определенные изменения во взаимодействующих системах [6].

Второй стороной взаимодействия выступают преподаватели, также вынужденные адаптироваться, ощущающие напряжение, дисбаланс и дискомфорт в этом взаимодействии, стремящиеся к координации. Первокурсники – «неудобные» студенты, требующие дополнительных энергетических и временных затрат.

Желание снять это напряжение обуславливает неизменное удержание адаптации в фокусе внимания, стремление ускорить этот процесс, сделать его управляемым. Многочисленные исследования адаптации студентов, часто сопровождаемые программами адаптации и т. п., представляют собой взгляд со стороны преподавателей на эти процессы. Обилие разнообразных программ адаптации как нельзя лучше отражает это напряжение преподавательского корпуса, опять возвращая нас к модели внешнего «управления» сложнейшими и интимными процессами взаимодействия личности со средой, игнорированию ее ресурсов саморазвития.

Рассмотрение адаптации как взаимодействия предполагает необходимость обратной связи, понимания того, как оценивают студенты ситуацию вхождения в новую образовательную среду, в какой степени они нуждаются в подставляемых им «костылях», какие испытывают трудности и какие собственные ресурсы задействуют для их преодоления. Определенные проблемы представляет инструментарий такой обратной связи.



А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов отмечали, что в настоящее время нет какой-либо специальной методики, которая бы надежно решала задачу комплексного изучения социальной адаптации личности. Несмотря на существование методик, связанных с проблематикой социальной адаптации, их отличительной чертой является диагностика только какой-то одной составляющей социальной адаптации [7].

В поисках адекватного психодиагностического инструментария, который мог бы быть оперативно использован для организации мониторинга адаптивных процессов, мы обратились к идее прямой оценки представлений человека о причинах или особенностях поведения – когнитивной репрезентации. Понятие репрезентации мы отождествляли с содержанием субъективно отраженного [8].

По нашему мнению, такой когнитивной репрезентацией могут быть свободные высказывания студентов о характерных отличиях общеобразовательной и высшей школы, которые выступают в качестве непрямых индикаторов адаптационного процесса.

Апробация методики экспресс-диагностики процесса адаптации студентов-первокурсников в срезовом исследовании в 2008 году позволила сделать заключение о ценности материала свободных высказываний для количественного и качественного анализа [9].

В нашем исследовании студенты следовали инструкции: «Сравните обучение в школе и в вузе. Укажите, что, по Вашему мнению, в вузе лучше, чем в школе, а что хуже. Нужно назвать не менее трех различий». Ответы студентов при сравнении школьного и вузовского обучения (вопреки инструкции) касались не только учебного процесса, а буквально всех аспектов их жизни в качестве студентов. Свободная формулировка ответов, по нашему мнению особо информативна, поскольку позволяет респондентам акцентировать эмоционально значимые для них обстоятельства. Свободные ответы при анализе полученных данных мы обобщали, выделяя для обозначения категорий наиболее существенные элементы.

При проведении исследования мы проверяли гипотезу о том, что процессы адаптации связаны с мотивацией получения образования и протекают болезненнее, с большими сложностями у студентов, чье обучение в вузе обусловлено не сознательным выбором будущей профессии, а какими-то другими обстоятельствами.

По нашему предположению, процессы адаптации должны протекать легче у тех, кто сделал выбор будущей профессии осознанно, в отличие от тех, кто получает образование, не задумываясь о своем профессиональном будущем. Основанием для сравнения процессов адаптации в этих двух группах были свободно формулируемые ответы о причинах поступления в вуз.

На основе полученных данных мы выделили две группы: 1-я группа – студенты, мотивированные на получение профессии, выражающие интерес к предметной области (профессиональная мотивация); 2-я группа – студенты без выраженной мотивации на получение профессии (случайная мотивация).

Согласно полученным данным, значительное количество высказываний (более половины) о преимуществах обучения в вузе в сравнении со школой было связано с получением положительных эмоций от процесса обучения (категория «**Учиться интересно**»), благоприятным фоном взаимоотношений в группе, расширением круга общения, появлением новых друзей.

Отмечались как положительные факторы свобода действий, отношение как ко взрослым со стороны преподавателей, отсутствие контроля. Особенно значителен вклад в эту категорию высказываний студентов из второй группы со случайной мотивацией. Отмечались профессионализм и увлеченность своим делом преподавателей, высокая практичность и ценность получаемых знаний, их высокий уровень.



Примечательно, что студенты со случайной мотивацией выразили энтузиазм по отношению к новизне преподавания, предстоящим походам, практикам, исследовательской деятельности, то есть к тем видам работы, с которыми реально еще не сталкивались, а знали лишь с чужих слов.

При анализе трудностей обучения в вузе в сравнении со школой было установлено, что для всех студентов наиболее весомыми являются: огромный объем информации, наличие новых учебных предметов, акцент на самостоятельной работе. Большая часть студентов отмечала трудности перехода от урочной системы на вузовские «пары», страхи по поводу сессии, строгость преподавателей, а группа студентов со случайной мотивацией сетовала на то, что преподавателям нет до них дела. Отмечался дискомфорт из-за оторванности от привычных связей – родителей и друзей.

Спектр трудностей был гораздо шире у студентов со случайной мотивацией. Специфическими, характерными только для них можно назвать бытовые, житейские трудности, как, например, отсутствие кондиционеров. Неприятным для этой группы представлялась необходимость учиться в субботу, наличие «ненужных» предметов, проблем во взаимоотношениях и проч. В целом можно отметить, что в оценке трудностей обучения в вузе в сравнении со школой не было такого единодушия, как в оценке достоинств.

Описанное исследование было срезовым. Мы посчитали перспективным использование предлагаемой методики экспресс-диагностики для оценки динамики восприятия студентами вузовского образовательного пространства как показателя адаптивных процессов.

Обследование проводилось в Алтайской государственной академии образования в 2013–2014 гг., было анонимным. На первом курсе в экспресс-диагностике через 4 месяца после начала обучения (в конце первого семестра) приняли участие 42 студента I курса естественно-географического факультета и 25 студентов I курса исторического факультета. На втором курсе в конце 3-го семестра в обследовании участвовали 40 студентов II курса естественно-географического факультета и 21 студент II курса исторического факультета.

Выбор в качестве испытуемых студентов разных факультетов был вызван необходимостью снять субъективную составляющую оценивания, обусловленную несомненной спецификой образовательного пространства конкретных факультетов.

Полученные данные в самом общем виде представлены в таблице «Статистика свободных высказываний о преимуществах и трудностях вузовского обучения».

Статистика свободных высказываний о преимуществах и трудностях вузовского обучения

| Оценка достоинств вузовского обучения | Респонденты | |
|---|-------------|---------|
| | I курс | II курс |
| Количество опрошенных | 67 | 61 |
| Общее количество высказываний о преимуществах вузовского обучения | 251 | 139 |
| Общее количество высказываний о трудностях вузовского обучения | 185 | 75 |
| Итого | 436 | 214 |

Материалом для проведения анализа стал массив из 650 высказываний.

Для математической обработки данных нами использовался метод сопоставления долей для независимых выборок. Метод позволяет охарактеризовать значи-



мость различий в представленности признака в независимых выборках с учетом их объема [10]. Данные обрабатывались при помощи стандартизированного пакета программ Statistica 6.0.

Выборки студентов I и II курсов были приблизительно равны по объему, но отличались общим количеством высказываний. Первокурсники представили практически в 2 раза больше высказываний и по первому, и по второму критериям. Мы полагаем, это показывает актуальность проблемы различий для первокурсников, их большую чувствительность к различиям.

Можно отметить, что положительного в вузовском обучении выделено больше, чем отрицательного. Особенности оценивания представлены на рис. 1.

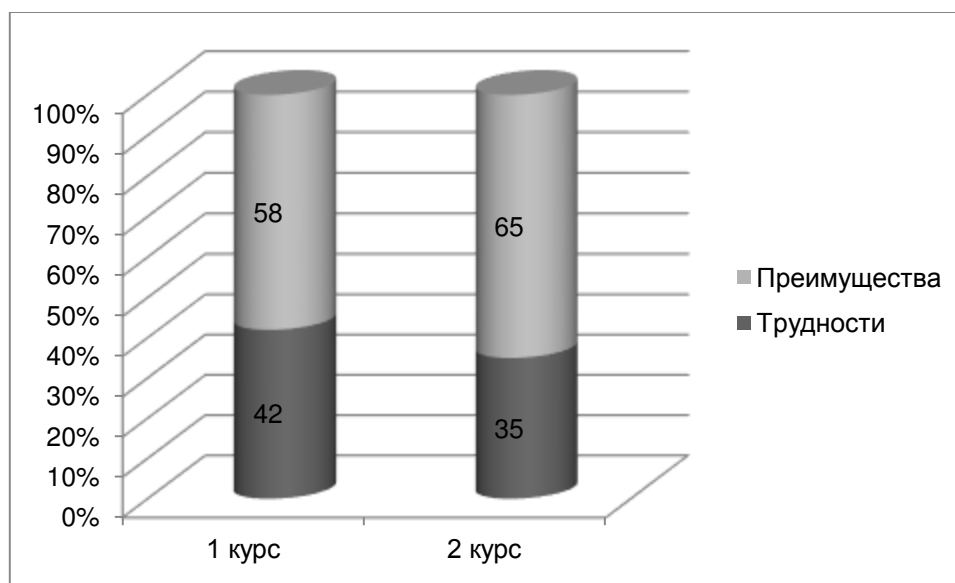


Рис. 1. Доля преимуществ и трудностей, выделенных студентами I и II курсов

Отчетливо видна положительная динамика в оценивании, показывающая больший психологический комфорт второкурсников, их большую адаптированность. Однако различия существуют как тенденция ($p < 0,09$).

В оценке трудностей (см. рис. 2), переживаемых студентами в процессе адаптации, отражена их содержательная сторона.

Данные показывают большую представленность в оценках первокурсников параметра «Интенсивность работы». В этом параметре мы обобщили высказывания, связанные с нехваткой времени, большим объемом самостоятельной работы, количеством учебных часов и т. п. Необходимо отметить, что и в оценках второкурсников он занимает первое место, характеризуя, по-видимому, не только субъективную оценку различий, но и объективную специфику учебной работы в вузе.

«Продолжительность учебных занятий», обозначенная в ответах студентов как «длинные пары», второй по объему параметр в высказываниях первокурсников, не столь весом – 16,2% всех высказываний. Несколько неожиданно, что увеличение времени занятий практически в 2 раза в сравнении со школьным уроком не особо беспокоит вчерашних школьников. Для второкурсников этот параметр имеет еще меньшее значение – 9,3%.

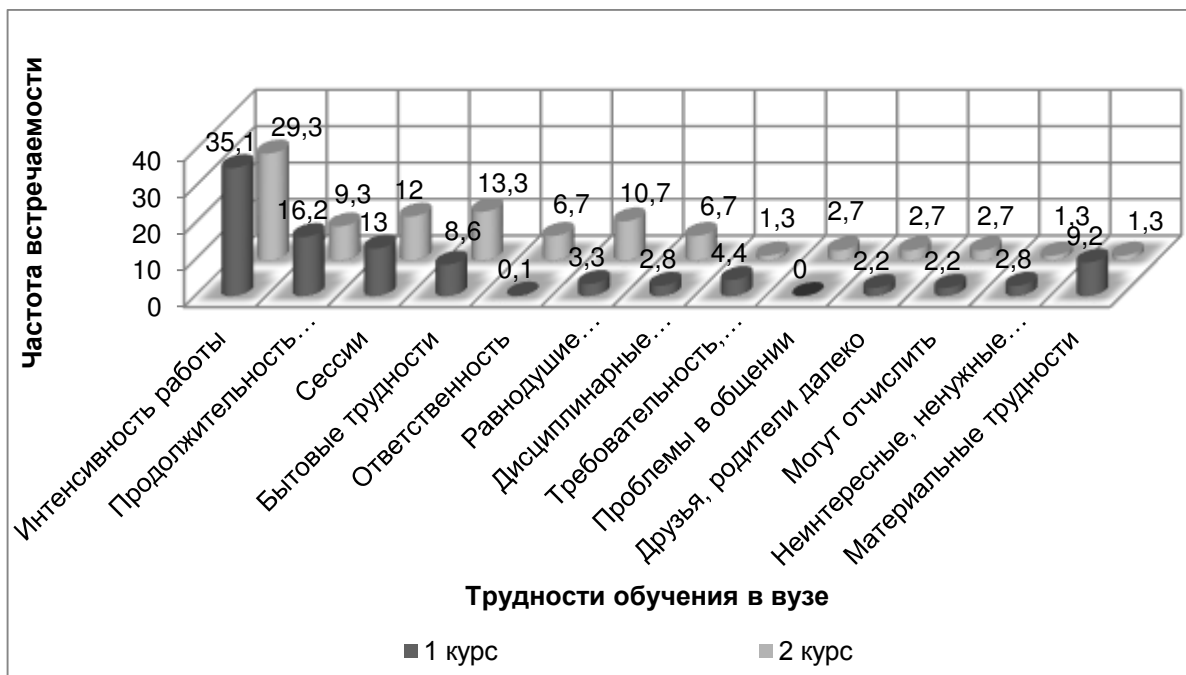


Рис. 2. Характеристика трудностей вузовского образования студентами I и II курсов

«Сессии» беспокоят сравниваемые группы практически одинаково.

Весомый вклад в оценке недостатков первокурсниками принадлежит переживаемым «Материальным трудностям», занимающим четвертое по значимости место. Отличие по этому параметру от второкурсников достоверно для $p < 0,02$. По нашему мнению, для многих студентов обучение связано с самостоятельной жизнью, отсутствием опыта планирования расходов, неумением рационально выстраивать бюджет, что и находит отражение в оценках.

Эти 4 категории – «Интенсивность работы», «Продолжительность учебных занятий», «Сессии» и «Материальные трудности» – в выборке первокурсников в совокупности составляют 73,5% всех высказываний о переживаемом дискомфорте.

Локальные оценки относятся к сферам бытовых трудностей, ответственности за свои поступки, дисциплинарным требованиям, требовательности и несправедливости преподавателей, возможности отчисления, проблемам общения, переживаниям в связи с расставанием с родителями и друзьями.

Оценка трудностей второкурсниками имеет несколько иную структуру. Во-первых, бытовые трудности воспринимаются ими острее, чем первокурсниками. Во-вторых, значительный вес, занимая 4-е место по значимости, обретает категория «Равнодушие преподавателей» – 10,7%, которая гораздо слабее представлена в высказываниях первокурсников – 3,3%. Различия сравниваемых выборок достоверны для $p < 0,02$. Кажется бы, специфика отношений «преподаватель – студент», предполагающая дистанцированность, меньший контроль и отсутствие опеки, должна сильнее задевать первокурсников по контрасту. Однако они ее воспринимают как должное. А второкурсники жаждут эту дистанцию сократить, хотят, чтобы их усилия были отмечены, нуждаются в более тесных эмоциональных отношениях с преподавателями.

Различия можно отметить и в представленности категории «Ответственность». Второкурсники достоверно чаще первокурсников указывают ее в своих ответах (для $p < 0,0001$). Этот результат представляет большой интерес, поскольку в



оценке свободы и связанной с ней ответственности как положительной стороны вузовского обучения также отмечаются самые значительные различия ($p < 0,001$). Данные показывают деление второкурсников на две категории – тех, кто с энтузиазмом принимает свободу и связанную с ней ответственность, и тех, кто всячески ее избегает, сохраняя несколько инфантильную позицию.

В оценках преимуществ вузовского обучения в сравнении со школьным (см. рис. 3) мы склонны усматривать ценности, выступающие как личностные ресурсы и обеспечивающие процессы интеграции в образовательную среду.

Приоритетными в оценке первокурсников являются категории «**Возможность самовыражения**» и «**Статус студента**». Чуть меньше оценок приходится на категории: наличие стипендии и возможность совмещать учебу с работой, знания, нужные мне, учиться интересно, а также свобода в принятии решений и связанная с этим ответственность, ценность отношений в группе и профессионализм преподавателей. Указанные показатели вбирают в себя 70,9% всех высказываний.

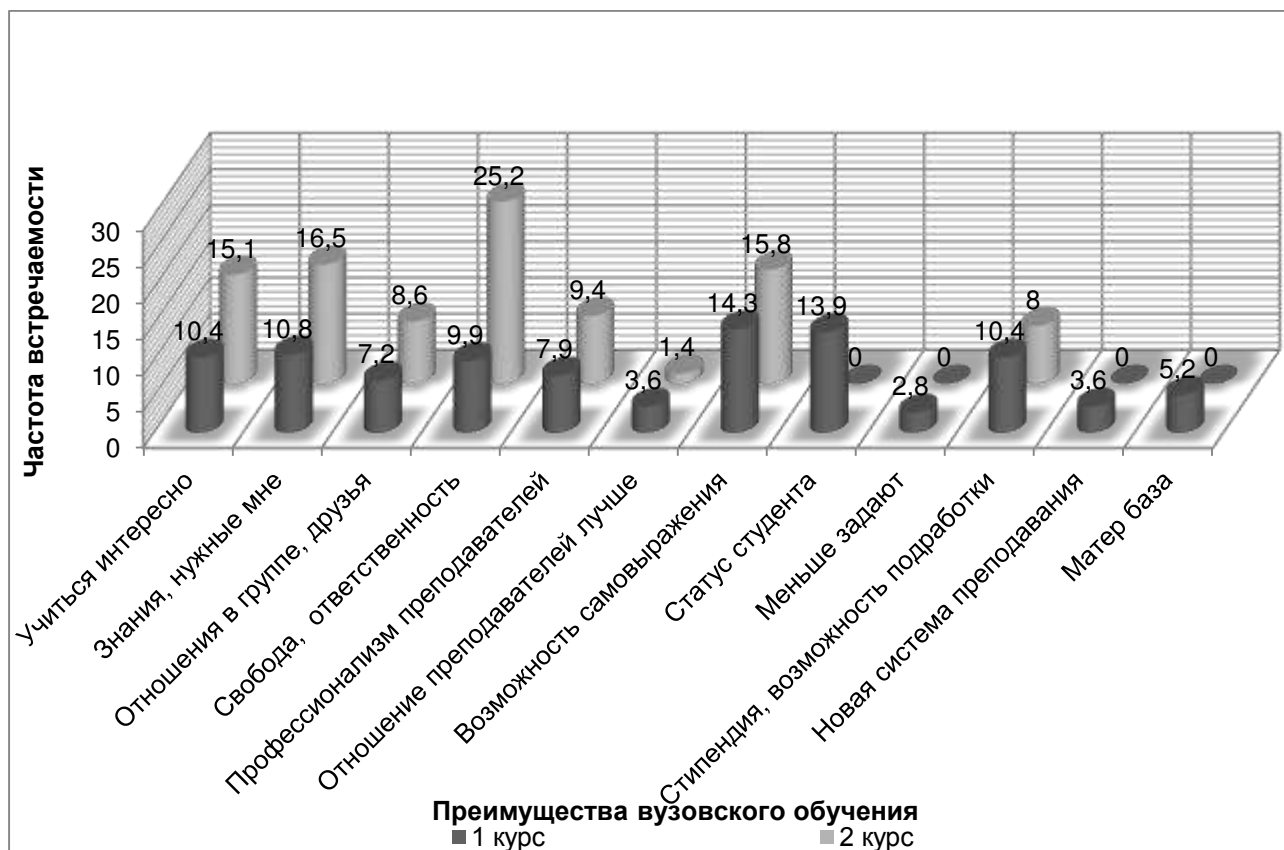


Рис. 3. Характеристика преимуществ вузовского образования студентами I и II курсов

У второкурсников с огромным перевесом доминируют ценности свободы и ответственности – более четверти высказываний приходится на эту категорию. Значителен вклад категорий – учиться интересно, знания, нужные мне, ценность отношений в группе, профессионализм преподавателей, возможность самовыражения, наличие стипендии и возможность совмещения работы и учебы. Доля этих категорий – 98,6% высказываний.

Рост положительных оценок вузовского образовательного пространства, данных второкурсниками, их содержательные характеристики показывают, что оно как



нельзя лучше способствует реализации типичных для студенческого возраста потребностей – в автономии и самостоятельности, в самореализации и самовыражении, в общении, в интеллектуально насыщенной среде.

Нужно отметить, что в полученных нами результатах нашли отражение только осознаваемые студентами аспекты освоения ими нового образовательного пространства, новой социальной ситуации. Представлена групповая оценка образовательной ситуации, показывающая положительную динамику стихийной, не организованной специальным образом адаптации.

Главные тревожащие первокурсников элементы в новой образовательной среде – интенсивность нагрузки, продолжительность учебных занятий, сессии и материальные трудности. Представляется очевидным, что указанные трудности носят объективный характер и не могут быть сколько-нибудь смягчены программами сопровождения.

Учитывая полученные нами данные о зависимости оценок новой образовательной ситуации от мотивации поступления в вуз, можно прийти к выводу о том, что объективные трудности адаптации, переживаемые первокурсниками, сделавшими осознанный выбор профессии, способствуют их личностному росту, включая механизмы саморазвития. Несомненна социальная ценность и личностная значимость для студентов изменений, проявившихся в оценках и зафиксированных в нашем исследовании.

Ссылки на источники

1. Анфиногенова О. И. Особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в университете // Новые исследования. – 2011. – № 26. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-sloviyam-obucheniya-v-universitete>.
2. Полянок О. В. Психологические особенности адаптации студентов педагогических специальностей: канд. канд. психол. наук. – Казань, 2002. – 207 с.
3. Кулагина И. В. Влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов: дис. канд. психол. наук. – М., 2011. – 235 с.
4. Огарева Е. И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: дис. канд. психол. наук. – СПб., 2010. – 187 с.
5. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
6. Мельникова Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дис. канд. психол. наук. – СПб., 1999. – 194 с.
7. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – С. 171.
8. Когнитивная психология: учеб. для вузов. — М.: Пер Сэ, 2002. – 479 с. – URL: <http://ibooks.ru/reading.php?productid=27795>.
9. Протасов В. В., Протасова И. Н. Диагностический потенциал субъективных оценок процесса адаптации // Социально-психологическая адаптация школьников и студентов в образовательном пространстве: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. – Бийск: РИО БГУ им. В. М. Шукшина, 2009. – С. 177–185.
10. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – С. 292–294.

Irina Protasova,

Candidate of psychological Sciences, Associate Professor at the chair of theoretical and applied psychology, Altai State Academy of Education named after V.M. Shukshin, Biysk
Protasovain@mail.ru

Viktor Protasov,

Candidate of psychological Sciences, Associate Professor at the chair of theoretical and applied psychology, Altai State Academy of Education named after V.M. Shukshin, Biysk
WWprotasov@mail.ru

ISSN 2304-120X



0 4

9 772304 120142



The dynamics of students' subjective assessment of higher educational zone as an indicator of adaptive processes

Abstract. The authors view the training in higher educational institution as a space for personal and intellectual growth. The study shows the dynamics of subjective assessments of the adaptation process.

Key words: adaptation, students, University.

References

1. Anfinogenova, O.I. (2011) "Osobnosti adaptacii studentov-pervokursnikov k uslovijam obuchenija v universitete", *Novye issledovanija*. № 26. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-adaptatsii-studentov-pervokursnikov-k-sloviyam-obuchenija-v-universitete> (data obrashhenija: 17.03.2014) (in Russian).
2. Poljanok, O.V. (2002) *Psihologicheskie osobnosti adaptacii studentov pedagogicheskikh special'nostej*: Dis. kand. psihol. n., Kazan', 207 p. (in Russian).
3. Kulagina, I.V. (2011) *Vlijanie tvorcheskoj samorealizacii na social'no-psihologicheskiju adaptaciju studentov*: Dis. kand. psihol. n., Moscow, 235 p. (in Russian).
4. Ogareva, E.I. (2010) *Adaptacija studentov k uslovijam obuchenija v vuze v svjazi s ih cennostnymi orientacijami*: Dis. kand. psihol. n., St. Petersburg, 187 p. (in Russian).
5. Rean, A.A., Kudashev, A.R., Baranov, A.A. (2006) *Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika*, Prajm-EVROZNAK, St. Petersburg, 479 p. (in Russian).
6. Mel'nikova, N.N. (1999) *Strategii povedenija v processe social'no-psihologicheskoi adaptacii*: Dis. kand. psihol. n., St. Petersburg, 194 p. (in Russian).
7. Rean, A.A., Kudashev, A.R., Baranov, A.A. (2006) Op. cit., p. 171 (in Russian).
8. (2002) *Kognitivnaja psihologija*. Uchebnik dlja vuzov, Per Sje, Moscow, 479 p. Available at: URL: <http://ibooks.ru/reading.php?productid=27795> (data obrashhenija: 4.04.2014) (in Russian).
9. Protasov, V.V., Protasova, I.N. (2009) "Diagnosticeskij potencial sub#ektivnyh ocenok processa adaptacii" in *Social'no-psihologicheskaja adaptacija shkol'ni-kov i studentov v obrazovatel'nom prostranstve: materialy Mezhdunarodnoj nauchn.-prakt. konf.*, ch.1, RIO BPGU im. V. M. Shukshina, Bijsk, pp.177–185 (in Russian).
10. Glass, Dzh., Stenli, Dzh. (1976) *Statisticheskie metody v pedagogike i psihologii*, Progress, Moscow, pp. 292–294 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Экспериментальная работа по формированию готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтных ситуаций в рамках проведения спецкурса

Аннотация. В статье освещен содержательный аспект спецкурса по формированию готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтов в учебно-воспитательной работе с учащимися, определена методика формирования организационных и коммуникативных умений, умений контролировать свои эмоции и толерантного отношения к ученикам и коллегам, умений анализировать свою деятельность и деятельность учащихся, решать разнообразные педагогические и конфликтные ситуации, быстро принимать оптимальные решения в возникающих ситуациях и т. д.

Ключевые слова: спецкурс, конфликт, конфликтная ситуация, толерантность, будущие учителя.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Система высшего образования, по сравнению с другими социальными институтами, отличается разнообразием функциональных, ролевых, межличностных, межгрупповых взаимосвязей. Эти взаимосвязи сложны, неоднозначны, иногда запутанны, поскольку охватывают педагогическую, социальную, психологическую, экономическую, юридическую и многие другие сферы жизнедеятельности.

При таком разнообразии отношений неминуемы столкновения интересов, установок, мнений, позиций, потребностей людей. Эти столкновения проявляются в конфликтах и конфликтных ситуациях, часто имеющих разрушительные последствия. Особенно это касается учителей, деятельность которых насыщена разнообразными конфликтными ситуациями, возникающими в процессе общения с учащимися, их родителями, коллегами по работе и т. д., поэтому формирование готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтов в будущей профессиональной деятельности является важной задачей, стоящей перед высшим педагогическим учебным заведением.

Исследуя проблемы решения конфликтов в педагогическом коллективе, О. Поенко акцентирует внимание на том, что их возникновение обусловлено определенными действиями и характером общения учителя, общей обстановкой в школе, характеризующейся:

- невозможностью учителя прогнозировать на уроке поведение учащихся;
- неожиданностью их поступков, нарушающих запланированный ход урока и вызывающих у учителя раздражение и желание любыми способами предотвратить это;
- недостаточностью информации о причинах происшедшего, что усложняет выбор оптимального поведения и соответствующего обстановке тона обращения;
- желанием любыми средствами сохранить свой социальный статус [1].

В нашем исследовании под готовностью будущих учителей гуманитарного профиля к предупреждению и решению конфликтов мы понимаем интегрированное профессиональное качество личности специалиста, включающее знания, умения и



навыки, установки, личностные качества, позволяющие предупреждать конфликтные ситуации, а также решать их в случае их возникновения в будущей профессиональной деятельности.

В структуре указанной готовности нами выделены такие компоненты, критерии и показатели их сформированности:

– Мотивационный компонент, который оценивался при помощи побудительного критерия по таким показателям: наличие положительной мотивации к педагогической деятельности, наличие положительной мотивации к достижению успеха.

– Когнитивный компонент, который оценивался при помощи содержательного критерия по таким показателям: наличие знаний по видам конфликтов и причин их возникновения, знание способов предотвращения возникновения конфликтов.

– Аналитический компонент, который оценивался при помощи операционального критерия по таким показателям: сформированность организационных и коммуникативных умений.

– Поведенческий компонент, который оценивался при помощи эмоционально-ценностного критерия по таким показателям: умение контролировать свои эмоции; толерантное отношение к ученикам и коллегам.

– Деятельный компонент, который оценивался при помощи оценочного критерия по таким показателям: умение анализировать свою деятельность и деятельность учащихся; умение предотвращать конфликтные ситуации.

В соответствии с выделенными показателями были определены три уровня (высокий, средний и низкий) сформированности готовности будущих учителей гуманитарного профиля к предупреждению и решению конфликтов.

По результатам констатирующего этапа эксперимента было установлено, что преимущественное большинство студентов находилось на низком уровне (46,4%), на среднем уровне – 39,1%, на высоком уровне было зафиксировано всего лишь 14,5%.

С целью повышения уровней сформированности исследуемой готовности в рамках диссертационного исследования был разработан спецкурс «Основы формирования готовности будущих учителей гуманитарного профиля к предупреждению и решению конфликтов». Спецкурс рассчитан на 36 часов, из которых 8 часов отводилось на лекции, 10 часов – на практические занятия, 10 часов – на самостоятельную работу студентов и 8 часов – на выполнение индивидуальных творческих заданий.

Целью спецкурса было формирование и развитие знаний, умений, качеств, являющихся составляющими определенных нами компонентов в структуре готовности будущих учителей гуманитарного профиля к предупреждению и разрешению конфликтов в общеобразовательном учебном заведении, а именно: мотивационного, когнитивного, аналитического, поведенческого, деятельного, которые оценивались при помощи соответствующих критериев: побудительного, содержательного, операционального, эмоционально-ценностного и оценочного.

Задача спецкурса состояла в ознакомлении студентов с видами конфликтов и причинами их возникновения, формировании организационных и коммуникативных умений, умений контролировать свои эмоции и воспитании толерантного отношения к ученикам и коллегам, умения анализировать свою деятельность и деятельность учащихся, решать разнообразные педагогические и конфликтные ситуации, быстро принимать оптимальные решения в возникающих ситуациях и т. д.

В проведении спецкурса приняли участия студенты III курса института языков мира Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Заметим, что в ходе спецкурса комплексно реализовывались выде-



ленные педагогические условия, способствующие формированию готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтов в учебно-воспитательном процессе, а именно:

- стимулирование развития нравственных и эмоционально-волевых качеств будущих учителей гуманитарных дисциплин;
- создание толерантной образовательно-воспитательной среды в высшем педагогическом учебном заведении;
- насыщение учебно-воспитательного процесса интерактивными методами, способствующими формированию у будущих учителей умений и навыков решения конфликтов.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1. Ознакомительный этап предусматривал приобретение студентами знаний по предотвращению и разрешению конфликтов, средствами реализации педагогических условий на этом этапе выступили: лекции, семинары, диспуты, мини-лекции.
2. Основной этап подразумевал приобретение будущими учителями необходимых умений и навыков при помощи разнообразных тренингов, ролевых игр, работы с педагогическими плакатами, анализа педагогических задач и разрешения конфликтных ситуаций, а также проведения различных внеаудиторных видов работы (просмотр фильмов, игра «Брейн-ринг», фестиваль народов мира).
3. Заключительный этап включал применение студентами знаний, умений, навыков во время прохождения летней и школьной педагогических практик.

Рассмотрим содержательный аспект разработанного спецкурса.

На первой лекции «Сущность и виды конфликтов» при помощи наводящих вопросов выяснялось представление студентов о сущности конфликтов и конфликтных ситуаций, видах конфликтов, между кем бывают конфликты и как их решать. Лекция вызвала большой интерес у студентов, поскольку не было монологической беседы преподавателя, они отвечали на вопросы и имели возможность размышлять, высказывать свою точку зрения.

Лекция прошла продуктивно, поскольку студенты были заинтересованы в вопросах, которые задавал преподаватель, и сами задавали много интересных вопросов. Во время проведения лекции студенты вспоминали, какие конфликты и конфликтные ситуации возникали у них в школьные годы, определяли их виды, находили причины их возникновения и т. д. В ходе такой интерактивной лекции также обращалось внимание студентов на важность развития умений сдерживать свои эмоции, уважительно относиться к высказываниям однокурсников, умения правильно выразить свои мысли и пр.

Полученный теоретический материал на лекции стал основой для проведения практического занятия в форме деловой игры «Виды конфликтов в современной школе». Студенты были разделены на группы; они сначала придумывали различные конфликтные ситуации, потом выходили перед аудиторией и проигрывали их, в конце ситуации предлагали свои варианты решения ситуаций. Другие группы предлагали свои варианты выхода из предложенной конфликтной ситуации. При помощи этой деловой игры студенты смогли увидеть, какие могут быть конфликты и конфликтные ситуации, и проиграть их, чтобы лучше понять, как надо поступать, чтобы этого избежать.

После лекции и практического занятия студентам было предложено самостоятельно проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по видам конфликтов и написать эссе, в котором были бы раскрыты вопросы: все ли



конфликты являются негативными? Какая польза может быть от конфликта в коллективе учащихся?

В ходе второй лекции-беседы «Причины возникновения конфликтов» были поставлены следующие вопросы: почему возникают конфликты и между кем они возникают? Поскольку студенты на втором курсе на занятиях по психологии, педагогике и этике уже имели возможность немного ознакомиться с причинами возникновения конфликтов, мы построили лекцию-беседу с повторением и углублением материала, целью которой было осознание будущими учителями причин, влияющих на развитие конфликта между участниками педагогического процесса. Заметим, что лекция-беседа вызвала интерес у студентов, поскольку она была не только рассказом педагога, но и диалогом преподавателя со студентами на основании имеющихся у них знаний. Вследствие проведенной лекции студенты смогли понять причины возникновения конфликтов и то, между кем они могут возникнуть.

Для закрепления, наглядности и углубления материала прошедшей лекции студенты получили задание для самостоятельной работы «Подготовка к защите педагогических плакатов», проведение которой предполагалось на практическом занятии. Было предложено придумать педагогические плакаты, на которых изображены конфликты между учеником и учеником, учеником и учителем, учеником и родителями, учителем и родителями, учителем и администрацией.

Заданием для студентов было нарисовать плакаты с различными педагогическими конфликтными ситуациями, придумать причины, вызвавшие конфликт, изображенный на плакате, и предложить свой вариант его решения. Составление педагогических плакатов давало возможность будущим учителям овладеть знанием относительно причин возникновения конфликтов и продумать пути их решений.

Следующая проблемная лекция «Моральные и эмоционально-волевые качества учителя» предусматривала определение необходимых моральных качеств учителей, правил поведения, регулирующих гуманные отношения между людьми в любой ситуации, также умение владеть собой, сдержанность и свободу саморегуляции поведения и власти над собой, что необходимо в экспериментальной работе для формирования готовности будущих учителей к предупреждению и решению конфликтных ситуаций.

В ходе проблемной лекции мы использовали метод «мозгового штурма», в котором после постановки задачи можно выдвигать самые невероятные и, казалось бы, самые нелепые способы решения для нахождения ответов на очень сложные вопросы. Студенты были разделены на несколько групп, которые за определенное время должны были предоставить свой вариант решения предложенной проблемы. Внимание было сосредоточено не только на правильности ответа, но и на аргументации, при помощи которой студенты описывали свою точку зрения. При этом мы обращали внимание студентов на необходимость выслушивать различные предложения, корректно относиться друг к другу, сдерживать свои эмоции и т. д.

Для усовершенствования и закрепления знаний, полученных во время проблемной лекции, студентам была предложена самостоятельная работа «Разработка ситуаций, направленных на формирование профессиональных и личностных качеств, необходимых для предупреждения конфликтных ситуаций». Они должны были сами придумать конфликтные ситуации и определить пути их решения, используя различные источники (Интернет, библиотека, педагогическая пресса и др.). Заметим, что такая работа способствовала более прочному усвоению студентами знаний о профес-



сиональных и личностных качествах, в частности моральных и эмоционально-волевых, которые необходимы учителю для предупреждения конфликтных ситуаций.

Подготовленные во время самостоятельной работы ситуации легли в основу проведения практического занятия. Занятие проходило в виде семинара-дискуссии «Должен ли учитель вмешиваться в конфликты учеников?». Заметим, что дискуссия проходила очень интересно, поскольку студенты высказывали различные мысли о роли и действиях учителя в конфликтных ситуациях между учениками, основываясь на личном жизненном опыте. Нашей основной задачей во время дискуссии было создать доброжелательную обстановку, не «накалять» эмоции участников. После проведения дискуссии студенты сделали выводы о том, что учитель прежде всего должен создать такие условия, чтобы конфликтная ситуация не переросла в конфликт, а для этого нужно научиться слушать учеников, понимать их и уметь сдерживать свои эмоции.

С учетом реализации педагогического условия «Создание толерантной образовательно-воспитательной среды в высшем педагогическом учебном заведении» была разработана лекция-беседа «Толерантная среда учебного заведения как условие предупреждения конфликтов», целью которой было выяснение мнения студентов относительно толерантности учителя. Для этого было поставлено несколько вопросов, например:

- «Должен ли учитель быть толерантным по отношению к коллегам и ученикам?»;
- «Что такое толерантная среда?»;
- «Должен ли учитель знакомить учащихся с культурой, религией, традициями и обрядами других стран?»

Лекция позволила студентам понять важность осведомленности о культуре и традициях разных стран мира, что позволяет более терпимо относиться к представителям других национальностей и вероисповедания.

Для закрепления материала лекции была проведена деловая игра по теме «Должен ли учитель быть толерантным?». В ходе лекции будущие учителя приходили к мнению о том, что часто в школе, да и не только, конфликты возникают из-за непонимания традиций и особенностей поведения людей другой национальности. Это приводит к насмешкам, обидам и в конце концов – к конфликтам. Поэтому учитель должен проводить целенаправленную работу, знакомя детей с традициями, обрядами других стран, воспитывая у них таким образом толерантное отношение к людям любой национальности и религии. С целью получить представление о культуре и традициях разных народов в рамках внеаудиторной работы был проведен «Фестиваль народов мира», на котором студентами были показаны некоторые культурные традиции, обряды разных национальностей.

В ходе спецкурса также проводились различные ролевые и деловые игры, приближенные к будущей профессиональной деятельности; тренинги эмоциональной саморегуляции и коммуникативного общения и т. д.

Полученные в ходе проведения спецкурса знания, умения и навыки студенты использовали и совершенствовали во время прохождения летней и школьной педагогических практик.

Перед практикой студенты были собраны на установочную конференцию, где они получили задание перед практикой, которое предусматривало разработку собственных воспитательных мер по предотвращению конфликтных ситуаций, использование своего портфолио, проверку и совершенствование знаний и навыков, полученных во время практических занятий, внеаудиторных занятий, лекций и во время самостоятельной работы с последующим анализом собственной деятельности, что



осуществлялось с помощью дневника наблюдений во время прохождения практики. Одной из задач, которая должна была отразиться в дневнике, был анализ своей деятельности по предотвращению и решению конфликтных ситуаций. Студенты также анализировали работу более опытных вожатых, которые достигли успеха в предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций.

В период летней практики будущие учителя овладели такими умениями:

- устанавливать педагогические правильные отношения с детьми, коллегами и подростками в условиях лагерной смены;
- организовывать различные формы воспитательной работы со школьниками, сочетая коллективную деятельность с индивидуальной;
- ежедневно организовывать и проводить воспитательные мероприятия, которые обеспечивают активный отдых детей и предотвращают возникновение конфликтов;
- углублять и закреплять знания, полученные на лекциях и практических работах в ходе спецкурса;
- применять полученные ранее знания по решению и предотвращению конфликтов;
- осознавать и анализировать свою педагогическую деятельность;
- создавать условия для толерантного общения;
- устанавливать бесконфликтные отношения с детьми и подростками, коллегами, администрацией;
- проводить беседы на морально-этические темы о дружбе, честности, вежливости, чуткости и т. д.

В процессе педагогической практики студентами применяли различные мероприятия: игры, концерты, беседы, прогулки, просмотр кино и др. Они были подготовлены студентами заранее, для того чтобы организовать интересную жизнь в лагере и предотвратить конфликты. Таким образом, студенты закрепили полученные знания на спецкурсе и приобрели новые, которые необходимы для будущей деятельности в реальной практике.

Также студенты проходили педагогическую практику на четвертом курсе в школе. За педагогическую практику в школе будущие учителя овладели такими умениями:

- определять конкретные учебно-воспитательные задачи с учетом возрастных психолого-физиологических и индивидуальных особенностей учащихся для преодоления и разрешения конфликтов;
- наблюдать за работой учителей-практиков по предотвращению и разрешению конфликтов и анализировать ее;
- подбирать эффективные формы, средства и методы обучения и воспитания, определять уровень воспитанности и развития учащихся;
- осваивать основные формы внеурочной воспитательной работы с учащимися;
- осуществлять коллективную и индивидуальную воспитательную работу в классном коллективе;
- осуществлять самоанализ, самооценку и корректировку собственной деятельности;
- составлять конспекты, сценарии, проводить методический анализ педагогической деятельности.

На протяжении школьной педагогической практики студенты также вели дневник, где фиксировали проделанную работу, оценивали деятельность учителя, анализировали и оценивали свою деятельность, которую они осуществляли на уроках и



во время внеклассной работы, проводили анализ знаний, навыков и умений, которых им не хватало для эффективной будущей деятельности в учебно-воспитательных заведениях.

Заметим, что разработанный спецкурс и прохождение педагогической практики способствовали повышению уровней готовности будущих учителей гуманитарного профиля к предупреждению и решению конфликтов в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Это подтвердили результаты, полученные во время проведения повторного диагностирования.

Так, в экспериментальной группе на низком уровне осталось 8,52% (было – 46,4%) будущих учителей; на среднем уровне выявлено 53,2% (было – 39,1%) студентов; высокий уровень показали 38,28% респондентов (было – 14,5%).

Таким образом, внедрение в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза разработанного спецкурса, предусматривающего реализацию выделенных педагогических условий, способствовало повышению результатов уровней готовности будущих учителей гуманитарного профиля к разрешению и предупреждению конфликтов в учебно-воспитательной работе с учащимися.

Ссылки на источники

1. Поенко О. Н. Понимание учителем личности ученика подросткового возраста как фактор решения межличностных и педагогических конфликтов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Киев, 2001. – 199 с.

Ekaterina Rozum,

PhD Student at the chair of pedagogics South Ukrainian National Pedagogical University after K. D. Ushinskiy, Odessa

katenka_yo@bk.ru

Experimental work on the formation of future teachers, specialised in the prevention and settlement of conflicts within the framework of special course

Abstract. The author highlights the substantive aspect of the special course on the formation of readiness of the future teachers to resolve and prevent conflicts in educational work with students; defines the method of forming organizational and communication skills, ability to control their emotions and tolerant attitude towards students and colleagues, skills to analyze its operations and activities students to solve a variety of pedagogical and conflict situations, quickly make the best decisions in emerging situations, etc.

Key words: special course, conflict, conflict situation, tolerance, future teachers.

References

1. Poenko O. N. *Ponimanie uchitelem lichnosti uchenika podrostkovogo vozrasta kak faktor reshenija mezhlchnostnyh i pedagogicheskikh konfliktov*: dis. kand. psihol. nauk: 19.00.07. Kiev, 2001. 199 s. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Осиповой Т. Ю., кандидатом педагогических наук, доцентом;

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





Формирование интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа в условиях семинара-тренинга

Аннотация. *Статья посвящена освещению сущности и программы семинара-тренинга, положенного в основу формирующего эксперимента по реализации педагогических условий формирования интерпретационной компетентности студентов педагогических колледжей.*

Ключевые слова: *интерпретационная компетентность, семинар-тренинг, интерпретационная деятельность, педагогические условия.*

Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Актуальность проблемы формирования интерпретационной компетентности в современных условиях определяется противоречиями: между потребностью практического учебного процесса в инновационных педагогических технологиях, актуализирующих интерпретационную деятельность студентов, и отсутствием соответствующего методического обеспечения; осознанием студентами необходимости формирования интерпретационной компетентности, желанием и потребностью в осуществлении интерпретационной деятельности и отсутствием знаний относительно принципов этой работы, конкретных методов и форм реализации, декларированием приоритета творческой составляющей педагогического процесса и неподготовленностью будущих учителей к использованию интерпретационных методов в собственной профессиональной деятельности.

Интерпретационную деятельность в аспекте исследования мы понимаем как творческое взаимодействие личностей преподавателя и студентов, основывающееся на диалоге между ними и имеющее целью овладение и толкование содержательности педагогических явлений, основной характеристикой которого является поливариантность понимания.

В ходе теоретического исследования мы пришли к выводу, что осуществлять интерпретационную деятельность будущие учителя могут в том случае, если у них будет сформирована интерпретационная компетентность.

Интерпретационная компетентность будущих учителей – это интегративное личностное образование, характеризующееся высоким уровнем владения психолого-педагогическими и специальными знаниями, развитыми творческими умениями, определяющееся уровнем сформированности ценностно-смысловых ориентаций личности, способной мобилизовать полученные знания, умения и опыт интерпретации в конкретной ситуации, а сам процесс формирования является рефлексивным пониманием связи между логико-познавательными и ценностно-смысловыми характеристиками учебной деятельности.

В структуре интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа выделены аксиологическая, когнитивная, деятельностно-творческая и рефлексивная составляющие.

Во время исследования доказано, что формирование интерпретационной компетентности будущих учителей, овладение ими необходимыми знаниями, умениями и



навыками интерпретационной деятельности будут осуществляться эффективно, если в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа будут реализованы определенные педагогические условия.

Под педагогическими условиями формирования интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа понимаем специально созданные обстоятельства, влияющие на развитие показателей аксиологической, когнитивной, деятельностно-творческой и рефлексивной составляющих интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа и способствующие их подготовке к организации и осуществлению интерпретационной деятельности в будущей профессии.

На основе теоретического исследования проблемы формирования интерпретационной компетентности будущих учителей были определены такие педагогические условия: осознание студентами педагогического колледжа необходимости интерпретационной деятельности; использование игромоделирования как механизма развития интерпретационных способностей студентов; организация самостоятельной работы студентов по интерпретации педагогических фактов, явлений, понятий.

В констатирующем эксперименте приняли участие 206 студентов третьих курсов педагогических колледжей. Перед началом экспериментальной работы со студентами было проведено анкетирование, результаты которого выявили, что большинство не понимает сущность интерпретационной компетентности и ее роль в профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Например, на вопрос «Как Вы трактуете понятие “интерпретация”?» большинство (76%) будущих учителей ответили, что это «разъяснение материала», 5% студентов дали такой ответ: «Это освещение каких-то событий в ином свете, под каким-то необычным, неожиданным углом», 19% респондентов не смогли дать какого-либо ответа.

На вопрос «В чем, по Вашему мнению, заключается сущность интерпретационной деятельности?» были получены такие ответы: «в выявлении той или иной проблемы, события по-другому» (4%), «вызвать интерес, заинтересованность» (23%), «разъяснение ребенку определенного материала, доступное объяснение, умение правильно донести какие-то мысли, заложенные в материале» (37%), «перевоплощение в другого человека» (12%), не смогли ответить на этот вопрос 24% студентов.

На вопрос «Должен ли учитель осуществлять интерпретационную деятельность? Почему?» большинство студентов (82%) ответили положительно, отметив при этом, что в том случае, если учитель не донесет до ребенка правильно интерпретированный материал, ученику будет очень сложно что-то понять и, прежде всего, он не будет даже пытаться это сделать; 18% респондентов не смогли ответить на этот вопрос.

На вопрос «Как Вы трактуете понятие “компетентность учителя”?» ответы были такими: «его образованность, ответственность, серьезное отношение к предмету и ученикам» (43%), «результат творческой деятельности учителя» (13%), «совокупность знаний, способностей, взглядов, навыков работы с детьми» (26%), 18% будущих учителей не смогли ответить на предложенный вопрос.

Самые большие трудности вызвал вопрос «Какие виды компетентностей Вы знаете?». Только 3% студентов выделили такие виды компетентностей, как коммуникативная, предметная, межпредметная. Остальные респонденты не смогли дать ответ на этот вопрос.

Таким образом, результаты анкетирования засвидетельствовали неосведомленность будущих учителей относительно интерпретационной компетентности, ее сущности и роли в профессиональной деятельности учителя начальной школы. Учитывая



это, в процессе подготовки студентов педагогического колледжа необходимо осуществлять целенаправленную работу относительно формирования у них интерпретационной компетентности.

По результатам констатирующего этапа эксперимента были получены такие данные по уровням сформированности интерпретационной компетентности студентов педагогических колледжей: низкий уровень продемонстрировали 44,1% студентов экспериментальной группы (ЭГ) и 45,2% контрольной группы (КГ), средний уровень – 41,2% респондентов ЭГ и 39,4% КГ, высокий уровень – 14,7% будущих учителей ЭГ и 10,6% КГ.

В рамках формирующего эксперимента был проведен семинар-тренинг «Основы формирования интерпретационной компетентности». Программа семинара-тренинга рассчитана на 60 часов, из них информационно-обогащающий блок – 10 часов, практико-ориентированный – 20 часов, самостоятельно-деятельностный – 30 часов. Программа состоит из 10 тренинговых занятий, предусматривающих 3-часовую групповую работу один раз в неделю.

Целью семинара-тренинга было формирование у студентов педагогического колледжа интерпретационной компетентности; стимулирование положительного личностного отношения к интерпретационной деятельности учителя.

Задачи семинара-тренинга заключались в формировании у студентов педагогического колледжа:

- новых знаний относительно будущей профессии;
- знаний, касающихся интерпретационной деятельности учителя начальной школы;
- умений выявлять собственные ценности и смыслы при помощи интерпретации;
- умений понимать тексты в профессиональном взаимодействии;
- умений интерпретировать учебный материал, внеклассную учебную деятельность и воспитательную работу;
- умений организации положительного межличностного взаимодействия на основе эмпатии;
- умений и навыков выполнения разных видов педагогической деятельности в нестандартных учебно-воспитательных ситуациях, связанных с интерпретацией невербального поведения учащихся;
- умений логического и творческого мышления в процессе решения профессиональных задач;
- умений анализа, интерпретации и выбора педагогических действий в учебно-воспитательных ситуациях;
- личностных суждений, оценок относительно будущей профессии; навыков работы в команде в рамках интерпретационной деятельности.

Отметим, что при проведении семинара-тренинга комплексно реализовывались все выделенные нами педагогические условия, поскольку они являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. Каждое занятие тренинга состояло из вышеуказанных трех блоков и предполагало реализацию педагогических условий.

С учетом результатов анкетирования, показавших неосведомленность студентов педагогического колледжа с понятиями «компетентность», «интерпретационная компетентность» и «интерпретационная деятельность учителя», информационно-обогащающий блок семинара-тренинга был посвящен именно этим вопросам. Отметим также, что в рамках указанного блока реализовывалось педагогическое условие «осознание студентами педагогического колледжа необходимости интерпретационной деятельности». Средствами реализации этого педагогического



условия выступили лекции:

– «Профессиональная компетентность учителя», в ходе которой рассматривались такие понятия, как «компетентность», «профессиональная компетентность», а также особенности профессиональной компетентности учителя.

– «Педагогическая герменевтика – путь к педагогике понимания», целью которой было осознание роли функционала педагогической герменевтики для становления педагогики понимания.

– «Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальной школы», в рамках которой рассматривались такие вопросы, как феномен эмпатии в контексте педагогического наследия мыслителей прошлого; эмпатийность в системе профессионально значимых качеств учителей начальной школы; эмпатийность учителя начальной школы как фактор развития интерпретационных умений.

– «Интерпретация учебного материала», во время которой рассматривались вопросы, касающиеся необходимости интерпретировать учителем учебный материал, что это означает и зачем это нужно, должны ли учащиеся интерпретировать его; какие формы и методы может использовать учитель при интерпретации учебного материала разных предметов.

Целью второго блока – практико-ориентированного – было формирование умений и навыков использования полученных теоретических знаний на практике при помощи проведения разнообразных упражнений, решения педагогических ситуаций, направленных на интерпретационную деятельность и приближенных к будущей профессиональной деятельности. Таким образом реализовывалось второе педагогическое условие – «использование игромоделирования как механизма развития интерпретационных способностей студентов». Этот блок занятий отличался творческой направленностью с целью развития педагогического воображения, умений интерпретации педагогических явлений. Для этого были использованы такие формы работы, как интерпретация педагогических плакатов как стратегии творческих прецедентов; упражнение «Моя профессиональная роль», его целью был поиск студентами эффективных средств общения с классом и внутренней позиции, с которой учитель должен взаимодействовать с младшими школьниками

Также, актуализируя знания, полученные во время изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, студентам предложили прослушать отрывки из произведения А. Макаренко «Педагогическая поэма» и интерпретировать их с позиции педагогического понимания.

В рамках практико-ориентированного блока с целью закрепления полученных умений и навыков проводились упражнения «Пойми позицию собеседника», «Визуальный контакт: читаем по лицу», «Слово – не главное», ролевые игры «Фрагмент урока» (по выбору будущих учителей) и т. д.

Следует отметить, что студенты с большим интересом и ответственностью готовились к проведению таких занятий, творчески подходили к их выполнению. На занятиях царилла благоприятная, дружеская, творческая атмосфера, которая способствовала раскрытию студентами своих возможностей и способностей.

Третий блок, самостоятельно-деятельностный, предусматривал реализацию третьего педагогического условия – «организация самостоятельной работы студентов по интерпретации педагогических фактов, явлений, понятий» – и был направлен на выполнение самостоятельной работы студентами, в рамках которой они самостоятельно находили необходимый материал относительно интерпретационной деятель-



ности для проведения семинаров, дискуссий, работали над интерпретацией предложенных педагогических текстов, пословиц, готовили рефераты, работали с педагогическими плакатами и т. п.

Другим заданием было написание эссе «Мой идеал учителя», в котором студенты должны были раскрыть собственное видение социальной роли педагога или функцию, которую он должен выполнять; размышление о значении этой социальной роли и ее важности; воссоздать образ основных мотивов учителя, его действий, психологических требований к личности, ее способностям; интерпретировать свою «идеальную модель» на бумаге.

В ходе самостоятельной работы будущие учителя знакомились с творческим педагогическим наследием выдающегося просветителя-гуманиста В. Сухомлинского, в результате чего они должны были критически оценить научный вклад ученого, определить основополагающие положения его педагогической концепции. После ознакомления с педагогическим творчеством педагога были подготовлены небольшие экспресс-сообщения по таким темам, как «Гармоническое развитие личности ребенка», «Воспитание духовного человека в произведениях В. Сухомлинского» и «Воспитание человеческого в человеке – путь к педагогике гуманизма».

Большой интерес у студентов вызвало выполнение задания по интерпретации известных пословиц в педагогической плоскости. Им были предложены такие пословицы: «Чтоб других учить, надо свой ум наточить», «Ласковое слово, что весенний день», «С пчелой водиться, что в медку находиться». Такая работа по интерпретации пословиц помогала студентам, будущим учителям начальной школы, развивать свой творческий потенциал, вдумчиво относиться ко всему происходящему вокруг, иметь собственное мнение даже относительно пословиц и поговорок, знакомых с детства, но которые они сейчас стали понимать по-другому. Несомненно, это влияло и на осознание студентами значимости и сложности педагогической деятельности, что является одним из педагогических условий формирования интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа.

Также студентам было предложено самостоятельно ознакомиться с высказываниями выдающихся мыслителей и проанализировать их позиции в плоскости профессионально-педагогической деятельности.

Например, будущие учителя размышляли над высказыванием педагога-просветителя В. Сухомлинского: «Слово учителя – ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитателя включает, прежде всего, искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу» – и пытались понять, как «дар слова» помогает осуществлять эффективное взаимодействие с окружающими людьми.

Интерпретируя высказывание Э. Капиева «Будь первым, когда нужно слушать, и последним, когда нужно говорить», студенты делали акцент на том, что искусство общения для учителя предполагает, прежде всего, искусство услышать другого человека, почувствовать его внутренний мир, состояние, сделать все, чтобы понять, что именно хочет донести к его сведению собеседник и т. п.

Также в рамках самостоятельной работы студентам было предложено проанализировать элементы невербального общения, предложенные О. Булатовой [1]. Для этого проводилось упражнение «Понимаете ли Вы язык мимики?». Материал содержал 12 эмоциональных выражений человека, его эмоциональных состояний: 1) равнодушие; 2) враждебность; 3) веселость; 4) сильная злость; 5) грусть; 6) стеснительная радость; 7) плохое самочувствие; 8) злость; 9) бурная радость; 10) глубокая пе-



чаль; 11) скепсис; 12) скорбь. Студенты должны были декодировать эти эмоции и интерпретировать их значение относительно профессионально-педагогического аспекта общения и т. п.

По окончании семинара-тренинга по формированию интерпретационной компетентности студенты отметили, что тренинг был действительно очень полезным, поскольку кроме приобретения новых знаний и умений они начали осознавать значимость своей будущей профессии, стали лучше понимать сами себя и поведение других людей, воспринимать их такими, какими они есть, по-другому относиться к информации, учебному материалу, научились анализировать свои действия и т. д.

Ответы студентов подтвердили и полученные результаты повторного среза, проведенного по завершении формирующего эксперимента. В частности, мы получили такие результаты по уровням сформированности интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа: низкий уровень был выявлен у 13,8% студентов ЭГ (было 44,1%) и 26,9% КГ (было 45,2%), на среднем уровне зафиксировано 48,0% респондентов ЭГ (было 39,4%) и 51,9% КГ (было 40,4%), высокий уровень продемонстрировали 38,2% будущих учителей ЭГ (было 14,7%) и 21,2% КГ (было 15,4%).

Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности внедрения предложенной методики для формирования интерпретационной компетентности студентов педагогического колледжа.

Ссылки на источники

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

Irina Tkachuk,

PhD Student at the chair of pedagogics, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Odessa

irina_tkachuk2008@ukr.net

Formation of the interpretational competence of student in pedagogical college in terms of the training seminar

Abstract. The article is devoted to the essence and coverage of the program of the training seminar, which provides the base for the experiment. The experiment is devoted to the formation of interpretive competence of students in pedagogical colleges by means of pedagogical conditions implementation.

Key words: interpretive competence, training seminar, pedagogical conditions.

References

1. Bulatova O. S. *Pedagogicheskij artistizm*. M.: Akademiya, 2001. 240 s. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Осиповой Т. Ю., кандидатом педагогических наук, доцентом;

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





Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе

Аннотация. В статье раскрывается использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: новые образовательные стандарты, информационно-коммуникационные технологии, интерактивная доска, технологические приёмы работы с интерактивной доской.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Изменяющийся мир предъявляет новые требования к обществу, формируя новые ценности, приоритеты. Создаётся информационная среда, в которой возникают новые способы коммуникации, основанные на передовых информационно-коммуникационных технологиях. Задачей государства становится воспитание человека, способного функционировать в обновлённом обществе. Человек должен научиться получать такие знания, которые позволяют ему не оставаться за бортом жизни, а достигать поставленных целей, жить в мире, сохраняя опыт предыдущих поколений.

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения был разработан именно для того, чтобы подготовить молодого члена общества к вступлению в информационную среду, научить его ориентироваться в ней, самостоятельно выбирая цели и пути их достижения.

Объединение деятельности учителя и ученика – вот основное отличие новой дидактики от традиционной. Учитель не передаёт знания в доступной для запоминания форме, он организует информационную среду так, чтобы ученик стал активным участником процесса получения знаний, умел применять эти знания в повседневной жизни, не боялся делать выводы и оценивать ситуации.

Одним из основных требований к реализации новых образовательных стандартов стало требование технического оснащения образовательных учреждений (ноутбук, мультимедийный проектор и интерактивная доска), открытие доступа к информационным базам, справочникам, мультимедийным материалам – средствам информационно-коммуникационных технологий.

Большое количество мультимедийных материалов было разработано и представлено на сайте <http://school-collection.edu.ru/> и <http://fcior.edu.ru>. Они включают в себя объекты визуальной информации, элементы практического тренинга и систему контроля знаний. Многие учителя активно используют их на своих занятиях. Существует также много электронных приложений к конкретным учебным пособиям, расширяющим и углубляющим знания обучаемого по предмету. Данные материалы прежде всего инструмент для учителя, который работает с интерактивной доской.

Любая доска предназначена для визуального представления данных, наглядности, а она как раз и является основой образовательного процесса. Наглядное пособие, будь то иллюстрация, плакат, учебный фильм и т. д., активизирует мыслительную деятельность и формирует чувственный образ, который помогает глубже понять сущность явления или процесса.



В XXI веке средства наглядности значительно расширились. В арсенале учителя есть не только рисунки и плакаты. Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют показать процессы и явления, невидимые глазу, совершить виртуальное путешествие во времени и в пространстве, получить разнообразные навыки, сформировав собственную траекторию обучения.

Степень использования средств наглядности должна быть обусловлена возрастом учащихся, спецификой учебного предмета и конкретным материалом обучения. Чем меньше возраст учащихся, тем чаще нужно использовать наглядные пособия.

Доска интерактивная, как и обычная школьная доска, служит для демонстрации информации или групповой обработки необходимых навыков. Интерактивная доска является комбинированным техническим средством обучения экранной проекции, с помощью которой можно передавать учебную информацию, выполнять тренировочные и контрольные упражнения при непосредственном участии преподавателя. Доска не используется для самоконтроля учащихся и не рассчитана на индивидуальное использование. Интерактивная доска позволяет организовать необходимый для получения знаний диалог между учителем и учениками.

Интерактивная доска является средством ТСО, и её применение на уроках регламентируется СанПин 2.4.2.2821–10.

| Классы | Непрерывная длительность (мин), не более | | | | | |
|--------|--|----------------------|--|---|---------------------------|---------------------------------------|
| | Просмотр статистических изображений на учебных досках и экранах отражённого свечения | Просмотр телепередач | Просмотр динамических изображений на учебных досках и экранах отражённого свечения | Работа с изображением на индивидуальном мониторе компьютера и клавиатурой | Прослушивание аудиозаписи | Прослушивание аудиозаписи в наушниках |
| 1–2 | 10 | 15 | 15 | 15 | 20 | 10 |
| 3–4 | 15 | 20 | 20 | 15 | 20 | 15 |
| 5–7 | 20 | 25 | 25 | 20 | 25 | 20 |
| 8–11 | 25 | 30 | 30 | 25 | 25 | 25 |

Также, согласно СанПин 2.4.2.2821–10, необходимо чередовать во время урока различные виды учебной деятельности (за исключением контрольных работ). Средняя непрерывная продолжительность различных видов учебной деятельности обучающихся (чтение с бумажного носителя, письмо, слушание, опрос и т. п.) в 1– 4-х классах не должна превышать 7–10 минут, в 5–11-х классах – 10–15 минут.

После использования информационно-коммуникационных технологий, связанных со зрительной нагрузкой, необходимо проводить комплекс упражнений для профилактики утомления глаз, а в конце урока – физические упражнения для профилактики общего утомления.



Согласно нормативному документу, работа с интерактивной доской должна являться одним из этапов работы на уроке и использоваться либо при объяснении нового материала, либо при закреплении, отработке навыков и контроле. В СанПин 2.4.2.2821–10 количество обращений к ТСО в день не ограничено, требуется лишь чередовать вид деятельности учащихся в течение урока.

Используя информационно-коммуникационные технологии, необходимо учитывать сформированность способности обучающегося удерживать внимание на одном или на небольшом числе объектов. Согласно ряду исследований, объём внимания взрослого человека достигает в среднем примерно до 4–5, максимум 6 объектов; у ребёнка он равен в среднем не более чем 2–3 объектам. С объёмом внимания тесно связана и его распределяемость – одновременное внимание к нескольким объектам и полное их восприятие. Сформированность этой способности даёт возможность одновременно совершать несколько видов действий и следить за несколькими независимыми процессами, не теряя ни одного из них из поля внимания.

Распределение внимания зависит прежде всего от того, насколько связаны друг с другом различные объекты и насколько автоматизированы действия, между которыми должно распределяться внимание. Чем теснее связаны объекты и чем значительнее автоматизация, тем легче совершается распределение внимания. Способность к распределению внимания можно развивать. Для этого в подготовке интерактивных наглядных пособий используется принцип «фон и фигура», когда изучаемый объект выделяется крупнее всего, чтобы усилить внимание к нему.

Устойчивость внимания определяется длительностью концентрации внимания.

Переключаемость внимания заключается в способности быстро переключаться на другие установки, соответствующие изменившимся условиям. Способность к переключению означает гибкость внимания. Лёгкость переключения у разных людей различна: одни – с лёгкой переключаемостью – легко и быстро переходят от одной работы к другой; у других «вхождение» в новую работу является трудной операцией, требующей длительного времени и значительных усилий. При демонстрации наглядных пособий в виде карт, плакатов и т. п. управлять направленностью внимания всех учащихся сложно. Применение интерактивной доски позволяет давать информацию в нужной последовательности и в нужных пропорциях, акцентируя внимание на ключевых моментах обсуждаемых тем.

Раскроем основные технологические приемы работы с интерактивной доской. После установки программного обеспечения любой интерактивной доски на компьютер и включения всего комплекса оборудования доска готова к полноценной работе. Вначале, как правило, требуется выполнить калибровку для позиционирования курсора относительно места прикосновения к доске стилуса – электронного пера, поставляемого в комплекте с интерактивной доской.

Далее, в зависимости от решаемых задач, можно работать в режиме экрана ПК (режима компьютерной мыши), в режиме экранных надписей или в специализированном программном обеспечении.

В режиме экрана ПК стилус интерактивной доски работает аналогично компьютерной мыши. С его помощью можно запускать любые программы, установленные на компьютере, работать в любых приложениях. Поддерживается двойной щелчок мыши, функция перетаскивания, есть возможность вызвать контекстное меню.

Режим экрана ПК может быть использован учителем при демонстрации документов и презентаций, выполненных в офисных приложениях, при работе с прикладными



программными средствами учебного назначения, при работе с анимацией, для выхода в Интернет.

Режим экранных надписей используется для нанесения аннотаций поверх любой информации, выведенной на доску.

Большинство педагогов, использующих в своей работе информационно-коммуникационные технологии, используют во время занятий с учащимися демонстрационный и дидактический материал, подготовленный в программе Microsoft Office PowerPoint. Зачастую презентации насчитывают несколько десятков слайдов, среди которых есть более или менее важные по своему содержанию. Используя инструмент Перо, учитель может делать пометки на наиболее важных слайдах для их дальнейшей демонстрации во время подведения итогов занятия. На слайдах могут быть представлены и практические задания для учащихся: задачи, кроссворды и т. д.

Работа в специализированном программном обеспечении предполагает его предварительное изучение.

Большинство программных продуктов интерактивных досок имеют графический интерфейс, интуитивно понятный пользователю за счет продуманных зрительных образов инструментов. Как правило, непосредственно на пиктограммах инструментов располагаются их названия или появляются всплывающие подсказки при наведении стилуса на инструмент. Так что, если пользователь имеет практические навыки работы с компьютером, сложностей не возникнет.

Каждая интерактивная доска имеет свое собственное программное обеспечение с определенным набором инструментов. Тем не менее можно выделить базовые функции, используемые практически всеми разработчиками ПО. К ним относятся следующие наиболее распространенные инструменты:

- Выбор (Выделение, Выбрать);
- Перо;
- Умное (или Интеллектуальное) перо;
- Фигуры;
- Сетка;
- Коллекция картинок и шаблонов;
- Текст;
- Экранная клавиатура;
- Фото экрана;
- Лупа (Увеличение, Проектор);
- Непрозрачный экран (Затемнение, Шторка);
- Таймер (Часы, Секундомер);
- Видеозапись экрана (Запись).

Для начала работы с программным обеспечением интерактивной доски его необходимо запустить с помощью меню Пуск, панели задач или ярлыка на рабочем столе. Автоматически откроется новый документ, который будет состоять из набора страниц-слайдов, создаваемых пользователем.

Как правило, на страницах-слайдах размещают рукописный и печатный текст, фигуры, объекты из галереи изображений, фотографии и их фрагменты. Для этого и служат перечисленные выше инструменты. Рассмотрим их подробнее.

Инструмент Выбор (Выделение, Выбрать) служит для выделения, перемещения в пространстве интерактивной доски, изменения некоторых свойств объектов. Этот инструмент позволяет реализовать наиболее популярный прием работы на интерак-



тивной доске – метод перемещения объектов. Данный прием используется для распределения объектов по какому-либо признаку на группы, составления единого целого из фрагментов (сборка пазла), для заполнения таблиц, карт и т. д.

Инструмент Перо позволяет пользователю наносить любые аннотации на страницы при работе с оригинальным программным обеспечением и в режиме экранных надписей. Этим инструментом могут быть созданы линии, стрелки, рисунки, чертежи, рукописные текстовые объекты. Инструменту Перо можно задавать разный стиль за счет изменения цвета и толщины линии, причем сделать это можно как до, так и после создания надписи.

Инструмент Умное (или Интеллектуальное) перо предназначен для создания аннотаций и преобразования геометрических объектов, нарисованных от руки, в фигуры правильной формы. Как правило, распознаются овалы, треугольники, прямоугольники, линии, ромбы, односторонние и двухсторонние стрелки. При создании надписей инструмент Умное перо работает аналогично Перу, при этом текст не распознается.

Инструмент Фигуры позволяет размещать на страницах графические примитивы. Различными производителями предлагается различный набор фигур.

Инструмент Сетка служит для упорядочения объектов на странице и может быть использован педагогом как на этапе подготовки к занятиям, так и на самих уроках. Этот инструмент незаменим при использовании доски на уроках математики, ИЗО и других, когда требуется особая точность при размещении объектов на страницах заметки. Достаточно удобно использовать сетку в совокупности с инструментом Умное перо.

Коллекция картинок и шаблонов служит дополнительным иллюстративным материалом при разработке демонстрационных и дидактических материалов к уроку. Например, программа StarBoard располагает обширной коллекцией, насчитывающей более 1250 шаблонов и 3600 картинок по различным темам, количество которых может быть самостоятельно увеличено пользователем. Так как все изображения коллекции являются объектами векторной графики, они обладают очень высоким качеством и при наличии определенных навыков у пользователя могут быть преобразованы и обработаны в программе векторной графики CorelDRAW. Недостатком же коллекции является наличие на многих иллюстрациях надписей на иностранном языке.

Шаблоны являются фоном страницы и не могут быть перемещены или изменены в размерах. На одной странице можно разместить только один шаблон. Поверх шаблона можно наносить любые аннотации и объекты. Картинки являются самостоятельными объектами и могут быть преобразованы, перемещены. На одной странице можно помещать любое разумное количество картинок.

Инструмент Текст предназначен для ввода текста с помощью обычной или экранной клавиатуры.

Инструмент Экранная клавиатура предназначен для ввода печатного текста с помощью стилуса и является аналогом компьютерной клавиатуры. При работе с большинством досок обратиться к экранной клавиатуре можно и в режиме Экрана ПК. Это позволяет учителю, например, работать с таблицами и текстом в программах Microsoft Office или в Интернете.

Инструмент Фото экрана позволяет разместить на странице документа снимки экрана из любых источников. Ими могут являться какие-либо компьютерные программы, прикладные программные средства учебного назначения, Интернет, слайды или страницы документа. Инструмент Фото экрана работает в любом режиме интер-



активной доски. Имеет три или четыре режима работы (в зависимости от программного обеспечения): съемка всего экрана, съемка указанного окна, съемка выделенной области прямоугольной формы, съемка выделенной области произвольной формы.

Инструмент Лупа (Увеличение, Прожектор) предназначен для привлечения внимания к указанному пользователем фрагменту страницы. За счет возможности изменять кратность увеличения педагог может сделать акцент на той или иной части изображения и более детально его рассмотреть.

Инструмент Непрозрачный экран (Затемнение, Шторка) предназначен для поэтапного открытия материала, расположенного на странице, или для скрытия какой-либо его части. По умолчанию непрозрачный экран представляет собой лист серого цвета, расположенный поверх изображения. В некоторых программах можно изменить вид шторки или использовать для этой цели другой цвет заливки или любое изображение, хранящееся на компьютере. Эта возможность позволяет творческому педагогу подобрать тематическое изображение к любому уроку, что положительно сказывается на эмоциональном фоне занятия.

Таймер (Часы, Секундомер) может быть использован на уроках при изучении часов, проверке техники чтения в начальных классах, выполнении заданий на время, при подготовке к публичным выступлениям и в других случаях. Инструмент может работать в режиме прямого и обратного отсчета времени.

Инструмент Видеозапись экрана (Запись) позволяет пользователю записать все действия, происходящие на экране. Функция может использоваться для записи и дальнейшего анализа урока, для подготовки электронной инструкции по работе с каким-либо компьютерным приложением или прикладным программным средством учебного назначения, для подготовки к участию в конкурсах, для дистанционного обучения и в других случаях.

Многие производители интерактивного оборудования совершенствуют программное обеспечение: добавляют новые инструменты, пополняют библиотеку изображений, следуя современным тенденциям развития технологий и потребностям образования.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии помогают облегчить нелёгкий труд учителя, сэкономить время, вывести процесс преподавания на новый качественный уровень, соответствующий современным требованиям, а также сделать школьную жизнь учеников разнообразной, а обучение – более привлекательным и продуктивным.

Elena Chikulaeva,

primary school teacher, Gymnasium, Urzhum

kovyazina77@gmail.com

Usage of the information and communication technologies in the educational process

Abstract. The author explains the use of information and communication technologies in the educational process.

Key words: new educational standards, information and communication technologies, interactive board, methods of an interactive whiteboard usage.

Рекомендовано к публикации:

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

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук





Факторы инновационного развития современного промышленного предприятия в условиях глобализации

Аннотация. В статье проведен анализ факторов, оказывающих существенное влияние на инновационное развитие современных промышленных предприятий. Рассмотрены наиболее обобщенные стратегии инновационного развития.

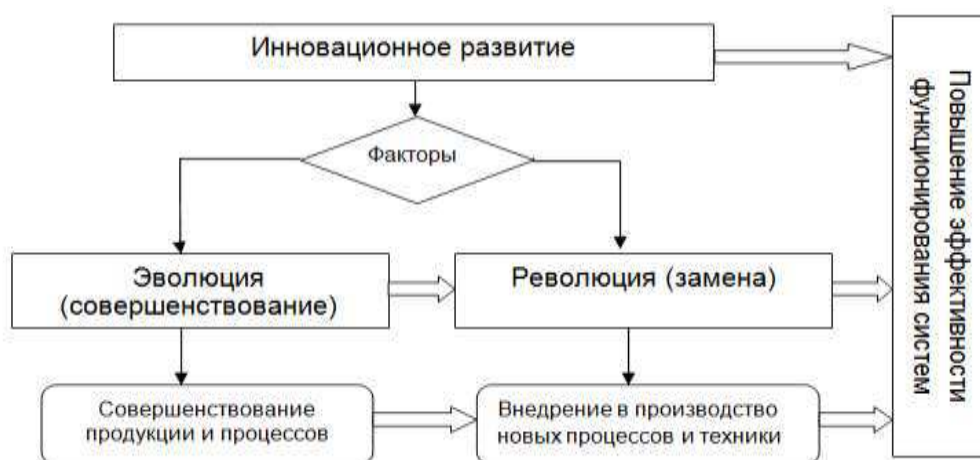
Ключевые слова: инновационное развитие, стратегия, инновации, метрологическое обеспечение, качество.

Раздел: (04) экономика.

Эффективность и результативность современного предприятия зависит от стратегии развития и внедрения инноваций на предприятии в целом.

Совершенствование научно-технической сферы в современных условиях оказывает огромное влияние на развитие предприятий и его систем, в результате чего сформировался инновационный менеджмент, главной целью которого является управление инновационным развитием предприятия. При этом инновационное развитие включает в себя несколько составляющих: поступательное развитие с применением более совершенных или новых процессов, технологий или продуктов, а также достижение экономических показателей роста прибыли, конкурентоспособности и эффективности.

Существует несколько подходов к формированию стратегии внедрения инноваций, инновационного развития предприятия (см. рисунок), например эволюционный и революционный подходы. При применении эволюционного подхода инновационного развития инновации внедряются в рамках совершенствования процессов производства продукции, самого продукта либо технологии производства. Применение революционного подхода, исходя из названия, включает в себя внедрение новых технологий, процессов и техники, не использовавшихся ранее, что дает революционное повышение эффективности и результативности предприятия.



Стратегии инновационного развития предприятий



Деятельность предприятий в современных условиях связана с множеством факторов, оказывающих непосредственное влияние на инновационное развитие предприятия.

В научной литературе существует несколько подходов к определению термина «инновация». Инновация – использование в той или иной сфере общества результатов интеллектуальной (научно-технической) деятельности, направленных на совершенствование процесса деятельности или его результатов [1]. Однако можно выделить ряд общих моментов, позволяющих выявить содержание данного понятия.

Объект считается инновацией только тогда, когда он соответствует следующим критериям.

1. Инновация понимается как новшество, причем это может быть совершенствование уже имеющейся технологии или продукта либо внедрение радикальных изменений, не имеющих аналогов.

2. Инновация – это поступательный процесс развития и смены старого на новое, более эффективное и перспективное.

3. Инновация должна внедряться и приносить экономическую выгоду.

4. Инновация должна быть востребована потребителями на данный момент времени, другими словами, необходима потребность в новых товарах и услугах.

Таким образом, инновация – это результат создания востребованных потребителями различных новшеств, являющихся более совершенными, чем их аналоги на сегодняшний момент, в результате использования которых достижение прибыли становится проще.

Успех инновационной деятельности зависит от многих факторов. Для оценки этих факторов проанализируем наиболее значимые из них.

Процесс глобализации мировых рынков

Характерной чертой мировой экономики является процесс глобализации и процесс взаимозависимости структур экономик разных государств. Устраняются барьеры перетекания капиталов, интеллектуальной рабочей силы, интеллектуальных достижений и технологий. Это позволяет лучше развивать перспективные направления. Ускоряя и развивая экономические и социальные составляющие перспективных стран, глобализация пагубно сказывается на не столь перспективных. Поэтому она негативно воспринимается государствами и социальными группами, недостаточно динамичными или недостаточно конкурентоспособными для того, чтобы овладеть новыми технологиями и усвоить новые ценности. Для России главным вызовом станет ответ на вопрос, сможет ли она справиться с диспропорциями в экономике, для эффективного развития которой имеются все необходимые средства, интеллектуальный капитал, финансовый капитал, квалифицированные рабочие кадры.

Повышающаяся конкуренция

Развитие глобализации рынков повышает уровень конкуренции между игроками. Если раньше предприятия конкурировали только в рамках стран, то сейчас таких ограничений нет. Конкурентная борьба проходит как внутри страны, так и на всех рынках мира, для потребителей всё меньшую роль играет место производства приобретенного товара. Товар, произведенный в Китае, может успешно конкурировать с товарами, произведенными в странах западной Европы, Евросоюзе, США.

На первый план выходят следующие требования потребителей к выпускаемой продукции:

- оптимальное соответствие цены и качества;
- дилерская сеть по обслуживанию продукта;



- гарантированное качество и безопасность продукта;
- популярность продукта на глобальных рынках;
- инновационные продукты и решения.

Стремительное сокращение жизненного цикла продуктов, процессов (ЖЦ)

Современный этап развития науки и техники характеризуется сокращением жизненных циклов продукции, появляющихся на рынке. Наиболее быстро и эффективно данный процесс протекает в отраслях высокотехнологичного производства, наукоемких продуктов, компьютерной техники, мобильных телефонов, увеличение производства которых идет в геометрической прогрессии. При этом если раньше производителю требовалось разрабатывать одну модель в год, то на сегодняшний момент требуется разработка и выпуск не менее трех разнообразных инновационных моделей. Аналогично концепции жизненных циклов продуктов рассматривают жизненные циклы компаний [2].

Сокращение жизненного цикла продукции для участников рынка имеет как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, появление на рынке нового продукта, с инновационными свойствами, вызывает у потребителей повышенный спрос, что дает конкурентные преимущества. Отрицательной стороной является увеличение общих затрат на анализ потребностей рынка, разработку и сбыт продукта. Кроме этого возрастает степень риска успешности каждого проекта.

Повышение предъявляемых требований к продукции

Тенденции развития рынков позволили потребителям выбирать необходимый товар с заданными характеристиками и свойствами. Данная тенденция привела к тому, что деятельность предприятий направлена на конечного потребителя, то есть индивидуально разработанные товары и услуги поставляются клиентам по ценам массового производства, причем без ущерба качеству. С внедрением интернет-технологий в торговлю у конечного потребителя появилось множество инструментов для проведения анализа характеристик свойств приобретаемого товара, технологии, в связи с чем фактор исследования рынка и маркетинг должны занимать важное место в стратегии инновационного развития.

Формирование сетевых структур с новыми свойствами

Современный этап характеризуется переходом от иерархических вертикальных структур к горизонтальным с сетевой иерархией.

Наиболее простой и перспективной формой конкуренции являются стратегические альянсы, союзы. Другими словами, это коалиции двух или более предприятий, создаваемых для достижения стратегических целей, которые являются для них взаимовыгодными.

Так, А. Н. Петров приводит следующие виды стратегических альянсов в современной глобальной экономике (см. табл.1) [3].

Очевидно, что для вступления в альянс предприятию нужны веские причины. В качестве основного стимула выступает, как правило, недостаток альтернатив. Другими словами, достижение цели возможно только в альянсе.

Среди других выделяют следующие мотивы сближения:

- фактор получения технологии и/или производственных возможностей;
- доступ к новым рынкам, определенным рынкам;
- снижение финансового и/или политического риска;
- повышение конкурентоспособности.



Таблица 1

Типы альянсов

| Типы альянсов | Примеры стратегических альянсов предприятий |
|--|--|
| Совместное ведение рекламной компании | American Express и Toy'R'US (совместные действия в области телевизионной рекламы и продвижения товаров) |
| Партнерство в области научно-исследовательских разработок | Cytel и Sumiton o Chemicals (альянс с целью разработки следующего поколения биотехнологических препаратов) |
| Соглашение о передаче в пользование системы сервиса | Cigna и United Motor Works (соглашение об оказании финансовой помощи) |
| Совместное использование системы распределения продукции | Nissan и Volkswagen (Nissan продает продукцию Volkswagen в Японии, последний – продукцию партнера в Европе) |
| Передача технологий | IBM и Apple Computers (соглашение о разработке операционных систем) |
| Совместное участие в тендерах | Boeing, General Dynamics и Lockheed (совместные действия, приведшие к победе в конкурсе на производство модернизированного тактического истребителя) |
| Совместное производство | Ford и Mazda (разработка и производство аналогичных машин на одних и тех же производственных и сборочных линиях) |
| Совместная разработка естественных ресурсов | Swott Chemical Co, Texasgult, RTZ и US BORAX (совместное предприятие по добыче ископаемых в Канаде) |
| Внутрикорпоративное отделение (создание дочерней компании) | Cummins Engine и Toshiba Corporation (создание новой компании для разработки и маркетинга продукции из нитрида кремния) |
| Обмен лицензиями | Hottman-Laroche и Glaxo (заключение соглашения о продаже на территории США производственного препарата "Zantac") |

Рост вероятности копирования и имитации продуктов

У современных предприятий, как никогда раньше, существуют как технические, так и другие возможности имитации и адаптации качеств и признаков успешной продукции конкурентов.

Проблема борьбы с имитаторами остается трудно разрешимой из-за сложности рынка и постоянной потребности в участии сторонних организаций, сотрудничества с конкурентами, расширения социальных и физических информационных сетей, создания других фирм путем отделения. Для производства по шаблону создано много условий, в основном это связано с тем, что для обеспечения государственной защиты товара или услуги требуется много информации, доступ к которой всё проще.

На рынке появляются компании, получающие больший либо равный успех, как и авторы самой идеи, направляя свои конкурентные способности на предложение более совершенного товара или услуги, не уступая лидерства истинному автору.

Фактор экологических требований

Развитие промышленности привело к ухудшению экологической обстановки. Современный этап отличает возросшее экологическое осознание населения, а следовательно, внедрение новых экологических разработок. В странах внедряются новые стандарты и требования к технологии и продукту, что уже на начальной стадии определяет нормы соответствия. В случае несоблюдения этих норм продукт не получает разрешение на реализацию, что должно быть учтено в стратегии развития.

Возрастание издержек в инновационной деятельности

Для поддержания конкурентоспособности в современных условиях предприятия должны ориентировать свою деятельность на постоянное совершенствование выпускаемых изделий, а значит, предлагать на рынок качественную, но достаточно дешевую продукцию. Такое положение требует больших инвестиций в инновационные



проекты. В сумме с тенденцией сокращения жизненных циклов и сроков реализации нововведений это вызывает удорожание разработок инновационных продуктов.

Информационно-коммуникационная среда

Характерной чертой инновационных предприятий является большое количество актуальной и важной информации, применяемой при принятии решений. Возрастает роль информационно-коммуникационных технологий как основного источника конкурентоспособности. Происходит информатизация процесса производства, повышается важность получаемой измерительной информации как основного элемента принятия решений. Повышается доля интеллектуальных производств в инновационном секторе экономики. Интеллектуальные производственные системы занимают всё больше места в структуре промышленности, что в сумме меняет её современный облик. Информация становится одним из источников, оказывающих стимулирующее действие на инновационное развитие промышленных предприятий.

Применение инновационных информационно-измерительных систем управления производственными процессами

Разработка и применение инновационных процессов производства, новейших товаров и услуг с повышенными качествами требуют от системы управления использования адекватных инструментов управления этими процессами, в связи с чем важность приобретает качество и достоверность получаемой измерительной информации. Метрологическое обеспечение процессов производства является важной составляющей качества готового инновационного продукта.

Рассмотренная классификация факторов, влияющих на инновационное развитие предприятия, подчеркивает возрастающую роль глобализации и системности развития рынков и структур, при этом каждый фактор взаимосвязан с другими факторами развития.

Реализация стратегии инновационного развития предприятия недостижима без адекватных управленческих решений (табл. 2).

Таблица 2

Применяемые управленческие решения в рамках стратегии развития

| <i>Факторы инновационного развития предприятия</i> | <i>Применяемые управленческие решения в рамках стратегии развития</i> |
|---|---|
| Тенденция рынков к глобализации | Учет требований международных стандартов и норм при разработке инноваций, инновационных продуктов и процессов |
| Возрастание требований к конечному продукту со стороны потребителей | Применение инструментов прогнозирования при разработке и производстве товаров массового потребления |
| Сокращение жизненного цикла продукции | Сокращение времени внедрения новых товаров на рынки |
| Повышение конкуренции между производителями | Применение системы стратегического менеджмента при принятии управленческих решений |
| Формирование сетевых структур | Поиск деловых партнеров |
| Фактор увеличивающейся имитационной активности | Совершенствование с целью опережения конкурентов |
| Ужесточение экологических норм | Соблюдение международных норм и правил, экологических требований, проведение сертификации и оценки |
| Рост затрат на инновационную деятельность | Встраивание системы контроллинга |
| Фактор информационной среды | Активная деятельность по анализу и мониторингу информационной среды |



Таким образом, при разработке стратегии инновационного развития для предприятия важно умение правильно моделировать своё развитие как в будущем, так и в настоящем. Настоящее влияет на текущую конкурентоспособность, будущее – на будущую.

Использование факторов и инструментов управления, рассмотренных в статье, наиболее целесообразно при развитии стратегического управления инновационным предприятием.

Для того чтобы предприятиям перейти на инновационный путь развития, в их деятельности должны произойти существенные изменения во всех сферах. При этом само предприятие должно четко определить необходимые инновационные изменения для повышения эффективности функционирования.

Ссылки на источники

1. Управление инновационными проектами: учеб. пособие / под ред. проф. В. Л. Попова. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 336 с.
2. Основы инновационного предпринимательства: учеб. пособие / Г. А. Гершанок, Н. А. Молодчик, В. Л. Попов, А. Ф. Палкин, Д. Г. Шишкин, Д. А. Томчук; под ред. Г. А. Гершанка. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2012. – 167 с.
3. Петров А. Н. Стратегический менеджмент. – СПб.: Питер, 2008. – С. 464.

Ruslan Galimdzhanov,

PhD Student at the chair of enterprises economics, Kazan (Volga Region) Federal University (branch in Naberezhnye Chelny), Naberezhnye Chelny
psylib7@gmail.com

Factors of innovative development of the modern industrial enterprise in the context of globalization

Abstract. The author analyzes the factors, having the significant impact on the innovative development of modern industrial enterprises.

Key words: industry, metrology, quality, production, analysis.

References

1. Popov, V.L. (ed.) (2009) *Upravlenie innovacionnymi proektami: ucheb. posobie*, INFRA-M, Moscow, 336 p. (in Russian).
2. Gershanok, G.A. (ed.), Molodchik, N.A., Popov, V.L., Palkin, A.F., Shishkin, D.G. Tomchuk, D.A. (2012) *Osnovy innovacionnogo predprinimatel'stva: ucheb. posobie*, Izd-vo Perm. nac. issled. politehn. un-ta, Perm', 167 p. (in Russian).
3. Petrov, A.N. (2008) *Strategicheskij menedzhment*, Piter, St. Petersburg, p. 496 (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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





Развитие лидерского потенциала старшеклассников

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития лидерского потенциала старшеклассников. Исследованы особенности взаимосвязи лидерского потенциала и личностных качеств старшеклассников. Описан опыт проведения тренинговой работы по развитию личностных качеств и лидерского потенциала, и определена ее результативность.

Ключевые слова: лидер, лидерский потенциал, личностные качества лидера, тренинг развития личностных качеств.

Раздел: (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

В отечественной психологии проблемой лидерства занимались такие известные социальные психологи, как Г. М. Андреева, Т. Бендас, И. П. Волков, Э. А. Ганцева, В. Д. Гончаров, Д. М. Гвишиане, Ю. А. Замошкин, В. И. Зацепин, А. В. Карпов, И. С. Кон, Р. Л. Кричевский, Е. С. Кузьмин, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, М. С. Полянский, И. С. Полонский, А. Л. Свенцицкий, А. Г. Сорокова, Л. И. Уманский, и др. Несмотря на разные исследуемые аспекты заявленной проблемы, авторы в большинстве своем изучают личностные свойства лидера, антиципирующую мотивацию лидерства, роль социальной среды в становлении лидера и др.

Существуют различные определения лидерства. По мнению Б. Д. Парыгина, лидерство – это один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом, детерминированный господствующими в обществе социальными отношениями [1].

Цель исследования – изучить особенности взаимосвязи личностных качеств и лидерского потенциала у старшеклассников, разработать тренинг по развитию личностных качеств у старшеклассников, чтобы повысить их лидерский потенциал.

Объект исследования – личностные качества и лидерский потенциал личности. Предмет исследования – особенности взаимосвязи уровня лидерского потенциала и личностных качеств у старшеклассников.

Гипотеза исследования состоит из двух предположений: 1) для старшеклассников характерна разная выраженность лидерского потенциала; 2) личностные качества взаимосвязаны с лидерским потенциалом, для старшеклассников с выраженным лидерским потенциалом характерны такие качества, как доминирование, совестливость, практичность, проницательность, смелость, спокойствие, радикализм, самоконтроль, низкая напряженность базальных потребностей.

Базой для исследования выступила областная очно-заочная школа «Лидер» – 115 старшеклассников в возрасте от 16 до 17 лет, из них 67 девушек и 48 юношей.



Методический аппарат исследования: методы теоретического анализа (анализ, синтез, обобщение) психолого-педагогической литературы; метод тестирования (тест-опросник «Лидерский потенциал» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого, факторный личностный опросник Р. Кеттелла) [2]; методы количественной и качественной обработки результатов [3].

Для изучения взаимосвязи лидерского потенциала и личностных качеств было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось в клубе детского самоуправления «Идея» Дворца творчества детей и молодежи г. Кирова Кировского городского отделения КОДОО «Юность Вятского края».

Экспериментальное исследование состояло из четырех этапов: 1-й этап – изучение состояния лидерского потенциала старшеклассников (тест-опросник «Лидерский потенциал» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого); 2-й этап – определение личностных детерминант старшеклассников (факторный личностный опросник Р. Кеттелла); 3-й этап – выявление наличия и характера взаимосвязи лидерского потенциала и личностных качеств у старшеклассников (коэффициент ранговой корреляции r Спирмена); 4-й этап – оценка эффективности тренинговой программы по развитию лидерских качеств у старшеклассников.

В ходе количественной обработки данных и качественного анализа результатов было выявлено, что большинство испытуемых имеют средний уровень лидерского потенциала – 44%. У 23,58% учеников уровень лидерского потенциала выше среднего, что говорит о сильно выраженных лидерских качествах. 32,51% учеников имеют низкий уровень лидерского потенциала, то есть лидерские качества у этих учеников выражены слабо.

Старшеклассника, обладающего высоким лидерским потенциалом, высокими организаторскими и коммуникативными способностями, отличает четкость постановки целей деятельности, тщательное планирование, назначение конкретных сроков ее выполнения, как следствие, организованность обучения. Им свойственна энергичность, быстрая переключаемость с одного вида деятельности на другой, готовность к долговременной организации усилий по достижению целей. В ходе данного исследования с высоким уровнем лидерского потенциала оказались старшеклассники более активные, успешные в учебе, научной деятельности, занимающиеся спортом, участвующие во внутришкольных, межшкольных, всероссийских, международных олимпиадах, различных культурно-массовых мероприятиях, организующие праздники.

Определение своего места в жизни, формирование мировоззрения и его влияние на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание, формирование лидерской позиции школьника – все это происходит в школьной жизни. Для этого возраста характерно жизненное самоопределение, активный поиск себя и экспериментирование в различных ролях, становление мировоззрения и взятие на себя лидерских функций.

Таким образом, можно ожидать, что старшеклассники с высоким и средним уровнями лидерского потенциала будут более успешными в своей учебной и профессиональной деятельности.

На втором этапе исследования для изучения личностных качеств был применен факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

Обработка первичных показателей личностного опросника Р. Кеттелла показала, что у старшеклассников более выражены такие факторы, как E (доминирование), F (беззаботность), G (совестливость), H (смелость, пармия), I (мягкосердечность, премия), L (доверчивость, алаксия), N (проницательность), O (спокойствие, гипертелгия),



Q1 (консерватизм/радикализм), Q2 (независимость, самодостаточность), Q3 (самоконтроль) и Q4 (низкая напряженность базальных потребностей). Факторы А (циклотимия), В (высокий интеллект), С (эгосила) и М (практичность, праксерния) являются менее выраженными (см. таблицу).

Наиболее выраженные значения по результатам факторного личностного опросника Р. Кеттелла у старшеклассников

| Факторы личности | Стены | Частота встречаемости | Процент |
|--|-------|-----------------------|---------|
| А (циклотимия) | 8 | 57 | 46,3 |
| В (выс. интеллект) | 7 | 35 | 28,4 |
| С (эгосила) | 9 | 32 | 26,0 |
| Е (доминирование) | 8–10 | 57 | 46,17 |
| F (беззаботность) | 8 | 29 | 23,49 |
| G (совестливость) | 7 | 32 | 25,92 |
| Н (смелость, пармия) | 8–10 | 52 | 42,12 |
| I (мягкосердечность, премсия) | 7–10 | 60 | 48,6 |
| L (доверчивость, алаксия) | 3 | 22 | 17,82 |
| М (практичность, праксерния) | 3–4 | 36 | 29,16 |
| N (пронициательность) | 10 | 25 | 20,25 |
| О (спокойствие, гипертелия) | 3 | 33 | 26,73 |
| Q1 (консерватизм/радикализм) | 5 | 27 | 21,87 |
| Q2 (независимость, самодостаточность) | 7–10 | 48 | 38,88 |
| Q3 (самоконтроль) | 10 | 18 | 14,58 |
| Q4 (низкая напряженность базальных потребностей) | 4 | 17 | 13,77 |

Рассмотрим распределение респондентов по стенам основных факторов опросника. По фактору А было определено, что 46,3% старшеклассников свойственны сердечность, доброта, беспечность, добродушие, общительность, мягкосердечность, веселость, легкая увлекаемость. Также выражены сильная эмоциональная выразительность, готовность к содружеству, участие в совместной деятельности, кооперирование, взаимопомощь. Их характеризует доверчивость, легкая приспособляемость к людям, любовь к занятиям с людьми. В личном общении – проявление великодушия и любезности, спокойное отношение к критике, хорошая запоминаемость имен людей, склонность идти на компромиссы, предрасположенность к социальному признанию. В точной работе – недостаточная надежность, небрежность в выполнении своих обязанностей. По фактору В выявлено 28,4% учеников с выраженным высоким интеллектом. По фактору С 26,0% учеников свойственны эмоциональная устойчивость, выдержанность, спокойствие, трезвый взгляд на вещи, постоянство интересов. Их характеризует реалистическое отношение к жизни, склонность поддерживать устойчивые общественные нормы поведения, эмоциональная зрелость. Фактор Е раскрывает, что 46,17% испытуемым свойственны властность, настойчивость, самоуверенность, напористость, агрессивность, упрямство, независимость мышления, тенденции к суровости, строгости, жесткости, пренебрежение к авторитетам и властям, стремление руководить и приказывать. Фактор F показывает, что у 23,49% школьников преобладают бодрость, веселость, активность, разговорчивость, откровенность, открытость, эмоциональная выразительность. В трудовой деятельности могут проявляться невнимательность, небрежность, беспечность, а также чувство юмора, живость, импульсивность в общении с другими людьми. Фактор G говорит о наличии у 25,92% испытуемых



высокой нормативности, сильного характера. Таких людей характеризует добросовестность, настойчивость, уравновешенность, ответственность. Они, как правило, достойны доверия, эмоционально дисциплинированы, собраны, с развитым чувством долга. В учебе проявляют упорство, стойкость, решительность, настойчивость в достижении цели, деловую направленность. По фактору Н выявлено, что 42,12% старшеклассникам свойственны общительность, смелость, наглость, самоуверенность, готовность испытывать, пробовать новое, спонтанность, щедрость на эмоциональные, реактивные ответы – в общении. Легкость в перенесении жизненных трудностей и изнурительных эмоциональных ситуаций. Также возможны невнимательность к деталям, игнорирование сигналов опасности, эмоциональные и артистические интересы, активная заинтересованность противоположным полом, напористость, инициативность, предприимчивость, авантюризм, активность, чувствительность, отзывчивость, добродушие, импульсивность. Фактор I выявляет, что 48,6% ученикам старших классов свойственны сочувствующая эмоциональная сензитивность, мягкость, мечтательность, артистичность, привередливость, утонченность, изощренность, женственность. Они нуждаются во внимании и помощи, могут проявлять в коллективной деятельности нетерпеливость, непрактичность, у них снижается эффективность групповой деятельности из-за нереалистичности, нервозности по пустякам. Неугомонные, суетливые, беспокойные, ожидают внимания от окружающих, навязчивые, ненадежные, ищут помощи и симпатии, действуют по интуиции, непостоянные, изменчивые. Беспокоятся о состоянии своего здоровья, любят романтические путешествия и новые переживания, обладают развитым воображением и имеют эстетический вкус. Фактор L отражает 17,82% испытуемых с внутренней расслабленностью, свободой от забот, приспособляемостью, бодростью, веселостью. Они не соревнуются и не сопоставляют свое положение с положением других. Заботятся о людях, хорошие работники в группе, часто соглашаются с поставленными условиями. Испытывают чувство собственной незначительности, жалуются на перемены, легко забывают трудности, покладистые, терпимые, понимают других, легко прощают. По фактору M можно сказать, что 29,16% старшеклассников характеризуются приземленностью стремлений, быстротой решения практических вопросов, занятостью своими интересами, прозаичностью, избеганием всего необычного. Они следуют общепринятым нормам и руководствуются объективной реальностью. Их характеризует честность, добросовестность, беспокойность, твердость. Им свойственны некоторая ограниченность, излишняя внимательность к мелочам, способность не терять головы в критических ситуациях. Фактор N показывает у 20,25% школьников хитрость, искусственность, расчетливость, разумность, изысканность, умение вести себя в обществе, эмоциональную выдержанность, искусственность. Эстетическая изощренность, пронизательность по отношению к окружающим, добросовестное отношение к общественным обязанностям и к реакциям общества. Им свойственны честолюбие, осторожность, интеллектуальный, несентиментальный подход к ситуации, склонность к цинизму, гибкость точки зрения. По фактору O было определено, что 26,73% учеников уверены в себе, спокойны, невозмутимы. Им присущи беспечность, самоуверенность, самонадеянность, безмятежность, благодушность, веселость, жизнерадостность. Зрелая уверенность в себе и в своих способностях иметь дело с реальностью вплоть до того, что они могут и не замечать, что группа идет не с ними, и, таким образом, вызывают антипатию и недоверие. Нечувствительность к одобрению и порицанию окружающих, энергичность, небоязливость, бездумность. Фактор Q1 показывает, что 21,87% испытуемых терпимы к повседневным, традиционным трудностям, подозрительны к новым людям,



могут с сомнением относиться к новым идеям, склонны к морализации и нравоучениям. Экспериментаторы, аналитики, свободомыслящие, хорошо информированы. Могут демонстрировать нарушение привычек и традиций, склонны к лидерству, мало доверяют авторитетам. Фактор Q2 отражает 38,88% испытуемых с групповой независимостью. Они предпочитают идти своим путем, принимают решения и действуют по своему усмотрению. Обычно игнорируют общественное мнение. Могут господствовать в отношениях с другими людьми. Не нуждаются в поддержке, самостоятельные, находчивые. По фактору Q3 можно отметить, что 14,58% старшеклассников имеют высокую социальную интеграцию. Это выражается в высоком самоуважении и заботе об общественной репутации, а иногда в упрямстве. Им свойственны высокий контроль над своими эмоциональными проявлениями и поведением вообще, внимательность к соблюдению общественных норм, внимательность к людям и заботливость. Эффективные лидеры, могут подчинить себе, действуют в соответствии с общепринятыми правилами, проявляют упорство, настойчивость, предусмотрительность, сознательность. Фактор Q4 отражает у 13,77% школьников спокойствие, расслабленность, сдержанность, удовлетворенность, вялость. Эти черты иногда могут приводить к лени и низкой эффективности в работе. Таким образом, большинство старшеклассников имеют неплохие зачатки лидерского потенциала и возможности стать лидером.

Итак, на первых двух этапах исследования было изучено распределение испытуемых по уровням выраженности показателей лидерского потенциала и личностных качеств. В результате мы выяснили, что большинство испытуемых имеют выраженные возможности быть лидером.

Третий этап исследования был направлен на выявление наличия и характера взаимосвязи лидерского потенциала и личностных качеств у школьников старших классов. Для выявления существующих взаимосвязей между лидерским потенциалом и личностными качествами у старшеклассников был проведен корреляционный анализ между данными, полученными с помощью теста-опросника «Лидерский потенциал» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого и факторного личностного опросника Р. Кеттелла. Так как полученные данные имеют ненормальное распределение, был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Обратимся к описанию полученных взаимосвязей между индексами лидерского потенциала (тест-опросник Е. Жарикова, Е. Крушельницкого) и показателями факторного личностного опросника Р. Кеттелла.

В результате анализа статистических данных было выявлено, что существует умеренная прямая взаимосвязь между лидерским потенциалом и доминированием ($r = 0,424$; $p \leq 0,01$), совестливостью ($r = 0,417$; $p \leq 0,01$), пронизательностью ($r = 0,443$; $p \leq 0,01$) и независимостью ($r = 0,473$; $p \leq 0,01$). Чем выше уровень лидерского потенциала, тем более присущи эти качества старшекласснику, и наоборот, чем ниже уровень лидерского потенциала, тем более выражены конформность, корыстность, наивность. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что чем более выражены лидерские качества старшеклассника, тем более выражены властность, настойчивость, самоуверенность, напористость, упрямство, независимость мышления, тенденции к строгости, жесткости. Значительная прямая взаимосвязь обнаруживается между лидерским потенциалом и беззаботностью ($r = 0,557$; $p \leq 0,01$), смелостью ($r = 0,501$; $p \leq 0,01$): чем выраженнее лидерский потенциал, тем более свойственны такие качества, как бодрость, веселость, активность, разговорчивость, открытость, открытость, эмоциональная выразительность. Сообразительность, чувство



юмора, живость, импульсивность. Общительность, смелость, наглость, самоуверенность. Готовность испытывать, пробовать новое. Легкость в терпении жизненных трудностей, неприятностях в отношениях с людьми и изнурительных эмоциональных ситуаций. Возможны невнимательность к деталям, игнорирование сигналов опасности. Напористость, инициативность. Предприимчивость, авантюристичность, чувствительность, отзывчивость. Эмоциональные и артистические интересы. Беззаботность, не боится опасности.

Сильная прямая взаимосвязь между лидерским потенциалом и самоконтролем ($r = 0,716$; $p \leq 0,01$): чем выраженнее лидерский потенциал, тем более свойственны такие качества, как высокая социальная интеграция, высокое самоуважение и забота об общественной репутации, иногда упрямство. Высокий контроль над своими эмоциональными проявлениями и поведением вообще. Внимательность к соблюдению общественных норм. Внимательность к людям и заботливость. Эффективное лидерство. Проявление упорства, настойчивости, предусмотрительности, сознательности (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязи между личностными качествами и лидерским потенциалом у старших школьников (прямая связь)

Умеренно слабая и значительная обратная взаимосвязь между лидерским потенциалом и доверчивостью (алаксией) ($r = -0,438$; $p \leq 0,01$), гипертемией ($r = -0,250$; $p \leq 0,01$), консерватизмом/радикализмом ($r = -0,325$; $p \leq 0,01$) и нефрустрированностью ($r = -0,474$; $p \leq 0,01$): чем выше уровень лидерского потенциала, тем менее выражены перечисленные факторы, и наоборот, чем ниже уровень лидерского потенциала, тем более выражены гипотемия и фрустрированность. Таким образом, можно сделать вывод о том, что лидеру не присущи спокойствие, невозмутимость, беспечность, нечувствительность к одобрению и порицанию окружающих, бездумность, спокойствие, расслабленность, сдержанность, вялость, внутренняя расслабленность, несогласованность с поставленными условиями, чувство собственной незначительности, покладистость. Истинному лидеру присущи установившиеся взгляды и идеи, терпимость к повседневным трудностям. Принимает только испытанное временем и опытом, экспериментатор, аналитик. Хорошо информирован. Больше ориентирован на эксперименты с решением проблемы (см. рис. 2)



Рис. 2. Взаимосвязи между личностными качествами и лидерским потенциалом у старших школьников (обратная связь)

Слабая прямая взаимосвязь была выявлена между лидерским потенциалом и мягкосердечностью (премией) ($r = 0,179$; $p \leq 0,05$): чем выше уровень лидерского потенциала ученика, тем выше склонность субъекта к сочувствующей эмоциональной сензитивности, мягкости, мечтательности, артистичности, утонченности, изощренности. Иногда нуждается во внимании и помощи. Не любит грубых людей и грубых занятий, добрый, мягкий, терпимый к себе и окружающим.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что способность человека быть активным, волевым, целеустремленным, настойчивым, самокритичным и требовательным к себе, быть лидером во многом зависит от развитости доминирования, совестливости, смелости, проницательности, независимости, независимости и самоконтроля.

Четвертый этап исследования был направлен на оценку различий экспериментальных данных по лидерскому потенциалу и личностным качествам, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Занятия разработанной нами программы тренинга по развитию личностных качеств у лидеров в учебной группе было проведено со старшеклассниками в экспериментальной группе с высоким и низким уровнями лидерского потенциала отдельно. Для выявления направленности и эффективности изменений показателей лидерского потенциала и личностных качеств респондентов в каком-то одном направлении нами был применен парный Т-критерий Вилкоксона. Анализ полученных данных по лидерскому потенциалу и личностным качествам свидетельствует о том, что благодаря развитию личностных качеств связанных с лидерством, число учеников с низким уровнем лидерского потенциала к концу проведения тренинга сократилось с 20 до 14 чел. ($T_{эмп.}=11$; $p \leq 0,01$), следовательно, можно утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения неслучайны и значимы на 1%-ном уровне.

Таким образом, применение тренинговых упражнений способствует повышению уровня лидерского потенциала.

Для доказательства эффективности экспериментального исследования нами была выявлена статистически значимая тенденция в смещении (сдвиге) показателей сформированности личностных качеств старшеклассников в начале и в конце эксперимента с помощью парного Т-критерия Вилкоксона. В экспериментальных группах



старшеклассников с высоким уровнем лидерского потенциала произошли значимые изменения по следующим качествам личности: Е (доминирование), $T_{эмп} = 10,5$ ($p \leq 0,01$), G (совестливость), $T_{эмп} = 14$ ($p \leq 0,01$), N (проницательность), $T_{эмп} = 9,5$ ($p \leq 0,01$), O (спокойствие), $T_{эмп} = 10$ ($p \leq 0,01$), Q1 (радикализм), $T_{эмп} = 13$ ($p \leq 0,01$), Q3 (самоконтроль), $T_{эмп} = 12$ ($p \leq 0,01$), Q4 (низкая напряженность базальных потребностей), $T_{эмп} = 13$ ($p \leq 0,01$). Оставшиеся качества личности не изменили своего показателя или остались неизменными. В экспериментальных группах старшеклассников с низким уровнем лидерского потенциала произошли значимые изменения по следующим качествам личности: Е (доминирование), ($T_{эмп} = 6$; $p \leq 0,01$), F (беззаботность), $T_{эмп} = 35$ ($p \leq 0,01$), G (совестливость), $T_{эмп} = 15,5$ ($p \leq 0,01$), L (доверчивость), $T_{эмп} = 13,5$ ($p \leq 0,01$), M (практичность), $T_{эмп} = 13,5$ ($p \leq 0,01$), N (проницательность), $T_{эмп} = 9$ ($p \leq 0,01$), O (спокойствие), $T_{эмп} = 37,5$ ($p \leq 0,01$), Q4 (низкая напряженность базальных потребностей), $T_{эмп} = 11$ ($p \leq 0,01$). Оставшиеся качества личности не изменили своего показателя или остались неизменными.

Также число старшеклассников с высоким уровнем лидерского потенциала повысилось, так как произошли существенные сдвиги в сторону его повышения за счет воздействия тренинга, целью которого является развитие лидерских качеств организационных лидеров учебных групп и повышение их лидерского статуса в группе. После формирующего эксперимента количество старшеклассников с низким уровнем лидерского потенциала уменьшилось, а количество старшеклассников со средним и высоким уровнями лидерского потенциала увеличилось. Из приведенных данных видна положительная динамика в процессе развития лидерских качеств, а вследствие этого и лидерского потенциала у учеников старших классов. Полученные данные позволяют утверждать, что у старшеклассников с выраженным уровнем лидерского потенциала преобладают волевые качества, они способны преодолевать препятствия на пути к цели, настойчивы, умеют разумно рисковать, инициативны и предпочитают работать без мелочной опеки, независимы, хорошо приспосабливаются к новым условиям и требованиям, требовательны к себе и другим, критичны, стрессоустойчивы, решительны, не теряют самообладания и работоспособности в экстремальных ситуациях. Старшеклассника с выраженными лидерскими качествами отличает равнодушное, всестороннее познание окружающей действительности, что, в свою очередь, позволяет быть впереди других.

Следовательно, можно предположить, что в результате воздействия всей совокупности принципов и условий, созданных на тренинге развития лидерских качеств, произойдет ряд позитивных изменений всего внутреннего психологического потенциала старшеклассников.

Таким образом, лидерство как социальное явление сопровождает человечество на протяжении всего его существования. Везде, где собирается группа, состоящая более чем из двух человек, может возникнуть ситуация лидирования одного и следования за ним других. Лидер оказывает значительное влияние на процессы самоорганизации группы, формирование групповых норм и ценностей, на поведение последователей. В связи с этим лидеры и сам феномен лидерства традиционно привлекают внимание исследователей. В результате экспериментального исследования проблемы взаимосвязи лидерского потенциала и личностных качеств у старшеклассников можно сделать следующий вывод. Существует взаимосвязь между лидерским потенциалом и личностными качествами у учеников старших классов: чем выше уровень лидерского потенциала у старшеклассников, тем выше выраженность доминирования, совестливости, смелости, доверчивости, проницательности, независимости и самоконтроля.



Ссылки на источники

1. Адаир Дж. Психология лидерства. – М.: Изд-во «Феникс», 1987. – 135 с.
2. Рукавишников А. А., Соколова М. В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла – 95: руководство по использованию. – СПб., 1995. – 92 с.
3. Математическая статистика для психологов: учеб. / под ред. О. Ю. Ермолаева. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта, 2003. – 336 с.

Svetlana Kasimova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the chair of Applied Psychology, Vyatka State University of Humanities

entrance@vshu.kirov.ru

Roman Soloviev,

Master Student at the psychology department, Vyatka State University of Humanities, Kirov

rmka@list.ru



Leadership potential development of high school students

Abstract. The authors discuss the features of the development of leadership potential of high school students and the features of interrelation between leadership potential and personal qualities of high school students. The authors describes the experience of training work for the development of personal qualities and leadership potential and determine its effectiveness.

Key words: leader, leadership potential, personal qualities of a leader, development of personal qualities.

References

1. Adair, Dzh. (1987) *Psihologija liderstva*, Izd-vo «Feniks», Moscow, 135 p. (in Russian).
2. Rukavishnikova, A.A., Sokolova, M.V. (1995) *Faktornyj lichnostnyj oprosnik R. Kettella – 95: rukovodstvo po ispol'zovaniju*, St. Petersburg, 92 p. (in Russian).
3. Ermolaev, O.Ju. (ed.) (2003) *Matematicheskaja statistika dlja psihologov: ucheb.*, 2-e izd., ispr., Flinta, Moscow, 336 s. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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



Методические подходы к оценке эффективности использования инструментов маркетинга в управлении деятельностью предприятия

Аннотация. Статья посвящена вопросам оценки эффективности использования инструментов маркетинга в управлении деятельностью предприятий. Автор предлагает дополнить существующую систему показателей оценки эффективности (в рамках контекстуальной модели) позиционными показателями.

Ключевые слова: управление, маркетинг, методический подход, инструменты маркетинга, показатели эффективности.

Раздел: (04) экономика.

Известны следующие методические подходы к оценке эффективности управления деятельностью предприятия: системный, комплексный, интеграционный, функциональный, динамический, воспроизводственный, процессный, нормативный, количественный (математический), административный, поведенческий, ситуационный, маркетинговый.

Системный подход к оценке эффективности управления предполагает, что любая система управления рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов. В этом случае у системы есть вход, связь с внешней средой, обратная связь и выход. В такой системе «вход» трансформируется в «выход». Таким образом, оценка эффективности управления деятельностью предприятия осуществляется сопоставлением полученного организацией результата с затраченными для этого ресурсами. Примером данного подхода может служить определение эффективности управления предприятием посредством оценки уровня его рентабельности.

При использовании комплексного подхода к оценке эффективности управления деятельностью предприятия учитывается экономическая, техническая, организационная, социальная, психологическая, экологическая, политическая и даже демографическая направленность управления. Учитывается также их взаимосвязь. Полноценной оценки эффективности управления не будет, если не принять во внимание хотя бы одно из указанных направлений.

Интеграционный подход к оценке эффективности управления деятельностью предприятия предполагает изучение и оценку взаимосвязей между отдельными подсистемами и элементами системы управления, между стадиями жизненного цикла объекта управления, между отдельными уровнями управления по вертикали, а также между отдельными субъектами управления по горизонтали.

Функциональный подход к оценке эффективности управления заключается в том, что любая потребность, любой показатель рассматриваются как совокупность функций, которые следует осуществлять для ее удовлетворения. После выявления функций создаются несколько альтернативных субъектов управления для реализации этих функций. Затем выбирается один из этих субъектов, требующий минимум совокупных затрат в течение жизненного цикла в расчете на единицу полезного эффекта.

Сущность динамического подхода к оценке эффективности управления деятельностью предприятия заключается в том, что при его применении объект управления рассматривается в его диалектическом развитии, в его причинно-следственных связях. В рамках



данного подхода оценка эффективности управления производится за 5–10 и более прошедших лет, а также дается перспективный (прогнозный) анализ. Элементы данного подхода используются повсеместно при сравнении опыта предыдущих лет.

Воспроизводственный подход к оценке эффективности управления предприятием ориентируется на постоянное возобновление производства продукции и услуг. Данный подход отличается от рассмотренных ранее тем, что использует опережающую базу сравнения. В этом случае для расчетов зачастую используется такой показатель, как доля рынка. Рассчитав прогнозные показатели развития рынка, строят опережающую базу для сравнения собственного производства.

Процессный подход к оценке эффективности управления деятельностью предприятия рассматривает управленческие функции во взаимосвязи, как серию непрерывных взаимосвязанных действий. Данный подход характерен для предприятий, активно реализующих собственную стратегию. Нормативный подход к оценке эффективности управления деятельностью предприятия заключается в сравнении фактических результатов с нормативами управления по всем его подсистемам.

Сущность количественного подхода к оценке эффективности управления заключается в переходе от качественных оценок к количественным с помощью математических и статистических методов, инженерных расчетов, балльной системы или экспертных оценок.

Административный (директивный) подход к оценке эффективности управления предприятием предполагает оценку соответствия регламентации функций, прав, обязанностей установленным регламентам.

При использовании поведенческого подхода используются элементы психологии: не только оценивается результативность, но и учитываются способности и возможности персонала.

Сущность ситуационного подхода заключается в применении различных методов для каждой конкретной ситуации. Так как существует множество факторов, влияющих на управленческую деятельность, то нельзя найти единственно лучший способ оценки эффективности управления. Оптимальным будет тот способ оценки, который максимально соответствует сложившейся ситуации. Кроме того, зачастую используют комбинацию элементов, присущих различным подходам к оценке эффективности управления. Ситуационный подход является наиболее универсальным, однако несет в себе сложности в реализации: ведь для каждого конкретного случая необходима собственная система показателей.

Маркетинговый подход предусматривает ориентацию на потребителя, т. е. максимальное соответствие предлагаемых товаров или услуг ожиданиям потребителя становится критерием эффективности управления. Соответствие предлагаемых товаров или услуг ожиданиям потребителя оценивается количеством повторно обратившихся клиентов, тогда как другие показатели из вида упускаются. В настоящее время ориентированность на потребителя, прочно укрепившись в сфере обслуживания, проникает и в сферу производства.

Таковы основные подходы, определяющие эффективность управления деятельностью предприятия. Вместе с тем следует отметить, что использование почти любого из рассмотренных выше подходов предполагает набор соответствующих оценочных показателей (индикаторов), и оценка эффективности использования маркетинга имеет среди них далеко не главное значение.

В настоящее время многие руководители компаний озадачены и смущены невозможностью измерить и оценить результаты использования инструментов маркетинга в их деятельности. Отделы маркетинга все чаще рассматриваются как центры затрат



значительных финансовых ресурсов. Сосредоточившись на выполнении оперативных функций, маркетинг не используют как инструмент стратегического управления, наращивания прибыли и стоимости компании. Ложная самодостаточность маркетинга явилась причиной его низкой результативности. Современный маркетинг должен использовать инструментарий смежных научных дисциплин, создавать системы, интегрированные с корпоративным уровнем.

Много лет ученые и менеджеры пытались понять и объяснить роль маркетинга в повышении эффективности деятельности предприятия.

Существует несколько концепций, объясняющих данную связь.

На протяжении трех последних десятилетий в исследованиях в сфере стратегического менеджмента по проблеме конкурентных преимуществ и эффективности бизнеса преобладала парадигма SCP (структура – поведение – производительность).

Парадигма SCP объясняет эффективность фирмы с точки зрения способности найти/создать и использовать несовершенства рынка с целью снижения конкурентной борьбы и ценовой конкуренции.

Высокая эффективность бизнеса достигается: 1) путем инвестирования в рынки с низким уровнем конкуренции и 2) получения позиционного преимущества на этих рынках, что может обеспечиваться за счет создания и использования его несовершенства, ограничивающего конкуренцию.

Однако за последние годы SCP подход был оспорен ресурсно-ориентированным подходом (RBV), который во главу угла ставит специфические ресурсы фирм, а не характеристики рынка как основу конкурентного преимущества и результатов деятельности фирмы.

Критиками ресурсно-ориентированного подхода в качестве его недостатков была отмечена неспособность выявить, каким образом ресурсы созданы и применены для достижения конкурентных преимуществ, и невозможность выявить влияние динамики рыночной среды.

Для решения этих проблем приверженцы стратегического управления, опираясь на результаты соответствующих исследований, трансформировали традиционную теорию RBV в теорию «динамичных возможностей» (DC).

Теория DC рассматривает ресурсы как запасы материальных и нематериальных активов, которыми располагает фирма, а возможности – как процесс приобретения новых и преобразования имеющихся ресурсов в рыночную стоимость предложения.

Возможности фирмы реализуются, когда сотрудники организации применяют свои знания и возможности, объединяют и преобразуют имеющиеся ресурсы таким образом, чтобы способствовать достижению стратегических целей фирмы.

Современные исследования в области стратегического менеджмента показывают, что эффективность деятельности фирмы зависит не только от того, какие ценные, редкие, неповторимые и невозпроизводимые ресурсы принадлежат фирме, но и от степени эффективности их использования в изменяющихся рыночных условиях.

Кроме того, теория DC в отличие от теории RBV указывает, что ресурсы и возможности взаимодействуют между собой, они важны во внутрифирменном планировании для определения показателей эффективности ее деятельности.

Таким образом, можно увязать рассмотренные теории стратегического менеджмента с существующей теорией стратегического маркетинга и предложить разработать концептуальную модель, связывающую маркетинговые ресурсы и возможности со стратегией эффективного управления деятельностью предприятия.



В теоретических и прикладных исследованиях, посвященных оценке результативности использования инструментов маркетинга, можно выделить следующие основные системы.

1. Понятийная система оценки результативности маркетинговой деятельности фирмы.

2. Система оценки результативности использования фирмой инструментов маркетинга с помощью моделирования.

3. Управление результативностью маркетинга.

Исследовательская область проблем маркетинговой результативности очень перегружена понятиями и определениями, разной трактовкой одних и тех же терминов, а также попытками установить их внутренние связи.

Основными понятиями, формирующими систему результативности маркетинга, являются маркетинговая продуктивность, экономичность и эффективность.

Маркетинговая продуктивность отражает процесс трансформации элементов входа и выхода системы. В качестве входов могут рассматриваться не только традиционные ресурсы, но и нематериальные активы компании. В качестве выходов – не только показатели объема продаж и прибыли, но и показатели, оценивающие степень удовлетворенности клиентов, качество продуктов и услуг, адаптивность и инновационность маркетинговых инструментов. Методические подходы к оценке эффективности использования маркетинга в управлении деятельностью предприятия, основанные на продуктивности, уделяют особое внимание конечным результатам использования различных факторов (ресурсы, активы и т. д.).

Маркетинговую продуктивность обычно рассматривают в соотношении внутренней (экономичность маркетинга) и внешней (эффективность маркетинга) составляющих.

Внутренняя эффективность (экономичность) – это мера оценки использования ресурсов организации. Она определяется отношением результатов к затратам, вызвавшим этот результат.

В управлении деятельностью предприятия понятие экономичности (внутренней эффективности) маркетинга выражается во внутренних стандартах результативности и системах управления ресурсами.

Понятие эффективности маркетинга (внешняя эффективность) трактуется западными исследователями как внешний стандарт, отражающий возможность организации отвечать запросам внешней среды, быть адаптивной, устойчивой к воздействию внешних факторов развития.

В отечественной литературе данное понятие не распространено и чаще трактуется как целевая эффективность. Эффективность маркетинга (внешняя эффективность) может оцениваться относительно стратегии предприятия, его положения на рынке, удовлетворения требованиям, связанным с его деятельностью (структура источников финансирования и стоимости предприятия), или более узко – как повышение удовлетворенности клиентов.

В целом внутренняя эффективность достигается за счет мероприятий, имеющих краткосрочный характер, что не соответствует внешней эффективности – реализации стратегии и получению долгосрочных результатов.

Результативность маркетинга представляет собой систему соответствующих показателей и оценку их выполнения. Это завершение некоторого логического цикла маркетинговой деятельности.



В рамках этого подхода разработано большое количество показателей, но их интеграция в комплексную систему оценки эффективности управления деятельностью предприятия затруднительна.

Во-первых, показатели оценки результативности маркетинговой деятельности компании зачастую не связаны с ее финансовыми результатами [1].

Во-вторых, используемые в таких системах понятия и показатели отражают лишь функциональные процессы [2].

Большинство показателей направлено лишь на краткосрочный период и не отражают прирост стоимости компании за счет прироста клиентской базы, а также объем инвестиций, вызвавших этот прирост [3]. Отсутствует интеграция между операционным и стратегическим уровнями [4].

В-третьих, отсутствуют показатели оценки эффективности инвестиций, имеющих стратегические последствия или результаты которых нематериальны [5, 6].

В-четвертых, существующие подходы к оценке результативности использования инструментов маркетинга не учитывают влияние, которое они оказывают на такие переменные величины, как уровень инновационности, потребность в работающем капитале и др.

И наконец, существует огромное количество не согласованных между собой показателей, которыми трудно управлять [7].

Другим методическим подходом к оценке эффективности использования инструментов маркетинга в управлении деятельностью предприятия является построение моделей маркетинговой продуктивности (цепочек продуктивности). Цель данных моделей – выявление связей между маркетинговыми и финансовыми показателями, используемыми на корпоративном уровне.

Данные модели позволяют согласовать краткосрочный и долгосрочный результат использования инструментов маркетинга в управлении предприятием, так как каждый элемент модели оценивается в трех измерениях: текущая ценность, ожидаемая будущая ценность, устойчивость.

Исследование моделей маркетинговой продуктивности позволяет перейти к управлению результативностью маркетинга. Основным направлением в рамках данного методического подхода является разделение моделей маркетинговой продуктивности на нормативные и контекстуальные. Нормативная модель представляет маркетинговую деятельность как процесс, состоящий из следующих этапов:

- ресурсные преимущества предприятия и их возможности (ресурсы и возможности);
- позиционные преимущества;
- результаты деятельности на рынке;
- результаты финансовой деятельности.

Контекстуальная модель отражает конкретные условия деятельности каждого предприятия [8], связывая результативность фирмы с корпоративным контекстом.

Преимуществом данного направления оценки эффективности использования инструментов маркетинга в управлении деятельностью предприятия является анализ процессов маркетинговой трансформации и их динамики.

Недостатком этого направления является неполное раскрытие позиционных преимуществ нормативной модели. Так, например, эти модели можно дополнить следующими показателями:

- активы бренда;
- клиентская база;
- партнерские отношения (каналы связи).



По отношению к управлению предприятием значимость имеют клиентские активы и активы отношений в каналах распределения.

Следовательно, для оценки эффективности инструментов маркетинга в управлении деятельностью предприятия прежде всего необходимо выявить удовлетворенность клиентов и других участников отношениями в каналах распределения.

В рамках оценки влияния инструментов маркетинга на управление деятельностью предприятия в качестве партнеров рассматриваются все участники взаимоотношений. Поэтому важно выявление не только мнений клиентов, но и партнеров по бизнесу, персонала, руководителя.

Существует прямая зависимость между отношением сотрудников компании к потребителям и поведением последних. Чем внимательнее работники предприятия по отношению к клиентам, тем большую лояльность они проявляют. Кроме того, для малых мебельных предприятий характерен высокий уровень требований к персоналу при относительно низком уровне оплаты труда. Поэтому для предприятий так важна удовлетворенность каждого сотрудника, вовлеченность и клиентоориентированность персонала.

В контекстуальной модели необходимо рассматривать стадию жизненного цикла предприятия, зрелость маркетинга и видов маркетинговой деятельности фирмы [9]. Характеристики самой системы оценки маркетинговой деятельности можно расширить параметрами, описывающими ее архитектуру, отражающими, например, общее количество показателей, количество показателей по каждому уровню, их взаимосвязь и информативность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что система оценки эффективности использования инструментов маркетинга в управлении деятельностью предприятия должна рассматриваться в контексте конкретной организации и с учетом возможности ее интегрирования в общекорпоративный контекст.

Ссылки на источники

1. Каплан Р., Нортон Д. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию. – М.: Олимп-Бизнес, 2006. – 304 с.
2. Шет Д., Сисодиа Р. Проблемы и анализ продуктивности маркетинга // Российский журнал менеджмента. – 2007. – № 5(2). – С. 91–116.
3. Третьяк О. А. Маркетинг: новые ориентиры и модели управления. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 403 с.
4. Шет Д., Сисодиа Р. Указ. соч.
5. Райхельд Ф., Тил Т. Эффект лояльности: движущие силы экономического роста, прибыли и непреходящей ценности. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2005. – 384 с.
6. Руст Р., Эмблер Т., Карпенгер Г., Кумар В., Сривастава Р. К. Измерение результативности маркетинга: современные знания и будущие направления // Российский журнал менеджмента. – 2007. – № 5(2). – С. 63–90.
7. Каплан Р., Нортон Д. Указ. соч.
8. Ittner C., Larcker D. Are non-financial measures leading indicators of financial performance? An analysis of customer satisfaction // Journal of Accounting Research. – 1998. – № 36(3). – С. 1–35.
9. Ойнер О. К. Оценка результативности маркетинга с позиций системы управления бизнесом // Российский журнал менеджмента. – 2008. – № 2(6). – URL: http://www.marketing.spb.ru/lib-mm/tactics/marketing_productivity.htm.

Larina Asludinova,

PhD student, Bryansk State Academy of Engineering and Technology

asludinov@ya.ru

Methodological approaches to evaluating the effectiveness of the use of marketing tools in the management of the enterprise

Abstract. The article is devoted to evaluating the effectiveness of the use of marketing tools in the management of enterprises. The author proposes to supplement the existing system of indicators to measure performance (within the contextual model) positional parameters.

Key words: management, marketing, methodical approach, marketing tools, performance indicators.





References

1. Kaplan, R., Norton, D. (2006) *Sbalansirovannaja sistema pokazatelej. Ot strategii k dejstvuju*, Moscow, Olimp-Biznes, 304 p. (in Russian).
2. Shet, D., Sisodia, R. (2007) *Problemy i analiz produktivnosti marketinga*, *Rossijskij zhurnal menedzhmenta*, № 5(2), pp. 91–116 (in Russian).
3. Tret'jak, O.A. (2005) *Marketing: novye orientiry i modeli upravlenija*, INFRA-M, Moscow, 403 p. (in Russian).
4. Shet, D., Sisodia, R. (2007) Op. cit.
5. Rajhel'd, F., Til, T. (2005) *Jeffekt lojal'nosti: dvizhushhie sily jekonomicheskogo rosta, pribyli i neprehodjashhej cennosti*, Izd. dom "Vil'jams", Moscow, 384 p. (in Russian).
6. Rust, R., Jembler, T., Karpenter, G., Kumar, V., Srivastava, R.K. (2007) "Izmerenie rezul'tativnosti marketinga: sovremennye znanija i budushhie napravlenija", *Rossijskij zhurnal menedzhmenta*, № 5(2), pp. 63–90 (in Russian).
7. Kaplan, R., Norton, D. (2006) Op. cit.
8. Ittner, C., Larcker, D. (1998) "Are non-financial measures leading indicators of financial performance? An analysis of customer satisfaction", *Journal of Accounting Re-search*, № 36 (3), pp. 1–35 (in English).
9. Ojner, O.K. (2008) "Ocenka rezul'tativnosti marketinga s pozicij sistemy upravlenija biznesom", *Rossijskij zhurnal menedzhmenta*, № 2 (6). Avialable at: http://www.marketing.spb.ru/lib-mm/tactics/marketing_productivity.htm (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

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

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук

Бернацкая Марина Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1 экономических факультетов ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Москва

panibernatska@mail.ru

Муратова Ольга Анатольевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1 экономических факультетов ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Москва

muratovaolga@yandex.ru



Использование критического мышления при обучении иностранному языку студентов экономических вузов

Аннотация. Целью статьи является обоснование необходимости формирования и применения критического мышления с использованием различных типов практических заданий при обучении иностранным языкам студентов экономических вузов.

Ключевые слова: критическое мышление, прогнозирование, оценка возможных решений, идентификация проблемы, синтез идей, интерпретация, работа в команде, развитие лексических и грамматических навыков, мозговой штурм.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В настоящее время все чаще говорят о формировании критического мышления у студентов разных возрастных групп и с разным уровнем владения иностранным языком. Автор популярного учебника Global Линдсей Клендфилд главной задачей ставит применение критического мышления при выполнении упражнений, а также подбор соответствующего материала, который смог бы побудить студента к анализу предоставленных фактов, к нестандартному подходу в решении проблем, оценить их глубину и сделать правильный выбор. При этом необходимо исключать мнения других участников беседы и опираться только на факты [1].

Процесс собственно критического мышления крайне интересен, поскольку затрагивает многие механизмы работы головного мозга. Таким образом, критическое мышление представляет собой не просто автоматическое и пассивное восприятие информации, а стопроцентное погружение в ситуацию, позволяя студентам научиться активно слушать и активно мыслить.

Критическое мышление воплощается в учебном процессе в рамках когнитивного подхода, «который реализует принцип междисциплинарности и комплексности системы образования. С помощью когнитивного подхода происходит трансформация студентов из сторонних наблюдателей и пассивных слушателей в активных участников образовательного процесса, способных к самостоятельной обработке, анализу, систематизации, критической оценке полученных знаний, а также выработке собственных учебных стратегий для решения задач и моделированию образовательной траектории» [2]. Критическое мышление как таковое включает в себя следующие фазы: фактическая оценка ситуации, ее описание и анализ, интерпретация, объяснение, логические выводы и прогнозирование событий. Остановимся на его отдельных фазах и рассмотрим типы практических заданий, которые могли бы послужить средством формирования у студентов критического мышления [3, 4].



Один из типов заданий – прогнозирование (Predicting) – заключается в создании учебной ситуации, направленной на использование навыка прогнозирования или предугадывания сути проблемы (вопроса) на первоначальном этапе работы с учебным материалом. С этой целью студентам предлагается ситуация или бизнес-дилемма, которая, как правило, состоит из 3–5 предложений. Студентам предоставляется широкая возможность ее оценки, прогнозирования развития событий в ближайшем и отдаленном будущем. Предлагаемый тип заданий направлен на развитие грамматических и лексических навыков, а также формирование речевых умений – дискурсивных, коммуникативных, когнитивных. Студенты учатся не только слышать собеседника, но и слушать (прислушиваться к его мнению и адекватно на него реагировать), отстаивать и оспаривать свою позицию или точку зрения, при необходимости, соглашаться с позицией собеседника. Одновременно развиваются интерактивные навыки и возможность поиска и нахождения компромиссов в ходе беседы.

Второй тип заданий на формирование критического мышления – описание ситуации (Describing). Несмотря на кажущуюся на первый взгляд типичность и распространенность этого вида заданий, оно учит студентов выделять фактическую информацию, позволяя рассмотреть ситуацию под разным углом – и с точки зрения ее участников, и с точки зрения самого студента. Взвешивание реальных – негативных и позитивных – аспектов и оценка потенциальной пользы или потенциального вреда позволяют развивать метакогницию. У студентов развивается способность к анализу ситуации, поиску ошибок, спровоцировавших конфликт, средствами ролевой игры.

Следующий тип заданий – оценка возможных решений с теоретической и практической точки зрения (Evaluating). Важно обратить внимание студентов на то, что оценка должна опираться на факты, а не на умозаключения.

Выделение характера причины возникновения ситуации и возможных последствий (Analyzing) как еще один вид заданий на развитие критического мышления предполагает сбор информации, составление вопросов, способствующих прояснению ситуации, поиск различных свидетельств, подтверждающих события и факты. Цель задания – найти связь между теоретической и практической составляющими. При этом возможно опираться на примеры из реальной жизни. Студенты учатся умению идентификации возникшей проблемы и обсуждают способы принятия решений.

Распределение по категориям или классам (Categorizing) – студенты определяют, что выгодно и в чем заинтересованы конкретные участники данной ситуации или конфликта. Давая характеристику или оценку тому или иному поступку или персонажу, они логически выстраивают дальнейшую перспективу событий и действий.

Развитию навыков поиска, анализа и типологической группировки различных идей в зависимости от проецирования событий способствует тип заданий синтез идей (Developing links).

Интерпретация (Interpreting) также исключительно интересный и важный момент толкования событий в зависимости от их восприятия участниками ситуации, а именно с точки зрения основных участников событий.

В ходе принятия решения и его обоснования (Decision making) студенты путем анализа ситуации вычленивают неподходящие и невыгодные идеи, основываясь на критическом и логическом мышлении. Необходимо ориентировать студентов на работу в команде, выслушивая мнения всех участников дискуссии, развивая тем самым дискурсивные умения. Применяются приемы активного слушания – студенты учатся спорить, искать компромиссы и принимать совместные решения, а это незаменимые



навыки для будущей работы в команде, которые так ценятся современными работодателями. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь сформировать эти умения.

Что касается выбора средств обучения, необходимо обратить особое внимание на подбор учебной литературы, которая позволила бы создать учебную ситуацию, направленную на достижение цели – формирование умения критического мышления. Совершенно неэффективны в этом смысле гипотетические ситуации, не имеющие решений, либо бизнес-дилеммы, неактуальные в современной жизни. Несмотря на то что такие задания были неотъемлемой частью учебных и методических пособий еще несколько лет тому назад, практика показывает, что, не имея практического использования и не неся в себе смысловой нагрузки, они быстро забывались, не подкрепляясь практическими навыками (отметим при этом неплохое языковое наполнение этих пособий). С целью всестороннего развития не только лексических и грамматических навыков, но и коммуникативных умений, преподавателю на современном этапе крайне необходим соответствующий актуальный материал для выполнения задачи развития умения критического мышления. В качестве примера учебного пособия, реализующего эти цели, мы можем привести курс “Business Communication”, читаемый в университете штата Огайо в Канаде [5]. Данный курс имеет целый ряд преимуществ: 1) знакомит студентов не только с различными межкультурными аспектами; 2) предлагает задания, направленные на формирование и развитие критического мышления, а также примеры из реального мира бизнеса, демонстрирующие необходимость творческого мышления.

Умение привносить свежие мысли и идеи является неотъемлемой частью для достижения успеха в компаниях, особенно в настоящее время, когда предприниматели вынуждены реорганизовывать фирму с учетом ее потребностей и требований рынка для дальнейшего развития и продвижения вперед. В мире цифровых технологий, где каждый день приходится сталкиваться с огромным объемом информации в различных областях, умение критически мыслить поможет за короткий промежуток времени обработать, проанализировать, сравнить информацию, оценить ее релевантность для изучаемого вопроса и прийти к правильному заключению, что в конечном итоге позволит студенту быстро адаптироваться в социальной среде и достичь успеха в мире бизнеса.

Более того, оперативное решение проблемы возможно только при полном погружении в ситуацию, ее критической оценке с помощью нестандартных творческих приемов. Например, использование таких методов, как мозговой штурм (brainstorming) и составление карт памяти (mind mapping), позволит эффективно структурировать большое количество предложений и выбрать наиболее оптимальный путь решения.

Несомненно, сегодня преподаватель иностранного языка имеет прекрасную возможность создать такие ситуации самостоятельно на занятии и предоставить возможность студентам творчески подойти к их решению, используя методы, указанные выше. В настоящий момент существует огромное количество интернет-ресурсов, предоставляющих огромный выбор дополнительного материала для преподавателей, что облегчает процесс подбора заданий, в данном случае направленных на формирование умения критического мышления.

Но возникает вопрос: в какой степени студент сможет справиться с таким заданием на неродном ему языке? На всех ли уровнях изучения языка возможно создать ситуацию, в которой студент сможет не только применить аналитические умения и прийти к правильному выводу, но и выразить свои мысли на неродном ему языке?



Если брать во внимание студентов с высоким уровнем владения языком, они с огромным интересом и энтузиазмом отнесутся к подобным типам заданий, правильно и грамотно выразят свои мысли, проанализируют предложенную ситуацию. Очень важно использовать материал, который вызывает интерес и мотивирует студентов к выполнению задания, успешность которого даст возможность получить удовольствие от достигнутого ими высокого результата.

Насколько успешно будет выполнено подобное задание студентами начального уровня (A1, A2) и даже среднего уровня знания языка (B1)? В этой ситуации преподавателю предстоит выполнить две непростые задачи:

Во-первых, ввести и закрепить лексические единицы и грамматические структуры, необходимые для анализа той или иной ситуации; снять трудности при выражении своих мыслей на иностранном языке, чтобы не превращать дискуссию в поток бесконечных вопросов «А как это сказать по-английски?». Иными словами, первым этапом работы с предлагаемыми выше типами заданий у студентов этого уровня необходимо предусмотреть развитие языковых навыков. Здесь следует обратить особое внимание на доступность и посильность выполнения того или иного задания, которое должно соответствовать языковому уровню студента. Преподавателю следует адаптировать материал с учетом уровня группы и давать больше времени на подготовку выполнения определенного задания: возможность спланировать ответ и предложить студентам лексическую, грамматическую или визуальную опору не только во время занятия, но во внеурочное время в форме домашнего задания. В противном случае студент теряет интерес не только к выполнению задания, но и к изучению иностранного языка в целом.

Во-вторых, на базе полученных умений дать возможность студентам проанализировать эту ситуацию с использованием творческого мышления, погрузиться в нее и постараться найти нестандартные решения.

Следует отметить важность организации работы студентов над той или иной ситуацией с использованием нижеследующих приемов и способов развития критического мышления на занятиях по иностранному языку. Одним из таких эффективных приемов является парная и групповая работа студентов, организованная с учетом уровня языковой подготовки. Студент-лидер с высоким уровнем овладения языком, который активен как в интеллектуальном, так и в эмоциональном смысле, поможет вовлечь менее сильного и малоактивного студента, который не уверен в себе и испытывает страх высказывать свои идеи перед остальными студентами в группе, в процесс обсуждения, построить дискуссию, а также сделать ее более живой и увлекательной. А последний, в свою очередь, приводя свои собственные аргументы и доказательства, подтолкнет к рождению творческих и нестандартных идей. Этот вид деятельности поможет сформировать не только навыки коллективного поиска решения поставленных задач, но и умение работать в команде, уважать и быть готовым принять точки зрения других студентов в группе.

Одним из самых интересных заданий, включающим отработку практически всех вышеизложенных навыков критического мышления, является анализ деловых ситуаций, или case study. Возникший в первой половине XX века, он до сих пор вызывает неподдельное внимание и интерес как у студентов, так и у преподавателей. Это поиск решения бизнес-дилеммы, придуманной или уже существовавшей в реальной жизни. Кейсы могут содержать от 1–2 страниц до 15–20, включать графики, диаграммы или таблицы. Но, как правило, для занятий со студентами III курса берутся небольшие



вымышленные, но максимально приближенные к реальности ситуации. Это обусловлено отсутствием у учащихся жизненного и практического опыта и, как следствие, определенных теоретических и практических навыков. Сферами действия в бизнес-кейсах являются экономика и бизнес, юриспруденция, политика, медицина, международные отношения.

За основу могут браться различные форматы решения деловых ситуаций. Мы же остановимся на гарвардском формате. Он включает в себя несколько частей, изложенных и анализируемых в определенном порядке.

1. Краткое изложение событий, состоящее из 4–5 предложений.
2. Задача (в английском языке формулируется как *problem*). Это повествовательное предложение из 7–8 слов. Здесь обычно студенты испытывают затруднения, и на первоначальном этапе преподавателю следует обратить более пристальное внимание на этот подпункт. Она никогда не формулируется в виде вопроса (быть или не быть?) или в виде эллипса (*ellipse*) – условного гипотетического события. Чтобы четко сформулировать проблему-задачу, следует поставить себя на место консультантов, которых фирма попросила определить, что в компании не так. Диагноз, по сути, и будет определять задачу (или проблему) кейса.

3. Действующие лица (персонажи) кейса, подразделяемые:

- на людей,
- учреждения.

4. Хронология, базирующаяся на основных фактах.

5. Проблемы, которые препятствуют удовлетворительному разрешению данной ситуации. Они подразделяются на внешние, не зависящие от главного персонажа, и внутренние, на которые главный герой может повлиять.

6. Возможные решения с определением всех их достоинств и недостатков.

7. Рекомендации, где мы вырабатываем курс действия и даем обоснование.

8. План действий, включающий поэтапные шаги.

В поиске решения студенты начинают работать самостоятельно, выявляя причинно-следственные связи, а также события и факты, анализируют возникшие обстоятельства и ищут выход из сложившейся ситуации. Далее они объединяются в пары или в группы, где им надо доказать свою точку зрения, основываясь и опираясь на факты и сопутствующие им события. Студенты учатся видеть главное во второстепенном, обращать внимание на детали, критически и логически мыслить, подкреплять свои идеи теоретически и практически. При недостаточном жизненном опыте это, по сути, их первые пробы воплощения своих теоретических знаний на практике.

Что немаловажно, кейсы базируются на темах, которые студенты изучают на текущих занятиях. Это могут быть трудности в межкультурной коммуникации, собеседования и интервью при приеме на работу, основы ведения переговоров, продвижение товаров, карьера, основы маркетинга и т. д. Таким образом, вместе с новым лексическим материалом отрабатываются полученные теоретические навыки, которые послужат основой грамотного, четкого и логичного решения кейса.

На практике совместное решение кейсов стимулирует сотрудничество и общение среди студентов и является незаменимым видом парной и групповой работы, где вырабатываются стратегии, принимаются решения, ищутся компромиссы. Кейс не имеет единственного правильного решения. Доказав и обосновав свою позицию, важно не прибегать к решению, не рассмотрев все причины, которые привели к кон-



флику. Данной концепцией студенты будут пользоваться в реальной жизни, что в конечном итоге окажет неоценимую помощь в решении проблем в бизнесе, на работе и межличностных отношениях в будущем.

Подводя итог, отметим еще раз: навыки и умения, приобретенные путем использования критического мышления, невозможно переоценить. Думать четко, ясно, рационально, умение выделять главное из общего, проводить анализ и оценку возможных решений, рассматривать ситуацию в перспективе, оценивать потенциальные решения и проводить параллель между теорией и практикой, умение предугадать и спрогнозировать ситуацию – это ли не ключ к успеху будущего профессионала?

Ссылки на источники

1. Clandfield L., Benn R. R. *Global Coursebook*. – Macmillan Publishers Limited, 2011.
2. Пригожина К. Б. Организация самостоятельной работы студентов средствами компетентностно-когнитивного подхода // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 244–246.
3. Rosner B. *How do you think outside the box? One expert weighs in*, 2006. – URL: <http://www.reddingemployment.com/redding-employment/stories/20030520hold076.shtm>
4. A Brief introduction to Critical Literacy in English language education, 2008. – URL: www.criticalliteracy.org.uk/elt
5. Locker Kitty O., Kaczmarec S. K., Braun K. *Business Communication. Building Critical Skills*. Third edition. – McGraw-Hill Ryerson Limited, USA, 2007.

Marina Bernatskaya,

Senior Lecturer at the chair of Foreign Languages #1 of economic departments,
Russian Economical University by G.V. Plekhanov, Moscow
panibernatska@mail.ru

Olga Muratova,

Senior Lecturer at the chair of Foreign Languages #1 of economic departments,
Russian Economic University by G.V. Plekhanov, Moscow
muratovaolga@yandex.ru



Use of critical thinking in foreign language teaching to students of economic universities

Abstract. The aim of the article is the justification for the formation and application of critical thinking using different types of case studies in teaching foreign language to students of economic universities.

Key words: critical thinking, forecasting, evaluation of possible solutions, problem identification, synthesis of ideas, interpretation, teamwork, development of vocabulary and grammar skills, brainstorming.

References

1. Clandfield, L., Benn, R. R. (2011) *Global Coursebook*, Macmillan Publishers Limited (in English).
2. Prigozhina, K.B. (2014) "Organizacija samostojatel'noj raboty studentov sredstva-mi kompetentnostno-kognitivnogo podhoda" in *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy IV mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, fevral' 2014 g.)*, Buki-Vedi, Moscow, pp. 244–246 (in English).
3. Rosner, B. (2006) *How do you think outside the box? One expert weighs in*. Available at: <http://www.reddingemployment.com/redding-employment/stories/20030520hold076.shtm> (in English).
4. (2008) A Brief introduction to Critical Literacy in English language education. Available at: www.criticalliteracy.org.uk/elt (in English).
5. Locker, Kitty O., Kaczmarec, S.K., Braun, K. (2007) *Business Communication. Building Critical Skills. Third edition*, McGraw-Hill Ryerson Limited, USA (in English).

Рекомендовано к публикации:

Пригожиной К. Б., кандидатом педагогических наук, доцентом;

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



Источники уголовно-процессуального права и их применение в процессе предварительного расследования

Аннотация. В статье обозначены источники уголовно-процессуального права и процессуальные действия, применяемые в процессе производства предварительного расследования. Автором выделены возможности опытного применения норм уголовно-процессуального права.

Ключевые слова: источники права, процессуальные действия, предварительное расследование.

Раздел: (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Производство предварительного расследования по материалам уголовного дела не всегда являлось самой актуальной стадией уголовного судопроизводства. Однако введение в уголовный процесс таких принципов, как законность, публичность, осуществление правосудия только судом, независимость судей и подчинение их только закону, обеспечение обвиняемому права на защиту, а также основополагающего принципа – презумпции невиновности, который, согласно ст. 49 Конституции РФ, гласит: «Каждый обвиняемый в совершении преступления считается невиновным, пока его виновность не будет доказана в предусмотренном федеральным законом порядке и установлена вступившим в законную силу приговором суда» [1], привело к различным изменениям в уголовном процессе и к увеличению важности процесса предварительного расследования. Теперь уголовное судопроизводство направлено не на поиск «виноватых», а на установление истины, на всестороннее, полное и объективное исследование обстоятельств дела, на установление и привлечение к ответственности лица действительно виновного.

Уголовный процесс в Российской Федерации регулируется при помощи различных уголовно-процессуальных источников, под которыми понимаются закрепленные в письменной форме, наделенные юридической силой нормативные акты. Условно источники можно классифицировать по критерию верховенства каждого из них в порядке убывания следующим образом:

- Основной закон – Конституция РФ.
- Общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации.
- Уголовно-процессуальный кодекс РФ.
- Уголовный кодекс РФ.
- Федеральные законы и федеральные конституционные законы, которые в какой-либо части рассматривают или регламентируют уголовное судопроизводство.
- Указы Президента РФ.
- Постановления Правительства РФ и Государственной думы РФ.
- Постановления Конституционного суда РФ.

К общепризнанным принципам и нормам международного права и международных договоров Российской Федерации, прежде всего, относятся «Всеобщая декларация прав человека», «Международный пакт о гражданских и политических пра-



вах», «Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод», «Конвенция против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания». Кроме того, Российской Федерацией заключено много двусторонних международных договоров и конвенций о правовой помощи, которые призваны решить задачи сотрудничества правоохранительных органов в вопросах расследования, а также применения правосудия по уголовным делам.

Несмотря на то что Уголовный и Уголовно-процессуальный кодексы по спектру охваченных вопросов уголовного судопроизводства являются наиболее важными источниками, тем не менее, существует еще масса вопросов, которые не разрешают данные кодексы. Здесь им на помощь приходят различные федеральные законы и федеральные конституционные законы, регулирующие уголовное и уголовно-процессуальное законодательство. К таким законам относятся: ФЗ № 229 от 02.10.2007 г. «Об исполнительном производстве», ФКЗ № 1 от 07.02.2011 г. «О судах общей юрисдикции в РФ», ФКЗ № 1 от 31.12.1996 г. «О судебной системе РФ», Закон РФ № 3132-1 от 26.06.1992 г. «О статусе судей в РФ», а также ряд федеральных законов, связанных с субъектами уголовного процесса: «о Федеральной службе безопасности», «О прокуратуре РФ», «О полиции», «О Следственном комитете РФ», «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в РФ».

Для выявления всех обстоятельств преступления, в том числе самого факта совершения преступления, лица или лиц виновных в его совершении, размеров причиненного ущерба, и иных обстоятельств, субъектом, осуществляющим предварительное расследование, должны быть проведены соответствующие процессуальные действия, направленные на выявление указанных обстоятельств.

Одним из самых распространенных процессуальных действий, применяемых при предварительном расследовании абсолютного большинства преступлений, является производство допросов. До возбуждения уголовного дела, то есть на стадии проведения проверки сообщения о преступлении, дознаватель, следователь, прокурор, или иное уполномоченное лицо получает объяснения с граждан или различных должностных лиц. По своей сути получение объяснений – это сбор информации об интересующих обстоятельствах у лица, которому указанные обстоятельства могут быть известны, в процессе разговора. Лицу, вызванному для дачи объяснения, должны быть сообщены причины вызова, а также его право на собственноручное изложение объяснения в протоколе. Место и обстановка для дачи объяснений не имеют особого значения, однако ни при каких обстоятельствах не должны осуществляться в условиях опасности для жизни и здоровья участников процессуального действия.

Более полное получение информации от человека, которому она может быть известна, происходит в процессе допроса. Для вызова человека на допрос должны быть реальные причины, которые указывают на возможное наличие необходимой следствию информации для раскрытия обстоятельств преступления. Допрашиваемое лицо является полноценным участником, имеет свои права и обязанности, которые дифференцируются в зависимости от правового статуса лица в данном уголовном деле. По правовому статусу при допросе могут быть допрошены свидетели, потерпевшие лица, специалисты, эксперты, подозреваемые лица и обвиняемые.

«Свидетель, потерпевший вызывается на допрос повесткой, в которой указываются, кто и в каком качестве вызывается, к кому и по какому адресу, дата и время явки на допрос, а также последствия неявки без уважительных причин» [2]. Получение указанным лицом повестки возлагает на указанное лицо юридическую обязанность прибыть на допрос, однако при наличии серьезных обстоятельств непреодо-



лимой силы лицо может не прибывать на допрос, о чем должно уведомить, при наличии физической возможности, следователя, дознавателя. Процедура вызова на допрос на самом деле является довольно актуальным вопросом. По закону повестка вручается или под расписку, или с помощью средств связи, или, в случае отсутствия вызываемого лица, передается совершеннолетним членам его семьи либо администрации по месту жительства. Военнослужащие вызываются на допрос через командование войсковой части. Институт повестки имеет давнюю историю и по большей части базируется на добросовестности граждан, но в случае неявки без уважительных причин лица могут быть доставлены на допрос и в принудительном порядке, путем привода. Как показывает практика, процедуру привода лица, осуществляющие расследование, используют нечасто, в исключительных случаях. Как правило, следователю проще договориться с тем или иным лицом об удобном для обоих времени, а возможно, и месте, и провести допрос по согласованию.

Допрашиваемое лицо в обязательном порядке предупреждается, в зависимости от правового статуса участника допроса, об ответственности за дачу ложных показаний, за право отказаться свидетельствовать против себя, своих близких, лица, не достигшие шестнадцатилетнего возраста, за исключением подозреваемого и обвиняемого, об ответственности не предупреждаются – им просто указывают на необходимость говорить правду. Кроме того, лица, не достигшие четырнадцатилетнего возраста, допрашиваются в присутствии законного представителя несовершеннолетнего.

В силу правового статуса подозреваемые и обвиняемые лица должны быть допрошены в присутствии своего защитника – адвоката. Протоколы допроса, проведенного в отсутствие защитника, не допускаются в качестве доказательств по уголовному делу даже в тех случаях, когда допрашиваемое лицо не возражало против допроса в отсутствие защитника. Для юридического сообщества давно не секрет, что при производстве предварительного расследования дознавателем или следователем, процедура присвоения человеку статуса подозреваемого может искусственным путем задерживаться. Например, оставаясь в статусе свидетеля, реальный подозреваемый может и не знать, что в это время следствие уже изменило направление в сторону поиска и сбора доказательств его вины.

Отдельное место в данном вопросе занимает допрос эксперта. Лицо может быть допрошено следователем по его собственной инициативе или в связи с поступившим ходатайством, но только после того, как экспертом будет дано заключение по результатам проведенного им исследования.

Все показания, полученные следователями, дознавателями в процессе допроса, заносятся ими в протокол допроса, с содержанием которого обязано ознакомиться допрашиваемое лицо и удостоверить его путем собственноручного подписания всех указанных в допросе пунктов. В теории предполагается, что допрос каждый раз производится следователем, дознавателем на месте, в присутствии допрашиваемого лица, с соблюдением всех процессуальных норм, но на практике различными следователями, дознавателями используется иная тактика проведения допроса. Если это возможно, то информация, находящаяся в допросе, вбивается следователем, дознавателем в допрос заранее, например из ранее данных допрашиваемым лицом показаний, полученных в процессе дачи объяснения, и допрашиваемое лицо просто ознакомляется с указанными показаниями. С правовой точки зрения подобная практика носит отрицательный характер, но с точки зрения лица, ведущего следствие, данная практика позволяет сохранить массу времени как следователю, дознавателю, так и допрашиваемому лицу; кроме того, допрашиваемое лицо, в силу того, что



между моментом дачи первоначального объяснения и производством допроса прошло определенное время, может забыть часть информации и непроизвольно запутаться в ней. Участие граждан в уголовном производстве путем дачи объяснений или дачи показаний на допросе, несомненно, является одной из форм оказания помощи правоохранительным органам.

Наиболее часто встречается в материалах уголовных дел протокол осмотра места происшествия. Это указывает на важность данного следственного действия. «Под местом происшествия понимается участок местности или помещение, где произошло какое-то событие, подлежащее следственному осмотру и в пределах которого обнаружены следы, свидетельствующие о возможности совершения преступления» [3]. По своей сути осмотр места происшествия – это неотложное действие, осуществляемое с целью установить, исследовать и зафиксировать существующую обстановку места происшествия, различных типов следов на месте, вещественных доказательств и иных данных, которые позволят в общей совокупности прийти к выводам о сущности и виновных в произошедшем происшествии.

Основной целью производства осмотра места происшествия является обнаружение следов преступления, вещественных доказательств и иных фактов, которые могли бы помочь следователю, дознавателю в установлении обстоятельств совершения преступления и расследовании. Само место происшествия – это реальный участок местности или помещение, в котором было совершено преступление и где были обнаружены следы, свидетельствующие о данном преступлении.

Следователь, дознаватель производит осмотр места происшествия для решения ряда задач, которые стоят перед ними, а именно:

- исследование и фиксация обстановки места происшествия;
- поиск, обнаружение, изъятие и фиксация в протоколе осмотра места происшествия следов;
- определение характера и степени воздействия преступника на окружающую обстановку, а также его мотивов и целей;
- выявление причин и связей, которые могли оказать стимулирующее воздействие на совершение преступления, и др.

Осмотр места происшествия обладает рядом особенностей. Это неотложное действие, что означает, что осмотр должен быть проведен незамедлительно и в кратчайшие сроки. Промедление может повлечь различные необратимые отрицательные последствия, такие как повреждение или утрата следов, вещественных доказательств, и как результат – затягивание процесса предварительного расследования или даже прекращение, что в итоге позволит виновным лицам остаться безнаказанными, а права потерпевших лиц будут нарушены.

Еще одной отличительной чертой первичного осмотра места происшествия является его неповторимость. Данное свойство вызвано тем, что изначальная обстановка места происшествия со всеми следами, с которой сталкивается следователь, дознаватель, как правило, меняется со временем и даже при производстве дополнительного осмотра места происшествия обстоятельства могут быть восприняты иначе, могут быть повреждены или уничтожены.

Если для установления отличительных обстоятельств происшествия необходимо применить различные научно-технические средства, составить схемы, изъять специальными способами следы, провести различные измерения, то для осуществления указанных процедур приглашается специалист соответствующего профиля, не заинтересованный лично в результатах расследования. Указанный специалист при-



меняет имеющиеся у него знания для оказания следователю, дознавателю помощи в поиске, определении, фиксации и изъятии следов и обстоятельств, имеющих непосредственное отношение к преступлению, а также дает необходимые консультации. Все обстоятельства, обнаруженные в ходе осмотра места происшествия, заносятся в протокол осмотра места происшествия. Также все изъятые следователем, дознавателем следы с места происшествия изымаются, упаковываются и опечатываются в соответствующем порядке. После этого следователь, дознаватель, а также иные участвующие в осмотре места происшествия лица, такие как специалист, эксперт и понятые, подписывают указанные упаковки с вещественными доказательствами, о чем делается соответствующая запись в протоколе осмотра места происшествия.

Как уже было сказано ранее, результаты осмотра места происшествия заносятся в протокол осмотра места происшествия, кроме того, в нем фиксируется информация о различных научно-технических средствах, применяемых в процессе, поступившие от присутствующих на осмотре лиц заявления и разъяснения, после чего указанный протокол подписывается следователем, дознавателем и участниками данного следственного действия.

Основания и порядок производства осмотра места происшествия регламентируются ст. 176–177 УПК РФ. Косвенно при производстве осмотра места происшествия затрагиваются и иные статьи УПК РФ, например ст. 60, в которой описаны права и обязанности понятого.

Таким образом, осмотр места происшествия является одним из важнейших следственных действий, которое позволяет следователю, дознавателю установить обстоятельства произошедшего события, установить признаки состава преступления, а также иные обстоятельства, имеющие доказательственное значение для принятия решения о возбуждении уголовного дела, отказе в возбуждении уголовного дела или применении обнаруженных доказательств в ходе осмотра места происшествия.

Параллельно с осмотром места происшествия проводится осмотр местности, территориально не относящейся к месту происшествия, но находящейся в непосредственной близости к нему. Это вызвано тем, что довольно часто на таких участках местности, в том числе в различных помещениях, могут быть обнаружены различные фактические обстоятельства, следы, а также вещественные доказательства, имеющие юридическое значение для расследования. В следственной практике встречаются случаи, когда осмотр местности осознанно включается следователем, дознавателем в состав осмотра места происшествия, проводится одним следственным действием, и все установленные обстоятельства фиксируются и обозначаются в одном протоколе осмотра места происшествия. Как правило, это вызвано желанием следователей, дознавателей сократить временные затраты и скомпилировать все полученные данные в одном процессуальном документе, и если следственное действие проведено и оформлено грамотно, то подобные меры не оказывают отрицательного воздействия на процесс расследования. Целесообразность осмотра участков местности и помещений, расположенных поблизости, подтверждает большое число практических случаев, когда на указанных участках во время осмотра обнаруживались различные личные вещи, ярко выраженные следы преступников, при помощи чего сотрудникам удавалось в максимально короткие сроки установить личности преступников, обнаружить и задержать их.

Еще одним обязательным следственным действием является производство осмотра трупа. Если вследствие происшествия погибли или были убиты люди и на месте происшествия есть трупы, то следователь обязан осмотреть труп. На практике



осмотр трупа может быть как составной частью осмотра места происшествия, так и самостоятельным следственным действием, например, в тех случаях, когда осмотр трупа производится в медицинском учреждении или в морге, если труп был доставлен туда, и в случаях эксгумации трупа.

Внешний осмотр трупа, обнаруженного на месте происшествия, производится следователем при участии судебно-медицинского эксперта или, в случае невозможности его участия, иного врача. Судебно-медицинский эксперт или врач, участвующий в осмотре трупа, наделяется соответствующими правами и обязанностями, которые установлены для него законом.

На практике следователи, стараются привлекать на мероприятия подобного рода врачей или специалистов, с которыми давно знакомы и неоднократно совместно производили совместные следственные действия, так как врач или специалист, имеющий опыт участия в таких мероприятиях, спокойно относится к обязательствам и методично и точно выполняет их. Кроме того, такой специалист уже знаком с перечнем вопросов, которые будет задавать ему следователь, и может давать необходимые консультации.

Все обстоятельства, установленные в ходе осмотра места происшествия и трупа, в обязательном порядке фиксируются в протоколе осмотра, который составляет следователь. Как правило, осмотр трупа производится следователем в два этапа. Сначала следователь производит общий осмотр, а по окончании – детализированный осмотр. При проведении общего осмотра труп должен находиться в статичном состоянии, в то время как следователь или приглашенный специалист производит все необходимые действия. К действиям общего осмотра тела относятся такие действия следователя, как фиксация место положения тела путем фотографирования, осмотр различных открытых частей тела на наличие повреждений, затем внешний осмотр предметов одежды и обуви, а также различных предметов, обнаруженных на трупе, и др. Перед началом общего осмотра трупа необходимо зафиксировать время начала осмотра трупа, температуру окружающей среды и температуру обнаруженного тела. Температура тела измеряется специалистом путем ректальной термометрии, что позволяет в совокупности с другими признаками трупа установить такой крайне важный для расследования фактор, как давность наступления смерти.

По окончании общего осмотра трупа начинается его детальный осмотр, во время которого осматривается вся одежда трупа, включая содержимое карманов, осмотр всех частей тела трупа для выявления всех возможных следов, повреждений и трупных явлений. Весь процесс осмотра трупа, включая общий и детальный осмотры, фиксируется с помощью фотографирования.

Все обстоятельства, установленные в процессе осмотра трупа, включая ответы специалиста на поставленные следователем вопросы и самостоятельные консультации, данные специалистом по его инициативе по результатам обнаруженных им данных, в пределах его компетенции, а также все изъятые в процессе осмотра следы и вещественные доказательства заносятся в протокол осмотра. В случаях обнаружения неопознанных трупов, чью личность невозможно установить в процессе осмотра места происшествия, такие трупы подлежат обязательной дактилоскопии, а также фотографированию левого и правого профиля, после чего составляется опознавательная карта трупа.

В процессуальной практике следователи постоянно сталкиваются еще с одним типом процессуальных действий, без которых невозможно осуществление предва-



рительного расследования, а именно с назначением и проведением судебных экспертиз и исследований.

Все вопросы, связанные с назначением и производством соответствующими экспертами экспертиз, разрешаются Уголовно-процессуальным кодексом РФ, а также ФЗ РФ от 31.05.2001 г. № 73 «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации».

В ходе проведения процессуальной проверки или предварительного расследования следователям часто приходится сталкиваться с необходимостью установления различных обстоятельств не правового, а иного характера, тем не менее, имеющих большое значение в процессе раскрытия преступления. Например, определение химического состава вещества, обнаруженного в процессе личного обыска у подозреваемого, или принадлежность обнаруженных образцов крови, образцов отпечатков пальцев, изъятых в ходе осмотра места происшествия, разыскиваемому по подозрению в совершении преступления лицу, или установление факта нарушения лицом правил дорожного движения при возникновении дорожно-транспортного происшествия, в результате которого погибли люди, и многое другое. Решением подобных вопросов занимаются лица, обладающие различными специальными знаниями в науке, искусстве, ремеслах или технике, именующиеся экспертами и имеющие право осуществлять экспертную деятельность в соответствии с законом.

Следователь может назначить производство экспертизы как во время предварительного расследования, так и в ходе процессуальной проверки для решения вопроса о наличии обстоятельств, установление которых необходимо для возбуждения уголовного дела в конкретном случае. На практике, как правило, на стадии процессуальной проверки назначается проведение не судебной экспертизы, а экспертного исследования, при этом перед экспертом ставятся только вопросы, имеющие процессуальное значение для возбуждения уголовного дела или отказа в возбуждении. Если по результатам экспертного исследования было принято решение о возбуждении уголовного дела, то в ходе предварительного расследования по делу могут быть уже назначены судебные экспертизы, где будут поставлены перед экспертом совсем другие вопросы, связанные с установлением иных обстоятельств.

Очень часто на практике производство экспертизы назначается не только для установления какого-то отдельно взятого обстоятельства, а для определения характеристик уже имеющихся. Яркий тому пример – определение экспертом степени тяжести причиненных пострадавшему лицу телесных повреждений или того, какое именно обстоятельство послужило причиной смерти человека. Также экспертиза проводится в тех случаях, когда при определении качественного параметра наркотического вещества необходимо установить, к какому размеру будет относиться количественный параметр, для определения степени тяжести совершенного преступления.

Проведение экспертного исследования невозможно без наличия законного процессуального основания. В уголовном процессе таким процессуальным основанием служит постановление следователя, дознавателя, которое выносится им, если в результате рассмотрения материалов процессуальной проверки или уголовного дела была установлена необходимость в проведении экспертизы или в случае удовлетворения, в соответствии с законом, ходатайства одной из сторон. Производство судебной экспертизы на основании иных процессуальных документов незаконно и влечет недопустимость применения полученных в результате исследования результатов в качестве доказательств по уголовному делу.



В выносимом следователем, дознавателем постановлении о назначении экспертизы перед экспертом или экспертами ставятся вопросы, имеющие процессуальное значение для производства расследования по данному конкретному делу, а также вопросы, о включении которых в постановление ходатайствовала одна из сторон при условии, что данное ходатайство было удовлетворено частично или полностью.

Лицо, назначающее производство экспертиз, должно правильно выбрать очередность назначаемых экспертиз, если в отношении одного и того же предмета или объекта назначаются несколько различных экспертиз, в противном случае это грозит снижением качественных характеристик указанного предмета и, как следствие, снижением качества проведенных в дальнейшем в отношении него исследований или и вовсе невозможностью проведения исследований или получением отрицательных результатов.

На практике в абсолютном большинстве случаев производство тех или иных экспертиз поручается процессуальными лицами экспертам государственных экспертных центров МВД и юстиции. Постановление о назначении экспертизы, а также приложенные к нему материалы, вещественные доказательства или иные объекты направляются руководителю экспертного учреждения, который после предварительной оценки профиля, объема и сложности предстоящего исследования определяет конкретного эксперта или группу экспертов, которым поручает производство исследования. Данная система полноценно функционирует уже на протяжении многих лет и на данный момент считается самой практичной.

Тем не менее не все экспертизы и экспертные исследования поручаются следователями именно экспертам экспертных учреждений. В некоторых случаях, например для экономии времени или в случае отсутствия в экспертных учреждениях достаточной научно-технической базы, исследование может быть поручено иному лицу. При этом должны быть соблюдены несколько условий: лицо, которому поручено исследование, должно иметь соответствующую специальность, обладать необходимыми познаниями, образованием, компетентностью и техническими возможностями; привлечение указанного лица для проведения исследования, после выяснения его отношений со сторонами, не должно противоречить закону.

По результатам проведенного исследования эксперт или эксперты выносят соответствующее заключение, в котором в обязательном порядке должны быть отражены порученные ему на разрешение вопросы, материалы, предоставленные на исследование, процесс производства исследования, и в заключительной части основные выводы, которые удалось установить, выраженные в форме ответов на поставленные вопросы. Закон наделяет эксперта правом установить дополнительные выводы в заключении, если он посчитает, что для следствия будет иметь значение информация, которую он может сообщить. Подобная практика имеет место, так как следователь, дознаватель, назначивший производство исследования, может не обладать теми познаниями, которыми владеет эксперт, и, как следствие, не задать необходимых вопросов или ошибиться в формулировке заданных вопросов. Выводы, полученные в результате проведения экспертного исследования или судебной экспертизы, в дальнейшем используются в качестве доказательств.

Вопреки сложившемуся мнению, распространяемому людьми, не знакомыми с процессом производства предварительного расследования, привлечь невиновное лицо к уголовной ответственности, без фабрикации материалов со стороны органов следствия и попустительства со стороны органов надзора, практически невозможно. Чтобы привлечь к уголовной ответственности лицо, виновное в совершении пре-



ступления, необходимо собрать и представить в суд в надлежаще оформленном виде все необходимые доказательства, полученные следователем, дознавателем в процессе производства следственных действий. В сложившейся ситуации ошибки и неточности, допущенные должностным лицом при производстве следственных действий, могут и обязательно приведут к снижению доказательственной ценности, повреждению, утрате или признанию недопустимости в качестве доказательств полученных результатов и, как следствие, освобождению виновного в совершении преступления лица от ответственности.

Ссылки на источники

1. Конституция Российской Федерации (с учетом поправок, внесенных законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ).
2. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 03.02.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.02.2014).
3. Дерягин Г. Б., Тараскина З. И. Осмотр трупа на месте его обнаружения: практическое пособие. – Архангельск, 1996.

Dmitry Nosenko,

Master student, Further Professional Education Institute, Murmansk State Technical University, Murmansk

NDV000@yandex.ru

Sources of criminal procedure law and their application in the preliminary investigation

Abstract. The author designates sources of criminal-procedural law and procedural actions, which are applied in the process for preliminary investigation. The author allocates the opportunities of experienced application of criminal-procedural law.

Key words: sources of law, procedural actions, preliminary investigation.

References

1. Konstitucija Rossijskoj Federacii (s uchetom popravok, vnesennyh zakonami Rossijskoj Federacii o popravkah k Konstitucii Rossijskoj Federacii ot 30.12.2008 № 6-FKZ, ot 30.12.2008 № 7-FKZ, ot 05.02.2014 № 2-FKZ) (in Russian).
2. Ugolovno-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 18.12.2001 № 174-FZ (red. ot 03.02.2014) (s izm. i dop., vstup. v silu s 15.02.2014) (in Russian).
3. Derjagin, G.B., Taraskina, Z.I. (1996) *Osmotr trupa na meste ego obnaruzhenija*: prakticheskoe posobie, Arhangel'sk (in Russian).

Рекомендовано к публикации

Тумановым А. А., кандидатом философских наук, доцентом;

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

