

**№ 12 (декабрь) • 2014 год**





## Особенности формирования у школьников основных математических понятий в современных условиях

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования у школьников математических понятий в современной парадигме образования и в свете требований, выдвинутых в концепции развития математического образования. Эти требования предполагают обновление содержания обучения математике в школе, приближение его к современным разделам и практическому применению, широкое применение проектной деятельности. Преодолеть существующую разобщенность различных математических дисциплин, изолированность отдельных тем и разделов, обеспечить целостность и единство в обучении математике возможно лишь на основе выделения в ней основных стержней. Такими стержнями являются математические структуры. Необходимым условием реализации принципа доступности обучения является поэтапность процесса формирования понятий об основных математических структурах. Большую помощь в поэтапном изучении математических структур может оказать метод проектов. Применение этого метода при изучении школьниками математических структур позволяет решить целый комплекс задач по расширению и углублению знаний по математике, рассмотрению возможностей их применения в практической деятельности, приобретению практических навыков работы с современными программными продуктами, всестороннему развитию индивидуальных способностей школьников.

**Ключевые слова:** содержание обучения математике, математические структуры, поэтапность процесса формирования понятий, метод проектов.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В настоящее время завершается переход к информационному обществу, одновременно оформляется новая парадигма в образовании, основанная на постнеклассической методологии, синергетических принципах самообразования, внедрении сетевых технологий, проектной деятельности, компетентностного подхода. Все эти новые веяния требуют обновления содержания обучения математике в школе, приближения его к современным разделам и практическим применениям. Особенности учебного материала в информационном обществе являются принципиальная избыточность информации, нелинейный характер ее развертывания, возможность вариативности учебного материала.

Роль математического образования как основы конкурентоспособности, необходимого элемента безопасности страны осознана руководством России. Правительством в декабре 2013 г. утверждена концепция развития математического образования. В этой концепции подняты многие актуальные проблемы математического образования. В качестве основной проблемы выделена низкая учебная мотивация школьников, что связано с бытующей в общественном сознании недооценкой математического образования, а также перегруженностью программ, оценочных и методических материалов техническими элементами и устаревшим содержанием.



Современное состояние математической подготовки учащихся вызывает серьезные опасения. Наблюдается формализм математических знаний выпускников средних школ, их недостаточная действенность; недостаточный уровень математической культуры и математического мышления. Во многих случаях изучаемый конкретный материал не складывается в систему знаний; учащийся оказывается «погробен» под массой обрушивающейся на него из Интернета и других источников информации, будучи не в состоянии самостоятельно ее структурировать и осмыслить.

В результате значительная часть такой информации быстро забывается и математический багаж значительной части выпускников средних школ состоит из большего или меньшего числа слабо связанных между собой догматически усвоенных сведений и лучше или хуже закрепленных навыков выполнения некоторых стандартных операций и типовых заданий. Представление о математике как о единой науке со своим предметом и методом у них отсутствует. Чрезмерное увлечение чисто информационной стороной обучения приводит к тому, что многими учащимися не воспринимается богатое содержание математических знаний, заложенных в программе.

Содержательная сторона математического образования должна быть ориентирована не столько на узко понимаемые сегодняшние потребности, сколько на стратегические перспективы, на видение многообразия ее приложений, широкого применения в современном обществе математических моделей. Тем самым ставится задача приближения содержания обучения математике к современной науке.

Преодолеть разобщенность различных математических дисциплин, изолированность отдельных тем и разделов, обеспечить целостность и единство в обучении математике возможно лишь на основе выделения в ней истоков, основных стержней. Такими стержнями в математике, как отмечали А. Н. Колмогоров и другие крупнейшие ученые, являются математические структуры, которые подразделяются, согласно Н. Бурбаки, на алгебраические, порядковые и топологические. Некоторые из математических структур могут быть непосредственными моделями реальных явлений, другие – связаны с реальными явлениями лишь посредством длинной цепи понятий и логических структур. Математические структуры второго типа являются продуктом внутреннего развития математики. Из такого взгляда на предмет математики вытекает, что в любом математическом курсе должны изучаться математические структуры.

Идея математических структур, оказавшаяся весьма плодотворной, послужила одним из побудительных мотивов к радикальной реформе математического образования в 60–70-х гг. Хотя эта реформа позднее подверглась критике, ее основная идея остается весьма полезной и для современного математического образования [1].

В последнее время в математике возникли новые важные разделы, требующие своего отражения как в вузовской, так и в школьной программе по математике (теория графов, теория кодирования, фрактальная геометрия, теория хаоса и др.). Эти новые направления в математике обладают большим методологическим, развивающим и прикладным потенциалом. Разумеется, все эти новые разделы математики не могут с самого начала изучаться во всей их глубине и полноте. Как показано в [2], процесс обучения математике должен рассматриваться как многоуровневая система с обязательной опорой на нижележащие, более конкретные уровни, ступени научного познания. Без такой опоры обучение может стать формальным, дающим знание без понимания. Поэтапность процесса формирования основных математических понятий является необходимым условием реализации принципа доступности обучения.

Взгляды о необходимости выделения последовательных этапов в формировании понятий о математических структурах среди математиков-педагогов широко



распространены. Еще Ф. Клейн в своих лекциях для учителей отмечал необходимость предварительных этапов в изучении основных математических понятий: «Мы должны приспособляться к природным склонностям юношей, медленно вести их к высшим вопросам и лишь в заключение ознакомить их с абстрактными идеями; преподавание должно идти по тому же самому пути, по которому все человечество, начиная со своего наивного первобытного состояния, дошло до вершин современного знания. <...> Как медленно возникали все математические идеи, как они почти всегда всплывали сперва скорее в виде догадки и лишь после долгого развития приобретали неподвижную выкристаллизованную форму систематического изложения».

По мнению А. Н. Колмогорова, обучение математике должно состоять из нескольких ступеней, что он обосновывал тяготением психологических установок учащихся к дискретности и тем, «естественный порядок наращивания знаний и умений всегда имеет характер “развития по спирали”». Принцип «линейного» построения многолетнего курса, в частности математики, по его мнению, лишен ясного содержания. Однако логика науки не требует, чтобы «спираль» обязательно разбивалась на отдельные «витки» [3].

В качестве примера такого поэтапного изучения рассмотрим процесс формирования понятия такой математической структуры, как группа. Первым этапом в этом процессе можно считать еще дошкольный возраст, когда дети знакомятся с алгебраическими операциями (сложения и вычитания), которые проводятся непосредственно над множествами предметов.

Дальше этот процесс продолжается в школе. Можно сказать, что весь курс школьной математики пронизан идеей группы. Знакомство учащихся с понятием группы начинается, по сути дела, уже в 1–5-х классах. В этот период в школе алгебраические операции производятся уже над числами. Теоретико-числовой материал является в школьной математике наиболее благодатным материалом для формирования понятия об алгебраических структурах. Целое число, сложение целых чисел, введение нуля, нахождение для каждого числа ему противоположного, изучение законов действий – все это, по существу, этапы в формировании понятия об основных алгебраических структурах (группах, кольцах, полях).

В последующих классах школы учащиеся сталкиваются с вопросами, которые способствуют расширению знаний такого характера. В курсе алгебры осуществляется переход от конкретных чисел, выражаемых цифрами, к абстрактным буквенным выражениям, обозначающим конкретные числа лишь при определенном истолковании букв. Алгебраические операции производятся уже не только над числами, но и над объектами другой природы (многочленами, векторами). Учащиеся начинают осознавать универсальность некоторых свойств алгебраических операций.

Особенно важным для осознания идеи группы является изучение геометрических преобразований и понятий композиции преобразований и обратного преобразования. Однако последние два понятия не отражены в ныне действующей школьной программе (о последовательном выполнении движений и об обратном преобразовании лишь вскользь упоминается в учебнике А. В. Погорелова).

В элективных и факультативных курсах целесообразно рассмотреть группы самосовмещений некоторых геометрических фигур, группы вращений, орнаментов, бордюров, паркетов и различные приложения теории групп в кристаллографии, химии и т. д. Эти темы, где приходится знакомиться с математической постановкой практических задач, вызывают у учащихся наибольший интерес.

При знакомстве с понятием группы в общем виде необходимо опираться на ранее полученные знания, которые выступают структурообразующим фактором в си-



стеме математической подготовки студентов, что позволяет надлежащим образом решить проблему преемственности между школьной и вузовской математикой.

Хотя изучение современных понятий математики и ее приложений повышает интерес к предмету, но дополнительного времени для этого на уроках учителю найти практически невозможно. Поэтому здесь может помочь внедрение в учебный процесс проектной деятельности. Этот тип организации труда является и одной из основных форм реализации в образовании компетентностного подхода.

Такой тип организации труда, как отмечает А. М. Новиков, требует умения работать в команде, зачастую разнородной, коммуникабельности, толерантности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их. Если кратко сформулировать, что такое образованность в постиндустриальном обществе, то это способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить [4].

Поэтому переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, по мнению ряда ученых, прежде всего, выход на главную роль проективного начала, отказ от понимания образования только как получения готового знания, изменение роли учителя, использование для получения знаний компьютерных сетей.

Учитель по-прежнему остается центральным звеном процесса обучения, с двумя важнейшими функциями поддержки мотивации, содействия формированию познавательных потребностей и модификации процесса обучения класса или конкретного ученика. Электронная образовательная среда способствует формированию его новой роли. В такой высокоинформативной среде учитель и ученик равны в доступе к информации, содержанию обучения, поэтому учитель уже не может быть главным или единственным источником фактов, идей, принципов и другой информации. Его новую роль можно охарактеризовать как наставничество. Он поводырь, который вводит учащихся в образовательное пространство, в мир знания и мир незнания.

Однако за учителем сохраняются и многие старые роли. В частности, при обучении математике ученик очень часто сталкивается с проблемой понимания и, как показывает опыт, с ней ученик без диалога с учителем справиться не может, даже при использовании самых современных информационных технологий. Архитектура математического знания плохо совмещается со случайными постройками и требует особой культуры, как усвоения, так и преподавания. Поэтому учитель математики был и остается толкователем смыслов различных математических текстов.

Компьютерные сети в обучении можно применять для совместного использования программных ресурсов, осуществления интерактивного взаимодействия, своевременного получения информации, непрерывного мониторинга качества полученных знаний и т. д. Одним из видов проектной деятельности учащихся при использовании сетевых технологий является учебный сетевой проект. При изучении математики сетевые проекты – удобное средство для совместной отработки учащимися навыков решения задач, проверки уровня знаний, а также формирования интереса к предмету. Особенно такие проекты полезны для учащихся гуманитарных профилей и других, далеких от математики.

Что касается проектной деятельности, то теоретические предпосылки использования проектов в обучении сложились еще в индустриальную эпоху и основаны на идеях американских педагогов и психологов конца XIX в. Дж. Дьюи и У. Килпатрика. В начале XX в. отечественные педагоги (П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий и др.), разрабатывавшие идеи проектного обучения, отмечали, что метод проектов может применяться как средство слияния теории и практики в обучении; разви-



тия самостоятельности и подготовки школьников к трудовой жизни; всестороннего развития ума и мышления; формирования творческих способностей. Но уже тогда стало ясным, что проектное обучение – полезная альтернатива классно-урочной системе, но оно отнюдь не должно вытеснять ее и становиться некоей панацеей.

Современные исследования применения проектов в обучении выявили широкие возможности учебных проектов с использованием ИКТ, позволяющие углублять, обновлять знания, формировать умение самостоятельно приобретать их, ориентироваться в информационном пространстве. Исследователи отмечают, что эффективность реализации учебных проектов достигается, если они взаимосвязаны между собой, сгруппированы по определенным признакам, а также при условии их систематического использования на всех этапах усвоения содержания предмета: от овладения основными математическими знаниями к самостоятельному приобретению новых знаний до глубокого понимания математических закономерностей и использования их в различных ситуациях.

Результат выполнения учебных проектов предполагает создание субъективно нового, лично значимого продукта, ориентированного на формирование прочных математических знаний и умений, развитие самостоятельности, возрастание интереса к предмету.

Общепризнано, что школьная математика предполагает специально организованную деятельность по решению задач. Однако первое, что бросается в глаза при рассмотрении проектов «по математике», – это практически полное отсутствие собственно математической деятельности в большинстве из них. Тематика таких проектов очень ограничена, в основном это темы, связанные с историей математики («золотое сечение», «числа Фибоначчи», «мир многогранников» и т. п.). В большинстве проектов есть только видимость математики, есть некоторая деятельность, связанная с математикой лишь косвенно. Выход на современные разделы математики затруднен в силу отсутствия в школьной программе даже намека на такие разделы.

В проектной деятельности на первый план выдвигается не усвоение знаний, а сбор и систематизация некоторой информации. В то же время в математической деятельности сбор и систематизация информации только первый этап работы над решением проблемы, притом самый простой, для решения математической задачи требуются специальные умственные действия, невозможные без усвоения знаний. Математические знания обладают специфическими особенностями, игнорирование которых приводит к их вульгаризации. Знание в математике – это переработанные смыслы, прошедшие ступени анализа, проверки на непротиворечивость, совместимость со всем предыдущим опытом. Это не позволяет понимать под «знанием» просто факты, считать способность к редукции полноценным усвоением.

Математика как учебный предмет обладает другой специфической особенностью: в ней решение задач выступает в качестве и объекта изучения и метода развития личности. Поэтому в ней решение задач должно оставаться основным видом учебной деятельности, особенно для учащихся, выбравших профили, связанные с математикой.

Ученик должен войти, отмечает И. И. Мельников, проникнуть внутрь самого сложного умения, дарованного человеку, – процесса принятия решений. Ему предлагают понять, что такое «решить задачу», как сформулировать проблему, как определить средства для решения, как разбить сложную задачу на взаимосвязанные цепочки простых задач. Решение задач постоянно подсказывает развивающемуся сознанию, что в создании нового знания, в решении проблем нет ничего мистического, размытого, неясного, что человеку дано умение разрушать стену незнания, и это



умение можно развивать и укреплять. Индукция и дедукция – два кита, на которых держится решение, – призывают на помощь аналогию и интуицию, то есть как раз то, что во «взрослой» жизни даст будущему гражданину возможность самому определять свое поведение в сложной ситуации [5].

Как писал еще А. А. Столяр, обучение математике через задачи давно известная проблема. Задачи должны служить и мотивом для дальнейшего развития теории, и возможностью для его эффективного применения. Считая задачный подход наиболее эффективным средством развития учебно-математической деятельности учащихся, он ставил задачу построения педагогически целесообразной системы задач, с помощью которой можно было бы провести ученика последовательно через все аспекты математической деятельности (выявление проблемных ситуаций и задач, математизация конкретных ситуаций, решение задач, мотивирующих расширение теории и т. д.) [6].

Установлено, что решение традиционных задач по математике учит молодого человека мыслить, самостоятельно моделировать и прогнозировать окружающий мир, т. е. в конечном итоге преследует почти те же цели, что и проектная деятельность, за исключением, быть может, приобретения коммуникативных навыков, поскольку чаще всего учителя не предъявляют требований к представлению решений задачи. Поэтому в обучении математике решение задач, видимо, должно остаться основным видом учебной деятельности, а проекты лишь дополнением к нему. Этот важнейший вид учебной деятельности позволяет школьникам усваивать математическую теорию, развивать творческие способности и самостоятельность мышления. Вследствие этого эффективность учебно-воспитательного процесса во многом зависит от выбора задач, от способов организации деятельности учащихся по их решению, т. е. методики решения задач.

Педагоги, психологи и методисты доказали, что для эффективной реализации целей математического образования необходимо использовать в учебном процессе системы задач с научно обоснованной структурой, в которой место и порядок каждого элемента строго определены и отражают структуру и функции этих задач. Поэтому в своей профессиональной деятельности учитель математики должен стремиться представить содержание обучения математике в значительной степени именно через системы задач. К таким системам предъявляется ряд требований: иерархичность, рациональность объема, нарастание сложности, полнота, целевое назначение каждой задачи, возможность осуществления индивидуального подхода и т. д.

Если школьник решил сложную задачу, то в принципе нет большой разницы, как ученик оформит результат: в виде презентации, доклада или просто нацарапает решение на листе в клетку. Считается достаточным, что он решил задачу. Поэтому выдвигаемые общие требования к презентации результатов проектов: актуальность проблемы и оформление результатов («артистизм и выразительность выступления») – мало подходят к оценке тех проектов по математике, в основу которых положено решение сложных задач. Однако, исходя из требований современного общества, деятельность по решению задач необходимо совершенствовать, обращая большее внимание на первоначальный этап (осознание места данной задачи в системе математических знаний) и заключительный этап (презентация решения задачи).

Если говорить о проектной деятельности, то наиболее целесообразным представляется применение в практике обучения межпредметных проектов, реализующих интегративный подход в обучении математике и сразу нескольким естественнонаучным или гуманитарным дисциплинам. У таких проектов более разнообразна и инте-



ресна тематика, такие проекты по четырем-пяти-шести дисциплинам самые долгосрочные, поскольку их создание подразумевает обработку большого объема информации. Примеры таких межпредметных проектов приведены в книге П. М. Горева и О. Л. Лунеевой [7]. Результатом подобного макропроекта может быть веб-сайт, посвященный теме проекта, база данных, брошюра с итогами работы и т. п.

При работе над такими макропроектами учебную деятельность учащийся осуществляет во взаимодействии с другими пользователями сети, т. е. учебная деятельность становится не индивидуальной, а совместной. В силу этого на такое обучение нам надо смотреть как на процесс, происходящий в учебном сообществе. В сообществе, в котором и ученики, и учителя выполняют свои вполне определённые функции. И результат обучения можно расценивать именно с точки зрения исполнения этих функций, а не по тем или иным внешним, формальным параметрам, характеризующим чисто предметное знание у отдельных учащихся.

Надо признать, что практика применения «проектного метода» в школьном обучении математике пока достаточно бедна, все зачастую сводится к нахождению учеником в Интернете какой-то информации на заданную тему и к оформлению «проекта». Во многих случаях получается просто имитация проектной деятельности.

В силу этих особенностей многие учителя весьма скептически относятся к применению метода проектов в обучении школьников своему предмету: кто-то просто не может разобраться в смысле такой деятельности учащихся, кто-то не видит результативности этой образовательной технологии применительно к своей дисциплине. Однако эффективность метода проектов для большинства школьных предметов уже неоспорима [8].

Поэтому очень важно, чтобы содержание проектов было не просто связано с математикой, а способствовало преодолению изолированности в ней отдельных тем и разделов, обеспечению целостности и единства в обучении математике, что возможно лишь на основе выделения в ней стержней – математических структур.

Рассмотрим более подробно применение проектного метода при изучении математического материала младшими школьниками. В силу возрастных особенностей таких учащихся изучение математического материала, в частности геометрического, носит чисто ознакомительный характер. В то же время проекты позволяют заложить у младших школьников понимание роли геометрии в реальных жизненных ситуациях, возбудить интерес к дальнейшему изучению геометрии. При выполнении этих проектов вполне возможно применение различных программных средств учебного назначения.

Для реализации большинства проектов по геометрическому материалу подходят различные компьютерные среды. В начальной школе целесообразно использовать интегрированную компьютерную среду ПервоЛого, программу Microsoft Office PowerPoint, а также электронное учебное пособие «Математика и конструирование» и ИИСС «Геометрическое конструирование на плоскости и в пространстве», которые представлены в Электронной коллекции цифровых образовательных ресурсов и предназначены для свободного применения в учебном процессе. Выбор данных программных продуктов обоснован тем, что они соответствуют возрастным особенностям учащихся начальной школы, являются доступными для использования их в учебном процессе, предоставляют большие возможности для реализации проектного метода [9].

Преподавателем Вологодского педколледжа О. Н. Костровой была разработана программа внеурочной деятельности, содержащая комплекс проектов по геометрическому материалу и методические рекомендации для учителей по организации работы над проектами. Основная цель примерной программы – формирование геометрических представлений младших школьников на основе использования метода учебных проек-





тов. Работа по реализации комплекса проектов направлена на углубление и расширение знаний учащихся по геометрическому материалу, познание окружающего мира с геометрических позиций, формирование умения применять полученные знания в ходе решения учебно-познавательных и учебно-практических задач с применением программных средств, формирование пространственного и логического мышления.

Примерной программой предусмотрено углубленное изучение таких тем, как «Многоугольники», «Окружность. Круг», «План. Масштаб», «Объемные фигуры», изучение дополнительных тем – знакомство с осевой симметрией, представление числовых данных площади и объема в виде диаграмм. Работа над некоторыми проектами предусматривает использование исторического и краеведческого материала, что способствует повышению познавательного интереса к изучению геометрического материала.

Комплекс проектов представлен следующими темами:

- «Мир линий», «Старинные единицы измерения длины», «Красота узоров из многоугольников», «Флаги районов Вологодской области», «Геометрическая сказка» (2-й класс);
- «Орнаменты Вологодской области», «Паркет», «Заметка в газету о круге или окружности», «Меандр», «Дачный участок» (3-й класс);
- «Углы», «Загадка пирамиды», «Улицы нашего города», «Расчетные работы при строительстве», работа с конструкторами (4-й класс).

В процессе работы над проектами учащиеся выполняют построение плоских и объемных геометрических фигур, конструирование и моделирование из геометрических фигур других фигур, разнообразных объектов, проводят небольшие исследования по геометрическому материалу.

Использование метода проектов при изучении геометрического материала предполагает применение знаний и умений из других предметных областей, что способствует всестороннему развитию учащихся. Данный метод реализует деятельностный подход к обучению, так как обучение происходит в процессе деятельности младших школьников; способствует развитию умения в планировании своей учебной деятельности, решению проблем, компетентности в работе с информацией, коммуникативной компетентности.

Таким образом, применение метода проектов при обучении школьников геометрическому материалу позволяет решить целый комплекс задач по расширению и углублению знаний по элементам геометрии, рассмотрению возможностей их применения в практической деятельности, приобретению практических навыков работы с современными программными продуктами, всестороннему развитию индивидуальных способностей школьников.

Проекты по математическому материалу для младших школьников представляют собой только первый этап проектной деятельности по математике. На следующих ступенях обучения необходимо продолжать эту деятельность, развивая и углубляя знания школьников об основных математических структурах.

Кроме того, применяя проектный метод при обучении математике, не нужно забывать, что решение задач должно оставаться основным видом учебной деятельности. Эту специфическую особенность учебного предмета следует учитывать при разработке проектов, поэтому учебные проекты должны являться средством для отработки школьниками навыков решения задач, проверки уровня знаний, формирования познавательного интереса к предмету.



## Ссылки на источники

1. Тестов В. А. Обновление содержания обучения математике: исторические и методологические аспекты: монография. – Вологда, ВГПУ, 2012. – 176 с.
2. Тестов В. А. Математические структуры как научно-методическая основа построения математических курсов в системе непрерывного обучения (школа – вуз): дис. ... д-ра пед. наук. – Вологда, 1998.
3. Колмогоров А. Н. К обсуждению работы по проблеме «Перспективы развития советской школы на ближайшие тридцать лет» // Математика в школе. – 1990. – № 5. – С. 59–61.
4. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. – М.: Изд-во «Эгвес», 2008.
5. Образование, которое мы можем потерять: сб. / под общ. ред. ректора МГУ академика В. А. Садовниченко – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2002. – С. 72.
6. Столяр А. А. Педагогика математики: курс лекций. – Минск: Вышэйш. шк., 1969.
7. Горев П. М., Лунеева О. Л. Межпредметные проекты учащихся средней школы. Математический и естественнонаучный циклы: учеб.-метод. пособие. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2014. – 58 с.
8. Там же.
9. Кострова О. Н. Программные средства в реализации метода проектов при изучении элементов геометрии младшими школьниками // Научное обозрение: теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 41–48.

## Vladimir Testov,

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the chair of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Vologda State University, Vologda, Russia  
[vladafan@inbox.ru](mailto:vladafan@inbox.ru)

## Peculiarities of pupils' main mathematical notions formation in modern conditions

**Abstract.** The paper discusses the peculiarities of pupils' mathematical notions the formation in the modern paradigm of education and in the light of the demands, made in the concept of mathematical education. These requirements imply updating the content of teaching mathematics at school, bringing it closer to the modern sections and practical applications, the widespread using of project activities. To overcome the existing fragmentation of various mathematical disciplines and the isolation of individual sections, to ensure the integrity and unity in the teaching of mathematics is possible only on by allocating the main lines in it. Mathematical structures are the rods, the main construction lines of mathematical courses. Phased process of formation of concepts about the basic mathematical structures is a prerequisite for the implementation of the principle of availability of training. Method of projects can be of great help in a phased study of mathematical structures. Application of this method in the study of mathematical structures allows solve a number of tasks to expand and deepen the knowledge of mathematics, consider the possibilities of their application in practice, the acquisition of practical skills to work with modern software products, the full development of the individual abilities of pupils.

**Key words:** content of teaching mathematics, mathematical structures, phased process of formation of notions, project method.

## References

1. Testov, V. A. (2012) *Obnovlenie sodержaniya obuchenija matematike: istoricheskie i metodologicheskie aspekty: monografija*, VGPU, Vologda, 176 p. (in Russian).
2. Testov, V. A. (1998) *Matematicheskie struktury kak nauchno-metodicheskaja osnova postroenija matematicheskikh kursov v sisteme nepreryvnogo obuchenija (shkola – vuz): dis. ... d-ra ped. nauk*, Vologda (in Russian).
3. Kolmogorov, A. N. (1990) “K obsuzhdeniju raboty po probleme ‘Perspektivy razvitija sovetskoj shkoly na blizhajshie tridcat’ let’”, *Matematika v shkole*, № 5, pp. 59–61 (in Russian).
4. Novikov, A. M. (2008) *Postindustrial'noe obrazovanie*, Izd-vo “Jegves”, Moscow (in Russian).
5. V. A. Sadovnichij (ed.) (2002) *Obrazovanie, kotoroe my mozhem poterjat': sb.* MGU im. M. V. Lomonosova, Moscow, p. 72 (in Russian).
6. Stoljar, A. A. (1969) *Pedagogika matematiki: kurs lekcij*, Vyshnejsh. shk., Minsk (in Russian).
7. Gorev, P. M. & Luneeva, O. L. (2014) *Mezhpredmetnye proekty uchashhihsja srednej shkoly. Matematicheskij i estestvennonauchnyj cikly: ucheb.-metod. posobie*, Izd-vo MCIТО, Kirov, 58 p. (in Russian).
8. Ibid.
9. Kostrova, O. N. (2012) “Programmnye sredstva v realizacii metoda proektov pri izuchenii jelementov geometrii mladshimi shkol'nikami”, *Nauchnoe obozrenie: teorija i praktika*, № 2, pp. 41–48 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





## **Проблемы и перспективы трудоустройства выпускников в условиях уровневой подготовки кадров**

**Аннотация.** Рассмотрены уровневая структура подготовки в высшей школе, возможности трудоустройства выпускников, проблемы трудоустройства с позиции рынка труда, самих выпускников и вузов, приведены общие рекомендации участникам процесса подготовки кадров и их трудоустройства для улучшения профессиональных перспектив выпускников. Отмечен системный характер проблемы в логистической цепи абитуриент – вуз – выпускник – работодатель – государство.

**Ключевые слова:** высшая школа, уровневая подготовка кадров, трудоустройство выпускников, факторы трудоустройства.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Современная система образования жестко устанавливает стандарты и уровни подготовки выпускников высшей школы. Отдельное учебное заведение повлиять на установленные правила не может, но оно может сформировать свою внутреннюю систему образования, ориентированную на потребителей.

### **Уровневая подготовка включает:**

**Бакалавр.** Академическая степень или квалификация, присваиваемая студентам после освоения базовой программы обучения. Бакалавриат – первый уровень (3–4 года обучения). Предполагается, что бакалавры уже после четырех лет обучения смогут занимать должности, требующие высшего образования.

### **Как стать бакалавром?**

1. Окончить выпускной 11-й класс в обычной школе, получить аттестат лица или колледжа.
2. Сдать Единый госэкзамен и по результатам ЕГЭ поступить на обучение.
3. Отучиться в вузе 4 года.
4. Защитить выпускную квалификационную работу в вузе.

Выпускник вуза получает диплом бакалавра. Дальше придется выбирать: либо идти работать с полноценным дипломом и квалификацией бакалавра, либо поступать в магистратуру.

**Специалист.** Можно изначально выбрать квалификацию «специалист», и обучение в таком случае будет длиться не менее пяти лет, после чего выдается диплом о полном высшем образовании. Специалист на третьем году обучения, в отличие от бакалавра, получает узкоспециальную подготовку.

**Магистр.** Согласно Болонским документам, второй, более высокий уровень высшего образования назван магистратурой, а его выпускник – магистром. Магистратура готовит кадров, способных к решению наиболее сложных задач профессиональной деятельности. Магистров и специалистов готовят к научно-исследовательской деятельности и самостоятельной аналитической работе, исходя из кадровых потребностей экономики и социальной сферы.



## **Как стать магистром?**

1. Стать бакалавром или специалистом.
2. Выбрать узкий профиль в полученной профессии.
3. Пройти конкурсный отбор.
4. Отучиться 2 года.
5. Защитить магистерскую диссертацию.

Правом поступления в аспирантуру наделяются граждане, получившие диплом специалиста или магистра. Лица, имеющие квалификацию «бакалавр», такого права не имеют.

## **Трудоустройство выпускников**

Конечно, бакалавров берут на работу менее охотно. Чаще всего это мотивируется тем, что за четыре года обучения человек получает общую подготовку по данному профилю, но не имеет при этом узкой специализации, присутствующей у магистров и специалистов, то есть предполагается, что полученные знания теоретические.

Однако для некоторых направлений деятельности этого бывает вполне достаточно. К примеру, работа с документами и людьми в офисе может стать идеальным вариантом для бакалавра. К тому же иногда фирма дает возможность продолжить дальнейшее образование в магистратуре за свой счет, при этом немного перепрофилировавшись.

В случае со специалистами и магистрами это гораздо труднее, поскольку подразумевается уже получение второго высшего образования.

Что касается профессий, связанных с преподаванием, на такие должности предпочитают брать магистров, поскольку в их подготовке практически всегда присутствует научно-педагогическое направление. По традиции и на многие другие должности предпочитают брать магистров. Это связано с тем, что наивысшая квалификация выпускника вуза – магистр – придает ему большой престиж, работодатель же надеется, что и качество знаний в данном случае выше. На практике это, конечно же, не всегда соответствует действительности, но, тем не менее, тенденция такая сохраняется.

Что же касается прикладной работы, здесь большой спрос на специалистов, особое внимание в подготовке которых занимает именно практическая деятельность, причем в данном случае особое значение имеет вуз, который закончил специалист, ведь от этого может существенно зависеть профиль подготовки.

При сотрудничестве с магистрами достаточно часто выясняется, что, имея великолепную теоретическую подготовку, они могут теряться в ежедневных практических ситуациях. Зато степень магистра дает первоочередное право на поступление в аспирантуру.

К объективным факторам трудоустройства по результатам исследования [1] относятся:

- наличие реализуемых государственных программ трудоустройства выпускников профессиональных учебных заведений;
- наличие взаимосвязи между учебным заведением и работодателем, выраженное в сформированной системе договорных отношений;
- сложившийся дефицит вакансий в определенных профессиях (специальностях);
- традиционный профессиональный авторитет выпускников определенных учебных заведений профессионального образования (престиж некоторых учебных заведений);



– действенная система помощи в трудоустройстве выпускнику со стороны самого учебного заведения;

- качественные практики и стажировки во время обучения;
- использование компетентностного подхода в обучении;
- поддержка близких и знакомых (система «слабых связей»).

К субъективным факторам трудоустройства относятся:

- наличие индивидуального договора подготовки специалистов с руководителем предприятия, организации;
- активное использование профессиональных знаний, демонстрация профессиональных навыков и умений в период реализации производственной практики;
- поиск работы во время учебы;
- гибкая система оплаты труда выпускников;
- адекватный уровень притязаний выпускников;
- желание выпускника повышать квалификацию по избранной специальности.

### **Проблемы трудоустройства**

Отечественный рынок труда просто не подготовлен к нашествию бакалавров. По данным рекрутингового портала Superjob, 35% работодателей приравнивает бакалавров к претендентам, имеющим неполное высшее образование, а 8% – к выпускникам ПТУ. «Тот факт, что человек отучился в вузе четыре года вместо пяти, говорит о том, что он спешил покинуть учебное заведение», – аргументируют свою позицию респонденты.

Впрочем, эксперты называют и другую причину рабочей дискриминации. «Понятия “бакалавр” и “магистр” до сих пор не внушают россиянам доверия. Поэтому из общего числа выпускников степень бакалавра получают всего несколько процентов, – рассказывает проректор по учебной работе и инновационному развитию Поволжской академии государственной службы им. А. П. Столыпина Лариса Константинова. – Раз бакалавриат считается второсортным образованием, туда поступают лишь самые слабые абитуриенты, до магистра и вовсе почти никто не доходит. Остальные готовы учиться на платной основе, но получить “традиционную” специальность».

Российские выпускники с дипломом магистра имеют намного больше шансов на трудоустройство. Вот только перейти на вторую ступень образования крайне сложно. Число мест в магистратуре относительно бакалавриата в идеале должно составлять не более 30%, при этом бюджетных мест в ней предполагается делать около 20%. Фактически российскую молодежь приглашают заниматься наукой за собственный счет, говорят эксперты. «Обучение в магистратуре стоит примерно столько же, сколько и в Гарвардском университете: от 12 тысяч долларов в год, – подчеркнул ведущий российский эксперт в области образования Сергей Комков. – А качество образования там несоизмеримо».

К объективным факторам нетрудоустройства относятся [2]:

- отсутствие разработанной системы взаимодействия учебного заведения и работодателя;
- несоответствие программы подготовки специалиста учебного заведения реалиям современного рынка труда;
- дефицит рабочих мест по полученной специальности (профессии);
- не соответствующие профессиональным нормам и требованиям условия реализации трудовой деятельности, предложенные работодателем;
- низкий уровень заработной платы;



- завышенные требования со стороны работодателей;
- несоответствие компетентности выпускников требованиям работодателя;
- низкий общественный статус некоторых профессий (специальностей).

К субъективным факторам нетрудоустройства относятся:

- нежелание работать по полученной специальности;
- завышенный уровень притязаний;
- низкий уровень активности при трудоустройстве;
- нежелание повышать квалификацию;
- низкий уровень профессиональных знаний и умений;
- низкая мобильность профессиональных кадров, нежелание осуществлять

поиск работы вне своего региона.

### Позиция вуза

Вопросы вызывает изменение программы обучения. «Знания, которые надо вложить в головы студентов, преподавателям приходится урезать на свое усмотрение, ведь никаких общих стандартов не существует, – говорит Сергей Комков. – То, что раньше давалось на протяжении пяти-шести лет, надо “утрамбовать” в три с половиной года, поскольку первые полгода тратятся на то, чтобы дотянуть вчерашнего школьника до уровня первокурсника».

Многие студенты на последних курсах своего обучения начинают работать. Однако такая работа зачастую не вписывается в график учебного процесса и отвлекает от учебы, к чему преподаватели вузов, естественно, относятся негативно.

Каждое образовательное учреждение по-своему решает вопрос трудоустройства, особенно с учетом того факта, что данный показатель теперь является весьма немаловажным для работы образовательных учреждений в целом и входит в список 6 показателей эффективности деятельности университетов.

Более интенсивная работа, связанная с трудоустройством выпускников вузов, диктует новые требования к администрации учебных заведений, факультетов и выпускающих кафедр. Складывается необходимость отслеживать профессиональные успехи своих бывших учеников, поддерживать с ними связь по телефону, через интернет-ресурсы. Возникает необходимость закрепления за некоторыми работниками вуза определенного круга обязанностей, способствующих полноценной работе в направлении содействия и помощи трудоустройства выпускников.

Такая работа требует продуманного систематического включения в процесс всех участников рынка – от работодателей, заинтересованных в выпускниках, до самих выпускников, которым значительно легче ориентироваться в сложной ситуации поиска места работы, если они уже будут знать, куда по выбору смогут пойти работать по окончании вуза.

Сложность устроиться на работу по специальности объясняется двумя причинами.

Во-первых, набор преподаваемых в вузах специальностей и профессий не соответствует запросам рынка труда. Например, в настоящее время на рынке труда наблюдается повышенный спрос на специалистов в области продаж, поскольку в условиях кризиса поддержание продаж на докризисном уровне является для многих компаний шансом успешно пережить кризис и продолжать развиваться. Высокого уровня продаж можно достигнуть только за счет активного продвижения на рынок своих товаров и услуг. Однако вузы специалистов в области продаж практически не готовят. Зато наблюдается переизбыток других профессий, например экономистов, юристов, PR-менеджеров.



Во-вторых, большинство работодателей ищут специалистов, имеющих практический опыт работы, а соискатели без такового ими не рассматриваются. В зависимости от полученной специальности молодому специалисту без опыта работы будет проще или сложнее устроиться на работу по специальности впервые. Например, молодым специалистам, имеющим техническое или инженерное образование, зачастую будет устроиться на работу проще. Можно сказать, что чем больше какая-то профессия требует специальных знаний и меньше практических навыков, тем проще будет устроиться на работу специалисту по этой профессии.

Еще одной проблемой для выпускников вузов является низкий уровень оплаты их труда, который предлагают потенциальные работодатели. Решение данной проблемой может стать всего лишь вопросом времени, если выпускник устроится на работу по специальности. Приобретая опыт работы, он сможет рассчитывать на большую заработную плату.

### **Рекомендации участникам системы образования и труда [3]**

#### **Вузам:**

- введение в образовательный компонент цикла семинаров (факультативов) по технологии трудоустройства, по умению анализировать современный рынок труда;
- включение в образовательные программы учебных заведений следующих дисциплин: «Психология жизнеспособности и позитивной адаптации», «Психология карьеры», «Технологии поиска работы», «Технологии самопрезентации»;
- развитие деятельности центров содействия трудоустройству и вторичной занятости (в структуре вуза);
- привлечение работодателей к разработке образовательных программ учебных заведений;
- развитие практики заключения договоров между вузом и предприятиями города по организации стажировок и производственных практик для студентов;
- создание условий для студентов старших курсов, позволяющих им совмещать работу и учебу;
- проведение тренингов и мастер-классов, посвященных личностному и профессиональному росту студентов вузов.

#### **Компаниям и предприятиям (работодателям):**

- содействие процессу взаимодействия работодателей и учебных заведений по вопросам профессиональной подготовки и трудоустройства молодежи;
- реализация мероприятий по содействию учебным заведениям в разработке адаптированных к требованиям рынка учебных программ, направленных на повышение качества образования и уровня профессиональной подготовки молодых специалистов;
- участие в разработке программ и проведении производственной практики для студентов старших курсов вузов с дальнейшим их трудоустройством;
- участие в мероприятиях, направленных на трудоустройство выпускников (ярмарки вакансий для студентов и выпускников и т. д.);
- участие в разработке и реализации профориентационных программ для молодежи;
- разработка и реализация программ, направленных на привлечение выпускников вузов.



## **Органам власти:**

- разработка и реализация программ в сфере трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования;
- развитие системы содействия трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования;
- мониторинг и сбор актуальной информации о состоянии рынка труда;
- проведение систематических исследований о потребности в кадрах предприятий и организаций на перспективу;
- расширение сети информационных ресурсов, предоставляющих актуальную информацию о рынке труда и подготовке кадров системой профессионального образования;
- развитие системы профориентационной работы с молодежью (в том числе и в рамках обучения в вузе);
- разработка эффективной институализированной системы содействия молодежи в процессе поиска работы, ориентированной на потребности и нужды самой молодежи;
- юридическое, социально-психологическое просвещение молодежи по проблемам трудоустройства;
- организация круглых столов, семинаров, конференций по проблемам трудоустройства выпускников вузов с привлечением различных общественных организаций;
- обучение специалистов органов образования, центров занятости населения и иных ведомств специфике работы с молодыми специалистами, вышедшими на рынок труда.

## **Заключение**

Задача трудоустройства выпускников является задачей заключительной стадии логистического процесса образования в вузе [4]: набор абитуриентов – учебный процесс – трудоустройство. Учитывая системные связи между сбытом продукции (трудоустройством выпускников) и получением ресурсов (приток абитуриентов, финансовые поступления), вуз должен самое пристальное внимание уделить решению этой задачи.

На ее пути лежит множество системных проблем, связанных с неурегулированностью понятия «потребитель продукции высшей школы» и отсутствием обратной связи рынка труда и вуза.

На наш взгляд, нельзя в сложившихся экономических условиях потребителем продукции высшей школы считать работодателей. Понятие «работодатель» слишком расплывчато и неопределенно и не представлено в системе образования своими структурами. Кроме того, приписываемая работодателям функция потребителя продукции высшей школы не подтверждается на практике. Потребитель продукции всегда за эту продукцию платит деньги производителю. Работодатель же денег высшей школе не платит, а претензии к ее работе предъявляет.

Настоящими потребителями являются студенты, оплачивающие свое образование. В интересах студентов получить достойно оплачиваемую работу по окончании вуза. И если вуз это желание студента сможет исполнить, он сможет считать свою функцию выполненной.





## Ссылки на источники

1. Нестрова А. А. Проблемы трудоустройства молодых специалистов и выпускников вузов и ссузов. Поиски и решения: метод. рек. по итогам круглого стола «Результаты исследования проблем трудоустройства выпускников вузов и ссузов 2012 года и молодых специалистов». – URL: <http://центр-карьеры.рф/biblioteka/karernaya-biblioteka/problemy-trudoustrojstva.html>
2. Там же.
3. Там же.
4. Носов А. Л. Место логистики в среде профессионального образования. Социально-антропологические проблемы информационного общества. Вып. 2: сб. материалов / под ред. П. М. Горева, В. В. Утемова // Концепт. – Приложение № 11. – Киров: МЦИТО, 2013. – С. 56–63.

## Alexander Nosov,

Doctor of Economic Sciences, Candidate of Engineering Sciences, Professor, head of chair of Economics and Human Resource Management, Vyatka State University of Humanities, Kirov

[Logistic\\_vgu@mail.ru](mailto:Logistic_vgu@mail.ru)



## Problems and prospects of graduates' employment in terms of layered training

**Abstract.** The paper deals with the layered structure of training at the higher school; possibility of graduates' employment; employment problems from a position of labor market, graduates and higher education institutions. The author gives general recommendations to participants of training process and their employment for improvement of graduates' professional prospects. The problem has a system character in a logistic chain entrant-higher education institution-graduate-employer-state.

**Key words:** higher education, layered staff training, graduates' employment, employment factors.

## References

1. Nestrova, A. A. *Problemy trudoustrojstva molodyh specialistov i vypusknikov vuzov i ssuzov. Poiski i reshenija: metod. rek. po itogam kruglogo stola "Rezultaty issledovaniya problem trudoustrojstva vypusknikov vuzov i ssuzov 2012 goda i molodyh specialistov"*. Available at: <http://центр-карьеры.рф/biblioteka/karernaya-biblioteka/problemy-trudoustrojstva.html> (in Russian).
2. Ibid.
3. Ibid.
4. Nosov, A. L. (2013) "Mesto logistiki v srede professional'nogo obrazovanija. Social'no-anthropologicheskie problemy informacionnogo obshhestva. Vyp. 2: sb. materialov / pod red. P. M. Goreva, V. V. Utemova", *Koncept. Prilozhenie № 11, MCITO, Kirov, pp. 56–63* (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



## Знакомимся с абстрактной алгеброй: полугруппы

**Аннотация.** Статья написана на основе пленарного доклада, сделанного автором на Всероссийской научно-практической конференции «Математика и компьютерное моделирование в исследованиях студентов и школьников» (Киров, ВятГГУ, 14–15 мая 2013 г.). Выстраиваются акценты, и рассматривается порядок изучения элементов теории полугрупп студентами-математиками младших курсов и продвинутыми старшеклассниками.

**Ключевые слова:** ассоциативная алгебра, полугруппа, полугруппа слов, полугруппа преобразований, изучение теории полугрупп.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Я приветствую полугруппу,  
где бы я ее ни встретил,  
а встречается она повсюду.  
Впрочем, от друзей я слышал,  
что в математике попадают объекты,  
отличные от полугрупп.

Эйнар Хилле

## Введение

Работа продолжает серию наших публикаций по развитию высшего алгебраического образования [4–11].

Каждому начинающему математику и информатику необходимо ознакомиться с началами теории полугрупп – с ее терминологией, исходными понятиями и фактами, методами и конструкциями, подходами и применениями.

Понятие полугруппы служит основой **ассоциативной алгебры**, проникающей во многие разделы современной математики и ее приложения [1, 3, 10, 15–21, 23–25, 30]. Теории полугрупп посвящены монографии [16–18, 24, 29, 30], обзоры [12–14, 25], научно-популярные статьи [26–28], специализированный научный журнал [31]. Монография советского украинского математика Антона Каземировича Сушкевича (1889–1961) «Теория обобщенных групп» (так сначала назывались полугруппы) 1937 г. [22] была первой книгой в мировой литературе по полугруппам.

В СССР центрами теоретико-полугрупповых исследований были города Баку, Ленинград (Санкт-Петербург), Москва, Новосибирск, Саратов, Свердловск (Екатеринбург), Харьков. Международное признание получили алгебраические школы профессора Евгения Сергеевича Ляпина (1914–2005) из Российского государственного педагогического университета (Санкт-Петербург) и профессора Льва Наумовича Шеврина (1935 г. р.) из Уральского федерального университета (Екатеринбург). Отметим, что в редколлегию журнала “Semigroup Forum” входят Л. Н. Шеврин и его ученик профессор М. В. Волков (1955 г. р.), а также американский профессор Б. М. Шайн (1938 г. р.) – выпускник Саратовского госуниверситета.



ART 14335

УДК 372.851

Одним из создателей теории полугрупп является американский алгебраист Альфред Клиффорд (1908–1992) – соавтор известного двухтомника [16]. Назовем также такие имена зарубежных математиков, внесших заметный вклад в современную теорию полугрупп и ее приложения, как Дж. Грин, Ж. Лаллеман, Г. Престон, Д. Рис, Э. Хилле, М. Шютценберже.

### Определения. Примеры. Свойства

**Бинарной алгебраической операцией** на непустом множестве  $A$  называется произвольное отображение  $\omega: A \times A \rightarrow A$ ; оно каждой упорядоченной паре элементов  $a, b \in A$  ставит в соответствие вполне определенный элемент  $a\omega b \in A$ . Непустое множество  $A$  с некоторой заданной на нем бинарной алгебраической операцией  $\omega$  называется  **группоидом**  (при этом говорят также о паре  $\langle A, \omega \rangle$ ).

Операция  $\omega$  на  $A$  называется **ассоциативной**, если  $(a\omega b)\omega c = a\omega(b\omega c)$  для любых элементов  $a, b, c \in A$ . Группоид с ассоциативной операцией называется **полугруппой** (semigroup).

Отображение  $\alpha: \langle A, \omega \rangle \rightarrow \langle B, \varpi \rangle$  группоидов называется **гомоморфизмом**, если оно сохраняет операцию, то есть  $\alpha(x\omega y) = \alpha(x)\varpi\alpha(y)$  для любых  $x, y \in A$ . Взаимно однозначный гомоморфизм  $\alpha$  одного группоида на другой называется их **изоморфизмом** (нетрудно показать, что обратное отображение  $\alpha^{-1}$  также будет изоморфизмом). Группоиды называются **изоморфными**, если между ними существует изоморфизм. Отношение изоморфности на классе всех группоидов является отношением эквивалентности. Изоморфные группоиды имеют одни и те же абстрактные свойства. Например, группоид, изоморфный полугруппе, сам будет полугруппой.

Дадим еще несколько исходных определений.

Полугруппа  $A$  называется:

**моноидом**, если в  $A$  существует **нейтральный элемент**, то есть такой элемент  $e \in A$ , что на  $A$  тождественно  $x\omega e = x = e\omega x$  (легко видеть, что нейтральный элемент единственен);

**коммутативной**, если ее операция  $\omega$  коммутативна, то есть в  $A$  выполняется тождество  $x\omega y = y\omega x$ ;

**идемпотентной** (или **связкой**), если  $A$  удовлетворяет тождеству  $x\omega x = x$  (такие элементы  $x$  называются **идемпотентами**);

**полурешеткой**, когда она коммутативна и идемпотентна;

**сократимой слева (справа)**, когда удовлетворяет квазитожеству

$$xy = xz \Rightarrow y = z \text{ (соответственно, } xz = yz \Rightarrow x = y).$$

Для изображения группоидов применяются **таблицы Кэли**, названные так по имени английского математика Артура Кэли (1821–1895).

Выясним, сколько всего существует двухэлементных полугрупп. Для этого сначала найдем все двухэлементные группоиды.

Любопытно, что всего существуют 24 попарно неизоморфные трехэлементные полугруппы, 188 четырехэлементных полугрупп, 1915 пятиэлементных полугрупп, 28634 шестиэлементные полугруппы [25, с. 66].

Таблицей Кэли для группоида  $\langle \{a, b\}, \omega \rangle$  служит таблица:

$\omega$	$a$	$b$
$a$	$a\omega a$	$a\omega b$
$b$	$b\omega a$	$b\omega b$



ART 14335

УДК 372.851

Всего таких таблиц будет  $2^4=16$ . Изобразим их:

<b>1</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<b>2</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<b>3</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<b>4</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>																																					
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>																																					
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>																																					
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>a</i>	<i>a</i>																																					
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>																																					
<b>5</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<b>6</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<b>7</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<b>8</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>																																					
<b>9</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<b>10</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<b>11</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<b>12</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>																																					
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>																																					
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>																																					
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>																																					
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>																																					
<b>13</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>	<b>14</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<b>15</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<b>16</b> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>a</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td><td style="padding: 2px 5px;"><i>b</i></td></tr> </table>		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>																																					
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>a</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>																																					
<i>b</i>	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>																																					
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>a</i>																																					
	<i>a</i>	<i>b</i>																																					
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>b</i>																																					
<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>																																					

Среди 16 представленных группоидов некоторые группоиды изоморфны друг другу при отображении  $\alpha: a \rightarrow b, b \rightarrow a$ . Например, изоморфны группоиды, заданные таблицами 1 и 16. Это будем записывать как  $1 \cong 16$  и говорить просто о группоидах 1 и 16. Некоторые группоиды могут быть изоморфны только самим себе.

Найдем группоид (его таблицу), изоморфный группоиду 2. Используем мультипликативную запись операций. Для любых элементов  $x, y \in \{a, b\}$  должны получить в новом группоиде

$$xy = \alpha(\alpha^{-1}(x) \cdot \alpha^{-1}(y)) = (\alpha^{-1}(x) \cdot \alpha^{-1}(y))\alpha,$$

где умножение в скобках производится в группоиде 2. Итак, имеем:  $aa = (\alpha^{-1}a \cdot \alpha^{-1}a)\alpha = (aa)\alpha = ba = a$ ,  $ab = (\alpha^{-1}a \cdot \alpha^{-1}b)\alpha = (ab)\alpha = a\alpha = b$ ,  $ba = (\alpha^{-1}b \cdot \alpha^{-1}a)\alpha = (ba)\alpha = a\alpha = b$  и  $bb = (\alpha^{-1}b \cdot \alpha^{-1}b)\alpha = (bb)\alpha = a\alpha = b$ . В результате мы получаем группоид 8. Значит,  $2 \cong 8$ . Аналогично находим, что  $3 \cong 12$ ,  $4 \cong 4$ ,  $5 \cong 14$ ,  $6 \cong 6$ ,  $7 \cong 10$ ,  $9 \cong 15$ ,  $11 \cong 11$  и  $13 \cong 13$ .

Всего получаем 10 попарно неизоморфных двухэлементных группоидов 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13. См. [3, с. 53–55].

Далее мы будем использовать **мультипликативную терминологию**: групповая операция – умножение « $\cdot$ », результат  $a \cdot b = ab$  – произведение, нейтральный элемент – единица 1. Наряду с мультипликативной символикой применяются и аддитивные обозначения: операция сложения « $+$ », результат  $a + b$  – сумма, нейтральный элемент – нуль 0. Часто полугруппы задаются **образующими элементами** и **определяющими соотношениями**. Например, полугруппа, определяемая двумя образующими  $a, b$  и тремя равенствами  $ab = ba$ ,  $a^2 = a$  и  $b^3 = b$ , имеет 5 элементов:  $a, ab, ab^2, b, b^2$  – в лексикографической записи.

Важнейший класс полугрупп образуют группы. **Группой** называется такой моноид, что каждый его элемент  $a$  имеет обратный элемент  $a^{-1}$ :  $aa^{-1} = a^{-1}a = 1$  (такой элемент  $a^{-1}$  единственен). Отметим, что кольца, полукольца, решетки являются полугруппами по обеим операциям.

Полугруппа с тождеством  $xu = x$  ( $xu = u$ ) называется **полугруппой левых (правых) нулей**. Такие полугруппы идемпотентны. **Многообразием полугрупп** называется класс всех полугрупп, удовлетворяющих заданному набору тождеств. Так, идемпотентные полугруппы образуют многообразие. Многообразие полугрупп назы-



вається **тривиальным**, если оно задается тождеством  $x=y$ ; это класс всех одноэлементных полугрупп (изоморфных друг другу).

Укажем два интересных факта об идемпотентных полугруппах. Во-первых, существует ровно три минимальных нетривиальных многообразия идемпотентных полугрупп: класс полугрупп левых нулей, класс полугрупп правых нулей, класс полурешеток [25, с. 163]. Во-вторых, всякая конечно порожденная идемпотентная полугруппа конечна [17, с. 352].

Множество всех действительных (рациональных, целых, натуральных, комплексных) чисел является сократимой коммутативной полугруппой, как по умножению, так и по сложению. Операция вычитания на множестве целых чисел не ассоциативна и не коммутативна, так же как и операция возведения в степень ( $x^y$ ) на множестве натуральных чисел. В теории представлений полугрупп заметное место занимают мультипликативные полугруппы квадратных матриц с комплексными коэффициентами.

Основными модельными примерами полугрупп выступают **полугруппы слов** и **полугруппы преобразований**.

Возьмем непустое множество  $X$ , называемое **алфавитом**. Его элементы называют **буквами**, а конечные последовательности букв называются **словами** (можно ввести пустое слово, а также бесконечные слова). Пусть  $A(X)$  – множество всех слов в алфавите  $X$ , рассматриваемое с операцией **конкатенации** (приписывания) слов: к слову  $(a_1 a_2 \dots a_m)$  длины  $m$  справа добавляется слово  $(b_1 b_2 \dots b_n)$  длины  $n$  с результатом словом  $(a_1 a_2 \dots a_m b_1 b_2 \dots b_n)$  длины  $m+n$ . Получаем так называемую **свободную полугруппу**  $A(X)$  над  $X$ : она бесконечна и сократима с обеих сторон; ее коммутативность равносильна тому, что  $X$  одноэлементно. Любая полугруппа изоморфна фактор-полугруппе некоторой свободной полугруппы  $A(X)$ . Полугруппы слов играют большую роль как в общей теории полугрупп, так и в комбинаторных приложениях. Слова в однобуквенном алфавите  $\{|\}$  моделируют натуральные числа:  $|, ||, |||, ||||, \dots$ . Азбука Морзе (телеграфная азбука) имеет двухбуквенный алфавит  $\{., -\}$ , в котором кодируются обычные буквы и знаки препинания, слова, предложения, сообщения.

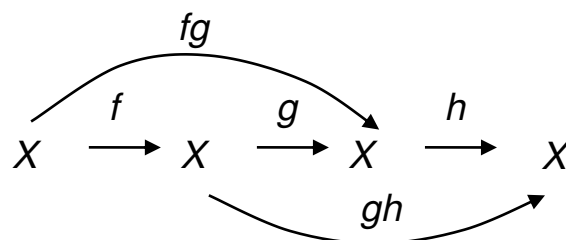
Другой фундаментальный тип полугрупп составляют полугруппы преобразований. Обозначим через  $T(X)$  множество всевозможных отображений  $X \rightarrow X$  фиксированного множества  $X$ , называемых **преобразованиями**  $X$ . Относительно операции **композиции** (суперпозиции, последовательного выполнения преобразований)  $T(X)$  становится моноидом. Действительно, для любых  $f, g \in T(X)$  их композиция  $fg=g \circ f$ , определяемая соотношением

$$x(fg) = (xf)g \text{ при всех } x \in X,$$

задает ассоциативную операцию на  $T(X)$ , так как для всех  $f, g, h \in T(X)$  и  $x \in X$ :

$$x((fg)h) = ((xf)g)h = (xf)(gh) = x(f(gh)).$$

Роль единицы играет тождественное отображение  $1_X$ .





ART 14335

УДК 372.851

В любой полугруппе выполняется

**Обобщенный закон ассоциативности.** Произведение  $a_1 a_2 \dots a_n$  любого конечного числа элементов полугруппы не зависит от расстановки скобок.

Индукцией по числу  $n$  сомножителей доказывается, что  $a_1 a_2 \dots a_n = (\dots ((a_1 a_2) a_3) \dots a_{n-1}) a_n$ . Заметим, что число расстановок скобок в произведении  $a_1 a_2 \dots a_n$  есть соответствующее **число Каталана**: при  $n=3$  имеем значение 2, при  $n=4$  получаем 5, при  $n=5$  имеем 14. В общем случае для  $n \geq 3$  имеем число сочетаний из  $2(n-1)$  по  $n-1$ , деленное на  $n$ .

### Представление полугрупп преобразованиями

Пусть дана произвольная полугруппа  $A$ . Для каждого ее элемента  $a$  положим

$$T_a: A \rightarrow A, xT_a = xa \text{ для всех } x \in A,$$

это правый сдвиг полугруппы  $A$  на элемент  $a$ . Рассмотрим отображение  $\alpha: A \rightarrow T(A)$ ,  $\alpha(a) = T_a$  для любого  $a \in A$ .

Поскольку для любых  $a, b \in A$  и  $x \in A$  имеем

$$x\alpha(ab) = xT_{ab} = x(ab) = (xa)b = (xT_a)T_b = (x\alpha(a))\alpha(b) = x(\alpha(a)\alpha(b)),$$

то  $\alpha$  есть гомоморфизм данной полугруппы  $A$  в полугруппу преобразований  $T(A)$ . Посмотрим, является ли  $\alpha$  (изоморфным) вложением, то есть инъективным гомоморфизмом? Инъективность  $\alpha$  означает, что  $T_a \neq T_b$  при неравных  $a, b \in A$ . Но в случае полугруппы левых нулей  $xa = x = xb$  при любых  $a, b \in A$ . Поэтому  $\alpha$  не обязано быть вложением. Конечно, во многих других случаях (например, когда полугруппа  $A$  имеет левую единицу или сократима слева)  $\alpha$  будет вложением.

Принципиальное значение полугрупп преобразований обосновывает

**Обобщенная теорема Кэли.** Всякая полугруппа  $A$  изоморфно вкладывается в соответствующую полугруппу преобразований  $T(A)$ .

Для доказательства обобщенной теоремы Кэли достаточно к полугруппе  $A$  присоединить (новую) единицу  $e$  и взять моноид  $A_e = A \cup \{e\}$ . Тогда полугруппа  $A$  изоморфно вкладывается в моноид  $A_e$ , который, в свою очередь, при помощи  $\alpha$ , изоморфно вкладывается в полугруппу преобразований  $T(A_e)$ .

### Циклические полугруппы

Среди абстрактных полугрупп выделяется класс простейших полугрупп – циклические (или моногенные) полугруппы, порожденные одним элементом. Именно, полугруппа  $A$  называется **циклической**, если  $A = \{a^m: m \in \mathbf{N}\}$  для некоторого элемента  $a \in A$  – ее **образующего**. Любая полугруппа есть теоретико-множественное объединение подполугрупп, являющихся циклическими полугруппами.

Если степени образующего элемента  $a$  с различными показателями различны, то получаем бесконечную циклическую полугруппу  $A = \{a, a^2, a^3, \dots, a^m, \dots\}$ , изоморфную аддитивной полугруппе  $\langle \mathbf{N}, + \rangle$  натуральных чисел. В противном случае найдутся такие натуральные числа  $k$  и  $n$ , что  $a^k = a^{k+n}$ . Считаем  $k$  наименьшим натуральным числом с таким условием, а  $n$  – наименьшим натуральным числом со свойством  $a^k = a^{k+n}$  для указанного значения  $k$ . Получаем **циклическую полугруппу типа**  $(k, n)$

$$A = \{a, \dots, a^{k-1}, a^k, \dots, a^{k+n-1}\},$$

содержащую ровно  $k+n-1$  элементов.

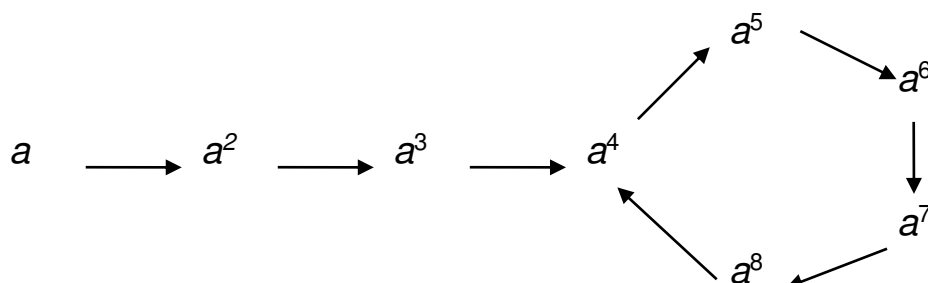
**Строение конечных циклических полугрупп.** Конечные циклические полугруппы совпадают, с точностью до изоморфизма, с циклическими полугруппами типа  $(k, n)$ , где  $k$  и  $n$  – произвольные натуральные числа.

Множество  $\{a, \dots, a^{k-1}\}$  называют **хвостом**  $A$ , а множество  $\{a^k, \dots, a^{k+n-1}\}$  – ее **циклом**. При  $k=1$  получаем циклическую группу порядка  $n$ , а при  $n=1$  получаем хвост



с добавленным **поглощающим** элементом  $a^k$ . Любую циклическую полугруппу можно изобразить в виде простого ориентированного графа, соединяя стрелкой элемент  $a^m$  с элементом  $a^{m+1}$  при  $m \in \mathbf{N}$ .

Вот как выглядит граф циклической полугруппы типа (4, 5):



### Связь с другими математическими структурами

Пусть теперь  $X$  – некоторый математический объект, скажем, алгебраическая структура, упорядоченное множество или топологическое пространство. Через  $S(X)$  обозначим полугруппу всех его эндоморфизмов, рассматриваемую как подполугруппа в  $T(X)$ . **Эндоморфизмом** математического объекта  $X$  называется преобразование множества  $X$ , сохраняющее все его структурные операции и отношения. Эндоморфизмы в случае алгебраической структуры суть гомоморфизмы в себя, в случае порядковой структуры – изотонные преобразования, в случае топологической структуры – непрерывные преобразования. Полугруппа эндоморфизмов  $S(X)$  математического объекта  $X$  несет существенную (иногда исчерпывающую) информацию о самом объекте  $X$ . В частности, достаточно активно изучались полугруппы непрерывных преобразований топологических пространств [2, § 4].

Сформулируем один результат автора на эту тему. На полугруппе  $S(X)$  непрерывных преобразований топологического пространства  $X$  введем **топологию поточечной сходимости**, то есть топологию подпространства, индуцированную топологией произведения на множестве  $X^X$  всех преобразований пространства  $X$ . В результате получим полутопологическую полугруппу  $S_p(X)$ : в ней операция композиции непрерывна по каждому из сомножителей, но не обязана быть непрерывной. Имеет место следующий результат:

**Теорема определяемости** [2, предложение 4.14]. *Произвольные топологические пространства  $X$  и  $Y$  гомеоморфны тогда и только тогда, когда между полутопологическими полугруппами  $S_p(X)$  и  $S_p(Y)$  существует полугрупповой изоморфизм, являющийся одновременно их гомеоморфизмом.*

### Применения

Абстрактная теория полугрупп успешно применяется в дискретной и компьютерной математике, в теории формальных языков, в теории конечных автоматов, в теории кодирования и криптографии. Большую роль играют алгоритмические и комбинаторные аспекты и приложения теории полугрупп. Затронем только следующие сюжеты.

Пионером в теории формальных языков по праву считается норвежский математик Аксель Туэ (1863–1922). В 1912 г он решил задачи существования и строения бесквадратных слов и сильно бескубных слов. Слово или бесконечное слово в алфавите  $X$  называется **бесквадратным (сильно бескубным)**, если оно не содержит подслов вида  $ww$  ( $wwa$ ), где  $a$  – первая буква слова  $w$ . Туэ показал, что в двухбуквенном алфавите существует сильно бескубное бесконечное слово и нет бесквад-



радратных слов длины  $\geq 4$ , а также построил бесквадратное бесконечное слово в трехбуквенном алфавите [21, с. 18]. См. также упражнения к главе 1 книги [21].

Английский алгебраист Уильям Бернсайд (1852–1927), являющийся одним из создателей абстрактной теории групп, поставил в 1902 г. следующий вопрос: обязана ли конечно порожденная периодическая группа быть конечной? Российский алгебраист Евгений Соломонович Голод (1935 г. р.) дал в 1964 г. отрицательный ответ на этот вопрос. Более сильная **ограниченная проблема Бернсайда** формулируется так: каждая ли конечно порожденная группа, удовлетворяющая тождеству  $x^n=1$  для фиксированного натурального числа  $n$ , конечна? Советские математики Петр Сергеевич Новиков (1901–1975) и Сергей Иванович Адян (1931 г. р.) построили в 1968 г. бесконечные такие группы для всех достаточно больших нечетных  $n$ . Аналогичные вопросы были поставлены и для полугрупп так называемого бернсайдовского типа. Именно, через  $B(k, m, n)$ ,  $m < n$ , обозначается полугруппа с  $k$  свободными образующими в многообразии полугрупп с одним тождеством  $x^m=x^n$ . Как уже отмечалось, полугруппа  $B(k, 1, 2)$  конечна. Полугруппа  $B(2, 1, 3)$  имеет 132 элемента. А полугруппы  $B(k, m, n)$  при  $k \geq 2$  и  $m \geq 2$  бесконечны [17, с. 352–353].

Исследования по полугруппам и их приложениям продолжают. В частности, остается актуальной **проблема равенства слов** в некоторых полугруппах, задаваемых образующими и определяющими соотношениями. Так, построена полугруппа с двумя образующими  $a, b$  и тремя определяющими соотношениями, для которой не существует алгоритма распознавания равенства двух произвольных слов в алфавите  $\{a, b\}$ . Любая же конечно порожденная коммутативная полугруппа имеет алгоритмически разрешимую проблему равенства слов. См. [25, с. 167–169].

## Упражнения

Студентам полезно самостоятельно прорешать следующие задачи:

1. Докажите, что всякая конечная полугруппа имеет хотя бы один идемпотент.
2. Найдите с точностью до изоморфизма все двухэлементные полугруппы. Что значит «описать с точностью до изоморфизма»?
3. Что такое левая (правая) единица в полугруппе? Левый (правый) нуль?
4. Покажите, что если полугруппа обладает левой единицей и правой единицей, то она является моноидом.
5. Докажите, что конечные сократимые слева и справа полугруппы будут группами.
6. Проверьте, что в любом конечном моноиде справедливо соотношение  $xu=1 \Rightarrow ux=1$ .
7. Если допустить пустое слово, то  $A(X)$  будет моноидом. Почему?
8. Докажите, что множество всех обратимых элементов произвольного моноида  $A$  образует группу  $A^*$  – подполугруппу в  $A$ .
9. Что представляет собой группа  $T(X)^*$ ? Если  $X$  –  $n$ -элементное множество ( $n \in \mathbf{N}$ ), то группа  $T(X)^*$  изоморфна симметрической группе  $S_n$  – группе всех подстановок  $n$ -й степени. Убедитесь в этом.
10. Докажите, что любая конечная циклическая полугруппа изоморфна гомоморфному образу полугруппы  $\langle \mathbf{N}, + \rangle$ .
11. Постарайтесь доказать, что любая полугруппа с тождеством  $xux=x$  изоморфна прямому произведению полугруппы левых нулей и полугруппы правых нулей.
12. Покажите, что на любой полурешетке  $A$  можно определить отношение порядка по формуле:  $a \leq b \Leftrightarrow ab=a$ , причем  $ab=\inf(a, b)$  для всех  $a, b \in A$ .
13. Постройте свободную коммутативную полугруппу с тремя свободными образующими (над трехэлементным множеством  $X$ ).
14. Найдите свободную идемпотентную полугруппу с двумя свободными образующими.
15. Что представляет собой свободная полурешетка с  $n$  свободными образующими?





## Ссылки на источники

1. Биркгоф Г., Барти Т. Современная прикладная алгебра / пер. с англ. – М.: Мир, 1976. – 400 с.
2. Вечтомов Е. М. Вопросы определяемости топологических пространств алгебраическими системами непрерывных функций // Итоги науки и техники. Алгебра. Топология. Геометрия. Т. 28. – М.: ВИНТИ, 1990. – С. 3–46.
3. Вечтомов Е. М. Основные математические структуры. – Киров: ВятГГУ, 2013. – 292 с.
4. Вечтомов Е. М. Изучение начал теории групп // Труды Международной научной конференции «Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство». – Плоцк (Польша), 2010. – С. 91–100.
5. Вечтомов Е. М. Алгебраические аспекты логики высказываний // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Настоящее и будущее физико-математического образования: Формирование методологической культуры». – Киров: ФМЛ г. Кирова, 2012. – С. 90–96.
6. Вечтомов Е. М. Тестовые задачи по абстрактной алгебре // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Преподавание математики в школах и вузах: проблемы содержания, технологии и методики». – Глазов: ГГПИ, 2012. – С. 8–15.
7. Вечтомов Е. М. О преподавании абстрактной алгебры магистрантам-математикам // Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием «Проблемы совершенствование математической подготовки в школе и вузе». – М.: МПГУ, 2012. – С. 243–245.
8. Вечтомов Е. М. Курс «Современная алгебра» для магистрантов математических профилей // Сб. статей по материалам Всерос. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов и учителей. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – С. 47–52.
9. Вечтомов Е. М. Алгебраическое образование и алгебраические исследования в ВятГГУ // Проблемы математического образования в вузах и школах России в условиях его модернизации: сб. материалов IV Всерос. науч.-методич. конф. – Сыктывкар: СыктГУ, 2014. – С. 148–155.
10. Вечтомов Е. М., Сидоров В. В. Абстрактная алгебра. Базовый курс: учеб. пособие. – Киров: Изд-во ВятГГУ, ООО «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 260 с.
11. Вечтомов Е. М., Черных В. В. Изучение алгебраической структуры // Вестник ВятГГУ. – 2012. – № 1(3). – С. 41–48.
12. Глускин Л. М. Полугруппы // Итоги науки. Алгебра. Топология. – М.: ВИНТИ, 1962 (1963). – С. 33–58.
13. Глускин Л. М. Полугруппы // Сер. Математика. Итоги науки. Алгебра. – М.: ВИНТИ, 1964 (1966). – С. 161–202.
14. Глускин Л. М., Шайн Б. М., Шеврин Л. Н. Полугруппы // Сер. Математика. Итоги науки. Алгебра. Топология. Геометрия. – М.: ВИНТИ, 1966 (1968). – С. 9–56.
15. Замятин А. П., Шур А. М. Языки, грамматики, распознаватели. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. – 248 с.
16. Клиффорд А., Престон Г. Алгебраическая теория полугрупп: в 2 т. / пер. с англ. – М.: Мир, 1972. – Т. 1. – 286 с.; Т. 2. – 422 с.
17. Лаллеман Ж. Полугруппы и их комбинаторные приложения / пер. с англ. – М.: Мир, 1985. – 440 с.
18. Ляпин Е. С. Полугруппы. – М.: Физматгиз, 1960. – 592 с.
19. Ляпин Е. С., Евсеев А. Е. Частичные алгебраические действия. – СПб.: Образование, 1991. – 164 с.
20. Марков Ал. А. Теория кодирования. – М.: Наука, 1982. – 192 с.
21. Саломая А. Жемчужины теории формальных языков / пер. с англ. – М.: Мир, 1986. – 160 с.
22. Сушкевич А. К. Теория обобщенных групп. – Харьков; Киев: Гос. науч.-техн. изд-во Укр., 1937. – 176 с.
23. Фрид Э. Элементарное введение в абстрактную алгебру / пер. с венг. – М.: Мир, 1979. – 260 с.
24. Хилле Е., Филипс Р. Функциональный анализ и полугруппы / пер. с англ. – М.: ИЛ, 1962. – 830 с.
25. Шеврин Л. Н. Полугруппы // Общая алгебра. Т. 2 / под общ. ред. Л. А. Скорнякова. – М.: Наука, 1991. – С. 11–191.
26. Шеврин Л. Н. Тождества полугрупп // Соросовский образовательный журнал. – 1996. – № 7. – С. 111–118.
27. Шеврин Л. Н. Что такое полугруппа // Соросовский образовательный журнал. – 1997. – № 4. – С. 99–104.
28. Шеврин Л. Н. Как возникают группы при изучении полугрупп // Соросовский образовательный журнал. – 1997. – № 11. – С. 114–119.
29. Шеврин Л. Н., Овсянников А. Я. Полугруппы и их подполугрупповые решетки: в 2 ч. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – Ч. 1. – 238 с.; 1991. – Ч. 2. – 246 с.
30. Howie J. M. Fundamentals of semigroup theory. – Oxford: London mathematical society, Clarendon press, 1995. – 361 p.
31. Semigroup Forum: американский журнал издательства Springer, выходит с 1970 г.



ART 14335

УДК 372.851

**Evgeny Vechtomov,**

Doctor of Physic-Mathematical Sciences, Professor, head of the chair of Fundamental and Computer Mathematics, Vyatka State University of Humanities, Kirov

[vecht@mail.ru](mailto:vecht@mail.ru)

ISSN 2304-120X



## Acquaintance with the abstract algebra: semigroups

**Abstract.** The paper is written on the basis of the plenary report, made by the author at the All-Russian Scientific-Practical Conference “Mathematics and Computer Modeling in studies of students and pupils” (Kirov, 14-15 May 2013). The paper places accents on the process of explaining elements of Semigroup Theory to students of junior courses, studying Mathematics, and to advanced high school pupils.

**Key words:** associative algebra, semigroup, semigroup of words, semigroup of transformations, study of Semigroup Theory.

## References

1. Birkhof, G. & Barti, T. (1976) *Sovremennaja prikladnaja algebra / per. s anglo*, Mir, Moscow, 400 p. (in Russian).
2. Vechtomov, E. M. (1990) “Voprosy opredeljaemosti topologicheskikh prostranstv algebraicheskimi sistemami nepreryvnykh funkcij”, *Itogi nauki i tehniki. Algebra. Topologija. Geometrija. T. 28*, VINITI, Moscow, pp. 3–46 (in Russian).
3. Vechtomov, E. M. (2013) *Osnovnye matematicheskie struktury*, VjatGGU, Kirov, 292 p. (in Russian).
4. Vechtomov, E. M. (2010) “Izuchenie nachal teorii grupp”, in *Trudy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii “Obrazovanie, nauka i jekonomika v vuzah. Integracija v mezhdunarodnoe obrazovatel'noe prostranstvo”*, Plock (Pol'sha), pp. 91–100 (in Russian).
5. Vechtomov, E. M. (2012) “Algebraicheskie aspekty logiki vyskazyvanij”, in *Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii “Nastojashhee i budushhee fiziko-matematicheskogo obrazovanija: Formirovanie metodologicheskogo kul'tury”*, FML g. Kirova, Kirov, pp. 90–96 (in Russian).
6. Vechtomov, E. M. (2012) “Testovye zadachi po abstraktnoj algebre”, in *Materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii “Prepodavanie matematiki v shkolah i vuzah: problemy sodержaniya, tehnologii i metodiki”*, GGPI, Glazov, pp. 8–15 (in Russian).
7. Vechtomov, E. M. (2012) “O prepodavanii abstraktnoj algebrы magistrantam-matematikam”, *Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija s mezhdunarodnym uchastiem “Problemy sovershenstvovaniya matematicheskogo podgotovki v shkole i vuzе”*, MGPU, Moscow, pp. 243–245 (in Russian).
8. Vechtomov, E. M. (2013) “Kurs ‘Sovremennaja algebra’ dlja magistrantov matematicheskikh profilej”, in *Sb. statej po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf. prepodavatelej, aspirantov, magistrantov i uchitelej*, NGPU im. K. Minina, N. Novgorod, pp. 47–52 (in Russian).
9. Vechtomov, E. M. (2014) “Algebraicheskoe obrazovanie i algebraicheskie issledovanija v VjatGGU”, in *Problemy matematicheskogo obrazovanija v vuzah i shkolah Rossii v uslovijah ego modernizacii: sb. materialov IV Vseros. nauch.-metodich. konf.*, SyktGU, Syktyvkar, pp. 148–155 (in Russian).
10. Vechtomov, E. M. & Sidorov, V. V. (2014) *Abstraktnaja algebra. Bazovyj kurs: ucheb. posobie*, Kirov, Izd-vo VjatGGU, OOO “Raduga-PRESS”, 260 p. (in Russian).
11. Vechtomov, E. M. & Chermnyh, V. V. (2012) “Izuchenie algebraicheskogo struktury”, *Vestnik VjatGGU*, № 1(3), pp. 41–48 (in Russian).
12. Gluskin, L. M. (1962 (1963)) “Polugruppy”, *Itogi nauki. Algebra. Topologija*, VINITI, Moscow, pp. 33–58 (in Russian).
13. Gluskin, L. M. (1964 (1966)) “Polugruppy”, *Ser. Matematika. Itogi nauki. Algebra*, VINITI, Moscow, pp. 161–202 (in Russian).
14. Gluskin, L. M., Shajn, B. M. & Shevrin L. N. (1966 (1968)) “Polugruppy”, *Ser. Matematika. Itogi nauki. Algebra. Topologija. Geometrija*, VINITI, Moscow, pp. 9–56 (in Russian).
15. Zamjatin, A. P. & Shur, A. M. (2007) *Jazyki, grammatiki, raspoznavateli*, Izd-vo Ural. un-ta, Ekaterinburg, 248 p. (in Russian).
16. Klifford, A. & Preston, G. *Algebraicheskaja teorija polugrupp: v 2 t. / per. s angl.*, Mir, Moscow, 1972, t. 1, 286 p.; t. 2, 422 p. (in Russian).
17. Lalleman, Zh. (1985) *Polugruppy i ih kombinatornye prilozhenija / per. s angl.*, Mir, Moscow, 440 p. (in Russian).
18. Ljapin, E. S. (1960) *Polugruppy*, Fizmatgiz, Moscow, 592 p. (in Russian).
19. Ljapin, E. S. & Evseev, A. E. (1991) *Chastichnye algebraicheskie dejstvija*, Obrazovanie, St. Peterburg, 164 p. (in Russian).
20. Markov, Al. A. (1982) *Teorija kodirovanija*, Nauka, Moscow, 192 p. (in Russian).
21. Salomaa, A. (1986) *Zhemchuzhiny teorii formal'nyh jazykov / per. s angl.*, Mir, Moscow, 160 p. (in Russian).
22. Sushkevich, A. K. (1937) *Teorija obobshhennyh grupp*, Gop. nauch.-tehn. izd-vo Ukr., Har'kov; Kiev, 176 p. (in Russian).



**ART 14335**

**УДК 372.851**

23. Frid, Je. (1979) *Jelementarnoe vvedenie v abstraktnuju algebru / per. s veng.*, Mir, Moscow, 260 p. (in Russian).
24. Hille, E. & Filips, R. (1962) *Funkcional'nyj analiz i polugruppy / per. s angl.*, IL, Moscow, 830 p. (in Russian).
25. Shevrin, L. N. (1991) "Polugruppy", in Skornjakov, L. A. (ed.) *Obshhaja algebra. T. 2*, Nauka, Moscow, pp. 11–191 (in Russian).
26. Shevrin, L. N. (1996) "Tozhdestva polugrupp", *Sorosovskij obrazovatel'nyj zhurnal*, № 7, pp. 111–118 (in Russian).
27. Shevrin, L. N. (1997) "Chto takoe polugruppa", *Sorosovskij obrazovatel'nyj zhurnal*, № 4, pp. 99–104 (in Russian).
28. Shevrin, L. N. (1997) "Kak voznikajut gruppy pri izuchenii polugrupp", *Sorosovskij obrazovatel'nyj zhurnal*, № 11, pp. 114–119 (in Russian).
29. Shevrin, L. N. & Ovsjannikov A. Ja. *Polugruppy i ih podpolugruppovyje reshetki: v 2 ch.*, Izd-vo Ural. un-ta, 1990, ch. 1, 238 p.; 1991, ch. 2, Sverdlovsk 246 p. (in Russian).
30. Howie, J. M. (1995) *Fundamentals of semigroup theory*, London mathematical society, Clarendon press, Oxford, 361 p. (in English).
31. Semigroup Forum / *Amerikanskij zhurnal izdatel'stva Springer*, vyhodit s 1970 g. (in English).

**Рекомендовано к публикации:**

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

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор Международной академии психологических наук, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург  
[batarchev@mail.ru](mailto:batarchev@mail.ru)

кандидат педагогических, заведующий лабораторией ФГБНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербурга  
[Makariev05@mail.ru](mailto:Makariev05@mail.ru)



## Профессионально-личностное становление и развитие педагога: теоретико-методические основания

**Аннотация.** Раскрываются сущность и теоретико-методические основания феномена «профессионально-личностное становление и развитие педагога» как непрерывный процесс прогрессивных качественных изменений его личности под влиянием социальных воздействий, собственной активности, самосовершенствования и самореализации.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, личностное развитие, профессиональное самоопределение, профессиональная пригодность, самореализация, научно-методические основания.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Анализ отечественных психолого-педагогических исследований выявил сущность феномена «становление личности», под которым понимается непрерывный процесс прогрессивных изменений личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, самосовершенствования, самоактуализации и самореализации. Таким образом, этот процесс можно охарактеризовать как процесс интегративный, объединяющий, и одновременно как движение личности на пути профессионального самоопределения, профессионализации, самоактуализации, самореализации и саморегуляции. *Профессиональное самоопределение и самореализация представлены здесь как важнейшие этапы профессионально-личностного становления и развития педагога* профессиональной школы, как выбор человеком для себя системы ценностей, образа жизни, норм морали и поведения. Самоопределение рассматривается как активный поиск возможного развития личности, формирование себя в качестве коллективного участника сообщества специалистов-профессионалов.

Под *профессиональным самоопределением педагога* понимается самостоятельное и осознанное согласование индивидуально-психологических особенностей и психофизиологических возможностей с содержанием и требованиями педагогической деятельности, а также нахождение смысла выполняемого педагогического труда по обучению и воспитанию подрастающего поколения [1].

Профессиональное самоопределение педагога профессиональной школы предполагает наличие у него профессионально важных и социально значимых качеств личности, которые формируются в процессе усвоения социального опыта. Их наличие является непременным условием профессиональной пригодности личности к педагогической деятельности.



*Самореализация педагога* профессиональной школы предполагает его собственное саморазвитие, самосовершенствование и формирование способности к непрерывному педагогическому творчеству. Только самореализующийся педагог способен создать условия для эффективной самореализации учащегося профессиональной школы на основе гармонизации трёх личностных сфер обучающегося («Хочу», «Могу», «Надо») [2].

Нами было выявлено [3], что интегративное значение феномена «профессионально-личностное становление и развитие педагога» заключается во взаимообусловленности, взаимопроникновении и взаимовлиянии одновременно протекающих процессов профессионального самоопределения, самореализации и социализации (для студентов педвузов – первичной социализации) субъекта педагогической деятельности. Происходит своеобразный процесс прогрессивного интегрированного изменения личности педагога под влиянием социальных воздействий и его собственной активности. Важно определить, каково психолого-педагогическое содержание данного феномена. В этом вопросе мы придерживаемся позиции Э. Ф. Зеера, согласно которой составляющими профессионального становления и личностного развития педагога являются профессиональная направленность, профессиональные педагогические компетенции, профессионально важные и социально значимые качества личности [4].

Профессиональная направленность *личности* выступает в качестве интегративного свойства, определяющего её отношение к педагогической профессии. Под направленностью личности понимается совокупность устойчивых, независимых от текущих ситуаций мотивов, ориентирующих деятельность человека в соответствии с его интересами, склонностями, убеждениями и идеалами. В совокупности эти осознанные мотивы образуют мировоззрение личности. Немалую роль в формировании направленности личности играют и неосознанные мотивы, например психологическая установка, под которой понимается не осознанная личностью готовность действовать определённым образом, обеспечивая устойчивый целенаправленный характер деятельности. Интересна в этом отношении позиция Л. М. Митиной [5], которая профессиональную направленность трактует как систему ценностных ориентаций педагога, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов к утверждению в деятельности и общении.

Направленность личности педагога напрямую связана с системой педагогических целей и мотивами профессиональной деятельности, во многом определяя его мировоззрение и сформированность морально-нравственных качеств. По выражению В. А. Сластенина [6], профессионально-педагогическая направленность образует каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности учителя, интерес к профессии, к профессиональной педагогической деятельности, устремлённость к овладению основами педагогического мастерства, формирование социально значимых качеств.

В электронном журнале «Концепт» в статье «Моделирование профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы» [7] нами представлена модель психолого-педагогической системы профессионально-личностного становления и развития педагога, т. е. системы, понимаемой как процессы развития, саморазвития и самореализации педагога-профессионала в ходе решения им профессиональных педагогических задач и овладения педагогическими компетенциями. Согласно данной модели, психолого-педагогическая структура профессионально-личностного становления и развития педагога состоит из следующих подструктур:

– профессиональное становление (образующие: профессиональная направленность, формирование компетенций и профессионально важных качеств);



– профессиональное и личностное развитие (образующие: профессиональное самоопределение, продуктивная самореализация, педагогическое мастерство, профессиональная зрелость);

– социализация (усвоение социального опыта, формирование социально значимых качеств, развитое самосознание).

В статье изложены психолого-педагогические основания профессионально-личностного становления развития педагога, приводятся определения образующих подструктур исследуемой модели. Заинтересованного читателя авторы рекомендуют обратиться к литературному источнику [8].

*Теоретико-методические основания* профессионально-личностного становления и развития педагога можно рассматривать по двум основным направлениям:

– первое направление – теоретические основания профессионального становления и личностного развития педагога;

– второе направление – научно-методическое обеспечение процесса профессионализации субъекта педагогического труда.

### **Теоретические основания профессионального становления и личностного развития педагога**

Теоретические основы профессионального становления и личностного развития педагога рассматриваются нами на уровне психолого-педагогических, акмеологических и аксиологических оснований.

#### ***Психолого-педагогические основания***

Частично эти основания рассматривались нами в отдельных изданиях, см., например, [9; 10; 11]. В кратком изложении отдельные аспекты психолого-педагогических оснований, обуславливающие интегративный характер процесса профессионализации педагога профессиональной образовательной организации, отмечены нами выше (профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, продуктивная самореализация, профессиональная пригодность педагога-профессионала и др.). Остановимся здесь на понятиях «педагогическая компетентность» и «профессионально важные качества» (ПВК).

*Профессиональная педагогическая компетентность* понимается как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. Профессиональную компетентность специалистов любого профиля принято делить на такие разновидности, как практическая (специальная), социальная, педагогическая, психологическая, информационная, коммуникативная, экологическая и валеологическая компетентности. Каждая из этих компетентностей состоит из набора соответствующих профессиональных педагогических компетенций.

Под *профессионально важными качествами* (ПВК) принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее исполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности. ПВК могут выступать свойствами нервной системы, особенности психических процессов, личностные особенности, характеристики направленности личности, убеждения, другие качества личности. ПВК играют исключительно важную роль в профессионально-личностном становлении педагога.

Можно заключить, что интегративное значение феномена «профессионально-личностное становление и развитие педагога» заключается во взаимообусловленности, взаимопроникновении и взаимовлиянии одновременно протекающих про-



цессов профессионального самоопределения, самореализации и социализации (для студентов педвузов – первичной социализации) субъекта педагогической деятельности. Происходит процесс прогрессивного интегрированного изменения личности педагога под влиянием социальных воздействий и его собственной активности.

### **Акмеологические основания**

*Шестой период* профессионального становления педагога, по В. А. Дмитриевскому, достижение педагогом профессиональной зрелости [12]. Это длительный и относительно спокойный период профессионализации педагога, при котором возможны достижения наивысших и стабильных результатов в непрерывном процессе педагогической деятельности. Изучением закономерностей и механизмов развития человека на ступени его зрелости занимается *педагогическая акмеология* – наука о путях достижения высокого уровня профессионализма в работе педагога. По аналогии с профессиограммами в педагогической акмеологии разрабатывают аквеограммы – документы, в которых отражаются индивидуальные «траектории» восхождения педагогов к вершинам профессионализма, программы перехода от одного уровня профессионализма к другим, более высоким. Аквеограмма педагога соотносится с его профессиограммой. Планирование каждой новой ступени профессионализма подкрепляется перечислением тех профессионально важных качеств, которые необходимо достичь на определённой ступени развития, соотносясь с данными профессиограммы педагога.

Педагогической акмеологией выявлены закономерности профессионального становления педагога, связанные с неравномерностью и гетерохронностью развития специалиста-профессионала. *Неравномерность развития* является следствием кризисов в профессиональной деятельности. Кризис определяется как резкий крутой перелом, тяжёлое переходное состояние. Каждый кризис свидетельствует о завершении одного этапа в жизни человека и начале перехода к другому этапу и последующему кризису. К примеру, любой психологический кризис сопровождается трудными психологическими состояниями и тяжёлыми эмоциональными переживаниями. Психологические исследования отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют: кризисность (макро- и микрокризисы) является характерной особенностью индивидуального развития человека. Кризисы профессионального становления возникают на различных этапах жизненного пути человека. В основе возникновения кризисов профессионального становления лежит комплекс различных факторов:

- изменение социальной ситуации профессионального развития;
- возрастание требований к специалисту-профессионалу;
- рост или снижение профессиональных притязаний личности;
- обострение противоречий профессионального развития и др.

Кризисы в профессиональной деятельности человека играют позитивную роль. Такие кризисы всегда сопровождаются глубокими эмоциональными переживаниями, человек начинает осознавать необходимость смены старых способов деятельности, находит новые способы решения проблем, использует свои потенциальные возможности, мобилизует способности для преодоления возникающих противоречий.

Для педагога, например, один из кризисов профессионального становления может быть вызван новыми, повышенными требованиями к профессиональной подготовке как обучающихся, так и самих педагогов. В другом случае кризис может инициироваться через повышение требований к себе, к уровню профессиональной подготовки или снижение своей профессиональной самооценки. Обычно такие кризисы наступают на четвёртом или пятом году самостоятельной деятельности педагога. К



этому времени педагоги достигают нормативно одобренного уровня профессиональной продуктивности, Они без особых проблем начинают справляться с решением всех учебно-воспитательных задач, обретают устойчивый статус в педагогическом коллективе, авторитет у администрации образовательного коллектива и обучающихся, могут свободно и вариативно оперировать учебным материалом.

Кризисные явления в профессиональной деятельности педагога нередко могут сопровождаться механизмами психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Одним из таких механизмов является синдром «эмоционального выгорания», присущий людям системы «человек – человек». Существуют различные определения феномена «выгорание», однако в наиболее общем виде оно рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Именно поэтому такой синдром чаще всего называют «профессиональным выгоранием». Это обстоятельство позволяет говорить о личной деформации специалиста-профессионала под влиянием длительного профессионального стажа и стрессовых ситуаций. Такой синдром характерен для коммуникативных профессий.

### **Аксиологические основания**

В ст. 1 п. 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (принят Государственной думой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.) отмечается, что образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым *благом* и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

*В этике под благом понимают все то, что включает в себе определенный положительный смысл, представляет ценность для человека. Противоположностью блага принято считать отрицательную ценность или зло.*

Между потребностями личности и ее системой ценностей существует тесная взаимосвязь. Система ценностей, входя в структуру личности, выражает уровень развития личности, влияет на особенности потребностного взаимодействия. Но потребности генетически первичны по отношению к системе ценностей личности как образованиям сознания. Следовательно, человека интересует не просто знание о каком-либо объекте. Его интересует значение этого объекта для удовлетворения его потребностей. В связи с этим человек оценивает все, что происходит в его жизни, по значимости каждого отдельного факта и тем самым реализует ценностное отношение к миру. В ценностном отношении к окружающему миру, собственно, и состоит специфика человека. В научном педагогическом коллективном сознании в качестве аксиологических приоритетов утверждается ориентация на гуманистические ценности (доброта, человечность, дружелюбность, совесть, справедливость, сопереживание), которые должны действовать в любом обществе.

В «Плане фундаментальных научных исследований Российской академии образования на 2013–2020 годы» (Распоряжение Правительства РФ от 03.12.2012 № 2237-р) вопросам исследований ценностей современного отечественного образования и ценностных ориентаций личности отводится одно из важнейших мест. Предполагается проведение фундаментальных исследований по изучению: тенденций





влияния демографических и социально-стратификационных факторов на структуру ценностных ориентаций, становление идеалов и формирование стилевых особенностей социокультурного поведения; индивидуальных особенностей развития личности во взаимосвязи социокультурных и эстетических ценностей; педагогических оснований ценностно-генеалогического подхода к воспитанию молодежи; технологий ценностно-генеалогического подхода к воспитанию личности современного информационного общества; педагогических условий формирования ценностного отношения студентов университетского комплекса к профессиональной деятельности.

Для педагогики освещение вопроса о приоритете тех или иных ценностей, определяющих цели воспитания, важно и потому, что, по мнению Н. Д. Никандрова, от того, на каком ценностном фундаменте будет построено воспитание и образование подрастающего поколения, «будут во многом зависеть изменения всей системы ценностей нашего общества, а значит, направления и темпы поступательного развития России» [13].

Аксиологические проблемы современной педагогики рассматриваются в исследованиях Б. М. Бим-Бада, М. В. Богуславского, В. И. Гинецинского, Л. Д. Гиревой, Т. Б. Игнатъевой, А. И. Мищенко, Н. Д. Никандрова, В. Г. Пряниковой, З. И. Равкина, В. М. Розина, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова, П. Г. Щедровицкого и др. В педагогике исследователи считают ценностями то, что полезно для жизни ребенка, что способствует развитию и совершенствованию его личности, что связано с приоритетами профессиональной педагогической деятельности (призвание к труду учителя, сознание личностной и социальной ответственности за избранную профессию; талант педагога, его поисково-исследовательская деятельность; высокие нравственные личные качества учителя и коммуникативные способности, стиль общения с воспитанниками). При этом ценностью может выступать в педагогической системе как явление внешнего мира (предмет, вещь, событие, поступок) и факт мысли (идея, образ, убеждение), так и внутренние качества личности. Соответственно, выделяются социально-педагогические, групповые, личностно-педагогические ценности, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания (З. И. Равкин, В. М. Розин, В. А. Слостенин, Е.Н. Шиянов).

Ценностно-ориентационный компонент представляет собой систему ценностных приоритетов и содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль внутреннего ориентира. В нем аккумулированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые идеалы, служащие основанием профессионально-личностного становления и развития педагога. Ценностно-ориентационный компонент включает ценности:

- связанные с пониманием личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим окружением и др.);
- удовлетворяющие потребность в общении (общение с обучающимися, коллегами, референтными людьми и др.);
- ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (совершенствование творческих способностей, постоянное самосовершенствование и др.);
- позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, увлечённость педагогической профессией и др.);
- удовлетворяющие прагматические потребности (получение гарантированной работы, оплата труда, длительность отпуска, карьерный рост и др.).

Согласно Б. С. Братусю [14], **«личностные ценности – это осознанные и принятые человеком наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни»**. Именно общие смысловые образования (в случае их осознания – личностные цен-



ности), являющиеся, на наш взгляд, основными конституирующими (образующими) единицами сознания личности, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. На рис. 1 нами представлены ценности как основа культуры.

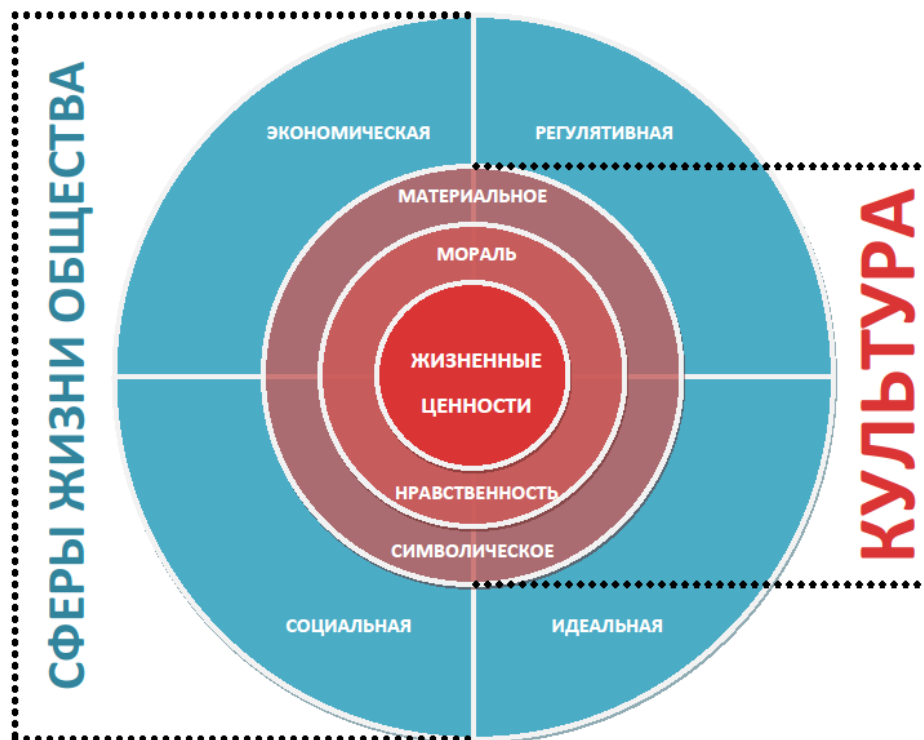


Рис. 1. Ценности как основа культуры

Исходя из ценностей, лежащих в основе поисков человеком осмысленного своего бытия, В. Франкл строит свою классификацию [15]. В ее основу положены виды (формы) ценностей, ориентируясь на которые человек осуществляет поиск и обретение смысла своей жизни.

Ценности, которые реализуются в продуктивных творческих действиях (создавая творческие произведения), В. Франкл предлагает называть «созидательными». Помимо созидательных, по его мнению, существуют ценности, реализуемые в переживаниях, – это «ценности переживания». Из числа таких ценностей он подробно останавливается на любви, которая обладает богатым ценностным потенциалом.

Кратко суммируя изложенное, приходим к выводам:

- 1) ценности, реализуемые в продуктивных творческих актах: трудолюбие, созидание, преобразование вещества природы в процесс трудовой деятельности (ценности созидания);
- 2) ценности, реализуемые в переживаниях красоты природы, красоты искусства (ценности переживания);
- 3) ценности, реализуемые в отношениях человека к человеку: любовь, дружба, сочувствие (ценности общения);
- 4) ценности, реализуемые в отношении человека к ситуациям, ограничивающим его возможности их трансформации (ценности отношения).

Личностные ценности отражаются в сознании в форме **личностных ориентаций**. Эти ориентации, будучи личностными, включают в себя широкий круг и



*ценностей социальных. Они признаются личностью, но не всегда принимаются ею в качестве собственных жизненных целей и принципов.*

Иногда, говоря о ценностях, используют термин **«ценностные ориентации личности»** – разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей, приобретая функцию важнейших регуляторов социального поведения.

*Содержанием ценностных ориентаций личности являются мировоззренческие и нравственные убеждения человека, нравственные принципы поведения, а также привязанности. В силу этого в любом обществе ценностные ориентации оказываются объектом целенаправленного воспитания.*

Для выстраивания траектории профессионально-личностного становления и развития педагога следует отобрать ценности в соответствии с индивидуально-творческими запросами и социально-педагогической обстановки (рис. 2).



Рис. 2. Иерархия ценностей

К такой рекомендации по ранжированию ценностей мы пришли после анализа литературных источников и опытно-экспериментального исследования, проведенного нами в ФГБНУ «ИПООВ РАО» в 2013–2014 гг. Таким образом, в процессе профессионального становления и социального развития педагогам в первую очередь следует ориентироваться на следующие иерархически расположенные ценности: семейные ценности, человеческое благо, патриотизм, самоограничение, ответственность, солидарность, свобода, справедливость.

Справедливость является основополагающей, базовой ценностью. Каждая последующая ценность не может быть реализована без учета предыдущей. Представленная выше система обеспечивает устойчивость личности, преемственность поведения, определяет направленность потребностей и интересов. Целостность и устойчивость предложенной системы ценностей в конечном итоге определяют возможность становления и развития личности педагога.

**Научно-методическое обеспечение процесса профессионального становления и развития педагога**

Научно-методическое обеспечение процесса профессионального становления и личностного развития педагога нами рассматривается в русле психолого-педагогиче-



ческого сопровождения педагога-профессионала, представленного совокупностью дидактических материалов и работой с ними (психодиагностические методики по определению критериев основных феноменов становления и развития педагога – профессиональной направленности, профессионального самоопределения, профпригодности и др.; диагностика профессионально важных и социально значимых качеств личности; использование института наставничества как одного из действенных механизмов сопровождения педагога-профессионала; формы и методы психолого-педагогического сопровождения педагога; психологическая помощь и поддержка педагога в процессе его профессионального становления и личностного развития). Однако данная проблематика – предмет отдельного рассмотрения.

## Ссылки на источники

1. Батаршев А. В., Макарьев И. С. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – С. 68.
2. Батаршев А. В., Лукьянов А. С., Макарьев И. С., Морозова Г. В. Теория и практика творческой самореализации личности: монография. – СПб.: Изд-во «Петрополис», 2013. – С. 59.
3. Батаршев А. В. Психолого-педагогические предпосылки профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 4(12). – С. 54–57.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 356 с.
5. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело. – 1994. – 216 с.
6. Педагогика профессионального образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина; В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. Г. Пашков [и др.]. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
7. Батаршев А. В. Моделирование профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Современные научные исследования. Вып. 2. – Концепт. – 2014. – ART 54609. – URL: <http://e-koncept.ru/-2014/54609.html> – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965.
8. Там же.
9. Батаршев А. В., Макарьев И. С. Указ. соч.
10. Батаршев А. В., Лукьянов А. С., Макарьев И. С., Морозова Г. В. Указ. соч.
11. Батаршев А. В. Психолого-педагогические предпосылки ...
12. Дмитриевский В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 202 с.
13. Никандров Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. – М.: Академия, 1997. – С. 131.
14. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – С. 91.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. – М.: Прогресс, 1990. – С. 221.

## Anatoly Batarshv,

*Doctor of Pedagogic Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor at the International Academy of Psychological Sciences, chief researcher, Institute of Pedagogical Education and Adults Education of the Russian Academy of Education, Saint Petersburg*

[batarshev@mail.ru](mailto:batarshev@mail.ru)

## Igor Makariev,

*Candidate of Pedagogic Sciences, Head of Psychological and Didactic Pedagogical Education, Institute of Pedagogical Education and Adults Education of the Russian Academy of Education, Saint Petersburg*

[batarshev@mail.ru](mailto:batarshev@mail.ru)

## Professional and personal becoming and development of a teacher: theoretical and methodical bases

**Abstract.** The paper reveals the essence and theoretical and methodical bases of a phenomenon “professional and personal becoming and development of a teacher” as continuous process of progressive qualitative changes of the person under influence of social impacts, own activity, self-improvement and self-realization.

**Key words:** professional becoming, personal development, professional self-determination, professional suitability, self-actualization, the scientifically and methodical bases.





## References

1. Batarshhev, A. V. & Makar'ev, I. S. (2012) *Professional'noe samoopredelenie i samorealizacija pedagoga professional'noj shkoly: monografija*, FGNU IPOOV RAO, St. Peterburg, p. 68 (in Russian).
2. Batarshhev, A. V., Luk'janov, A. S., Makar'ev, I. S. & Morozova, G. V. (2013) *Teorija i praktika tvorcheskoj samorealizacii lichnosti: monografija*, Izd-vo "Petropolis", St. Peterburg, p. 59 (in Russian).
3. Batarshhev, A. V. (2013) "Psihologo-pedagogicheskie predposylki professional'no-lichno-stnogo stanovlenija i razvitija pedagoga professional'noj shkoly", *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, № 4(12), pp. 54–57 (in Russian).
4. Zeer, Je. F. (2003) *Psihologija professij: ucheb. posobie dlja stud. vuzov*, Akadem. Proekt, Moscow; Delovaja kniga, Ekaterinburg, 356 p. (in Russian).
5. Mitina, L. M. (1994) *Uchitel' kak lichnost' i professional (psihologicheskie problemy)*, Delo, Moscow, 216 p. (in Russian).
6. Slastjonin, V. A. (ed.) (2004) *Pedagogika professional'nogo obrazovanija: ucheb. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zaved.*, Akademija, Moscow, 368 p. (in Russian).
7. Batarshhev, A. V. (2014) "Modelirovanie professional'no-lichnostnogo stanovlenija i razvitija pedagoga professional'noj shkoly", *Sovremennye nauchnye issledovanija. Vyp. 2, Koncept*, ART 54609. Available at: <http://e-koncept.ru/-2014/54609.html> – Gos. reg. Jel № FS 77-49965 (in Russian)..
8. Ibid.
9. Batarshhev, A. V. & Makar'ev, I. S. (2012) Op. cit.
10. Batarshhev, A. V., Luk'janov, A. S., Makar'ev, I. S. & Morozova, G. V. (2013) Op. cit.
11. Batarshhev, A. V. (2013) Op. cit.
12. Dmitrievskij, V. A. (2002) *Psihologicheskaja bezopasnost' v uchebnyh zavedenijah*, Ped. o-vo Rossii, Moscow, 202 p. (in Russian).
13. Nikandrov, N. D. (1997) *Rossija: cennosti obshhestva na rubezhe XXI veka*, Akademija, Moscow, p. 131 (in Russian).
14. Bratus', B.S. (1988) *Anomalii lichnosti*, Mysl', Moscow, p. 91 (in Russian).
15. Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskah smysla: sb*, Progress, Moscow, p. 221 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



**Довгаль Людмила Суреновна,**

кандидат педагогических наук, первый проректор по административной работе и работе с внешними организациями НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи

[Prorector001@yandex.ru](mailto:Prorector001@yandex.ru)

**Яковлева-Чернышева Анна Юрьевна,**

доктор экономических наук, проректор по научно-методической работе НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи

[Nauka.miu@mail.ru](mailto:Nauka.miu@mail.ru)

**Алексеев Валерий Павлович,**

кандидат технических наук, доцент НОУ ВПО «Международный инновационный университет», г. Сочи

[alekseev.valeri@yandex.ru](mailto:alekseev.valeri@yandex.ru)

## Внутривузовское электронное пространство как основа новых образовательных технологий университета

**Аннотация.** В статье рассматриваются разработанные и используемые в Международном инновационном университете новые электронные технологии обучения, обеспечивающие эффект «социального обучения». Данные технологии характеризуются открытым информационно-коммуникативным пространством, опосредованы новым дизайном прежде всего через опору на мультимедийные средства обучения и гипермедиа.

**Ключевые слова:** информационная среда, электронная коммуникация, электронное образовательное пространство, индивидуальная траектория мыслительных процессов личности, взаимообучение, электронная информационная система вуза, Международный инновационный университет.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Особое значение сегодня приобретают подходы, обеспечивающие формирование молодых специалистов в условиях новой информационной среды.

В Международном инновационном университете (далее – МИУ) разработана новая сетевая концепция развития личности, в которой обучение построено на основе синтеза традиционного и электронного образовательного пространства.

Учеными Университета выявлены методологические основания, принципы и условия эффективного развития личности в виртуальном информационном пространстве, показано влияние информационного общества на продуцирование индивидуальных виртуальных миров; исследована роль феномена виртуальной реальности, под которой понимается объективная реальность, обусловленная процессами естественного или искусственного (эмотивного, информационного) замещения образа объективного мира его симуляцией или имитацией (неконстантная коммуникация), пребывание в которой сопровождается ощущением иммерсии (погружения) и возможностью существования и действия в ней.

В функциональном плане механизм актуализации виртуальной реальности можно представить следующим образом: сознание, находящееся под воздействием комплексной (обусловленной мультимедийностью) постоянно осуществляемой в ре-



альном масштабе времени, синхронизированной и непрерывно обновляющейся информации и эмоций как отражения фрагмента действительности, теряет (целенаправленно или случайно) информационную и эмоциональную связь с константной реальностью, которая замещается виртуальной.

Процесс обучения должен строиться исходя из того, что операции с компонентами виртуальной реальности потенциально идентичны операциям с реальными инструментами и предметами, а работа в среде виртуальной реальности сопровождается эффектом лёгкости, быстроты, носит акцентированно игровой характер. Исследование феномена виртуального информационного пространства позволяет сделать вывод о тесной связи с ним процессов познания, поскольку в данном случае познавательный процесс предстает как построение гипотез (сценариев, представляющих собой виртуальные формы развития объекта или субъекта познания) и их практическая проверка. Эти процессы отражают нарастающую тенденцию к восприятию реальности человеком – как реальности многомирной, реальности сценарной и вариативной, где все большее место принадлежит модельной и игровой, подвижной, пластичной и проблематичной стихии. Все эти виды или предикаты реальности весьма близки к чертам реальности виртуальной [1; 2].

Переход к пониманию виртуальных электронных миров как субстанций, напрямую определяющих развитие человека, требует отказа от формирования у студентов моноонтического мышления (постулирующего существование только одной реальности) и введения полионтической неопредельной парадигмы (признание множественности миров и промежуточных реальностей). Разработка теоретических основ обучения и воспитания с данных позиций основывалась на том, что виртуальная реальность обладает рядом специфических свойств: порожденностью, актуальностью, автономностью, интерактивностью.

Новая образовательная среда должна быть ориентирована на развитие не только рационального сознания и гуманистических качеств личности, но и продуктивного, социально одобряемого поведения субъекта как в сфере профессиональных отношений, так и в сфере межличностного взаимодействия. Это, в свою очередь, предполагает необходимость формирования у студентов эффективных поведенческих, коммуникативных и эмоциональных паттернов психической активности личности, составляющих менталитет современного человека.

На базе данной методологической платформы в Университете разработаны и используются принципиально новые технологии обучения, обеспечивающие эффект «социального обучения». При этом распределенное обучение реализуется с помощью социальных интеракций, опосредованных компьютерной коммуникацией, предполагающей совместное участие участников в социальной практике, что трансформирует образовательную среду за рамки временных и локальных ограничений и презентует концепцию знания как результат совместной деятельности в «сообществах практики». В представленных технологиях реализованы метафоры «распределенного интеллекта», «общества обмена знаниями», «социального обучения» [3; 4]. Такая распределенная образовательная среда характеризуется открытым информационно-коммуникативным пространством, опосредована новым дизайном прежде всего через опору на мультимедийные средства обучения и гипермедиа (см. рис. 1, 2).



*Рис. 1, 2. Проведение занятий с использованием новых электронных технологий как в аудиториях, оборудованных мультимедийным оборудованием, так и в компьютерном классе с применением интернет-ресурсов*

Разработанные в Международном инновационном университете технологии обучения на базе электронного образовательного пространства опираются на решение практических проблем и, соответственно, связаны с актуализацией практического мышления. Если формально-логическое мышление есть мышление конвергентное, то мышление практическое есть мышление дивергентное, предполагающее образование значительного количества разнообразных альтернатив, логически связанных с предъявляемой информацией. Если формально-логическое мышление, которое формируется и презентуется в процессе организованного обучения, использует в основном символическую информацию, то практическое мышление опирается в большей степени на образную информацию. Способность решать относительно новые задачи и способность автоматически обрабатывать информацию взаимосвязаны, что свидетельствует о важности формирования в учебном процессе продуктивных когнитивных стереотипов, паттернов мыслительной деятельности. Учитывается, что стереотипы могут носить как продуктивный, так и иррациональный характер, мешающий формированию социальной и профессиональной компетентности человека [5].

Знание и понимание студентами своих когнитивных, коммуникативных и эмоциональных стратегий психической активности обеспечивает возможность их коррекции и учета в значимой сфере взаимоотношений. Отсутствие рефлексии по поводу сложившихся стереотипов поведения не позволяет сделать любой вид психической активности достаточно эффективным. Сегодня имеет место методологическое противоречие между механизмами психической активности субъекта и существующими технологиями обучения, апеллирующими лишь к сфере рационального сознания и игнорирующими возможности формирования продуктивного поведения, опирающегося на устойчивые паттерны психической активности.

В Международном инновационном университете по разработанным в нем методикам диагностируется наличие у студентов продуктивных и непродуктивных паттернов, которые в дальнейшем формируются и корректируются.

На платформах 1С: Предприятие 8 и WEB разработана совершенно новая развивающая электронная управленческо-образовательная среда «Электронный Университет», позволяющая максимально оптимизировать процессы, связанные с обеспечением профессиональной и социальной компетентности студентов, и направленная на формирование у них механизмов самообучения и самовоспитания. Данная среда обеспечивает такие преимущества внутривузовского менеджмента, как надёжное хранение данных; изоляция файлов автоматизированной информации-





ной системы от прямого доступа; использование совершенных механизмов транзакций и блокировок, позволяющих исключить сбои в автоматизированной информационной системе; использование преимуществ модульного построения автоматизированной информационной системы; преимущество разработки и модернизации автоматизированной информационной системы; организация работы автоматизированной информационной системы в удаленных корпусах вуза с использованием технологий построения распределенных баз данных [6].

Инновационной формой организации самостоятельной работы студентов в МИУ являются электронные клубы по профессиям, расположенные на сайте Университета. Деятельность клубов осуществляется в режиме открытых форумов по 10 профессиональным направлениям. Такой электронный образовательный центр не имеет аналогов в России и является первым подобным центром в высших учебных заведениях страны.

Инновационность предлагаемой электронной образовательной технологии состоит в том, что работа в клубах строится как дискуссионное обсуждение проблем, предлагаемых преподавателями, профильными специалистами и самими студентами. Решение проблем может носить отсроченный характер, когда студент работает над проблемой в режиме самостоятельной работы достаточно длительное время и в режиме онлайн на занятии. Круг проблемных вопросов, включенных в дискуссии на форумах, охватывает практически все предметные области. Участие студентов в дискуссиях даёт возможность для свободного выражения мнения по проблемам учебных дисциплин.

К электронному обсуждению помимо студентов привлекаются высококвалифицированные специалисты. Студенты, подключаясь к обсуждению конкретной проблемы, мотивируются к изучению необходимой литературы. Любой студент может предложить свои вопросы для обсуждения. В процессе участия в работе клубов студенты учатся продуцировать новые идеи и аргументировать свою точку зрения, учатся деловому общению в электронном пространстве. Электронные дискуссионные клубы помогают студентам развивать свой творческий потенциал. Данная технология особенно эффективна для тех, кто не смог раскрыть свой потенциал в сфере традиционного образовательного пространства; позволяет студенту всегда работать в своем генетически заданном темпе, в соответствии с особенностями своих когнитивных стратегий.

Результаты исследований по проблеме развития личности, по интеграции традиционного и электронного образовательного пространства внедрены в разработанный в Университете электронный внутренний портал, позволяющий организовать индивидуальную самостоятельную исследовательскую деятельность студента в соответствии с предпочитаемой им когнитивной мыслительной стратегией. Инновационный студенческий образовательный портал является основой функционирования полноценной самостоятельной работы студентов и главным элементом в сетевой инфраструктуре Университета и включает: видеоресурсы, задания для индивидуальной самостоятельной и исследовательской работы, электронную библиотеку.

В Университете разработана методика применения телекоммуникационных сетей в профильных курсах информатики, в частности проведение телеконференций. Их сущность заключается в создании мультимедийного аудиовизуального портала для связи с удаленными вузами, в том числе зарубежными. В рамках телеконференции создается возможность обмена мнениями, знаниями, информацией со студентами других вузов.



С опорой на системно-функциональный подход определены особенности содержания вариативных образовательных программ по информатике для студентов с различной подготовкой и интересами. Определена типология учебных программ по информатике, в которой выделены образовательные блоки и соответствующие им модули: базовый блок включает модули «Компьютерная грамотность», «Работа на компьютере»; общеразвивающий – «Редактор текстов», «Графический редактор», «Электронные таблицы»; профессионально-функциональный – модули по основам делопроизводства, издательскому делу и офисному обслуживанию [7].

Дисплейные классы Университета оснащены современным программным обеспечением. Установка программного обеспечения производится централизованно специалистами кафедры информатики по заявкам, подаваемым преподавателями. В перечень используемого программного обеспечения входят: операционные системы: Windows 2000, Windows Xp, которые позволяют использовать сетевые ресурсы, такие как общие принтеры и дисковое пространство серверов; программы-оболочки: NC, DN, Windows Commander; утилиты группы Tools для диагностики компьютера из комплекта Norton Utilities; программы-архиваторы: ARJ, RAR, PKZIP; антивирусные программы DrWeb, AVP; специализированное программное обеспечение: «1С: Предприятие», Project Expert, Best Office; графические редакторы Photoshop 8.0 и CorelDraw 11; системы управления базами данных FoxPro, FoxPro for Windows, Visual FoxPro; инструментальные системы – системы программирования TBasic, TPascal, Delphi, C; обучающие – контролируемые системы и другое программное обеспечение, устанавливаемое по специальным заявкам преподавателей. Для обучения основам пользования ПЭВМ используются обучающие программы: Baby Type, DemoNC, Instructor (рис. 3, 4).



*Рис. 3, 4. Проведение занятий с использованием новых электронных технологий как в аудиториях, оборудованных мультимедийным оборудованием, так и в компьютерном классе с применением интернет-ресурсов*

Организация обратной связи осуществляется в МИУ с помощью разработанного банка тестовых заданий по всем предметам. При этом электронный тестовый инструментарий используется как для промежуточного, так и итогового контроля.

Вся информация о результатах учебной деятельности студентов содержится в их электронных личных кабинетах на сайте Университета, которые обновляются в режиме онлайн.

Кроме того, Международный инновационный университет поддерживает информацию о своей деятельности на 6 профильных сайтах.



Для оценки уровня развития информатизации в Международном инновационном университете применяются следующие критерии:

- стратегия ИТ и система показателей, характеризующих достижение целей стратегии;
- корпоративные стандарты и регламенты применения ИТ с перечнем обязательных компетенций персонала;
- консолидированная вычислительная сеть с едиными регламентами управления и информационной безопасности;
- востребованность персоналом и студентами ИТ-ресурсов и сервисов среды;
- уровень наполнения среды информационными образовательными ресурсами;
- единая система регистрации пользователей среды и управления доступом к ресурсам;
- интеграция образовательных и административных ресурсов в единую среду;
- интеграция ИТ-ресурсов удаленных подразделений вуза;
- система мониторинга ИТ-ресурсов и сервисов.

В целом инновационные электронные образовательные технологии, разработанные и функционирующие в Международном инновационном университете [8, 9]:

- позволяют в максимальной степени использовать все преимущества электронного информационного пространства, превратив его в образовательное;
- обеспечивают максимальный психологический комфорт для студентов в процессе обучения;
- обеспечивают реализацию индивидуальной траектории развития мыслительных процессов личности в соответствии с индивидуальным образом мира, стилем индивидуальности, когнитивным стилем и доминирующими поведенческими стратегиями;
- стимулируют взаимообучение в образовательном процессе, не локализованном в пределах образовательного учреждения.

## Ссылки на источники

1. Берулава Г. А. Новая методологическая платформа развития личности // Гуманизация образования. – 2013. – № 3. – С. 6–15.
2. Берулава Г. А. Влияние современных информационных технологий на коммуникативные характеристики личности // Гуманизация образования. – 2013. – № 6. – С. 10–16.
3. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Методологические ориентиры разработки образовательных технологий // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: материалы докл. междунар. науч.-практ. конф., 10–11 сентября 2013 г. / под ред. академика РАО Г. А. Берулавы. – Сочи: ФГНУ ИОТ РАО, 2013. – С. 5–10.
4. Берулава Г. А. Информационная управленческая и образовательная среда «Электронный вуз»: науч.-метод. пособие. – Изд. 2-е, доп. – Сочи: НОУ ВПО МИУ, 2014.
5. Беляева Е. В. Формирование электронно-коммуникативной компетенции преподавателя в контексте инновационной методологической платформы высшего образования // Гуманизация образования. – 2012. – № 4. – С. 28–32.
6. Гулянова Л. П. Внедрение инновационных электронных образовательных технологий и их результативность с точки зрения системы качества в рамках сетевой образовательной парадигмы // Гуманизация образования. – 2012. – № 4. – С. 40–43.
7. Довгаль Л. С. Технологии формирования электронного образовательного пространства // Гуманизация образования. – 2014. – № 2. – С. 49–62.
8. Дружинина А. В. Традиционные и инновационные образовательные технологии в рамках реализации компетентного подхода при клиническом юридическом обучении // Гуманизация образования. – 2014. – № 2. – С. 24–29.
9. Берулава М. Н., Берулава Г. А. Концепция развития современного университета. – Сочи: НОУ ВПО МИУ, 2013.



**Lyudmila Dogval,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, first vice-rector for administrative work and work with external organizations, International Innovative University, Sochi*

[Prorector001@yandex.ru](mailto:Prorector001@yandex.ru)

**Anna Yakovleva-Chernysheva,**

*Doctor of Economic Sciences, Vice-rector for scientific and methodological work, International Innovative University, Sochi*

[Nauka.miu@mail.ru](mailto:Nauka.miu@mail.ru)

**Valery Alekseev,**

*Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, International Innovation University Sochi*

[alekseev.valeri@yandex.ru](mailto:alekseev.valeri@yandex.ru)

## **Intrauniversity electronic space as the basis for the new educational technologies at university**

**Abstract.** The paper deals with the developed in the International Innovative University and widely used here new electronic learning technologies, giving the effect of “social learning”. These technologies are characterized by open information and communication space, a new design, primarily through the support of multimedia learning tools and hypermedia.

**Key words:** information environment, e-communication, e-education space, individual trajectory of personality thought processes, mutual learning, electronic information system of university, International Innovative University.

## **References**

1. Berulava, G. A. (2013) “Novaja metodologicheskaja platforma razvitija lichnosti”, *Gumanizacija obrazovanija*, № 3, pp. 6–15 (in Russian).
2. Berulava, G. A. (2013) “Vlijanie sovremennyh informacionnyh tehnologij na kommunikativnye harakteristiki lichnosti”, *Gumanizacija obrazovanija*, № 6, pp. 10–16 (in Russian).
3. Berulava, G. A. & Berulava, M. N. (2013) “Metodologicheskie orientiry razrabotki obrazovatel'nyh tehnologij”, in Berulava, G. A. (ed.) *Sostojanie i perspektivy razvitija vysshego obrazovanija v sovremennom mire: materialy dokl. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 10–11 sentjabrja 2013 g.*, FGNU IOT RAO, Sochi, pp. 5–10 (in Russian).
4. Berulava, G. A. (2014) *Informacionnaja upravlencheskaja i obrazovatel'naja sreda “Jelektronnyj vuz”*: nauch.-metod. posobie, Izd. 2-e, dop., NOU VPO MIU, Sochi (in Russian).
5. Beljaeva, E. V. (2012) “Formirovanie jelektronno-kommunikativnoj kompetencii prepodavatelja v kontekste innovacionnoj metodologicheskoy platformy vysshego obrazovanija”, *Gumanizacija obrazovanija*, № 4, pp. 28–32 (in Russian).
6. Guljanova, L. P. (2012) “Vnedrenie innovacionnyh jelektronnyh obrazovatel'nyh tehnologij i ih rezul'tativnost' s točki zrenija sistemy kachestva v ramkah setевой obrazovatel'noj paradigm”, *Gumanizacija obrazovanija*, № 4, pp. 40–43 (in Russian).
7. Dovgal', L. S. (2014) “Tehnologii formirovanija jelektronnogo obrazovatel'nogo prostranstva”, *Gumanizacija obrazovanija*, № 2, pp. 49–62 (in Russian).
8. Druzhinina, A. V. (2014) “Tradicionnye i innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii v ramkah realizacii kompetentnostnogo podhoda pri klinicheskom juridicheskom obuchenii”, *Gumanizacija obrazovanija*, № 2, pp. 24–29 (in Russian).
9. Berulava, M. N. & Berulava, G. A. (2013) *Koncepcija razvitija sovremennogo universiteta*, NOU VPO MIU, Sochi (in Russian).

## **Рекомендовано к публикации:**

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

**Бояринова Лариса Захаровна,**

кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск

[boyarinova.larisa@mail.ru](mailto:boyarinova.larisa@mail.ru)



## Наименования болот, низких мест и водоемов: словообразовательный аспект\*

**Аннотация.** В статье рассматриваются наименования некоторых природных объектов, существующих в русских народных говорах. Выявляются особенности словообразовательных типов, по которым созданы наименования болот, низин и водоемов в зоне русско-белорусского пограничья, существующих в современном русском общенародном языке. Установлено, что в качестве мотивирующих выступают основы как диалектных, так и общенародных слов, при этом преобладают типы с общенародными мотивирующими основами и суффиксами. Выявлены количественные характеристики распределения по лексико-грамматической принадлежности (имена существительные, прилагательные и глаголы). Установлен ведущий способ образования наименования болот, низин и водоемов на базе описанных типов – суффиксальный.

**Ключевые слова:** наименования природных объектов, словообразовательные типы, территория распространения, русско-белорусское пограничье.

**Раздел:** (05) филология; искусствоведение; культурология.

Наименования натурфактов, существующие в русских народных говорах, относятся к числу слов, сохранившихся от древних времен, а потому отражающих многие особенности восточнославянского языкового единства. В силу данного обстоятельства эта группа лексики привлекала внимание этнографов, этимологов, историков языка, диалектологов. Несмотря на многочисленные исследования, изучены не все аспекты функционирования названной группы слов.

Наша работа посвящена ареальному аспекту функционирования в смоленских говорах одной из лексико-семантических групп – наименований болот, низких мест и водоёмов. Свое внимание мы остановили на словах, бытующих на территории русско-белорусского пограничья.

Зона русско-белорусского пограничья (РБП) охватывает несколько граничащих с Беларусью районов Смоленской области: Велижский, Руднянский, Краснинский, Монастырщинский, Хиславичский, Шумячский, Ершичский. В эту зону входят также районы Смоленской области, не находящиеся непосредственно на границе с Беларусью, но относящиеся, по классификации, предложенной в Опыте диалектологической карты русского языка в Европе 1915 г., к переходной русско-белорусской зоне, а по классификации 1965 г. – к западной группе южного наречия [Захарова, Орлова 1970, с. 122]. К ним относятся Демидовский, Смоленский, Починковский районы. Названные десять районов Смоленской области находились в поле зрения С. М. Прохоровой, исследовавшей синтаксические явления «переходной русско-белорусской зоны» [Прохорова 1991, с. 3].

В ареальном аспекте исследуются деривационные особенности большой группы слов, объединяющей наименования натурфактов. В данной статье мы остановились на одной лексико-семантической группе – наименованиях болот, низких мест и

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФГФ в рамках научного проекта № 14-24-04001.



водоемов. Материалом исследования является лексика, бытующая на территории Смоленской области и отраженная в «Смоленском областном словаре» В. Н. Добровольского [Добровольский 1914] и в «Словаре смоленских говоров» [Словарь].

Будучи широко представленными в лексикографических источниках, в теоретических исследованиях (см., например, [Расторгуев 1960], [Иванова 1978], [Картавенко 2009], [Картавенко 2010]), натурфакты Смоленщины, однако, не подвергались исследованию с точки зрения их места в деривационной системе смоленского диалекта. Предлагаемая работа – первая попытка такого исследования.

В смоленских говорах группа наименований болот, низких мест и водоемов (БНВ) представлена 136 лексемами, например: *алёс* «мокрое топкое место, заболоченный луг», *амшаник* «место (преимущественно сырое), поросшее мхом», *бажма* «топкое место со стоячей водой на поверхности», *бохот* «болото», *болотина* «болото; непросыхающее сырое место», *бучило* «топкое место, трясина», *мереча* «болото; трясина, топь в болоте, труднопроходимое место; выбоина на дороге, заполненная водой», *подол* «низкое место», *речать* «речка с притоками; бывшее русло реки; низкое место, где была речка» и др.

Из всех наименований не зафиксированы в исследуемой ареальной зоне РБП 33 слова: *амшарна* «овраг», *мшарище* «болотистое место, поросшее мхом», *ржавец* «болотистое место со ржавой пленкой», *ржавчик* «болотистое место со ржавой пленкой», *аржавление* «болотное пространство, заполненное водой буро-желтого цвета», *аржавлина* «низкое место, покрытое водой ржавого цвета», *богаты* «болотце, лужа с топкой почвой», *заболон* «заросшее травой болотистое место», *заболонь* «заросшее травой болотистое место», *заболонье* «заросшее травой болотистое место», *оболонок* «низкое место, во время половодья заливаемое водой», *дрожина* «трясина», *дрыжина* «трясина», *дрычина* «топкое, болотистое место», *дрягиль* «топкое, болотистое место», *ключевина* «заболоченное место; родник, ключ», *меречина* «болото; трясина, топь в болоте, труднопроходимое место», *меречье* «болото; трясина, топь в болоте, труднопроходимое место», *обборки* «круглое топкое место, окруженное кустарником», *озервина* «небольшое озерцо во мху; глубокое топкое место», *расторопа* «низкое место, заросшее кустарником», *рясина* «болото», *солотина* «низкое болотистое место», *слютвина* «лощина», *тыня* «трясина», *затопина* «топкое место», *топость* «низкое болотистое место», *лужбинка* «лужайка», *лужбовина* «низина», *лужайка* «лужица», *логчина* «ложбина», *копальник* «небольшой водоем, выкопанный вручную», *копаник* «небольшой водоем, выкопанный вручную». Однако почти все из них имеют в зоне РБП однокоренные наименования с тем же значением: *ржавец* и *ржавень*, *обборки* и *оборки*, *тыня* и *тынь*; не имеют таких соответствий только три слова: *расторопа*, *солотина*, *слютвина*.

Большинство из наименований, представленных в зоне РБП, имеют мотивированную основу и созданы по следующим словообразовательным типам.

От **субстантивных** мотивирующих основ (19 типов – 50 слов).

С + -ин(а): *амшара* – *амшарина*, *бажма* – *бажмина*, *болото* (общ.) – *болотина*, *дрыч* – *дрычина*, *дрягва* – *дрягвина*, *лог* – *логчина*, *лужа* (общ.) – *лужина*, *мереча* – *меречина*, *мох* – *мшина*, *мшара* – *мшарина*, *ряска* (общ.) – *рясина*, *топь* (общ.) – *топина*.

С + -к(а): *амшара* – *амшарка*, *лежбина* – *лежбинка*, *лука* (общ.) – *лучка*, *облога* – *обложка*, *чистина* – *чистинка*; *лужбина* – *лужбинка*.

С + -й(е): *блонь* – *блонье*, *болонь* – *болонье*, *облонь* – *облонье*, *мереча* – *меречье*.

С + -ищ(е): *мшара* – *мшарище*, *окно* (общ.) – *окнище*, *топь* (общ.) – *топище*; *провор* – *проворище*.



ART 14338

УДК 81'373.611

С + -авин(а): *алёс – альсавина, моча – мочавина.*

С + -овин(а)/-евин(а)/-бовин(а): *ключ (общ.) – ключевина, моча – мочевина, луг (общ.) – лужбовина.*

С + -вин(а): *болото (общ.) – болотвина, озеро (общ.) – озервина.*

С + -лин(а): *окно (общ.) – оклина, закат – закатлина.*

С + -ар(а): *мох – амшара, мох – мшара.*

С + -ок: *болонь – оболонок, озеро (общ.) – озерок.*

С + -айк(а): *луг (общ.) – лужбайка, лужа (общ.) – лужайка.*

С + за-: *болонь – заболонь, болонь – заболон.*

С + за-...-й(е): *болонь – заболонье.*

С + -аник: *мох – амшаник.*

С + -н(а): *амшара – амшарна.*

С + -оть: *топь (общ.) – топоть.*

С + -овец: *багно – багновец.*

С + -ниц(а): *тынь – тынница.*

С + -ать: *река (общ.) – речать.*

Слова, входящие в отсубстантивные словообразовательные типы (СТ), называют, как правило, место, пространство, занятое тем, что названо мотивирующими словами.

Наиболее распространенными являются наименования БНВ, мотивированные обозначением сырого, топкого места, – 31 слово из 50 в 14 СТ из 19 (*болотина, дрягвина, мочевина, топоть, тынница* и др.). В этой группе особое место занимают мотивированные с корнем *блонь – болонь – облонь*: семь слов из 50 в четырех СТ из 19. Распространены наименования, связанные с характерным для сырых мест растением (*амшарка, мшарище* и др.), – девять слов из 50 в шести СТ из 19, с формой, очертаниями БНВ (*лучка, озервина, озерок, окнище, проворище*).

Единичными образованиями представлены наименования, отражающие иные мотивационные признаки, к которым относятся «пространство, занятое водоемом» (*речать*), «отсутствие загрязнения водоема» (*чистинка*), «наименование источника, около которого может образоваться топкое место» (*ключевина*), «способ возникновения» (*закатлина*), «иные наименования растений, встречающихся в сырых местах, водоемах» (*рясина*).

От **адъективных** основ (13 типов – 18 слов).

П + -ец: *аржавый – аржавец, ржавый (общ.) – ржавец.*

П + -енй(е): *аржавый – аржавенье, ржавый (общ.) – ржавенье.*

П + -иц(а): *ржавый (общ.) – ржавица, продонный – продонница.*

П + -к(а): *аржавый – аржавка, трясучий (общ.) – трясучка.*

П + -ин(а): *ржавый (общ.) – ржавина, аржавый – аржавлина.*

П + -чин(а): *ржавый (общ.) – ржавчина.*

П + -бин(а): *низкий (общ.) – низбина.*

П + -ость: *топкий (общ.) – топость.*

П + -инй(а): *аржавый – аржавинья.*

П + -ень: *ржавый (общ.) – ржавень.*

П + -инк(а): *чистый (общ.) – чистинка.*

П + -чик: *ржавый (общ.) – ржавчик.*

П + -ищ(е): *мокрый (общ.) – мокрище.*

Мотивированные, входящие в отадъективные СТ, называют соответствующее место, пространство по характерному признаку, который обозначен мотивирующим словом.



Наиболее распространенными, представленными в 10 СТ из 13, являются наименования, характеризующие БНВ по цвету воды или пленки, покрывающей поверхность, и образованные от прилагательного *ржавый* (*аржавый*).

Единичными образованиями представлены наименования, отражающие иные признаки, свойства: место расположения (*низкий*), способ возникновения (*копанный*), степень вязкости (*толкий*), способность дрожать, колебаться (*трясучий*), степень влажности данного места (*мокрый*), степень глубины (*продонный*), отсутствие загрязнения (*чистый*).

От глагольных основ (22 типа – 33 слова).

Г + -ин(а): *дрожать* (общ.) – *дрожина*, *затопнуть* – *затопина*, *потопнуть* – *потопина*, *западать* – *западина*.

Г + -нул. (м. р.): *утопать* (общ.) – *утоп*, *потопнуть* – *потоп*, *застояться* (общ.) – *застой*.

Г + -нул. (ж. р.): *выгореть* (общ.) – *выгорь*, *копать* (общ.) – *копань*.

Г + -нул.(а): *потопнуть* – *потопа*, *погореть* (общ.) – *погара*.

Г + -к(а): *выгореть* (общ.) – *выгорка*, *обложить* – *обложка*.

Г + -к(и): *обирать* (общ.) – *оборки*, *оббирать* – *обборки*.

Г + -л(о): *бучить* (общ.) – *бучило*, *мочить* (общ.) – *мочило*.

Г + -ок: *стать* (общ.) – *ставок*, *обирать* (общ.) – *оборок*.

Г + -ений(е): *аржаветь* – *аржавление*.

Г + -лк(а): *сажать* (общ.) – *сажалка*.

Г + -нк(а): *копать* (общ.) – *копанка*.

Г + -енк(а): *садить* (общ.) – *саженка*.

Г + -в(а): *дрягтеть* – *дрягва*.

Г + -ник: *копать* (общ.) – *копаник*.

Г + -льник: *копать* (общ.) – *копальник*.

Г + -ниц(а): *копать* (общ.) – *копаница*.

Г + -лиц(а): *дыхать* – *дыхалица*.

Г + -ель: *потопнуть* – *потопель*.

Г + -ень: *потопнуть* – *потопень*.

Г + -иль: *дрягтеть* – *дрягиль*.

Г + -еч(а): *потопнуть* – *потопеча*.

Г + -ег: *мочить* (общ.) – *мочег*.

Мотивированные, входящие в отглагольные СТ, называют место, пространство по действию, названному мотивирующими словами.

Названия БНВ образуются от глаголов со значением действий, осуществленных человеком с целью создания водоема (*копать*, *сажать*), происшедших на этом месте без участия человека (*мочить*, *выгореть*, *погореть*, *ржаветь*), происшедших с человеком (*потопнуть*), изменивших состояние данного места (*застояться*, *дрожать*, *западать*, *бучить*, *дыхать*).

Многие наименования БНВ, зафиксированные в смоленских говорах на территории РБП, созданы по типам, характерным для современного русского общенародного языка [Русская грамматика 1980; Тихонов 1985]. К их числу относятся типы со словообразовательными значениями «место, пространство, занятое тем, что названо мотивирующим словом»: С + -ин(а): *бажмина* (рбп) – *болотина* (общ.); П + -ец: *аржавец* (рбп) – *солонец* (общ.); П + -ин(а): *ржавина* (смол.) – *луговина* (общ.); П + -ищ(е): *мокрище* (смол.) – *моховище* (общ.); «наименование предмета как результата действия, названного мотивирующим словом»: Г + -ин(а): *западина* (смол.) – *вы-*





*боина* (общ.), Г + -к(а): *выгорка* (смол.) – *делянка* (общ.), Г + -к(и): *оборки* (смол.) – *обжинки* (общ.); «наименование предмета, характеризующегося действием, названным мотивирующим глаголом»: Г + -нул.(а) *потопа* (смол.) – *протока* (общ.).

Некоторые диалектные СТ при совпадении в общем словообразовательном значении отличаются от общенародных частными СЗ: «место, пространство, занятое тем, что названо мотивирующим словом» С + -к(а): *лучка* (смол.) – *бровка* «край насыпи» (общ.);

С + -ищ(е): *мшарище* (смол.) – *ржище* (общ.); С + -й(е): *меречье* (смол.) – *жнивьё* (общ.); С + -евин(а): *ключевина* (смол.) – *сердцевина* (общ.); С + за-...-й(е): *заболонье* (смол.) – *заречье* (общ.); С + за-: *заболонь* (смол.) – *загород* (общ.);

П + -чин(а): *ржавчина* (смол.) – *Вологодчина* (общ.); П + -инк(а): *чистинка* (смол.) – *глубинка* (общ.); П + -ость: *топость* (смол.) – *окрестность* (общ.);

Г + -ок «то, что возникло в результате действия»: *оборок* (смол.) – *обрубок* (общ.); Г + -в(а) «предмет (одушевленный и неодушевленный), названный по характерному действию»: *дрягва* (смол.) – *брита* (общ.); Г + -нул.(м. р.) «место действия или результат действия»: *утол* (смол.) – *затон* «запруда» (общ.); Г + -нул. (ж. р.) «объект или результат действия»: *копань* (смол.) – *кладь* (общ.); Г + -ель «заполненное водой пространство, в которое можно погрузиться»: *потопель* (смол.) – *купель* (общ.).

Распространены в смоленских говорах СТ, в которых функционирует суффикс, известный русскому общенародному языку, но с иным словообразовательным значением. К таким типам относятся

С + -ар(а): *мшара*; С + -ок: *озерок*; С + -айк(а): *лужайка*; С + -н(а): *амшарна*; С + -ниц(а): *тынница*;

П + -иц(а): *ржавица*; П + -к(а): *аржавка*; П + -чик: *ржавчик*;

Г + -ений(е): *аржавление* – в общенародном языке отсутствуют слова со значением «пространство, возникшее в результате совершившегося действия»; Г + -лк(а): *сажалка*, Г + -льник: *копальник*, Г + -ник: *копаник*, Г + -ниц(а): *копаница* – в общенародном языке отсутствуют слова со значением «предмет как результат осуществленного кем-то действия»; Г + -ень: *потопень*, Г + -л(о): *бучило*, Г + -лиц(а): *дыхалица* – в общенародном языке отсутствуют слова со значением «наименование предмета по характерному для него свойству, проявляющемуся в действии».

Соединяются с мотивирующими основами других частей речи: С + -оть: *топоть*; С + -овец: *багновец*; С + -речать; П + -ений(е): *аржавенье*; П + -ень: *ржавень*.

В смоленских говорах функционируют СТ с суффиксами или их вариантами, отсутствующими в общенародном языке:

С + -авин(а): *мочавина*; С + -лин(а): *оклина*; С + -вин(а): *озервина*; С + -аник: *амшаник*;

П + -бин(а): *низбина*; П + -инй(а): *аржавинья*;

Г + -нк(а): *копанка*; Г + -енк(а): *саженка*; Г + -еч(а): *потопеча*; Г + -ег: *мочег*; Г + -иль: *дрягиль*.

Некоторые из представленных в зоне РБП наименований имеют с точки зрения синхронических деривационных связей немотивированную основу, которая в одних случаях является таковой этимологически, в других – сформировалась в результате различных языковых процессов: *алёс*, *атока*, *багно*, *бажма*, *блонь*, *облонь* [ср. Филин 1949; Иванова 1964; Мокиенко 1985], *бохот*, *богать*, *брод*, *бутока* [ср. Михайлова 2011], *дрыч*, *дрыча*, *дула*, *зеро*, *карёк*, *лог*, *лотока*, *лужа*, *манежа*, *мереча*, *мох*, *облой*, *подол*, *слана*, *твань*, *тварь*, *тынь*, *тыня*.



Таким образом, словообразовательные типы, по которым созданы наименования болот, низин и водоемов в зоне русско-белорусского пограничья, существуют в современном русском общенародном языке. Однако они характеризуются рядом особенностей.

В диалектных и общенародных словообразовательных типах чаще всего отмечается совпадение общего словообразовательного значения, частные же могут различаться за счет расширения семантики форманта.

В качестве мотивирующих выступают основы как диалектных, так и общенародных слов, при этом преобладают типы с общенародными мотивирующими основами. По частеречной принадлежности – это имена существительные, прилагательные и глаголы. Наибольшее количество типов (22) являются отглагольными, несколько меньше типов (19) – отсубстантивными, менее всего (13) отадективных словообразовательных типов. Однако количество слов, созданных по этим типам, распределяется несколько иначе: наибольшее количество дериватов (50) зафиксировано в отсубстантивных типах, значительно меньше (33) – в отглагольных и менее всего (18) – в отадективных.

Образуются наименования болот, низин и водоемов на базе описанных выше словообразовательных типов преимущественно суффиксальным способом; в качестве форманта используются аффиксы, известные общенародному языку и в немногочисленных случаях – диалектные.

## Список цитируемой литературы

1. Добровольский В. Н. Смоленский областной словарь. – Смоленск, 1914.
2. Захарова К. В., Орлова В. Г. Диалектное членение русского языка. – М.: Просвещение, 1970. – 168 с.
3. Иванова А. И. Названия и география корнеплода *brassica napus* (брюква) // Брянские говоры: сб. науч. тр. – Л., 1978. – С. 63–70.
4. Иванова А. И. К истории слова «болонье» («блонье») // Труды 2-й научно-методической конференции Московского Зонального межвузовского объединения кафедр русского языка пединститутов. – Владимир, 1964. – С. 115–130.
5. Картавенко В. С. Становление русской топонимической системы: проблемы историко-лингвистического исследования. Ч. 1: Начальный этап формирования русской топонимии: монография. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2009. – 160 с.
6. Картавенко В. С. Становление русской топонимической системы: проблемы историко-лингвистического исследования. Ч. 2: Топонимия периода русского национального языка: монография. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2010. – 194 с.
7. Михайлова Л. П. Преобразование приставки об- в русских говорах // Язык как система и деятельность. Ч. 2 / отв. ред. В.И. Казарина. – Елец, 2011. – С. 159–166.
8. Мокиенко В. М. Из брянско-псковских ареальных параллелей (болонье) // Брянские говоры. Диалектное слово и аспекты его изучения: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1985. – С. 66–72.
9. Прохорова С. М. Синтаксис переходной русско-белорусской зоны: ареал.-типол. исслед. / науч. ред. П. П. Шуба. – Минск: Университетское, 1991. – 136 с.
10. Расторгуев П. А. Говоры на территории Смоленщины. – М., 1960.
11. Русская грамматика. Т. 1. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
12. Словарь смоленских говоров. Вып. 1–11 / под ред. А. И. Ивановой, Л. З. Бояриновой. – Смоленск: СГПИ – СГПУ, 1974–2005.
13. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. – М.: Русский язык, 1985.
14. Филин Ф. П. Лексика русского литературного языка древнекиевской эпохи (по материалам летописей) // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Т. 80 / отв. ред. Н. П. Гринкова. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1949. – 288 с.

**Abstract.** The paper discusses some of the names of natural objects that exist in the Russian national dialects. The author views the peculiarities of word-formation models, which created names of swamps, sinks and reservoirs in the area of Russian-Belarusian border region, existing in the modern Russian national language.

**Key words:** names of natural objects, word-formation models, area of distribution, Russian-Belarusian border.

## References

1. Dobrovolskij, V. N. (1914) *Smolenskij oblastnoj slovar'*, Smolensk (in Russian).
2. Zaharova, K. V. & Orlova, V. G. (1970) *Dialektnoe chlenenie russkogo jazyka*, Prosveshhenie, Moscow, 168 p. (in Russian).
3. Ivanova, A. I. (1978) "Nazvanija i geografija korneploda brassika napus (brjukva)", in *Brjanskije govory: sb. nauch. Tr.*, Leningrad, pp. 63–70 (in Russian).
4. Ivanova, A. I. (1964) "K istorii slova «bolon'e» («blon'e»)», in *Trudy 2-j nauchno-metodicheskoj konferencii Moskovskogo Zonal'nogo mezhvuzovskogo ob#edinenija kafedr russkogo jazyka pedinstitutov, Vladimir*, pp. 115–130 (in Russian).
5. Kartavenko, V. S. (2009) *Stanovlenie russoj toponimicheskoj sistemy: problemy istoriko-lingvisticheskogo issledovanija. Ch. 1: Nachal'nyj jetap formirovanija russoj toponimii: monografija*, Izd-vo SmolGU, Smolensk, 160 p. (in Russian).
6. Kartavenko, V. S. (2010) *Stanovlenie russoj toponimicheskoj sistemy: problemy istoriko-lingvisticheskogo issledovanija. Ch. 2: Toponimija perioda russoj nacional'nogo jazyka: monografija*, Izd-vo SmolGU, Smolensk, 194 p. (in Russian).
7. Mihajlova, L. P. (2011) "Preobrazovanie pristavki ob- v russoj govorah", in Kazarina, V. I. (ed.) *Jazyk kak sistema i dejatel'nost'. Ch. 2*, Elec, pp. 159–166 (in Russian).
8. Mokienko, V. M. (1985) "Iz brjansko-pskovskih areal'nyh paralelej (bolon'e)", in *Brjanskije govory. Dialektnoe slovo i aspekty ego izuchenija: mezhvuz. sb. nauch. tudov*, LGPI im. A.I. Gercena, Leningrad, pp. 66–72 (in Russian).
9. Prohorova, S. M. & Shuba, P. P. (ed.) (1991) *Sintaksis perehodoj russo-belorussoj zony: areal.-tipol. issled.*, Minsk, 136 p. (in Russian).
10. Rastorguev, P. A. (1960) *Govory na territorii Smolenshhiny*, Moscow (in Russian).
11. (1980) *Russoj grammatika*, vol. 1, Nauka, Moscow, 784 p. (in Russian).
12. Ivanova, A. I. & Bojarinova, L. Z. (eds.) (1974–2005) *Slovar' smolenskih govorov. Vyp. 1–11*, SGPI – SGPU, Smolensk (in Russian).
13. Tihonov, A. N. (1985) *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo jazyka: v 2 t.*, Russkij jazyk, Moscow (in Russian).
14. Filin, F. P. (1949) "Leksika russkogo literaturnogo jazyka drevnekievsoj jepohi (po materialam letopisej)", in Grinkov, N. P. (ed.) *Uchenye zapiski LGPI im. A.I. Gercena. T. 80*, LGPI im. A. I. Gercena, Leningrad, 288 p. (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





## Перспективы администрирования налога на добавленную стоимость в условиях прозрачности механизмов его исчисления

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам налогового администрирования налога на добавленную стоимость в современных условиях развития российской налоговой системы. Представлены результаты анализа налоговой базы и налоговых обязательств по НДС, на основе которого сделаны выводы о необходимости кардинального реформирования порядка исчисления данного налога. На основе расчетов по отдельно взятому региону доказана эффективность представленной методики расчета налоговых обязательств.

**Ключевые слова:** налог, добавленная стоимость, косвенное налогообложение, бюджет, метод исчисления.

**Раздел:** (04) экономика.

Стабильный источник доходов бюджетной системы, возможность возврата налога при реализации обеспечивают привлекательность косвенных налогов как для государства, так и для производителей. Назвать косвенные налоги справедливыми затруднительно, так как принцип справедливости в налогообложении давно уже потерял тот смысл, который в него закладывали классики. Современные косвенные налоги – это налог на добавленную стоимость (НДС), акцизы, налог с продаж, таможенные пошлины. Налог на добавленную стоимость является одним из наиболее сложных для исчисления, уплаты и, соответственно, контроля со стороны налоговых органов. По оценкам специалистов, в России собирается не более 75% налога, причитающегося к уплате в бюджет. Существующая методика расчета НДС и система его администрирования по-прежнему открывают большие возможности уклонения от уплаты налога для недобросовестных налогоплательщиков.

В основе исчисления налога на добавленную стоимость лежит показатель добавленной стоимости [1]. При рассмотрении показателя добавленной стоимости по-разному интерпретируются принципы и методы ее формирования и налогообложения. Современные ученые, рассматривая механизм исчисления налога на добавленную стоимость на уровне хозяйствующих субъектов, следующим образом трактуют понятие «добавленная стоимость»: добавленная стоимость – это разница между стоимостью реализованных товаров, работ и/или услуг и стоимостью материальных затрат, отнесенных на издержки производства и обращения [2]. В конечном счете ослабевает зависимость между величиной созданной добавленной стоимости и суммой ее изъятия в бюджет. Недостаточная разработанность проблем формирования добавленной стоимости, методов оценки и изъятия ее части в доход бюджета определила актуальность настоящего исследования.

За время существования в российской налоговой системе НДС претерпел большие изменения, однако при всем многообразии научно-практических результатов исследований проблем возмещения из бюджета налога на добавленную стоимость, до настоящего времени не выработана научная теория противодействия схемам ухода от налогообложения [3]. Отсутствие научно обоснованного механизма борьбы с незаконным возмещением налога из бюджета повлекло за собой предложение о реформировании всех составляющих налогового администрирования НДС.



Целью исследования является изучение теоретико-методических основ налогового администрирования налога на добавленную стоимость и разработка практических рекомендаций по его совершенствованию.

Рабочая гипотеза исследования базируется на концептуальном положении о том, что определяющим направлением повышения качества и эффективности администрирования НДС в современных условиях является приведение налога на добавленную стоимость в соответствие с его названием и введение нового механизма его исчисления непосредственно от добавленной стоимости, созданной на каждом этапе производства.

Научная новизна исследования заключается в обосновании положительного эффекта и повышения эффективности налогового администрирования в условиях применения прямой методики расчета налога на добавленную стоимость.

Наиболее существенные результаты, содержащие элементы научной новизны:

- выявлены проблемы, существующие на данном этапе в процессе администрирования НДС;
- научно обоснована необходимость изменения подхода к совершенствованию налогового администрирования налога на добавленную стоимость;
- произведен сравнительный анализ налоговых обязательств организаций на основе применения косвенного механизма исчисления НДС и прямого;
- проанализирован экономический эффект от применения прямого метода исчисления налога на добавленную стоимость.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в формировании на основе анализа и обобщения различных подходов к налогообложению добавленной стоимости целостного научного представления об особенностях и проблемах процесса администрирования НДС, а также в прикладном характере решения проблем реформирования действующего механизма налогового администрирования НДС, создании более прозрачной схемы исчисления НДС, что, в свою очередь, позволяет уменьшить риск ухода от налогообложения и увеличить доходную часть бюджета за счет поступлений по данному налогу.

В налоговых доходах консолидированного бюджета НДС занимает одно из первых мест, что подтверждает анализ данных, представленных в табл. 1.

Таблица 1

## Состав и структура налоговых поступлений в консолидированный бюджет РФ в 2010–2012 гг., млрд руб.

Наименование налога	2010 год		2011 год		2012 год	
	Поступило налогов в доходы	Удельный вес, %	Поступило налогов в доходы	Удельный вес, %	Поступило налогов в доходы	Удельный вес, %
Налоговые доходы, всего	5876,73	100	7419,93	100	8653,84	100
Налог на прибыль организаций	1878,45	31,96	2216,8	29,88	2451,89	28,33
Акцизы	455,14	7,73	617,25	8,32	806,9	9,32
НДС	1476,24	25,12	1938,4	26,12	2101,33	24,28
Налог на имущество организаций	656,7	11,17	598,04	8,06	823,42	9,51
Налоги за пользование природными ресурсами	1411,6	24,02	2048,39	27,61	2470,92	28,55



Из представленных данных следует, что НДС прочно занимает свое место в тройке налогооблагающих доходов. В 2010 и 2011 гг. он по сумме поступлений был на втором месте и обеспечил 25,12% и 26,12% налоговых доходов соответственно. В 2012 г. поступления от НДС немного снизились и в структуре доходов оказались на третьем месте, обеспечив 24,28% налоговых доходов.

В структуре федерального бюджета РФ налог на добавленную стоимость составляет еще большую долю налоговых поступлений, что видно из представленных данных в табл. 2.

Таблица 2

Структура доходов федерального бюджета РФ

Виды налогов	2010 год		2011 год		2012 год	
	Млрд руб.	В % к объему поступлений в федеральный бюджет	Млрд руб.	В % к объему поступлений в федеральный бюджет	Млрд руб.	В % к объему поступлений в федеральный бюджет
Всего поступило	3207	100	4481	100	5166	100
Налог на прибыль	255	8	343	8	376	7
НДС	1329	41	1753	39	1886	37
Акцизы	114	4	232	5	342	7
НДПИ	1377	43	2008	45	2421	47
Остальные налоги	132	4	146	3	142	3

Наибольший удельный вес в налоговых доходах федерального бюджета имеет НДПИ. НДС находится на втором месте, незначительно ему уступая. Так, в 2010 г. НДС обеспечил 41% налоговых доходов, в 2011 г. – 39% и в 2012 г. – 37%. Более наглядно структура налоговых доходов федерального бюджета представлена на рис. 1.

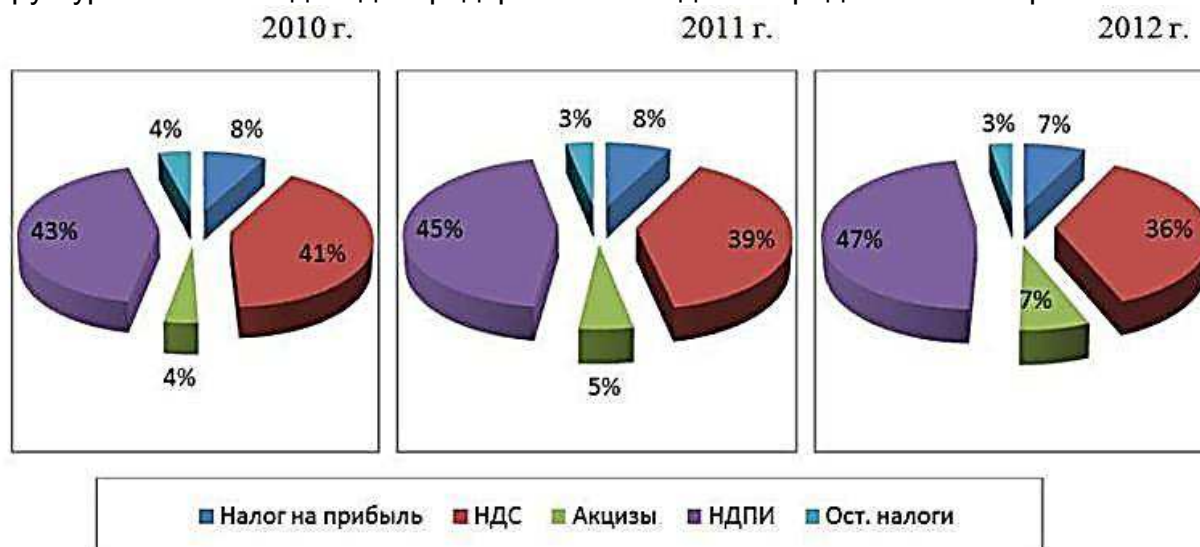


Рис. 1. Структура доходов федерального бюджета РФ в 2010–2012 гг.

Основными государственными органами, обеспечивающими поступления налога на добавленную стоимость, являются налоговые органы. Процесс налогового администрирования НДС – один из наисложнейших и трудоемких ввиду сложности меха-



низма исчисления и последующего контроля над уплатой данного налога. Проблема ухода от налогообложения НДС остро стоит во всех странах, где он применяется.

Несмотря на многолетний процесс реформирования налогообложения НДС в Российской Федерации, проблема повышения эффективности администрирования налога до сих пор является актуальной, что указывает на необходимость разработки концепции, которая, основываясь на положительном опыте экономического развития и профессиональной оценке негативных последствий проводимых реформ, умело сочетала бы исторический опыт развития экономики России и зарубежных стран, ее особенности с перспективой прогрессивного экономического роста и решения существующих проблем администрирования НДС.

Анализ проведенных исследований говорит о том, что действующая методика исчисления НДС существенным образом влияет на формирование налоговых обязательств по НДС, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на функцию налогового планирования и налогового контроля. Налоговое планирование поступлений НДС в бюджет является очень сложным процессом и не всегда точным ввиду непредсказуемости объемов налоговых вычетов. Но контроль над правомерностью применения налоговых вычетов является еще более сложным процессом.

На сегодняшний день очень остро стоит проблема опережающего темпа роста налоговых вычетов по сравнению с налогом, исчисленным от налоговой базы [4]. С помощью действующего метода исчисления НДС налогоплательщиками создана система методов уменьшения налоговых обязательств за счет завышения налоговых вычетов.

Показатели структуры налоговой базы по НДС на основании статистической отчетности 1-НДС представлены в табл. 3.

Таблица 3

### Показатели налога на добавленную стоимость

Год	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Сумма исчисленного налога по налогооблагаемым операциям, млрд руб.	15621,74	16983,37	17289,78	19678,46	24970,2	29090,37
Налоговые вычеты, млрд руб.	14413,11	15779,05	16055,64	18260,13	23289,92	27423,95
Удельный вес налоговых вычетов	92,3%	92,9%	92,9%	92,8%	93,3%	94,3%
Сумма налога, исчисленная к уплате, млрд руб.	2220,01	2126,87	2340,91	2527,05	2933,78	3356,46
Сумма налога, исчисленная к возмещению, млрд руб.	1011,38	922,08	1109,69	1121,75	1254,39	1557,75

В период с 2007 г. по 2012 г. удельный вес налоговых вычетов в сумме НДС, исчисленного от налоговой базы, неуклонно возрастает.

Более наглядно приближение сумм налоговых вычетов к суммам налога на добавленную стоимость, исчисленного от налоговой базы, представлено на рис. 2.

Одна из главных проблем налогового администрирования НДС заключается в том, что в стране сформировалась четкая система возмещения и зачетов налогоплательщику сумм НДС при невнесении его в бюджет поставщиками сырья, материалов, топлива и т. д.

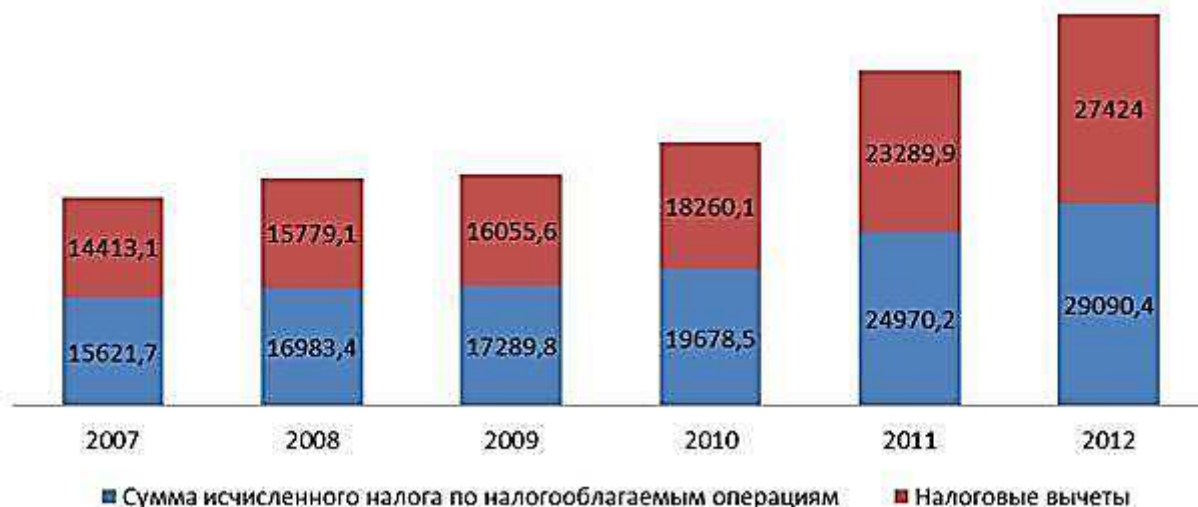


Рис. 2. Динамика показателей, формирующих налоговые обязательства по НДС, в РФ в 2007–2012 гг.

Основными направлениями реформирования НДС являются изменение механизма исчисления и уплаты налога и совершенствование методик налогового администрирования.

На наш взгляд, наиболее эффективным направлением совершенствования налогового администрирования НДС является изменение механизма исчисления НДС с косвенного на прямой.

Для этого необходимо:

- включить в число отчетных показателей предприятия показатель «добавленная стоимость», или «ВВП предприятия», равный добавленной стоимости по определению;
- добавленную стоимость (или ВВП) в составе реализованной продукции определять прямым счетом из данных бухгалтерского учета как сумму фонда оплаты труда (ФОТ), прибыли, налогов (без НДС, НДСФЛ, входящего в ФОТ, и налога на прибыль, входящего в прибыль) и амортизации;
- для продукции, не имеющей льгот по НДС, налог, подлежащий уплате в бюджет, исчислять путем умножения добавленной стоимости в составе реализованной продукции на установленную ставку налога;
- при реализации экспортируемой продукции, имеющей льготы по уплате НДС, также применяется новый порядок исчисления НДС и 0%-ная ставка остается неизменной;
- для продукции, реализация которой облагается НДС по разным ставкам, необходимо вести отдельный учет (например, на каждую экспортную поставку, облагаемую НДС по нулевой ставке, сегодня налогоплательщик обязан составлять калькуляцию с указанием всех статей, формирующих цену экспортной продукции, и прилагать к ней подтверждающие документы).

В процессе исследования были произведены расчеты налоговых обязательств по НДС прямым методом исчисления на примере конкретных налогоплательщиков г. Курска. Итоги указанных расчетов представлены в табл. 4.





Таблица 4

## Суммы НДС, подлежащие уплате в бюджет, рассчитанные прямым и косвенным методом

Покупатель	Сумма налога, исчисленная прямым методом	Сумма налога, исчисленная косвенным методом	Разница между суммами налога, исчисленного прямым методом и косвенным (гр. 2 – гр. 3)
1	2	3	4
«А»	317938047	155981135	161956912
«Б»	1160280	-17780886	18941166
«В»	1983609	-7822244	9805853
«Г»	551757	1507893	-956136
«Д»	8090276	584804	7505472
«Е»	950887	1425741	-474854
«Ж»	1161285	835145	326140
«З»	0	-189124	189124
«И»	0	-985689	985689
Итого	331836143	133556784	198279359

Применение прямого метода исчисления НДС полностью исключает возможность возмещения налога из бюджета. По анализируемым налогоплательщикам бюджет недополучил более чем 198 млн руб. в случае сохранения налоговых ставок на том же уровне.

Некоторые организации при новом методе расчета будут уплачивать НДС в бюджет даже в меньшем объеме, в отличие от действующего метода, к ним относятся более мелкие организации. Организации, осуществляющие только экспортные операции и, соответственно, постоянно только возмещающие НДС из бюджета, при новом методе расчета не будут уплачивать налог в бюджет, так как 0%-ная ставка по экспорту сохраняется, но при этом у них исчезнет возможность возмещать налог.

Для наиболее полного анализа влияния предлагаемых изменений на доходную часть бюджета был произведен расчет налога от налогооблагаемой базы, исчисленной прямым методом, по всем налогоплательщикам НДС Курска.

Сумма НДС, рассчитанная прямым методом, по налогоплательщикам Курска за 2012 г. составила 9,1 млрд руб. По данным, содержащимся в отчете 1 НМ «Отчет о начислении и поступлении налогов, сборов и иных обязательных платежей в бюджетную систему РФ», сумма исчисленного НДС составила 3,6 млрд руб., что меньше рассчитанной нами суммы на 5,4 млрд руб.

Значительный разрыв между суммами НДС, рассчитанного прямым методом и методом возмещения, может объясняться следующими причинами:

- значительные суммы налоговых вычетов. Их отношение к суммам налога, исчисленного от налоговой базы, составило в 2012 г. в Курске 94,1%;
- широкое распространение схем ухода от налогообложения.

Переход на новую методику расчета НДС может увеличить налоговое бремя организаций, в связи с чем, на наш взгляд, вышеприведенная методика расчета НДС позволит снизить ставки налога на добавленную стоимость предположительно с 18% до 10%, а с 10% до 6%. В таком случае сумма НДС, рассчитанная с учетом пониженных ставок, составит 5,1 млрд руб.

Даже такое снижение налоговых ставок НДС при прямом методе исчисления НДС позволяет поступлениям по данному налогу превышать размер поступлений, исчисленных по действующему методу, на 1,4 млрд руб.



Таким образом, переход от косвенного метода вычитания к прямому методу расчета в соответствии с проведенными нами расчетами позволит не только решить проблему возмещения НДС из бюджета по операциям, осуществляемым на внутреннем и внешнем рынке, не допустить потерь бюджета, снизить налоговую ставку НДС, но и увеличить его долю в доходах бюджета.

Прямой способ расчета добавленной стоимости упростит формирование не только ВВП предприятия, но и показателя ВРП и ВВП России, что, в свою очередь, позволит упростить и сделать более четкой и точной методику прогнозирования НДС, используемую налоговыми органами.

Прозрачный механизм расчета добавленной стоимости без применения налоговых вычетов значительно снизит риск создания схем ухода от налогообложения и, соответственно, упростит процесс налогового контроля, исключив необходимость проведения множества встречных проверок. Открытость показателей, составляющих добавленную стоимость, позволит налоговым органам более эффективно осуществлять налоговый контроль над правильностью исчисления и уплатой налога на добавленную стоимость.

Таким образом, переход к применению прямого метода исчисления НДС позволит существенным образом повысить эффективность всего процесса налогового администрирования НДС.

## Ссылки на источники

1. Налоговое консультирование: теория и практика: учеб. пособие / Л. В. Севрюкова, Т. Ю. Ткачева, Л. В. Афанасьева [и др.]; под ред. Л. В. Севрюковой, Т. Ю. Ткачевой; Юго-Зап. гос. ун-т. – Курск, 2011. – 244 с.
2. Пансков В. Г. Налоги и налоговая система Российской Федерации: учеб. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 211 с.
3. Рыкунова В. Л. Практические аспекты изменения методики расчета налога на добавленную стоимость // Управленческий учет. – 2010. – № 1. – С. 79–88.
4. Рыкунова В. Л., Севрюкова Л. В. Проблема альтернативного выбора: налог на добавленную стоимость или налог с продаж // Финансы и кредит. – 2009. – № 39. – С. 40–45.

## Valentina Rykunova,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of Economic Security and Taxation, Southwest State University, Kursk

[Valentina0209@mail.ru](mailto:Valentina0209@mail.ru)

## Prospects of value added tax administration in conditions of transparent mechanisms of its calculation

**Abstract.** The paper is devoted to problems of tax administration of value added tax in modern conditions of development of the Russian tax system. The results of the analysis of tax base and tax obligations for the VAT help to conclude that there is a need of cardinal reforming of an order of calculation of the tax. The calculations for separately taken region prove the efficiency of the presented method of tax calculation.

**Key words:** tax, value added, indirect taxation, budget, calculation method.

## References

1. Sevrjukova, L. V., Tkacheva, T. Ju. & Afanas'eva, L. V. et al. (2011) *Nalogovoe konsul'tirovanie: teoriya i praktika: ucheb. posobie* / Jugo-Zap. gos. un-t, Kursk, 244 p. (in Russian).
2. Panskov, V. G. (2006) *Nalogi i nalogovaja sistema Rossijskoj Federacii: ucheb.*, Finansy i statistika, Moscow, 211 p. (in Russian).
3. Rykunova, V. L. (2010) "Prakticheskie aspekty izmenenija metodiki rascheta naloga na dobavlennuju stoimost'", *Upravlencheskij uchet*, № 1, pp. 79–88 (in Russian).
4. Rykunova, V. L. & Sevrjukova, L. V. (2009) "Problema al'ternativnogo vybora: nalog na dobavlennuju stoimost' ili nalog s prodazh", *Finansy i kredit*, № 39, pp. 40–45 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

1 2



## Формы организованного досуга школьников

**Аннотация.** Статья посвящена анализу социальных аспектов форм организованного досуга школьников. Автор приводит результаты социологических исследований системы дополнительного образования, проведенных в Тольятти. Новизна работы выражается в постановке проблемы формирования устойчивого интереса молодежи к организованным формам досуга.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, социализация, свободное время, интересы молодежи, ценности.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Дополнительное образование – это процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленных на удовлетворение интересов личности, ее склонностей, способностей и содействующей самореализации и культурной адаптации, входящих за рамки стандарта общего образования.

Свобода досуга противостоит несвободе в других сферах, таких как работа и учеба; это делает его особенно привлекательным, ценным и значимым для молодежи. Как отмечает О. В. Понукалина, «развивающий потенциал досуговой деятельности определяется ее игровой природой, он может быть реализован путем целенаправленной организации игровых коммуникативных и образовательных пространств» [1].

Программы дополнительного образования, реализуемые в школах и в учреждениях дополнительного образования, обладают большими возможностями для совершенствования общего образования, его гуманизации; позволяют полнее использовать потенциал школьного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний; дают возможность каждому ребенку удовлетворить свои индивидуальные познавательные, эстетические, творческие запросы.

Дополнительное образование детей – необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации. Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает ребятам в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте. Дополнительное образование – важный фактор эффективной социализации подрастающего поколения.

А. В. Мудрик выделяет характеристики личности, обеспечивающие успешную социализацию: способность к изменению своих ценностных ориентаций, умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли при избирательном отношении к социальным ролям, ориентацию не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей [2].

Занятость учащихся во внеучебное время содействует укреплению самодисциплины, развитию организованности и самоконтроля школьников, появлению навыков содержательного проведения досуга, позволяет формировать у детей практически навыки здорового образа жизни, умение противостоять негативному воздействию окружающей среды [3].



В современных условиях эффективная организация дополнительного образования во многом зависит от изучения интересов и потребностей учащихся и родителей в их услугах. Школа оказывает большое влияние на формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения [4]. В частности, это проявляется в том, что школа формирует интерес к занятиям физкультурой и спортом не только на уроках физкультуры, но также через формы дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования на сегодняшний день удовлетворяют широкий спектр досуговых потребностей детей и подростков.

Выбор того или иного способа проведения досуга обусловлен, с одной стороны, уровнем культурного развития самого человека, что проявляется в системе его запросов и целевых установок, а с другой стороны, теми возможностями, которые социум предоставляет ему для реализации интересов. Возможности раскрываются в системе условий, точнее, организационных форм, обеспечивающих осуществление разных типов досуговой деятельности [5].

Особую актуальность данная проблема имеет для Тольятти, в котором наблюдается обострение ряда социальных проблем в связи с кризисом градообразующего предприятия [6]. В городе проводится большая работа по развитию учреждений дополнительного образования, обеспечения их доступности для подростков. Однако эта работа нуждается в совершенствовании с учетом потребностей и интересов всех участников образовательного процесса: учащихся, их родителей, педагогов.

В изучении проблем организации досуга подростков в учреждениях дополнительного образования приняли участие 1050 учащихся и 1050 родителей. Исследование было проведено отделом мониторинга и диагностики МОУ ДПОС «Ресурсный центр» в 2012 г. Таблицы распределений, подготовленные сотрудниками аналитического отдела по материалам исследования, послужили основой для данной статьи.

Согласно полученным данным, охват подростков учреждениями дополнительного образования довольно широк, три четверти опрошенных занимаются в кружках, секциях, студиях. Среди них 42% учащихся занимаются в спортивных секциях, туризмом, аэробикой. 14% школьников выбрали вариант «информатика, компьютер». 12% респондентов посещают хореографическую студию, 11% подростков учатся играть на музыкальных инструментах. Десятая часть респондентов изучает иностранные языки. 7% участников опроса занимаются в изостудии или студии дизайна. 6% учащихся совершенствуются в рукоделии и прикладном творчестве, такое же количество опрошенных выбрали естественнонаучное направление. 5% опрошиваемых занимаются в вокальной студии, 4% посещают театр моды, студию причёски. 3% респондентов отметили автодело, техническое моделирование, столько же учащихся посещают театральную студию. По 2% выборов получили журналистика, туристско-краеведческое и эколого-биологическое направления. 1% участников опроса занимаются в кино- и фотокружках. Таким образом, занятия спортом наиболее типичная форма проведения свободного времени для двух пятых подростков, которые занимаются в учреждениях дополнительного образования.

Занятия спортом юноши выбирают гораздо чаще, чем девушки. Среди подростков-спортсменов юноши составляют две трети, а девушки – только треть. В группе подростков, которые не занимаются спортом, обратное соотношение: девушки значительно преобладают над юношами. В целом по массиву девушек немного больше (54%), чем юношей (46%).

Показатели успеваемости учащихся, согласно результатам опроса учащихся и родителей, распределены так. Две пятых подростков получают хорошие и отличные отмет-



ки, 45% респондентов имеют несколько троек; удовлетворительные отметки преобладают у 14% участников опроса, а «перебиваются» с двоек на тройки 3% респондентов.

Одна из главных задач исследования – изучение влияния посещения МОУ ДОД на социальные характеристики учащихся, в том числе на успеваемость.

При сравнении результатов опроса в школах и в учреждениях дополнительного образования прослеживаются существенные различия. Среди занимающихся в МОУ ДОД на 10% больше учащихся, имеющих хорошие и отличные отметки, соответственно, меньше троечников. Однако на основании этих сравнений не стоит делать оптимистичный вывод о том, что подростки, которые посещают МОУ ДОД, лучше учатся, чем респонденты, опрошенные в школах. Различия объясняются тем, что среди респондентов МОУ ДОД десятую часть составляют учащиеся начальной школы, две трети из которых отметили (или отметили их родители), что учатся на «четыре» и «пять», данный результат почти в два раза превышает показатели по среднему и старшему звену. Показатели успеваемости учащихся с пятого по одиннадцатый класс, опрошенных в школах и в МОУ ДОД, практически не различаются. Аналогичная зависимость прослеживается и при анализе массива родителей.

Высокие показатели успеваемости в начальной школе и их снижение в средних и старших классах объясняются социально-психологическими причинами: уровнем сложности школьной программы, требованиями со стороны учителей, контролем со стороны родителей, интересом подростков к учебе и т. п.

Показатели успеваемости подростков-спортсменов близки к средним по массиву. Однако они ниже, чем результаты учебы юношей и девушек, которые предпочитают иные формы досуга. Среди спортсменов на 8% меньше учеников с хорошими и отличными показателями успеваемости, на 5% больше респондентов, которые имеют несколько троек, на 4% больше учащихся, в у которых преобладают тройки, по сравнению с подростками, которые не занимаются спортом. Аналогичные зависимости были выявлены в работах И. В. Цветковой [7].

Наиболее сильным фактором, оказывающим влияние на показатели школьной успеваемости, является пол ребенка. Среди девушек на 22% больше, чем среди юношей, учащихся с высокими показателями успеваемости. Зато низкие показатели успеваемости более характерны для юношей, среди которых на 20% больше, чем среди девушек, учеников, получающих удовлетворительные оценки.

Подростки, которые занимаются спортом, доставляют больше проблем учителям и родителям, так как их поведение в школе оставляет желать лучшего. Среди спортсменов, по сравнению с подростками, предпочитающими другие формы досуга, на 6% меньше респондентов, которые хорошо ведут себя в школе, соответственно, больше тех, кто имеет оценки за поведение «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

В задачи исследования входит изучение мнения учащихся о своем лидерстве среди сверстников. Результаты анкетирования показывают, что пятая часть подростков считает себя лидерами. Родители выше, чем подростки, оценивают лидерские качества своих детей. 28% родителей ответили, что их дети являются лидерами. Примерно две пятых подростков и родителей отрицательно отвечают на вопрос. 40% подростков и треть родителей затрудняются оценить отношение к своему лидерству или лидерству детей.

Ударники и отличники чаще считают себя лидерами, чем те, кто учится слабее. Плохо успевающие ученики чаще утверждают, что лидерами не являются. Аналогичная тенденция прослеживается и при анализе лидерских позиций в зависимости от оценки поведения. Школьники, которые хорошо ведут себя в школе, чаще дают



высокую оценку своим лидерским позициям по сравнению с подростками, которые доставляют неприятности учителям и родителям.

Посещение кружков и секций оказывает влияние на лидерские качества подростков. Среди тех, кто посещает учреждения дополнительного образования или кружки в школе, существенно больше лидеров – 21%. Среди подростков, которые занимаются спортом, лидерами считают себя 22% респондентов. Среди тех, кто раньше посещал, а теперь нет, лидеров меньше – 14%. А среди подростков, которые не охвачены формами организованного досуга, лидеров всего 7%. Данная тенденция прослеживается и при анализе массива родителей.

Как показывают результаты исследования, посещение кружков и секций оказывает положительное влияние на формирование лидерских качеств подростков. В школе проявить свои лидерские качества удастся в основном хорошистам и отличникам, то есть тем, кто соответствует требованиям, в том числе нормам поведения. Непоседам и троечникам трудно претендовать на лидерство в учебе, но они имеют возможность проявить себя в кружках или секциях.

Учащимся, которые не считают себя лидерами, был предложен вопрос: хотели бы они ими стать? Четверть подростков ответила на него положительно, треть – затруднилась с ответом, 40% ответили отрицательно.

Школьники, которые посещают кружки и секции, чаще хотят быть лидерами. 28% респондентов стремятся к лидерству, среди тех, кто раньше посещал кружки или секции, на 9% меньше, а среди «неорганизованной молодежи» – в два раза меньше. Подростки, которые занимаются спортом, чаще, чем другие, выражают лидерские амбиции. Среди них 37% респондентов хотели бы стать лидерами. Следует отметить, что девушки-спортсменки чаще претендуют на лидерство, чем юноши.

В ходе исследования необходимо было выявить причины, побудившие подростков выбрать тот или иной кружок, определить мотивы выбора направления дополнительного образования.

Среди факторов, оказавших влияние на выбор кружка или секции, треть учащиеся назвали удобный режим работы и то, что учреждение расположено недалеко от дома. Для четверти опрошенных важна невысокая плата за занятия, а также то, что они проводятся в школе. Примерно такова же численность тех, кто выбирал форму досуга под влиянием моды или за компанию с друзьями. Лишь десятая часть респондентов при выборе кружка или секции руководствовалась мнением родителей или советом учителей. 6% участников опроса узнали о своем кружке, секции из рекламы. Подростки, которые занимаются спортом, на 12% чаще, чем другие, отмечали, что секция организована в школе. Несмотря на то что подростки редко признают прямое влияние учителей на выбор ими форм досуга, влияние школы осуществляется косвенно, например через спектр спортивных секций, которые организованы на базе школы.

Девушки чаще, чем юноши, отмечают в своих анкетах такие причины, как «недалеко от дома», «хожу за компанию с друзьями» и «сейчас это модно, многие занимаются в этом направлении».

Причину «родители настаивают, чтобы хоть чем-то занимался» чаще выделяют школьники, которые определили себя «не лидерами», свое поведение в школе – как «неудовлетворительное – не вписываюсь в школьные правила». Чаще других они недовольны тем, как проводят свое свободное время.

Нужно заметить, что «невысокая плата» чаще всего влияет на выбор ребенком кружка в неполных семьях и семьях с затруднительным материальным положением.



Школьникам, посещающим кружки и секции, было предложено ответить на вопрос «Почему ты посещаешь именно этот кружок?». Можно было выбирать столько вариантов ответа, сколько они сочтут нужным.

## Мотивы посещения кружка, секции согласно ответам учащихся

<i>Мотивы посещения кружка, секции</i>	<i>В % от числа посещающих МОУ ДОД</i>
Это мне интересно, занимаюсь любимым делом	53
Это укрепляет здоровье, хочу иметь красивую фигуру, быть сильным	46
Хочу узнать что-нибудь новое, приобрести полезные в жизни навыки	36
Это пригодится в моей учебе после школы, в будущей профессии	33
Нравится общаться с друзьями	31
Мне нравится участвовать в соревнованиях, концертах, выставках	28
Мне нравится преподаватель	26
Здесь есть возможность испытать себя	25
Это помогает почувствовать уверенность в себе	25
Здесь можно узнать больше по школьным предметам, лучше учиться	11

Более половины ответивших на этот вопрос выбрали вариант «это мне интересно, занимаюсь любимым делом». Этот мотив занимает лидирующую позицию в рейтинге предложенных мотивов выбора. На втором месте (46%) – «это укрепляет здоровье, хочу иметь красивую фигуру, быть сильным». Далее с большим отрывом идут причины: «хочу узнать что-нибудь новое, приобрести полезные в жизни навыки» и «это пригодится в моей учебе после школы, в будущей профессии» – 36% и 33% соответственно. Замыкает рейтинг мотив «здесь можно узнать больше по школьным предметам, лучше учиться», его отметили 11% респондентов. Очевидно, выбирая кружок, ребенок меньше всего заботится о повышении школьной успеваемости. Посещая кружок, школьник старается приобрести новые навыки, способности и умения, развить новые качества.

Подростков, которые занимаются спортом, значительно чаще, чем других, характеризуют следующие мотивы выбора форм досуга: укрепление здоровья, желание испытать себя, почувствовать уверенность, участие в соревнованиях. Данные мотивы были чаще выявлены среди юношей, которые, как было отмечено ранее, чаще, чем девушки, в свободное время предпочитают заниматься спортом. Подростки, которые предпочитают иные формы досуга, чаще указывают, что занятия в свободное время могут пригодиться для будущей профессии, что им нравится преподаватель, а также руководствуются познавательными интересами. Эти мотивы чаще важны для девушек. Пригодятся ли навыки, полученные в кружке, в будущей профессии и в учебе после школы, заботит 38% девушек, а юношей на 10% реже. Вариант «мне нравится преподаватель» отметили 31% девушек и только 20% юношей.

Прослеживается прямая зависимость того, по каким критериям школьник выбирает себе секцию или кружок, от его успеваемости в школе. Чем лучше ребенок учится, тем чаще в своих анкетах он отмечает такие мотивы выбора МОУ ДОД: «это пригодится в моей учебе после школы, в будущей профессии»; «хочу узнать что-нибудь новое, приобрести полезные в жизни навыки»; «здесь можно узнать больше по школьным предметам, лучше учиться»; «это мне интересно, занимаюсь любимым делом».

Определение критериев выбора кружка зависит от того, какое настроение у подростка бывает чаще всего. Чем оптимистичнее настроен ребенок, тем чаще он отмечает все варианты ответа, все возможные преимущества кружка.



Больше половины опрошенных утверждают, что длительное время посещают кружок или секцию. Респонденты, которые посещают театральные студии, чаще, чем другие, отмечают этот вариант ответа, среди них практически нет тех, кто часто меняет свои интересы. Треть респондентов, прежде чем определить сферу своих интересов, пробовали разные направления и нашли то, которое соответствует их интересам. Десятая часть респондентов находятся в состоянии поиска дела «по душе», поэтому часто меняют кружки. Этот вариант ответа чаще отмечают подростки, которые посещают кружки информатики, среди них меньше тех, кто после долгих поисков нашел свое дело.

Постоянство интересов находится в прямой зависимости от показателей успеваемости. Среди отличников и хорошистов на 10% больше тех, кто длительное время посещает кружки и секции, по сравнению с троечниками. В этой группе в два раза, по сравнению с хорошо успевающими учениками, больше тех, кто часто меняет свои интересы. Анализ ответов родителей подтверждает существование данной зависимости.

Продолжительность посещения кружка или секции, как показали результаты опроса родителей, зависит от состава семьи. Дети из неполных семей чаще меняют свои интересы, среди них на 10% меньше, чем среди детей из полных семей, подростков, посещающих кружки длительное время. Родители из неполных семей в два раза чаще, чем родители из полных семей, затрудняются ответить на вопрос о стабильности интересов ребенка.

Оценка материального положения влияет на постоянство интересов учащихся при выборе кружка или секции. Среди подростков, которые оценивают материальное положение семьи «выше среднего», на 20% больше, чем среди малообеспеченных, тех, кто длительное время посещает кружки или секции. В группе подростков, которые оценивают материальное положение семьи «ниже среднего», на 14% больше респондентов, которые долгое время искали «дело по душе», и на 6% больше тех, кто находится в поиске, по сравнению с участниками опроса из семей с более благоприятным материальным положением.

Согласно ответам родителей, прослеживается обратная зависимость между материальным положением семей и постоянством интересов подростков. Дети из семей с оценкой материального положения «ниже среднего» чаще меняют свои интересы и реже находят дело по душе, чем подростки из обеспеченных семей.

В зависимости от продолжительности посещения кружка или секции респондентов можно разделить на четыре группы. Менее года посещают кружки две пятых респондентов. Четверть опрошенных занимаются второй год. 12% респондентов – третий год, более трех лет посещает кружки пятая часть респондентов. Подростков, которые занимаются спортом, характеризует постоянство интересов. Среди них на 7% больше, чем в среднем по массиву, респондентов, которые занимаются спортом три года и более длительный срок. При сравнении спортсменов и подростков, которые предпочитают иные формы досуга, различия в длительности посещения кружков и секций более трех лет еще более весомы и достигают 14%.

Продолжительность посещения кружков или секций зависит от показателей успеваемости. Среди отличников и хорошистов, по сравнению с троечниками, на 6% больше респондентов, которые посещают кружки более трех лет, а среди слабо успевающих учеников на 10% больше «новичков». Данная зависимость прослеживается также в массиве родителей.

На стаж посещения кружков подростками оказывает влияние одобрение родителей. Количество подростков, которые посещают секции или кружки более трех лет,





утверждающих, что родители одобряют их занятия в МОУ ДОД, составляет 96%, что на 6% превышает результаты участников опроса, занимающихся в кружках менее года.

Интересная зависимость обнаружена при анализе соотношения продолжительности посещения кружков и мнения подростков о том, кто принимал решение о выборе кружков. Среди подростков, которые занимаются в кружках и секциях более трех лет, четверть респондентов отметили, что на выбор оказали влияние родители. В этой группе подростков в два раза меньше, чем в других, тех, кто ориентирован на мнение друзей или учителей.

На продолжительность посещения кружков, секций, клубов оказывает влияние состав семей респондентов. Как показывает анализ ответов родителей, учащиеся из неполных семей на 8% чаще отмечают, что посещают кружки первый год, среди них на 5% меньше подростков, длительное время посещающих МОУ ДОД, чем среди респондентов из полных семей.

Таким образом, более длительный стаж посещения кружков и секций у учащихся старших классов из полных семей, на выбор кружков которых оказали влияние родители.

Хочется отметить, что чаще остаются удовлетворенными своим досугом те дети, которые посещают различные кружки и секции. В ходе исследования была проведена оценка удовлетворенности детей и их родителей работой учреждений дополнительного образования: «Нравится ли ребенку заниматься в кружках и секциях?» Родители отвечали на этот вопрос несколько сдержаннее своих детей.

Максимально положительную оценку учреждениям дополнительного образования – «очень нравится» – дали 45% детей, посещающих кружки или секции, и 39% их родителей. Позицию же «нравится» отметили почти половина опрошенных родителей и 40% детей.

Самыми важными достоинствами учреждения дополнительного образования являются, согласно результатам анкетирования, нескучные, разнообразные занятия и интересное проведение свободного времени. Эти варианты ответов выбрали больше половины учащихся (56%), причем учащиеся, длительное время посещающие один и тот же кружок, намного чаще отмечали эти варианты, чем те, кто «нигде долго не задерживается».

Для половины подростков важно то, что занятия проводят чуткие, добрые, отзывчивые, знающие преподаватели. Четверть учащихся, посещающих секцию или кружок, считает важной возможность принимать участие в соревнованиях, конкурсах, концертах. Примерно такова же численность респондентов, отметивших хорошее оборудование и благоприятную морально-психологическую атмосферу в коллективе секции.

Реже всего среди преимуществ своего кружка, секции школьники выделяли «красивые костюмы, спортивную форму» и «красиво оформленное помещение» (13% и 9% соответственно).

Подростки, которые занимаются спортом, примерно в два раза чаще, чем другие, отмечают возможность принимать участие в конкурсах, соревнованиях, а также хорошую оснащенность оборудованием. Для спортсменов также существенным фактором являются красивые костюмы, спортивная форма.

В ходе исследования детям и их родителям предлагалось высказать свои пожелания о том, что они хотели бы изменить к лучшему в работе посещаемого кружка или секции. Представленные ниже результаты получены на основе анализа ответов только тех детей, которые занимаются в каком-либо кружке, а также их родителей (74–77% респондентов).



**ART 14340**

**УДК 379.81**

В целом и дети, и родители оказались солидарны в ранжировании позиций, которые были предложены обеим группам респондентов.

В первую очередь, респонденты предлагают лучше оборудовать кабинеты (практически треть опрошенных детей и четвертая часть родителей).

Четверть учащихся (27%) и пятая часть родителей считают необходимым провести ремонт помещений и улучшить их оформление.

По следующим позициям мнения детей и родителей незначительно расходятся.

Подросткам, занимающимся в кружках, хотелось бы, чтобы чаще проводились конкурсы, концерты и соревнования (23% респондентов). Для них актуальна реализация получаемых навыков на практике – ведь на концертах и соревнованиях дети получают возможность показать публике, чему они научились во время занятий. 14% родителей также отметили эту позицию, но для них она занимает 4-е место в рейтинге предложений.

21% детей и 15% родителей предлагают ввести более удобное расписание занятий.

Пятая часть подростков, посещающих учреждения дополнительного образования, и каждый десятый из опрошенных родителей хотят видеть коллектив более дружным.

13% учащихся высказались за снижение оплаты за занятия. Родителям эта позиция более близка. 12% родителей поставили ее в рейтинге на пятое место (на позицию выше). 13% детей и 8% родителей предлагают чаще проводить праздники (дни рождения и пр.) и сделать занятия более интересными (11% детей и 9% родителей).

Ранжирование следующих позиций совпало в обеих группах респондентов. И дети, и родители единодушны в желании уменьшить количество детей в группах (9% и 7% соответственно). 5% родителей и 8% учащихся ожидают от преподавателей доброго и внимательного отношения.

Подростки, которые занимаются спортом, чаще, чем другие, обращают внимание на снижение оплаты за занятия. Они хотели бы чаще принимать участие в соревнованиях и конкурсах, а также заниматься с более доброжелательными педагогами. Для спортсменов менее, чем для других подростков, актуальна проблема оснащения оборудованием.

Однако проблема материально-технического оснащения чрезвычайно актуальна для подростков, которые занимаются в учреждениях дополнительного образования. По сравнению с 2003 г., когда проводилось аналогичное исследование, возросло количество респондентов, которые отмечают необходимость улучшения оборудования кабинетов, а также ремонта и оформления помещений, в которых проходят занятия. В 2012 г. подростки чаще обращают внимание на уменьшение количества детей в группах. Это связано с увеличением количества детей, посещающих учреждения дополнительного образования. В 2003 г., согласно результатам анкетирования, кружки и секции посещали 57–60% респондентов; в 2012 г. таких детей стало 74–77% от числа опрошенных школьников и их родителей. Интересно, что в 2003 г. участники опроса придавали большее значение формированию дружного коллектива, а также личностным качествам педагогов. В настоящее время эти факторы полностью не утратили значения, но респонденты отмечают их на 6–10% реже, чем десять лет назад.

Развитие сферы дополнительного образования школьников имеет большое значение для эффективной социализации подрастающего поколения. Современный молодой человек, с одной стороны, находится в более или менее нормальной нравственной обстановке семьи, школы, а с другой стороны, покинув эти «оазисы», – на улице, в транспорте, в сфере развлечений и досуга – оказывается в совершенно иной атмосфере [8].

Как показывают результаты исследований, проведенных в Тольятти, в сознании как взрослого, так и подрастающего поколения отрицательные стереотипы восприя-



ART 14340

УДК 379.81

тия россиян доминируют над положительными [9]. Это означает, что современной молодежи трудно найти положительные примеры для подражания в сфере проведения свободного времени. Необходимо совершенствование работы по формированию социально ориентированных ценностей подрастающего поколения. В этой работе большую роль играет связь школы и семьи с системой учреждений дополнительного образования.

## Ссылки на источники

1. Понукалина О. В. Социальное конструирование представлений о досуге у молодежи // Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 137–142.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Академия, 2000. – С. 144.
3. Кон И. С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – С. 27.
4. Свободное время подростков: социализация или девиация: учеб.-метод. материалы / под ред. Л. Г. Борисовой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2004. – С. 86.
5. Понукалина О. В. Специфика досуга современной молодежи // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 124–128.
6. Цветкова И. В. Оценка тольяттинцами развития социальной сферы в условиях реформирования моногорода // Концепт. – 2013. – № 06 (июнь). – ART 13129. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13129.htm>.
7. Цветкова И. В. Здоровье как жизненная ценность подростков // Социологические исследования. – 2005. – № 7. – С. 155–161.
8. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37–43.
9. Цветкова И. В. Образ россиянина в контексте процессов модернизации моногорода // Концепт. – 2013. – № 02 (февраль). – ART 13041. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13041.htm>.

**Valentina Parshina,**

Teacher, Lyceum №19, Tolyatti

[viparshina@yandex.ru](mailto:viparshina@yandex.ru)

## Forms of the organized leisure of schoolchildren

**Abstract.** The paper deals with the social aspect analysis of forms of organized leisure of schoolchildren. The author brings the results of the sociological studies of supplementary educational system, held in Tolyatti. The author states the problem of youth motivation to organized forms of leisure.

**Key words:** supplementary education, socialization, free time, interests of youth, value.

## References

1. Ponukalina, O. V. (2009) "Social'noe konstruirovanie predstavlenij o dosuge u molodezhi", *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 1, pp. 137–142 (in Russian).
2. Mudrik, A. V. & Slastjonin, V. A. (ed.) (2000) *Social'naja pedagogika*, Akademiya, Moscow, p. 144 (in Russian).
3. Kon, I. S. (2003) *Rebenok i obshchestvo*, Akademiya, Moscow, p. 27 (in Russian).
4. Borisova, L. G. (ed.) (2004) *Svobodnoe vremya podrostkov: socializacija ili deviacija: ucheb.-metod. Materialy*, Izd-vo NGPU, Novosibirsk, p. 86 (in Russian).
5. Ponukalina, O. V. (2007) "Specifika dosuga sovremennoj molodezhi", *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 11, pp. 124–128 (in Russian).
6. Cvetkova, I. V. (2013) "Ocenka tol'jattincami razvitija social'noj sfery v uslovijah reformirovanija monogoroda", *Koncept*, № 06 (ijun'), ART 13129. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13129.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X (data obrashhenija 05.10.2014) (in Russian).
7. Cvetkova, I. V. (2005) "Zdorov'e kak zhiznennaja cennost' podrostkov", *Sociologicheskie issledovaniya*, № 7, pp. 155–161 (in Russian).
8. Semenov, V. E. (2007) "Cennostnye orientacii sovremennoj molodezhi", *Sociologicheskie issledovaniya*, № 4, pp. 37–43 (in Russian).
9. Cvetkova, I. V. (2013) "Obraz rossijanina v kontekste processov modernizacii monogoroda", *Koncept*, № 02 (fevral'), ART 13041. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13041.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X (data obrashhenija 05.10.2014) (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

12



## Применение однофакторного дисперсионного анализа к оценке надежности тестовых материалов Единого государственного экзамена

**Аннотация.** *Статья посвящена изучению некоторых возможностей применения однофакторного дисперсионного анализа для оценки надежности тестовых материалов Единого государственного экзамена. Вопрос об объективности тестирования как способа проверки знаний и умений обучающегося актуален как для системы образования, так и для общества в целом. Для оценки надежности тестовых материалов Единого государственного экзамена применяется один из вариантов измерения надежности тестов с помощью аппарата статистической обработки данных, и показывается применение предложенной методики к результатам выполнения учащимися тестовых заданий по русскому языку.*

**Ключевые слова:** *Единый государственный экзамен, оценка, надежность, тест, статистическая обработка данных.*

**Раздел:** *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Важнейшим аспектом любой педагогической деятельности являются оценки, которые выставляют преподаватели и разного рода экзаменаторы своим ученикам, абитуриентам, студентам и пр. Последствия таких оценок могут быть самыми различными – от чисто морального эффекта до определения судьбы человека. Тем не менее все прекрасно понимают, что оценки эти субъективны и часто приблизительны. Даже в рамках такой малочувствительной системы оценок, какой является традиционная для России пятибалльная (а по существу, лишь трехбалльная – «3», «4», «5») система, не удастся сформулировать конкретные стандарты, определяющие, за что следует ставить «3», а за что можно ставить «4» или «5». Теоретически полезное увеличение чувствительности шкалы вряд ли было бы оправданным при существующем порядке проведения текущего контроля успеваемости и экзаменов, так как на практике привело бы лишь к увеличению влияния субъективизма и его последствий. Проведение контрольных мероприятий в письменной форме требует существенных временных и других затрат, но нисколько не меняет сути дела [1].

Проблема измерения и оценивания результатов обучения является одной из самых важных в педагогической теории и практике. Решение этой проблемы необходимо для оценки эффективности педагогических инноваций и технологий.

Сегодня в качестве *инновационных средств* используют тестирование, рейтинговую и модульную системы оценки качества знаний, учебные портфолио, мониторинг качества.

Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Тесты контроля уровня знаний применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, учебных достижений.



Однако не все тесты могут дать желаемый результат. Пользоваться необходимо соответствующими тестовыми измерителями, разработанными и проанализированными в соответствии с правилами и требованиями тестологии, на уровне мировых стандартов. При этом в настоящее время такой тестовой продукции пока слишком мало. В нашей стране только создаются службы сертификации тестовых материалов. Недостаточно квалифицированных специалистов, способных обеспечить высокое качество создаваемых тестов, в связи с чем целесообразно каждому педагогу, школе создавать свой тестовый банк заданий по разделам образовательных программ на основе требований, предъявляемых к данному виду контроля в современной теории конструирования тестов и критериям для проведения внутреннего тестового контроля знаний по всем предметам и направлениям подготовки выпускников.

Вообще,

*тест* (англ. test – проба, испытание, исследование) в психологии и педагогике стандартизированные задания, результат выполнения которых позволяет измерить психофизиологические и личностные характеристики, а также знания, умения и навыки испытуемого;

*педагогический тест* – это инструмент оценивания уровня подготовленности учащихся, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов;

*педагогическое тестирование* – это форма измерения знаний учащихся, основанная на применении педагогических тестов. Включает в себя подготовку качественных тестов, собственно проведение тестирования и последующую обработку результатов, которая даёт оценку уровня подготовленности тестируемых.

Эксперимент по введению Единого государственного экзамена (ЕГЭ), начатый в 2001 г., открывает новую страницу в развитии отечественной системы образования и имеет инновационный характер не только по замыслу, но и по форме проведения, по масштабам и отсутствию жесткой регламентации со стороны органов власти [2].

Эксперимент имеет две цели: повышение доступности высшего образования и качества среднего школьного образования, реализация которых достигается одновременно за счет совмещения в одной процедуре школьного выпускного экзамена и вступительного экзамена в высшие учебные заведения [3; 4].

К числу основных задач, решаемых с помощью ЕГЭ, можно отнести:

- создание объективной и чувствительной шкалы оценки качества образования;
- повышение доступности профессионального образования;
- снижение психологической нагрузки на выпускников общеобразовательных учреждений;

- совершенствование системы государственного контроля качества общего образования на основе независимой оценки уровня подготовки выпускников.

На ЕГЭ тестовый балл формируется по результатам выполнения заданий контрольно-измерительного материала (КИМ) экзамена. Следовательно, во-первых, оценка должна быть независима от предложенного варианта КИМ (т. е. выставленный балл при выполнении одного варианта заданий должен приблизительно совпадать с баллом, полученным при решении другого варианта контрольно-измерительных материалов по этому же предмету на одном и том же уровне знания предмета) и, во-вторых, при выполнении одного и того же варианта тестовых заданий учениками разной степени подготовленности полученные баллы должны различаться, отражая уровень подготовки учащихся.



Под обобщенным термином «уровень подготовленности» понимают уровень обученности испытуемых по указанным разделам, совокупность их умений и соответствующих навыков. Уровень подготовленности участников тестирования является латентным параметром (то есть недоступным для непосредственного измерения), и, чтобы «добраться» до него, необходимо привлечь серьезные научные методы составления тестов и совместной математической обработки результатов тестирования.

Чтобы оценить уровень подготовленности тестируемого в конкретной области знаний, нужно проверить правильность выполнения им достаточно большого количества заданий различной трудности. Это множество заданий можно называть генеральной совокупностью заданий для данной области знания. Понятно, что всякий тест состоит лишь из конечного количества определенных заданий, представляющих собой некоторую выборку из указанной генеральной совокупности.

Таким образом, педагогический тест, в отличие, например, от обычной контрольной работы, можно рассматривать как своеобразный измерительный инструмент определенной разрешающей способности и точности. Нельзя только забывать, конечно, что объект измерения здесь чрезвычайно специфичен, и потому результаты существенно зависят от возможностей разумно формализовать этот объект [5].

Составление качественных тестов требует использования научных методов отбора содержания, теории педагогических измерений, применяемых для проверки соответствия тестов обоснованным критериям качества. Одним из таких критериев является *надежность* тестовых материалов. Под надежностью понимается устойчивость (или согласованность) результатов теста, получаемых при повторном его применении к тем же испытуемым в различные моменты времени, при использовании разных наборов эквивалентных заданий или же при изменении условий обследования [6]. Такое понимание надежности лежит в основе вычисления ошибки измерения отдельного показателя, благодаря чему мы можем предсказывать диапазон случайных колебаний тестового балла у конкретного человека, возникающих, вероятно, под действием посторонних или неизвестных факторов.

Другими словами, мы должны быть уверены, что тест адекватно отражает генеральную совокупность заданий и дает устойчивые результаты при повторном использовании его вариантов. Надежность теста должна показать, в какой мере результаты теста можно считать реальными, а в какой – приписанными влиянию случайных факторов. В качестве количественной меры надежности будем рассматривать коэффициент (надежности)  $r \in [0; 1]$ , определяющий долю дисперсии «истинного» балла в общей дисперсии.

В данной работе поставлена задача оценить уровень надежности заданий базового уровня контрольно-измерительных материалов по русскому языку Единого государственного экзамена разных лет.

Для определения коэффициента надежности воспользуемся идеей однофакторного дисперсионного анализа.

Контрольно-измерительные материалы по русскому языку состоят из трех частей. *Часть А* – задания с выбором ответа. К каждому из них даны 4 варианта ответов, из которых только один правильный. *Часть В* – задания с ответом в краткой форме, ответ нужно сформулировать самостоятельно. *Часть С* состоит из одного задания и представляет собой небольшую письменную работу по приведенному тексту (сочинение).

Результаты выполнения заданий части А теста по русскому языку занесены в таблицу – матрицу ответов. Результат выполнения каждого задания оценивается по



дихотомическому принципу – ставится 1, если задание выполнено верно, и 0 в противном случае. Ответы всех участников на все задания вариантов образуют прямоугольную таблицу – матрицу размера  $n \times k$  ( $n$  – количество тестируемых,  $k$  – количество заданий). Обозначим матрицу ответов через  $A = (a_{ij})$ . Рассматривая имеющиеся баллы как реализации случайной величины, выполним дисперсионный анализ таблицы. Основная идея состоит в выделении «факторной дисперсии», порождаемой в данном случае влиянием тем и участников тестирования, и «остаточной дисперсии», обусловленной случайными причинами.

Рассмотрим частичные суммы элементов матрицы  $A$  по строкам и столбцам. Назовем *первичным баллом  $i$ -го участника* сумму элементов  $i$ -й строки матрицы  $A$  (т. е. количество верно выполненных заданий варианта участником с номером  $i$ ):

$$b_i = \sum_{j=1}^k a_{ij}, i = \overline{1; n}$$

и, аналогично, *первичным баллом  $j$ -го задания* назовем сумму элементов столбца с номером  $j$ , т. е.

$$c_j = \sum_{i=1}^n a_{ij}, j = \overline{1; k}.$$

Разность  $n - c_j$  отражает меру трудности  $j$ -го задания при выполнении его группой из  $n$  участников тестирования.

Понятно, что чем выше первичный балл задания, тем оно легче.

Пусть, по определению,

$$SS_{\text{общ}} = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k (b_{ij} - \bar{b})^2 -$$

общая сумма квадратов отклонений наблюдаемых значений от их общего среднего;

$$SS_{\text{тем}} = n \sum_{j=1}^k \left( \frac{1}{n} b_j - \bar{b} \right)^2 -$$

факторная сумма квадратов отклонений средних значений по столбцам от общего среднего, характеризует рассеяние между темами;

$$SS_{\text{исп}} = k \sum_{i=1}^n \left( \frac{1}{k} b_i - \bar{b} \right)^2 -$$

факторная сумма квадратов отклонений средних значений по строкам от общего среднего, характеризует рассеяние между участниками тестирования;

$$S_{\text{ост}} = S_{\text{общ}} - S_{\text{тем}} - S_{\text{исп}} -$$

остаточная сумма квадратов, характеризует внутреннее рассеяние.

По этим результатам легко оценить соответствующие несмещенные оценки дисперсии. Их получают делением сумм квадратов отклонений на соответствующее число степеней свободы:



$$D_{\text{тем}} = \frac{S_{\text{тем}}}{k-1}; D_{\text{исп}} = \frac{S_{\text{исп}}}{n-1}; D_{\text{ост}} = \frac{S_{\text{ост}}}{(n-1)(k-1)}.$$

Извлекая квадратный корень из последней оценки, получаем среднеквадратичную ошибку измерений  $e$ .

Для вычисления коэффициента надежности теста примем во внимание, что задания всех вариантов одинаковы по темам и трудности. Следовательно, спецификация заданий дополнительного возмущения в результаты не вносит. Поэтому дисперсия среди испытуемых состоит из дисперсий реально существующего рассеяния баллов тестируемых и случайной ошибки измерений.

Тогда коэффициент надежности находится по формуле [7]:

$$r = \frac{D_{\text{исп}} - D_{\text{ост}}}{D_{\text{исп}}}.$$

Коэффициенты надежности и оценки соответствующих дисперсий, вычисленные для контрольно-измерительных материалов по русскому языку, приведены в таблице. Анализируя таблицу, можно сделать вывод о том, что коэффициент надежности заданий теста базового уровня сложности достаточно высок и постоянен, уровень дисперсии, обусловленной влиянием случайных факторов, со временем уменьшается.

Для данных ЕГЭ по русскому языку (блок заданий, оцениваемых по дихотомической шкале) имеем:

### Оценки дисперсий и коэффициенты надежности контрольно-измерительных материалов Единого государственного экзамена по русскому языку

	2005	2006	2007	2008	2009
$D_{\text{исп}}$	0,956	1,069	1,061	1,068	1,059
$D_{\text{ост}}$	0,187	0,176	0,172	0,170	0,175
коэффициент надежности $r$	<b>0,803</b>	<b>0,835</b>	<b>0,838</b>	<b>0,84</b>	<b>0,846</b>
ошибка измерений $e$	0,433	0,419	0,414	0,413	0,418

	2010	2011	2012	2013	2014
$D_{\text{исп}}$	1,049	0,971	0,934	0,947	0,911
$D_{\text{ост}}$	0,160	0,166	0,160	0,157	0,152
коэффициент надежности $r$	<b>0,847</b>	<b>0,829</b>	<b>0,828</b>	<b>0,834</b>	<b>0,830</b>
ошибка измерений $e$	0,400	0,408	0,400	0,396	0,389

Вообще, количество открытых проблем в теории педагогического тестирования в настоящее время, по-видимому, гораздо больше, чем тех, которые уже получили в той или иной мере удовлетворительное решение. Тем не менее использование тестирования в реальной педагогической деятельности и сейчас позволяет заметно повысить детальность и точность оценивания результатов этой деятельности со всеми вытекающими отсюда последствиями и потому привлекает все большее количество сторонников. В основе недооценки тестирования лежит, как правило, только недостаточная информированность. Последний фактор имеет, к сожалению, реальную почву, поскольку почти вся содержательная литература по тестированию опубликована в основном на иностранных языках.





## Ссылки на источники

1. Нейман Ю. А., Хлебников В. А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М., 2000. – 168 с.
2. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 224 с.
3. Болотов В. А. Единый государственный экзамен: на пути к созданию системы независимой оценки качества образования // Единый государственный экзамен: сб. ст. – М., 2004.
4. Болотов В. А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования // Единый государственный экзамен: сб. ст. – М., 2005.
5. Нейман Ю. А., Хлебников В. А. Указ. соч.
6. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
7. Нейман Ю. А., Хлебников В. А. Указ. соч.

## Andrey Burov,

Master student, Smolensk State University, Smolensk

[burov\\_andrei@inbox.ru](mailto:burov_andrei@inbox.ru)

## Application of data statistical processing methods for validity estimation of tests for the Universal state exam

**Abstract.** The paper is dedicated to the study of data statistical processing methods (one-way ANOVA test) for validity estimation of tests for the Universal state exam. The question is topical both for society and education. For validity estimation of testing items we apply some methods of statistical processing of data and propose the mechanism for data processing and control of testing items at the Universal state exam.

**Key words:** Universal state exam, estimation, reliability, test, statistical processing of data.

## References

1. Nejman, Ju. A. & Hlebnikov, V. A. (2000) *Vvedenie v teoriju modelirovanija i parametrizacii pedagogicheskikh testov*, Moscow, 168 p. (in Russian).
2. Zvonnikov, V. I. & Chelyshkova, M. B. (2007) *Sovremennye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obuchenija*, Izd. centr "Akademija", Moscow, 224 p. (in Russian).
3. Bolotov, V. A. (2004) "Edinyj gosudarstvennyj jekzamen: na puti k sozdaniju sistemy nezavisimoj ocenki kachestva obrazovanija", *Edinyj gosudarstvennyj jekzamen: sb. st.*, Moscow (in Russian).
4. Bolotov, V. A. (2005) "Osnovnye podhody k sozdaniju obshherossijskoj sistemy ocenki kachestva obrazovanija", *Edinyj gosudarstvennyj jekzamen: sb. st.*, Moscow (in Russian).
5. Nejman, Ju. A. & Hlebnikov, V. A. (2000) Op. cit.
6. Anastazi, A. & Urbina, S. (2007) *Psihologicheskoe testirovanie*, Piter, St. Peterburg, 688 p. (in Russian).
7. Nejman, Ju. A. & Hlebnikov, V. A. (2000) Op. cit.

## Рекомендовано к публикации:

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

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук

ISSN 2304-120X



9 772304 1120142 1 2



## **Оценка эффективности создания вертикально интегрированных структур в газовой отрасли**

**Аннотация.** *Статья посвящена решению проблем в области взаимодействия и подчиненности между компаниями в газовой отрасли (разработка и добыча, транзит, транспортировка, эксплуатация и поставка газа потребителям) с использованием вертикально интегрированной структуры, имеющим большое значение для обеспечения экономического роста газовой отрасли.*

**Ключевые слова:** *интегрированные группы, вертикальная интеграция, вертикально интегрированная корпорация, трансакционные издержки.*

**Раздел:** (04) экономика.

В настоящее время актуальны исследования вопросов формирования и функционирования интегрированных групп предприятий в нефтяной и газовой промышленности, а также металлургической, химической и пищевой отрасли. Основой экономики развитых стран являются крупные корпорации, поэтому подобного рода структуры можно рассматривать как предпосылку развития экономики России и, в частности, как основу бюджета нефтегазовой отрасли.

Вертикальная интеграция как организационное объединение предприятий смежных технологических операций является одной из сложных форм слияний, приводящих к снижению уровня конкуренции, повышению эффективности производства, усилению конкурентной позиции компании, получению синергетических эффектов, снижению трансакционных издержек, росту издержек контроля и управления. Возможна интеграция вверх по технологической цепочке и вниз, что означает соответственно объединение с предприятиями последующих и предыдущих технологических операций.

Очевидное последствие вертикальной интеграции – ограничение доступа конкурентов на смежные рынки, что позитивно влияет на субъекты слияния, а отрасль и экономику в целом приводит к повышению цен и снижению уровня общественного благосостояния. Вертикальная интеграция может быть использована для снижения себестоимости конечного продукта фирмы, поскольку последовательные технологические процессы, совпадающие во времени и пространстве, приводят к уменьшению издержек. Роль технологической взаимозависимости при непрерывном производстве в области нефтепереработки и добычи газа больше, чем в сборочных отраслях (машиностроении, электронике).

Возникающая при слиянии фирм новая структура может использовать операционные (экономия издержек, обусловленная устранением дублирования управленческих функций, их централизацией и сокращением затрат на оказание услуг в газовой отрасли) и финансовые синергетические эффекты (снижение налоговых отчислений; возможность покупки компании по цене ниже стоимости создания собственного производства и снижения рисков; более широкие возможности привлечения заемных средств) [1]. С точки зрения общественного благосостояния положительным результатом данного процесса является возможное снижение цены на оказанные услуги в связи с изменением ее себестоимости, а отрицательным – снижение объемов налоговых отчислений.



Функционирование вертикально интегрированной корпорации обеспечивает ускорение и повышение устойчивости воспроизводства корпоративного капитала вследствие прогресса и консолидации производительных сил. Высокие технологии и вертикальная интеграция взаимодействуют как содержание и форма, поэтому технологическая модернизация объективно предполагает соответствующую организационно-экономическую и управленческую перестройку. В настоящее время наблюдается мировая тенденция к концентрации промышленного капитала. В развитых странах средний интегральный капитал в расчете на одну компанию в 2013 г. достиг 12,92 млрд долларов. При заключении сделок между компаниями возникают трансакционные издержки, состоящие из расходов составления и заключения контрактов, затрат по надзору за соблюдением и обеспечением его выполнения в противоположность производственным затратам, являющимся издержками.

Лидерство по издержкам – одно из основных направлений обеспечения конкурентоспособности предприятия. Если на предприятии существует система управления затратами, то в сочетании с мерами по совершенствованию техники, технологии, организации производства и труда это позволяет повышать качественные характеристики оказания услуг при одновременном снижении их себестоимости. Современной экономической наукой доказано, что затраты предприятий имеют структурные зависимости. Изменение одних видов затрат неизменно влечет за собой изменение других, в частности трансакционных и трансформационных, затрат фирмы, не связанных друг с другом функционально, хотя и обуславливающих поведение друг друга.

В связи с этим планирование затрат служит инструментом не только расчета сумм будущих затрат, но и установления формализованных соотношений между различными их видами. Нет смысла пытаться минимизировать или оптимизировать трансформационные или трансакционные затраты отдельно, так как между ними могут быть разнонаправленные взаимосвязи, которые обуславливают существенное увеличение одних при попытках снизить другие. Впервые трансакционные затраты с позиции неoinституционализма были рассмотрены в работах Р. Коуза, Д. Норта, О. Вильямсона, Дж. Воллиса. В 1937 г. Р. Коуз в своей статье «Природа фирмы» [2] ввел понятие трансакционных затрат, определив их как «затраты пользования рыночным механизмом». Трансакционные затраты в рамках современной экономической теории получили множество трактовок, иногда диаметрально противоположных [3]. Например, С. Чанг, А. Алчиан и Х. Демсец в своих работах отмечают, что максимальные трансакционные затраты наблюдаются в плановой экономике и определяют ее неэффективность, тогда как Р. Коуз и Д. Норт утверждают, что трансакционные затраты – это затраты, которые возникают при использовании ценового рыночного механизма. Трансакционные затраты состоят из затрат на измерение ценностных атрибутов того, что обменивается, расходов на защиту прав, надзора за соблюдением соглашений и обеспечения их выполнения. Трансформационные затраты – это затраты, связанные с превращением физических качеств или атрибутов разнообразных благ. По словам Д. Норта, уровень трансформационных затрат определяется технологическими факторами.

Трансакционные и трансформационные затраты взаимосвязаны. Высокие трансакционные затраты могут привести к отказу от того или иного способа производства и реализации. Организационные расходы – это расходы относительно обеспечения контроля и деления ресурсов внутри организации.

Именно на уровне предприятия (фирмы) формируются рассмотренные виды трансакционных затрат, которые являются составляющей частью общих расходов предпри-



ятия. Выделение в структуре расходов предприятия транзакционных затрат, а также их отношение к трансформационным дает возможность по-другому взглянуть на имеющиеся методы и способы планирования, учета и анализа расходов. Таким образом, транзакционные и трансформационные расходы рассматриваются в научной литературе как взаимозависимые понятия, между которыми, бесспорно, существует определенная взаимосвязь. Однако ни формализованное рациональное соотношение, ни основополагающие принципы установления этого соотношения пока не определены.

В частности, в экономике США транзакционные издержки составляют около 50% ВВП. Главными параметрами транзакций являются: частота их повторения; степень присущей им неопределенности; уровень специфичности активов. Наиболее важным является степень специфичности активов, которые не могут быть перепрофилированы для использования в альтернативных целях без потерь соответствующего производственного потенциала. Регулярно повторяющийся характер транзакции потенциально позволяет покрыть издержки, связанные с использованием специализированных структур управления.

Успешное функционирование любой фирмы невозможно без детального анализа ее расходов, потому что в первую очередь расходы ограничивают прибыль и таким способом влияют на величину получаемых для последующего развития ресурсов. Расходы определяют минимальную цену в соответствии с точкой безубыточности, которая не может не влиять на его ценовую конкурентоспособность. Следует отметить, что не только общая величина расходов предприятия имеет значение, но и их структура. Структура расходов указывает на особенности деятельности предприятия и его недостатки, а также характеризует возможности его развития и потенциальные риски. Управление затратами должно быть направлено на обеспечение их относительного снижения, то есть при общем росте затрат на производство и реализацию продукции динамика удельных затрат должна быть положительной, тенденция снижения удельных затрат – устойчивой на единицу продукции (оказания услуг), на единицу полезного эффекта. Управлению затратами присущи все функции управления: организация и координация деятельности по управлению затратами, прогнозирование и планирование затрат и определяющих их факторов, регулирование затрат при изменении условий деятельности, мотивация персонала, стимулирование экономии и установление форм ответственности за нерациональное использование ресурсов, анализ затрат, выполнения планов и программ снижения затрат, учет и контроль за выполнением планов, соблюдением бюджетов затрат, определение путей устранения выявленных недостатков, повышения действенности системы управления затратами.

Планирование затрат на фирме должно отвечать определенным научно обоснованным требованиям и практически применимым принципам, наиболее существенный из которых в данном контексте – принцип стратегической направленности управленческих решений по управлению затратами. При принятии решений о тех или иных затратах необходимо исходить из необходимости их соответствия стратегическим целям и задачам развития предприятия. В ряде случаев целесообразно пойти на увеличение затрат как на единицу продукции ради получения более существенного выигрыша в будущем. Это может быть связано, например, с освоением производства нового перспективного месторождения по добыче нефти и газа, требующего применения сложной технологии. Но расчеты свидетельствуют, что с достижением определенного объема производства и реализации продукции ее себестоимость существенно снизится. Главное условие такого рода решений – надежность результатов маркетингового исследования, позволяющих сделать вывод, что



новые месторождения позволят продавать газ в будущем не на 52 года вперед, как во всех странах, – мы обеспечим продажу газа минимум на 120–150 лет.

Следующий важный принцип – принцип оптимизации затрат, достижения оптимального соотношения между затратами и результатами. Задача состоит не в том, чтобы меньше тратить, а в том, чтобы больше получить. Поэтому под оптимизацией затрат следует понимать достижение максимально возможного в данных конкретных условиях превышения результатов над затратами. Работа по оптимизации затрат должна вестись непрерывно, а не от случая к случаю. Здесь не следует забывать или игнорировать эффект операционного рычага. Часто бывает так, что снижение затрат, например, на 5% дает такой же эффект, как и увеличение объема продаж на 30%. Это не значит, что снижать издержки легче, чем увеличивать объем продаж. В конкретных условиях складываются различные ситуации, но более существенное влияние снижения издержек является общим правилом.

В плане предприятия определяются основные направления деятельности по рационализации использования ресурсов, прежде всего по техническому совершенствованию производства, внедрению новейших технологических процессов, углублению специализации производства. В плане предприятия содержится раздел «Затраты на производство и реализацию продукции», включающий разработку и обоснование ряда документов и показателей:

- смета или бюджет затрат на производство и реализацию продукции, работ и услуг (по экономическим элементам); показатель снижения себестоимости сравнимой товарной (реализуемой) продукции; плановые калькуляции себестоимости всех видов продукции (оказания услуг), производство и реализация которых предусмотрены бюджетом и производственной программой;

- планы и сметы затрат по структурным подразделениям или центрам ответственности. Доведение заданий по затратам до непосредственных исполнителей и контроль за их выполнением – важнейшее условие эффективности управления затратами. Существуют два основных метода построения плана: балансовый и метод оптимального планирования. Между ними нет противоречий, хотя полученные результаты могут быть различными. Идея балансового метода заключается в сбалансированности потребности в ресурсах и их наличия. Планирование начинается с формирования проекта плана разведки и добычи и поставки потребителям. Это наименее формализованная процедура. Далее идет расчет потребности в ресурсах (мощность, материалы, численность, фонд зарплаты, прочие расходы) и сравнение потребности с наличием. Сбалансированность плана заключается в изменении потребности или (если это возможно) наличия ресурсов.

После того как потребности в ресурсах сбалансированы с их наличием, рассчитываются финансово-экономические показатели плана – прибыль, рентабельность, баланс доходов и расходов. Построенный сбалансированный план передается на утверждение руководству. Он должен был удовлетворять единственному условию: потребность в ресурсах не должна существенно превышать их наличие. Это естественное и совершенно необходимое условие.

В оптимальном планировании нет необходимости в формировании начального варианта плана. Сразу строится оптимальный в некотором смысле план с учетом ограничений на использование ресурсов. Для построения оптимального плана необходимо: описать множество допустимых планов; сформулировать критерий оптимальности.

Первое условие выполняется легко. Для любого плана, тем более оптимального, потребность в ресурсах не должна превышать их наличие. Вопрос в том, какие



ресурсы следует учитывать. Все производственные ресурсы можно разбить на три категории: оборудование, персонал и материалы. Проблема рыночной экономики – не производство, а продажи. Поэтому учитывать материалы как лимитирующие ресурсы и записывать ограничения на их количество явно нецелесообразно. Потребность в персонале (в данном случае – в основных производственных рабочих) зависит от объема производства и эксплуатации. Преимущество вертикальной интеграции заключается в том, что ее применение приводит к взаимной адаптации, не требующей учета, пересмотра или дополнения межфирменных отношений. Планировать соотношение различных видов взаимозависимых затрат, в том числе соотношение трансформационных и трансакционных затрат, более предпочтительно при использовании оптимизационных методов планирования. В отличие от балансового метода, где оптимизация – это процесс многократного повторения расчетов, оптимизационная модель позволяет на этапе постановки планового задания заложить в расчеты все необходимые критерии результативных показателей. При построении оптимального плана следует учитывать несколько критериев (или групп критериев), которые отражают различные цели деятельности предприятия. Рациональное соотношение трансформационных и трансакционных затрат не может быть единственным критерием, характеризующим экономическую результативность. Критерий рациональности соотношения может выступать ограничивающим фактором для таких результативных показателей, как прибыльность, производительность, капиталоемкость производства. Там, где оба участника трансакции находятся в рамках единых отношений собственности, возникает потребность в максимизации общей прибыли [4].

Советом директоров «Газпрома» рассмотрен вопрос о покупке у «Роснефтегаза» акций 72 газораспределительных организаций в рамках правительственного распоряжения, следует из материалов компании. В обмен «Роснефтегаз» должен получить от концерна пакет его казначейских акций, который позволит государству получить «безоговорочный» контроль над «Газпромом».

«Газпром» указывает, что государство уже владеет 50,002% его акций: 38,37% принадлежит Росимуществу, 10,74% – «Роснефтегазу», а еще 0,89% – «Росгазификации». Но у государства нет квалифицированного большинства в самой «Росгазификации», так как «Роснефтегазу» принадлежит только 74,55% ее акций (остальное – у ГРО и физических лиц). В итоге эффективная доля государства в «Газпроме» составляет лишь 49,773%. Для получения непосредственного контроля «Газпром» должен передать «Роснефтегазу» 0,23. Государство и сейчас контролирует «Газпром», и нет острой необходимости увеличивать в нем долю, речь идет лишь об оптимизации структуры владения компанией. Консолидация ГРО позволит монополии эффективнее управлять этим сегментом газового бизнеса, который сейчас отличается высокой степенью непрозрачности и низкой управляемостью, и ускорит реформу газовых сетей, это позволит повысить стоимость компаний в будущем.

В вертикально интегрированной структуре рыночный механизм совершения сделок заменится внутрифирменной организацией. Если фирма на рынке ранее самостоятельно определяла основные направления деятельности, то в составе крупной корпорации подчиняется указаниям более высокой управляющей инстанции, устанавливающей уровень ее дохода. В результате снижается заинтересованность в эффективности собственной деятельности и возникает необходимость в создании дополнительных структур управления и контроля в рамках корпорации, что приводит к увеличению соответствующих расходов. Следовательно, вертикальная интеграция



целесообразна, если величина транзакционных издержек, устраняемая слиянием, превышает величину дополнительных затрат на контроль и управление [5].

Таким образом, вертикальная интеграция позволяет компаниям концентрировать промышленный, финансовый, интеллектуальный капитал и увеличивать скорость его воспроизводства. Интегрированные структуры образуют организационно-экономический базис государственного регулирования и способствуют развитию экономики страны.

## Ссылки на источники

1. Арзуманова Т. И. Экономика организации. – М.: Дашков и Ко – М. 2013. – 240 с.
2. Коуз Р. Фирма, рынок и право: пер. с англ. Б. Пинскера / науч. ред. Р. Капелюшников. – М.: Дело ЛТД, 1993. – 192 с.
3. Носова С. С. Институциональная экономика. – М.: КНОРУС. 2015. – 216 с.
4. Сухарев О. С. Эволюционная экономика. Институты – структура, кризисы – рост, технологии – эффективность. – М.: Финансы и статистика. 2012. – 800 с.
5. Носова С. С. Указ. соч.

## Svetlana Voronina,

Candidate of Economic Sciences, lecturer at the chair of Economics and Management, Kuban State University, branch in Tikhoretsk, Tikhoretsk

[svetik08031977@rambler.ru](mailto:svetik08031977@rambler.ru)

## Evaluating the effectiveness of creating the vertically integrated structures in gas industry

**Abstract.** The paper deals with the problems in the field of cooperation and affiliation between the companies in gas industry (development and production, transit, hospital transport, maintenance and supply of gas to consumers) using the vertically integrated structure, important for economic growth of gas industry.

**Key words:** integrated group, vertical integration, vertically integrated corporation, transaction costs.

## References

1. Arzumanova, T. I. (2013) *Jekonomika organizacii*, Dashkov i Ko, Moscow, 240 p. (in Russian).
2. Kouz, R. & Kapeljushnikov, R. (ed.) (1993) *Firma, rynek i pravo: per. s angl. B. Pinsker*, Delo LTD, Moscow, 192 p. (in Russian).
3. Nosova, S. S. (2015) *Institucional'naja jekonomika*, KNORUS, Moscow, 216 p. (in Russian).
4. Suharev, O. S. (2012) *Jevoljucionnaja jekonomika. Instituty – struktura, krizisy – rost, tehnologii – jeffektivnost'*, Finansy i statistika, Moscow, 800 p. (in Russian).
5. Nosova, S. S. (2015) Op. cit.

## Рекомендовано к публикации:

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





## Домашнее задание как важный компонент непрерывного образования

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу повышения качества образования через увеличение связности – полноценное включение в образовательный процесс домашнего задания. Автор описывает плюсы и минусы этого подхода, а также раскрывает некоторые методические аспекты процесса работы.

**Ключевые слова:** качество образования, непрерывное образование, домашнее задание, автоматизированная система контроля.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В 1972 г. доклад Эдгара Фора «Учиться быть» дал начало концепции непрерывного образования как непрерывающегося процесса развития личности в течение всей жизни [1]. Непрерывность в этой концепции понимается в первую очередь как непрерывающееся следование ступеней образования друг за другом – дошкольное, среднее, высшее и так далее, при этом не учитывается прерывность или непрерывность процесса образования на уровне самих ступеней. Таким образом, если формальная непрерывность обучения на уровне всей системы будет сохранена, фактически процесс обучения на уровне ступеней может носить заметный дискретный характер. Причинами этого могут служить пропуски занятий, сложность отдельного материала для ученика, выпавшие по различным причинам занятия.

Непрерывность образования на уровне ступеней – это комплексный показатель, частично характеризующий как эффективность процесса обучения, так и качество образования в целом.

О степени непрерывности, или связности, образования на уровне конкретной ступени можно судить по следующим критериям:

- регулярность занятий;
- интенсивность обучения;
- наличие индивидуального обучения и контроля знаний;
- наличие прочной обратной связи.

К сожалению, в современной системе школьного образования сильно ограничены возможности по улучшению этого показателя:

- регулярность занятий ограничена расписанием уроков;
- интенсивность обучения – программой и продолжительностью урока;
- индивидуальность обучения и контроля знаний – обучением в группе (классе);
- возможность создания прочной обратной связи – рабочим временем учителя.

Сама организация процесса обучения в целом и в общеобразовательной школе в частности накладывает строгие ограничения и практически исключает возможность регулярной индивидуальной работы. По нашему мнению, несмотря на вышеуказанные ограничения, улучшение эффективности и качества образования за счёт повышения связности образования может быть осуществлено посредством полноценного включения в учебный процесс такого вида учебной деятельности, как домашнее задание.





Домашнее задание (или домашняя работа) понимается не просто как определённое задание учителя (повторить, прочитать, решить) по предыдущей, текущей или следующей теме, но как особая форма обучения, выходящая за рамки традиционной домашней работы, тесно связанная со школьными уроками, имеющая свои достоинства и недостатки по сравнению с ними.

Недостатками этой формы являются:

- невозможность контроля и помощи со стороны учителя во время выполнения домашнего задания;
- слабо выраженная возможность групповой и командной работы;
- отсутствие возможности задавать время и продолжительность выполнения задания.

Плюсы:

- максимально комфортные условия для работы ученика благодаря тому, что он работает дома в удобное для себя время;
- возможность истинного индивидуального обучения, когда каждый отдельный ученик не только выполняет индивидуальное задание, но и сам процесс выполнения не зависит от остальных учеников.

Таким образом, домашнее задание в полной мере соответствует требованиям индивидуального обучения и позволяет внедрить элементы индивидуального обучения в общеобразовательную школу. Однако домашнее задание как средство контроля, самоконтроля и самообучения в настоящее время используется неэффективно в силу следующих причин:

1) Отсутствие рабочего времени у учителя на составление и проверку индивидуального домашнего задания, особенно по таким предметам, как информатика, где решение зачастую не может быть выражено в форме короткого ответа. Трудозатраты на подготовку комплекта индивидуальных домашних заданий и их проверку для одного класса составляют в среднем от одного часа до трёх. Отметим, что указанный объём работы учителя не разовый – он должен быть выполнен для каждого класса и каждого урока, из-за чего общая нагрузка на учителя такова, что сделать необходимую работу физически невозможно.

2) Восприятие учениками домашнего задания (особенно в старших классах) как необязательного для решения, имеющего рекомендательный характер. Этому в большой степени способствовали одинаковые для всех задания, что позволяет просто переписывать ученикам решения и ответы друг у друга, и тот факт, что домашнее задание, как правило, не проверяется у 100% учеников.

3) Отсутствие информации о длительности выполнения заданий и, как следствие, отсутствие возможности с определённой точностью определить требуемый объём домашнего задания. Очевидно, что методика и скорость выполнения домашнего задания у разных учеников различна, соответственно, одно и то же задание они выполняют за разное время. Некоторые ученики могут выполнять задания в течение нескольких дней или в один день, но чередуя его выполнение с выполнением других заданий, домашних дел и т. п. Кроме этого ученик может игнорировать домашние задания, время выполнения которых занимает, например, больше 2 часов, тем самым отнимая слишком много личного времени ученика. Можно сделать вывод, что для формирования домашней работы с оптимальным для каждого ученика временем выполнения необходимо для каждого ученика и каждой домашней работы фиксировать и анализировать следующие показатели: общее затраченное время; режим работы над заданием (временные интервалы работы); количество отказов выполнения, соотнесённое с объёмом домашней работы. Анализ этого объёма информации, даже при условии наличия возможности по её сбору (например, с помощью анкетирования), займёт значительное количество времени учителя.



4) Сложность оперативного включения результатов выполнения домашнего задания в учебный процесс и наоборот – состав домашнего задания должен соответствовать текущему прогрессу ученика как по изучаемой теме, так и по предыдущим, а результаты выполнения учениками домашнего задания должны быть включены в последующий учебный процесс, то есть быть учтены в дальнейшем при составлении работ: контрольных и домашних.

5) Сложность передачи заданий ученикам и получения выполненных работ:

а) если использовать классическую схему, когда задание списывается с доски, а на проверку сдаётся в рабочих тетрадях, то это занимает дополнительное время учителя и ученика;

б) если задания печатаются и выполняются на отдельных листах, то это значительно увеличивает затраты на расходные материалы – бумагу и тонер.

Можно сделать вывод, что основным препятствием для внедрения индивидуального обучения является отсутствие у учителя времени на подготовку и проверку индивидуальных домашних работ. Однако при использовании для организации домашней работы автоматизированной системы обучения и контроля мы снимаем с учителя всю обязанность по созданию, проверке домашнего задания, интеграции домашних заданий в учебный процесс и доставки заданий ученикам, то есть нивелируем все вышеуказанные причины, что позволит использовать эту возможность с максимальной эффективностью.

Использование автоматизированной системы обучения и контроля позволит формировать индивидуальные домашние работы на основе прогресса обучения ученика, истории выполнения контрольных и домашних заданий, других индивидуальных особенностях работы ученика, а также проверять решённые домашние работы.

Для обеспечения максимальной эффективности работы автоматизированной системы обучения и контроля и единообразия представления учебной информации она должна быть доступна ученикам удалённо через глобальную компьютерную сеть Интернет. В том случае, если ученик не имеет домашнего компьютера или доступа в Интернет, индивидуальное домашнее задание может быть вручную распечатано, выдано ученику и впоследствии также вручную проверено, а результаты занесены в систему.

Возможные варианты (виды деятельности) при выполнении домашних заданий:

1) Основные. Задания формируются из необходимых действий (тех действий, которые должны быть включены, по мнению системы или учителя, в конкретное домашнее задание), объём и состав которых прямо пропорциональны приоритету:

а) закрепление изучаемого на текущий момент материала. Приоритет – 2. Домашнее задание может являться как основным контролирующим мероприятием по изученному только что материалу, если на уроке контролирующее мероприятия не проводились, так и дополнительным в обратном случае. Таким образом, текущий контроль по изучаемому материалу переносится в домашнее задание, высвобождая дополнительное время на уроке;

б) повторение ранее изученного материала, не освоенного учеником. Приоритет – 1. Своевременное повторение не освоенного учеником материала позволит не только закрепить его неуспевающим, но и изучить пропустившим, например, по причине болезни, ученикам.

2) Дополнительные. Из действий, которые могут присутствовать, по мнению системы или учителя, в этом домашнем задании, выбирается одно согласно приоритету:

а) регулярное повторение важных моментов пройденного материала. Приоритет – 1. Вне зависимости от усвоения учеником изучаемого материала самые важные моменты должны регулярно повторяться и отрабатываться. Это особенно важно



в выпускных классах, где знания, необходимые для сдачи ГИА и ЕГЭ, должны постоянно актуализироваться;

б) самостоятельные занятия по интересующим ученика темам, выходящим за рамки курса. Приоритет – 2. Самостоятельные занятия по индивидуальному плану успевающих учеников позволяют поддерживать интенсивность обучения и включить элементы вариативного обучения;

в) внеклассные мероприятия. Приоритет – 3. Дополнительные групповые и индивидуальные игровые формы обучения, позволяющие не только повысить интерес к предмету, но и мотивировать учеников на устранение пробелов в обучении. Ход этих мероприятий должен быть организован таким образом, чтобы участники (ученики) могли выполнять свою часть работы независимо от остальных;

г) другое. Приоритет – 4. Сюда относятся любые иные разовые индивидуальные задания, не входящие в другие категории. Задания из этой категории отличаются от остальных тем, что назначаются исключительно учителем вручную, уровень сложности и время выполнения могут сильно отличаться от всех других домашних заданий. Кроме этого задания из этой категории часто характеризуются необязательностью решения – ученик сам должен быть заинтересован в том, чтобы их выполнить, и выполнить правильно. Необходимость в выполнении таких заданий учеником возникает довольно часто, ярким примером такой ситуации является отсутствие у ученика к концу четверти/полугодия минимального количества оценок.

Вышеуказанные варианты домашнего задания лишь примерные, их список может быть расширен, например, различными занятиями для подготовки к олимпиадам и экзаменам. Кроме этого в качестве домашнего задания может быть предложено практикуемое некоторыми учителями задание – проверить предыдущее домашнее задание другого ученика.

В качестве демонстрации алгоритма составления домашнего задания разберём примерный ход работы автоматизированной системы обучения и контроля при составлении домашнего задания для трёх учеников (см. таблицу):

1) Домашнее задание для ученика № 1:

а) ученик не успел выполнить часть контрольных заданий по изученной на уроке теме «Графические модели»;

б) в домашнее задание будут включены не решённые задания по теме «Графические модели».

2) Домашнее задание для ученика № 2:

а) ученик выполнил все контрольные задания на уроке;

б) ученик должен закрепить неосвоенную тему «Знаковые модели»;

в) в домашнее задание будут включены задания из неосвоенной ранее темы «Знаковые модели».

3) Домашнее задание для ученика № 3:

а) ученик выполнил все контрольные задания на уроке, но допустил несколько ошибок;

б) ученик должен закрепить неосвоенную тему «Знаковые модели»;

в) в домашнее задание будут включены задания из темы «Графические модели», в которых была допущена ошибка, и задания из не освоенной ранее темы «Знаковые модели», в соотношении по темам 2 к 1.

4) Домашнее задание для ученика № 4:

а) ученик выполнил все контрольные задания на уроке;

б) у ученика нет неосвоенных тем;

в) ученик самостоятельно изучает курс «Процедурная генерация графических файлов»;



г) в домашнее задание будет включено следующее занятие для самостоятельного изучения из курса «Процедурная генерация графических файлов».

## Примерная входная информация для автоматизированного составления домашней работы

	Ученик № 1	Ученик № 2	Ученик № 3	Ученик № 4
Изучаемый материал для закрепления	«Графические модели»	Нет	«Графические модели»	Нет
Ранее изученный материал для повторения	Нет	«Знаковые модели»	«Знаковые модели»	Нет
Важные моменты для повторения	«Свойства информации», «Кодирование информации»	«Свойства информации», «Кодирование информации»	«Свойства информации», «Кодирование информации»	«Свойства информации», «Кодирование информации»
Самостоятельные занятия	Нет	Нет	Нет	«Процедурная генерация графических файлов»
Внеклассные мероприятия	Нет	Нет	Нет	Нет

Как можно видеть, при составлении домашней работы акцент делается на закреплении изученного и устранении пробелов в обучении, однако такой подход не подходит для выпускных классов, в которых акцент должен быть сделан на ключевых моментах всего курса для подготовки к выпускным экзаменам. В связи с этим обязательной в автоматизированной системе обучения и контроля является возможность изменения алгоритма (порядка выбора и приоритета видов деятельности) составления домашних работ для отдельных классов и учеников.

Мы считаем, что домашнее задание при правильном использовании может быть мощным учебным средством, увеличивающим связность всех компонентов учебного процесса, и предоставлять дополнительные возможности для внешкольного обучения, контроля и коррекции, за счёт чего повышается общее качество образования. При использовании индивидуальных домашних заданий для каждого ученика можно говорить о включении элементов индивидуального обучения в процесс образования в общеобразовательной школе, а применение для организации домашней работы автоматизированной системы обучения и контроля означает переход не просто к индивидуальному, а к адаптивному обучению.

### Ссылки на источники

1. Жуковская З. Д. О концепции непрерывного образования // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 8. – С. 12–17.

**Alexander Gachin,**

*PhD student at the chair of Mathematics and Computer Sciencet, Cherepovets State University, Cherepovets*

[a.gachin@email.com](mailto:a.gachin@email.com)

### Homework as an important component of continuous education

**Abstract.** The paper focuses on improving the quality of education through increased connectivity – full integration into the educational process of homework. The author describes the pros and cons of this approach and reveals some methodical aspects of the work.

**Key words:** quality of education, continuing education, homework, automated control system.

### Рекомендовано к публикации:

*Шутиковой М. И., профессором кафедры математики и информатики;*

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

1 2





## Совершенствование алгоритмов расчета риска для здоровья населения в системе воздухоохранной деятельности

**Аннотация.** Статья посвящена разработке усовершенствованных алгоритмов расчета риска для здоровья населения от выбросов загрязняющих веществ в воздушную среду, которые послужили основой разработанного авторами специализированного программного обеспечения, реализующего геоинформационную технологию. В статье представлена экспериментальная проверка результатов исследования на примере оценки и анализа риска для здоровья населения от выбросов загрязняющих веществ ООО «Курский завод «Аккумулятор»».

**Ключевые слова:** атмосфера, воздушная среда, управление, оценка риска для здоровья, геоинформационные системы, моделирование.

**Раздел:** (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Задача внедрения в систему управления природоохранной деятельностью методологии оценки риска для здоровья населения от воздействия факторов воздушной среды, позволяющей лицу, принимающему решения (ЛПР), ранжировать проблемные области и устанавливать приоритеты экологической политики, является весьма актуальной. При этом возникает необходимость оценки приземных концентраций загрязняющих веществ, выбрасываемых в атмосферу, не только на основе данных мониторинга, но и с использованием математических моделей. Как известно, моделирование процессов рассеивания требует использования специализированных программных продуктов, позволяющих рассчитывать поля максимальных приземных концентраций, создаваемых выбросами загрязняющих веществ (наиболее распространены «Призма», «Эколог», «Атмосфера», «ЛиДа»). Однако управленческие решения, основанные на результатах оценки риска для здоровья населения, не могут ограничиться информацией о максимальных разовых уровнях загрязнения, а кроме того, должны быть ориентированы на данные, соответствующие различным периодам осреднения с учетом их пространственно-территориальной привязки.

Таким образом, для целей анализа риска для здоровья населения, обусловленного загрязнением воздушного бассейна, рационально разработать инновационное, конкурентоспособное специальное программное обеспечение, направленное на программную реализацию не только расчетных моделей, но и возможностей геоинформационных систем (ГИС) [1]. Геоинформационные технологии, реализующие механизмы сбора, анализа, обработки и управления пространственно-координированными и другими видами данных, позволяют агрегировать и визуализировать для ЛПР результаты оценки риска и варианты управляющих воздействий, что будет способствовать повышению оперативности управления риском для здоровья в условиях высокой динамики изменения ситуации [2].

Для решения поставленных задач авторами разработаны алгоритмы оценки риска для здоровья населения от выбросов промышленных предприятий (см. рис. 1) и построения пространственно-территориального распределения концентраций загрязнений в воздушной среде (см. рис. 2).

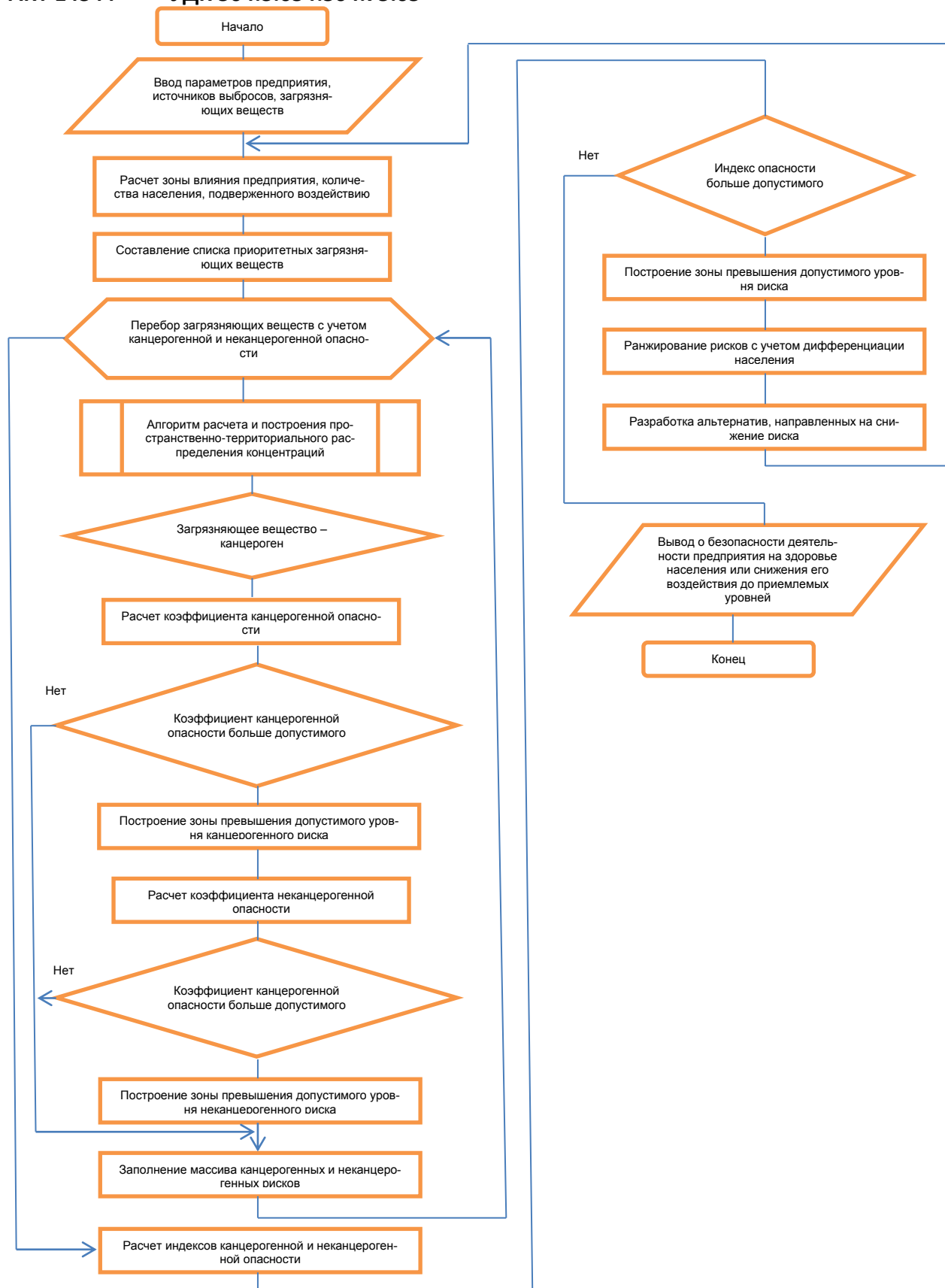


Рис. 1. Алгоритм оценки риска для здоровья населения от выбросов загрязняющих веществ промышленными предприятиями

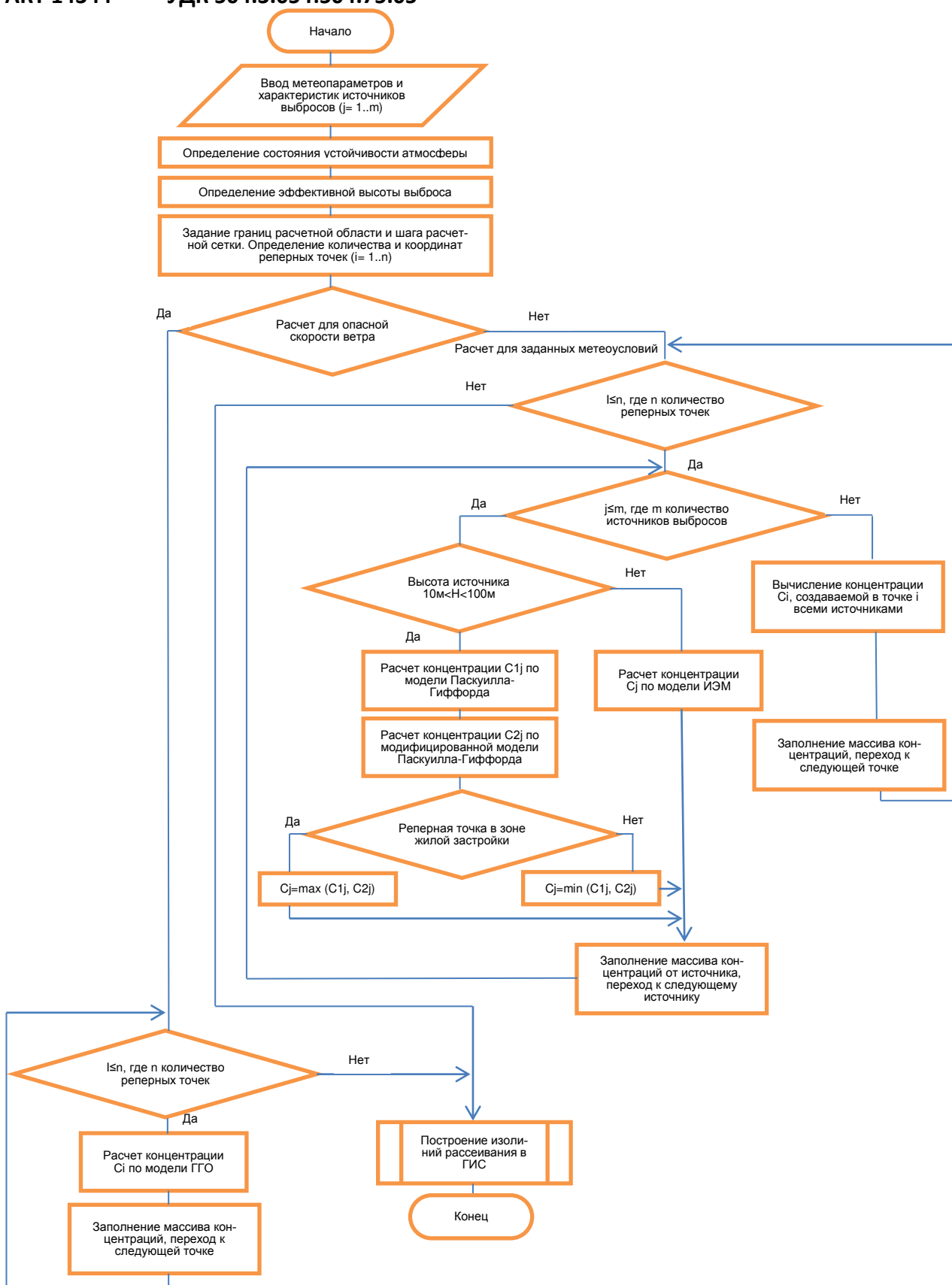


Рис. 2. Алгоритм расчета и построения пространственно-территориального распределения концентраций загрязняющих веществ в приземном слое атмосферы



Отличительная особенность алгоритма оценки риска для здоровья населения от выбросов загрязняющих веществ промышленными предприятиями заключается в учете при ранжировании риска качественной характеристики популяции, что обеспечивает ЛПР возможность выбора приоритетных мероприятий по минимизации уровня риска [3].

Для расчета мгновенных значений максимальных приземных концентраций в алгоритме построения пространственно-территориального распределения концентраций загрязняющих веществ в воздушной среде используется нормативно утвержденная модель ОНД-86. Для расчета осредненных значений приземных концентраций при заданных метеорологических условиях используются модель Института экспериментальной метеорологии и модифицированная авторами модель Пасквилла – Гиффорда [4].

Сущность модифицированной модели состоит во введении зависимости скорости ветра от высоты измерения показателей выброса, трактовка которой как функции позволяет более точно оценить значения концентраций примеси.

Экспериментальная проверка результатов исследования, в ходе которой проведена процедура оценки и анализа риска для здоровья населения от выбросов загрязняющих веществ, выполнена на примере ООО «Курский завод «Аккумулятор»».

С целью обоснования перечня химических веществ для последующей оценки риска проведено ранжирование выбрасываемых загрязняющих веществ. Анализ результатов ранжирования показал, что 53,4% вклада в суммарный индекс канцерогенной опасности приходится на долю выбросов никеля металлического, 25,5% – хрома шестивалентного, 19,1% – на выбросы кадмия оксида, 1,4% – на выбросы свинца. Вклад в суммарный индекс канцерогенной опасности от других шести канцерогенных веществ составил в сумме 0,6%.

Исходя из вышеизложенного, сформирован перечень химических веществ, включенных в дальнейшее исследование (см. табл. 1).

При расчете риска для здоровья от загрязнения атмосферного воздуха используются приземные концентрации загрязняющих веществ с длительным временем осреднения, при этом предполагается, что их воздействие происходит ингаляционным путем.

Зона влияния предприятия определена исходя из формулы: 40 высот самого высокого источника (30 метров) + 30% от полученной цифры – и составляет  $(40 \cdot 30) + 360 = 1600$  метров. Количество населения, которое попадает в зону влияния предприятия, 25 112 человек.

Характеристика канцерогенного и неканцерогенного риска проводилась с использованием среднегодовых концентраций, полученных в результате моделирования распространения загрязняющих веществ в атмосферном воздухе.

Канцерогенный риск для здоровья в зоне влияния выбросов ООО «Курский завод «Аккумулятор»» находится на уровне предельно допустимого, наибольший канцерогенный риск определяется хромом шестивалентным (см. табл. 2).

На основе полученных значений индивидуального канцерогенного риска и численности населения был рассчитан популяционный канцерогенный риск, расчетные данные свидетельствуют, что вероятность возникновения злокачественных новообразований мала и равна в среднем 0,0005 человек в год.

Результаты расчета и ранжирования уровней неканцерогенных рисков для здоровья (HQ) показали, что ведущими веществами по неканцерогенным эффектам являются никель металлический, бенз(а)пирен, кадмия оксид, никеля сульфат и свинец, но так как значения коэффициентов опасности по всем веществам во всех точках воздействия значительно ниже приемлемого, то такой уровень риска оценивается как низкий (см. табл. 3).





Таблица 1

## Перечень химических веществ, включенных в дальнейшее исследование

№ п/п	Вещество	Обоснование	Ранг	
			Канцерогены	Неканцерогены
1	Никель металлический	К, П, С	1	1
2	Хром шестивалентный	К, П	2	5
3	Кадмия оксид (в пересчете на кадмий)	К, П	3	7
4	Свинец и его неорг. соединения	К, П, Ф, С	4	2
5	Бенз(а)пирен	К, П, С	5	12
6	Сажа	К	6	53
7	Бензол	К, С	7	55
8	Формальдегид	К, С	8	52
9	Винилбензол (стирол)	К	9	60
10	Этилбензол	К	10	62
11	Никеля сульфат	П, С	-	3
12	Серы диоксид	П, С	-	4
13	Серная кислота	П	-	6
14	Азота диоксид	П, Ф, С	-	8
15	Зола углей	П	-	9
16	Натрия гидроокись	П	-	10
17	Медь сернокислая	П	-	11
18	Пыль неорганическая <20% SiO <sub>2</sub> (графит)	П	-	13
19	Железа оксид	П	-	14
20	Пыль древесная	П	-	15
21	Азота оксид	П, Ф, С	-	16
22	Пыль абразивная	П	-	17
23	Ксилол	П	-	18
24	Углеводороды C <sub>12</sub> -C <sub>19</sub>	П	-	19
25	Взвешенные вещества	П	-	20
26	Пыль текстолита	П	-	21
27	Толуол	П	-	22
28	Углерода оксид	П, Ф, С	-	23
29	Спирт этиловый	П	-	24
30	Ацетон	П	-	25
31	Кислота уксусная	П	-	26
32	Бутилацетат	П	-	27

Примечание: П – высокий приоритет (ранг по HRI и HRIc). К – канцерогены. Ф – есть фоновые концентрации. С – короткий список приоритетных веществ для Российской Федерации.

Таблица 2

## Канцерогенные риски для здоровья от воздействия веществ, загрязняющих атмосферный воздух

Наименование вещества	Индивидуальный канцерогенный риск	Численность населения, чел.	Популяционный канцерогенный риск	Популяционный годовой риск, чел./год
Бенз(а)пирен	3,181E-08	4398	0,00014	2,00E-06
Этилбензол	4,76E-11	4398	2,09E-07	2,99E-09
Стирол	6,65E-12	4398	2,93E-08	4,16E-10
Бензол	1,38E-09	4398	6,1E-06	8,72E-08
Сажа	1,05E-09	4398	4,63E-06	6,62E-08
Хром (VI)	7,95E-06	4398	0,034993	5,00E-04
Свинец	9,39E-08	4398	0,000413	5,90E-06
Никель металлический	3,48E-06	4398	0,015301	2,19E-04
Кадмий оксид	9,91E-07	4398	0,0043578	6,22E-05
Формальдегид	1,26E-10	4398	5,53E-07	7,90E-09
Всего:	1,25E-05		0,05522	7,89E-04



Таблица 3

## Ранжирование неканцерогенных рисков для здоровья, связанных с загрязнением атмосферного воздуха

Наименование вещества	CAS	ПДК, мг/м <sup>3</sup>	Среднегодовая концентрация, мг/м <sup>3</sup>	HQ	Ранг
Никель металлический	7440-02-0	0,00005	1,45E-05	2,90E-01	1
Бенз(а)пирен	50-32-8	0,000001	2,90E-08	2,86E-02	2
Кадмия оксид	7440-43-9	0,00002	5,50E-07	2,75E-02	3
Никель сульфат	7786-81-4	0,00005	8,80E-07	1,77E-02	4
Свинец и его неорг. соед.	7439-92-1	0,0005	7,84E-06	1,57E-02	5
Натрия гидроксид	1310-58-3	0,002	1,63E-05	8,15E-03	6
Медь сернокислая	7758-98-7	0,00002	1,45E-07	7,25E-03	7
Хром шестивалентный	18540-29-9	0,0001	6,63E-07	6,63E-03	8
Железа оксид	1332-37-2	0,04	1,58E-04	3,96E-03	9
Серы диоксид	7446 09 05	0,05	1,92E-04	3,84E-03	10
Серная кислота	7664-93-9	0,001	3,68E-06	3,67E-03	11
Ксилол	1330-20-7	0,1	2,12E-04	2,12E-03	12
Пыль неорганическая < 20% SiO <sub>2</sub> (графит)	14464-46-1	0,05	9,07E-05	1,81E-03	13
Азота диоксид	10102-44-0	0,04	6,80E-05	1,70E-03	14
Пыль абразивная		0,075	9,41E-05	1,25E-03	15
Толуол	108-88-3	0,4	3,21E-04	8,01E-04	16
Зола углей		0,075	4,17E-05	5,56E-04	17
Пыль древесная		0,075	4,14E-05	5,52E-04	18
Взвешенные вещества		0,075	2,80E-05	3,73E-04	19
Пыль текстолита		0,075	1,52E-05	2,03E-04	20
Бутилацетат	123-86-4	0,7	1,35E-04	1,94E-04	21
Кислота уксусная	64-19-7	0,25	3,55E-05	1,42E-04	22
Азота оксид	10102-43-9	0,06	7,94E-06	1,32E-04	23
Углеводороды C12-C19		0,071	6,37E-06	9,01E-05	24
Углерода оксид	630-08-0	3	1,73E-04	5,76E-05	25
Ацетон	67-64-1	31,2	2,18E-04	6,99E-06	26
Спирт этиловый	64-17-5	100	3,00E-04	3,00E-06	27

Суммарное воздействие от выбросов загрязняющих веществ, риск которого превышает допустимый, осуществляется на органы дыхания, кровь, центральную нервную, сердечно-сосудистую, иммунную системы, а также оказывается системное действие на организм (см. табл. 4). Результаты экспериментальной проверки показали, что концентрации загрязняющих веществ, рассчитанные по модифицированной авторами модели Пасвилла – Гиффорда, в большинстве случаев превышают аналогичные концентрации, рассчитанные по исходной модели, на 7–10%. Чтобы рассчитать наиболее неблагоприятное воздействие загрязняющих веществ, представляется рациональным использовать модифицированную модель, позволяющую получить более точные значения концентраций.

Как уже было указано, ведущими веществами по неканцерогенным эффектам являются никель металлический, бенз(а)пирен, кадмия оксид, никеля сульфат и свинец, следовательно, для снижения риска негативного воздействия предприятию необходимо сократить выбросы указанных веществ.



Таблица 4

## Индексы опасности (НИ) влияния на критические органы при суммарном воздействии загрязняющих веществ

Критические органы и системы	НИ на сущ. положение (исх. модель)	НИ на сущ. положение (модиф. модель)	НИ после модернизации пр-ва (исх. модель)	НИ после модернизации пр-ва (модиф. модель)
Органы дыхания	1,305	1,43	0,98	1,075
ЦНС	1,009	1,09	0,712	0,775
Кровь	1,068	1,16	0,8	0,88
Иммунная система	1,08	1,17	0,742	0,809
Развитие	0,086	0,096	0,062	0,068
Почки	0,13	0,16	0,158	0,175
Печень	0,0097	0,011	0,0063	0,007
Гормоны	0,082	0,145	0,15	0,166
Смертность	0,008	0,009	0,003	0,0032
Системное	1,086	1,178	0,834	0,906
Репродуктивная	0,036	0,04	0,06	0,066
ССС	0,00419	0,00456	0,00057	0,000633
Суммарный риск	5,9	6,5	4,5	4,93
Средний риск	0,49	0,54	0,375	0,41

Анализ площади загрязнения при построении пространственно-территориального распределения концентраций и зон риска с использованием разработанного специального программного обеспечения показал, что воздействие выбросов никеля металлического и бенз(а)пирена распространяется на зону жилой застройки, а воздействие выбросов оксида кадмия, сульфата никеля и свинца смещается в зону садовых участков. Следовательно, в условиях ограниченного финансирования необходимо предусмотреть мероприятия, которые в первую очередь будут направлены на снижение выбросов бенз(а)пирена и никеля металлического.

В связи с этим произведены оценка суммарного риска для здоровья населения и построения зоны негативного воздействия на существующее положение (рис. 3), а также прогнозные расчеты с учетом модернизации производства, направленной на снижение выбросов указанных веществ (см. рис. 4).

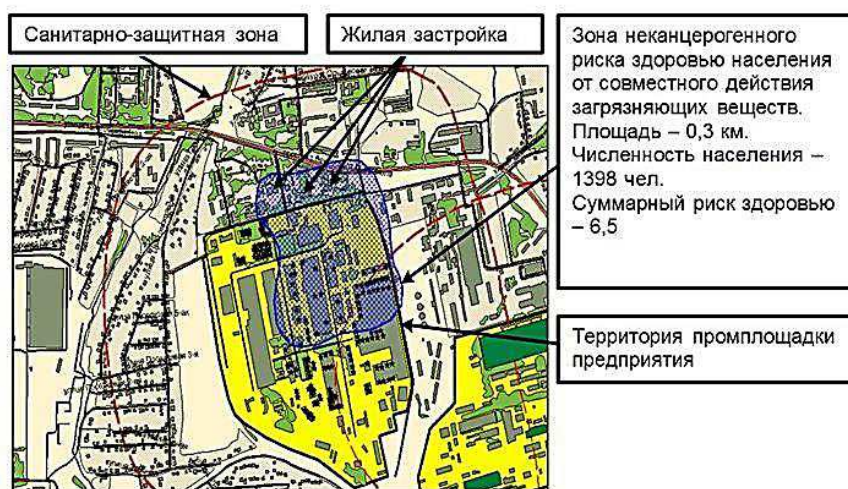


Рис. 3. Отображение результатов расчета риска на электронной карте на существующее положение



Рис. 4. Отображение результатов прогнозного расчета риска на электронной карте

Анализ результатов визуализации показывает, что использование модифицированной модели для расчета концентраций загрязняющих веществ и построения зон риска позволяет уточнить распространение выбросов по площади и их негативное воздействие на соответствующее количество населения. Совместный учет риска для здоровья групп населения (уточнен в 1,1 раза) и площади зон риска (уточнена на 20%) способствует повышению обоснованности решений, принимаемых в области управления уровнем загрязнения воздушной среды региональными природоохранными организациями.

## Ссылки на источники

1. Попов В. М., Рыкунова И. О. [и др.] Использование геоинформационных технологий в системе управления воздухоохранной деятельностью среднего города // Известия Орловского государственного технического университета. Серия Строительство. Транспорт. – 2009. – № 2/22 (554). – С. 49–52.
2. Чепиков Н. А., Рыкунова И. О. [и др.] Совершенствование системы социально-гигиенического мониторинга региона с использованием IDEF-моделирования и ГИС // Известия Юго-Западного государственного университета / Юго-Зап. Гос. ун-т. – Курск, 2012. – № 1(40). – С. 219–228
3. Рыкунова И. О. Оптимизация информационной поддержки принятия управленческих решений в воздухоохранной деятельности г. Курска с использованием элементов ГИС-технологии // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2011. – № 1(34). – С. 123–130.
4. Там же.

**Iraida Kirilchuk,**

*Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor at the chair of Labor and Environmental Protection, Southwest State University, Kursk*

[iraida585@mail.ru](mailto:iraida585@mail.ru)

## Improvement of calculation algorithms of risk of population health in system of air security activity

**Abstract.** The paper is devoted to development of advanced algorithms of risk calculation of population health, which formed a basis of specialized software, developed by the author and realizing geoinformational technology. Experimental check of results of research is presented in the paper on the example of an assessment and the analysis of risk of population health from emissions of the polluting substances of Kursk Plant "Accumulator".

**Key words:** atmosphere, air environment, management, risk assessment to health, geographic information systems, modeling.



## References

1. Popov, V. M., Rykunova, I. O. et al. (2009) "Ispol'zovanie geoinformacionnyh tehnologij v sisteme upravlenija vozduhoohrannoj dejatel'nost'ju srednego goroda", *Izvestija Orlovskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija Stroitel'stvo. Transport*, № 2/22 (554), pp. 49–52.
2. Chepikov, N. A., Rykunova, I. O. et al. (2012) "Sovershenstvovanie sistemy social'no-gigieničeskogo monitoringa regiona s ispol'zovaniem IDEF-modelirovanija i GIS", *Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta / Jugo-Zap. Gos. un-t*, № 1(40), Kursk, pp. 219–228
3. Rykunova, I. O. (2011) "Optimizacija informacionnoj podderzhki prinjatija upravlenčeskikh reshenij v vozduhoohrannoj dejatel'nosti g. Kurska s ispol'zovaniem jelementov GIS-tehnologii", *Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*, № 1(34), pp. 123–130.
4. Ibid.

## Рекомендовано к публикации:

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

Кирильчук И. О. Совершенствование алгоритмов расчета риска для здоровья населения в системе воздухоохранной деятельности // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14344. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14344.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



**Полушина Ирина Сергеевна,**

*кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и организации производства ФГБОУ ВПО «Вятская государственная сельскохозяйственная академия», г. Киров*

[irmap1977@mail.ru](mailto:irmap1977@mail.ru)



## **Обоснование стратегии развития энергосбытовой организации на региональном рынке**

**Аннотация.** *Статья содержит результаты анализа сложившейся стратегии ОАО «КМА-Энергосбыт» и обоснования стратегии развития регионального подразделения в Кировской области с учетом экономических, политических, организационных факторов.*

**Ключевые слова:** *стратегия развития, энергосбытовая организация, Кировская область.*

**Раздел:** *(04) экономика.*

В современных быстроменяющихся социально-политических и экономических условиях перед энергосбытовыми организациями, действующими на розничном рынке электрической энергии, стоит задача обеспечения не только выживаемости, но и непрерывного развития, наращивания своего потенциала. Дальнейшее развитие компании невозможно без применения современных средств стратегического менеджмента.

В настоящее время на территории Российской Федерации действует двухуровневый (оптовый и розничный) рынок электроэнергии и мощности. На оптовом рынке продавцами и покупателями являются генерирующие компании, операторы экспорта/импорта электроэнергии, сбытовые организации, крупные потребители. Субъекты оптового рынка могут выступать в роли как продавцов, так и покупателей электроэнергии и мощности [1].

Ввиду серьезной конкуренции на рынке электроэнергии в центральных областях России энергосбытовые компании испытывают серьезные трудности с увеличением показателей своей деятельности без освоения новых территориальных рынков. ОАО «КМА-Энергосбыт» одно из тех, что активно расширяет зону своего территориального присутствия, обеспечивая тем самым рост числа обслуживаемых абонентов, объемов полезного отпуска электрической энергии. ОАО «КМА-Энергосбыт» с сентября 2002 г. является участником оптового рынка электрической энергии и мощности, с мая 2011 г. компания включена в реестр хозяйствующих субъектов, имеющих долю на рынке определенного товара более чем 35%.

ОАО «КМА-Энергосбыт» активно расширяет свою филиальную сеть и за последние три года открыло два филиала в соседних регионах, о чем свидетельствует рост основных показателей деятельности (см. табл. 1).

Изменение структуры компании позволило увеличить полезный отпуск электроэнергии на 41% по сравнению с 2011 г. Открытие новых представительств повлекло за собой увеличение штата сотрудников, занятых в энергосбытовой деятельности компании, на 67%.

За основу своего развития ОАО «КМА-Энергосбыт» приняло стратегию «Концентрированный рост», поэтому одним из следующих перспективных регионов для освоения является Кировская область, где розничный рынок электроэнергии делят одна крупная энергосбытовая компания, играющая роль гарантирующего поставщика, и несколько энергосбытовых компаний, входящих в состав промышленных холдингов.



Таблица 1

## Основные показатели коммерческой деятельности ОАО «КМА-Энергосбыт»

Показатели	2011 г.	2012 г.	2013 г.
Покупка электроэнергии на оптовом рынке, млн кВт·ч	1620	2273	2391
Полезный отпуск, млн кВт·ч	1585	2239	2355
Продано потерь сетевым компаниям, млн кВт·ч	35,1	34,1	35,9
Количество абонентов, юридических лиц, шт.	118	151	153
Количество абонентов, физических лиц, шт.	8331	8345	8354

Разработка и обоснование стратегии развития предприятия осуществляются последовательно в соответствии с основными этапами, отраженными в табл. 2.

Таблица 2

## Этапы разработки стратегии предприятия

<b>1-й этап</b>	Определение миссии организации
<b>2-й этап</b>	Определение единства видения и целей организации
<b>3-й этап</b>	1. Анализ внешней среды: – макросреда (PEST); – микросреды (поставщики, клиенты, конкуренты). 2. Анализ внутренней среды
<b>4-й этап</b>	Стратегический анализ (SWOT-анализ)
<b>5-й этап</b>	Выбор из множества альтернатив наиболее подходящей стратегии
<b>6-й этап</b>	Реализация стратегии
<b>7-й этап</b>	Контроль за реализацией стратегии

Стратегический анализ деятельности предприятия может проводиться с использованием разнообразных подходов. Одним из них является модель стратегического состояния, или стратегический куб, учитывающий три аспекта стратегического состояния предприятия: экономический, политический и организационный (см. рис. 1) [2]. Понимание руководством компании стратегической зоны хозяйствования, наличие миссии компании, наличие краткосрочных и среднесрочных целей – все это говорит о наличии потенциала развития фирмы. В компании начата реализация стратегии развития, но данная стратегия не закреплена на уровне документа, доступного и понятного всем подразделениям и партнерам.

Текущее стратегическое состояние ОАО «КМА-Энергосбыт» находится около точки «стратегического равновесия», следовательно, общество выбрало правильный вектор своего развития, обладает достаточной устойчивостью и потенциалом для реализации намеченных целей.

Более глубокий анализ стратегического состояния предприятия может быть проведен другими методами, позволяющими оценивать конкурентные преимущества компании, ее сильные и слабые стороны, учитывающие окружающую конкурентную среду, а также условия макросреды. Наиболее эффективным методом оценки ситуационного состояния текущей и будущей конкурентной среды признан метод SWOT-анализа [3].

Первым шагом в проведении SWOT-анализа является определение сильных и слабых сторон компании. Для этого делается сравнительный анализ внутренних ресурсов компании и ключевых конкурентов. Второй шаг SWOT-анализа – определение возможностей и угроз для роста бизнеса в будущем. Для этого проводится анализ внешних факторов окружающей среды, оценивается уровень влияния каждого фактора на продажи компании.

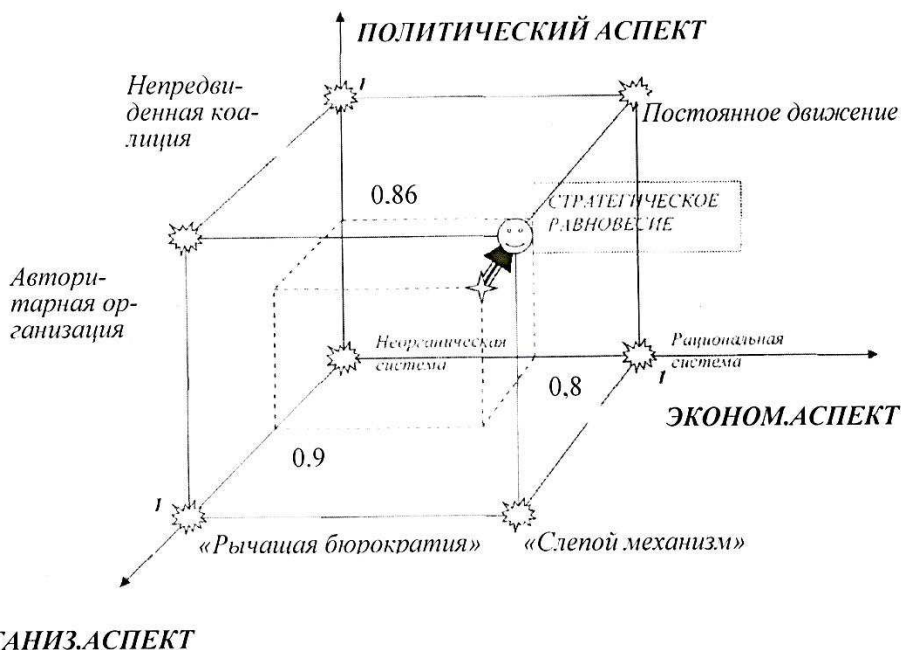


Рис. 1. Положение ОАО «КМА-Энергосбыт» на стратегическом кубе

Результаты проведенного SWOT-анализа деятельности ОАО «КМА-Энергосбыт» свидетельствуют о таких сильных сторонах:

- упрощенные критерии доступа на оптовый рынок;
- развитая инфраструктура (отделения, представительства в других регионах, опытный персонал, возможности взаимодействия с сетевыми организациями, местными органами управления, ЖКХ и т. д.).

Наиболее существенные слабые стороны:

- обязанность гарантирующего поставщика заключать договор с любым обратившимся потребителем;
- наличие неплатежеспособных потребителей, перекрестного субсидирования в регионе между отдельными группами потребителей;
- высокие условно-постоянные затраты гарантирующего поставщика по сравнению с энергосбытовыми компаниями и возможность установления последней более конкурентной цены.

Основные факторы угроз для развития ОАО «КМА-Энергосбыт»:

- возможность потребителя сменить энергосбытовую компанию в очередном периоде регулирования;
- риск банкротства из-за наличия неплатежеспособной группы потребителей, проблемы собираемости платежей, а также отсутствия приборов учета.

Наиболее значимые возможности ОАО «КМА-Энергосбыт»:

- создание независимой энергосбытовой организации для обслуживания крупных потребителей в домашнем и других регионах (эффекты: снижение бытовой надбавки, нерегулируемый тариф, индивидуальный подход к клиенту);
- возможность работы с потребителями, вышедшими на оптовый рынок, по агентским договорам.

Таким образом, проведенный SWOT-анализ доказывает, что ОАО «КМА-Энергосбыт» обладает большим потенциалом для дальнейшего развития.





Выбор стратегий, отличных от «стратегий роста», может усилить слабые стороны компании и нейтрализовать сильные. Кроме того, у компании велика уязвимость со стороны возможных угроз, усиленная слабыми сторонами компании.

В настоящее время ОАО «КМА-Энергосбыт» приняло решение об открытии филиала в Кировской области путем включения в состав холдинга консалтинговой компании «ИнТЭС».

Компания «ИнТЭС» – это динамично развивающаяся организация в энергетическом секторе экономики Кировской области, оказывающая консалтинговые услуги в области электроэнергетики. Перед компанией ставится задача по обеспечению эффективного использования ресурсов головной компании и разработке стратегии развития на ближайшие три года с учетом новых открывшихся возможностей

Процесс выработки стратегии – это последовательность совершаемых действий, которую можно отобразить в виде цепочки: анализ внешней и внутренней среды – разработка миссии и целей предприятия – выбор конкретной стратегии развития – реализация стратегии – контроль за реализацией стратегии.

В основу анализа внешней и внутренней среды могут быть положены обобщенные данные о состоянии электроэнергетики Кировской области и перспективная программа развития на 2013–2017 гг. с использованием методов оценки изменения внешней и конкурентной среды [4].

Кировская энергосистема является дефицитной – от 30 до 60% потребляемой энергосистемой мощности поступает из внешней сети. В связи с этим стоимость электрической энергии для всех групп потребителей включает в себя дополнительную величину затрат на транспорт электроэнергии из соседних регионов.

Динамика изменения объемов потребления электрической энергии потребителями Кировской области изображена на рис. 2 [5].

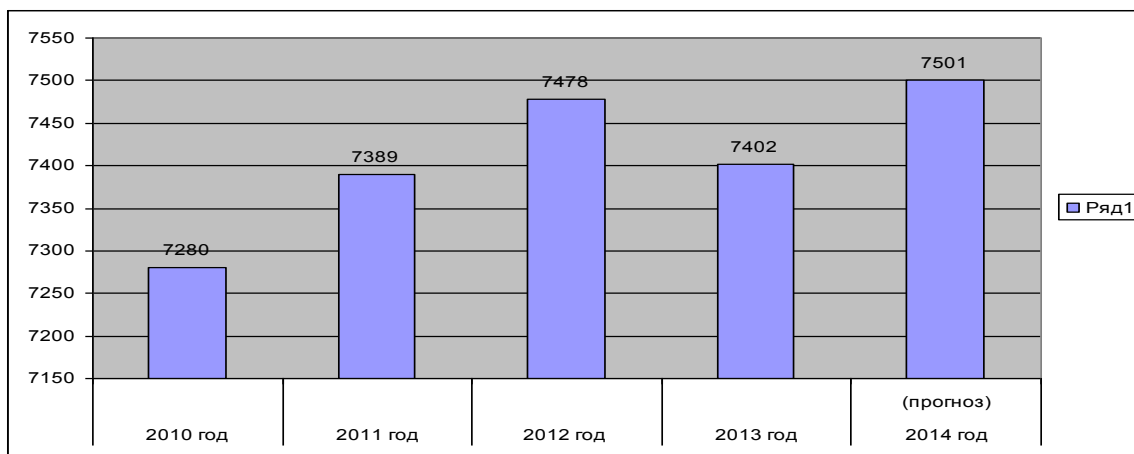


Рис. 2. Потребление электроэнергии потребителями Кировской области, млн кВт·ч

На территории Кировской области действует одна генерирующая компания – филиал ОАО «Территориальная генерирующая компания № 5» «Кировский» [6]. На территории области осуществляет деятельность по передаче электрической энергии 51 территориальная сетевая организация.

Энергосбытовые компании, осуществляющие продажу электрической энергии на розничном рынке, представлены 11 организациями, наиболее значимым из которых является ОАО «Кировэнергосбыт» [7].



## Баланс электрической энергии, млн кВт·ч

Наименование показателя	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г. (прогноз)
Потребление электрической энергии	7280	7389	7478	7402	7501
Выработка электрической энергии	4294	4145	4239	4014	4041
Сальдо-переток	2989	3244	3239	3388	3460

В динамике за последние четыре года объем потребления электрической энергии потребителями Кировской области возрос на 3,8%. Самым крупным потребителем электроэнергии региона (16% общего объема) является ЭСО «КЧХК» (ОАО «Завод минеральных удобрений», ООО «ГалоПолимер Кирово-Чепецк»), на долю ОАО «РУСЭНЕРГОСБЫТ» (ОАО «РЖД») приходится 10% всего объема.

Лидирующее положение на рынке электроэнергии среди энергосбытовых компаний региона занимает ОАО «Кировэнергосбыт» по продаже энергии – 68,8%, ближайшим конкурентом по объемам поставок является ООО «Энергоснабжающая организация Кирово-Чепецкого химического комбината» – 16,2%. Имея в своем активе крупного потребителя ОАО «Завод минеральных удобрений» и ООО «ГалоПолимер Кирово-Чепецк», эта компания не предпринимает каких-либо действий по увеличению числа клиентов и расширению стратегической зоны хозяйствования. Наиболее агрессивный конкурент с точки зрения развития энергосбытового бизнеса – ООО «РУСЭНЕРГОСБЫТ» – компания федерального масштаба, базовым клиентом которой является ОАО «РЖД».

На основании Модели пяти сил конкуренции Портера выявлены основные конкурентные силы, влияющие на рынок, и определена степень воздействия каждой из них на деятельность компании «ИнтЭС», а именно:

- угроза появления новых конкурентов пока невелика из-за специфичности отрасли, отсутствия подготовленных специалистов на рынке труда, высоких затрат на вход в отрасль;
- барьеры на вход в отрасль, отсутствие дифференциации товара способствуют низкому уровню конкуренции;
- товары-субституты практически отсутствуют, единственным заменителем может послужить энергия, выработанная собственными источниками. В последнее время данное направление получило широкую популярность среди крупных покупателей;
- покупатели практически лишены возможности выбора;
- поставщики оказывают основное влияние на стоимость электроэнергии и на рынок электроэнергии в целом.

Для анализа тенденций изменения внешней среды организации мы использовали технику анализа ПЭСТ. Данная методика предполагает изучение четырех основных групп факторов, оказывающих влияние на фирму: политических, социальных, экономических, технологических [8]. Проведенный анализ свидетельствует о том, что наибольшее влияние внешней среды на развитие энергосбытовых компаний оказывают политические и экономические факторы.

Таким образом, на основании проведенного стратегического анализа можно сделать вывод, что на рынке продажи электрической энергии в Кировской области присутствует несколько крупных компаний, поделивших рынок с крупными покупателями. Прямой конкуренции между продавцами нет. Потребители с установленной мощностью



электроустановок более 25 МВт, представляющие серьезный интерес для новых поставщиков электроэнергии, практически недоступны. Выход новой компании на региональный рынок без крупного покупателя затруднен рыночными барьерами. Поэтому для дальнейшего развития компании «ИнТЭС» целесообразно применить стратегию первого квадранта матрицы Ансоффа – стратегию проникновения на рынок, что будет логическим продолжением стратегии развития головной компании ОАО «КМА-Энергосбыт».

Предложенная нами стратегия подразумевает под собой реализацию инвестиционного проекта, результатом выполнения которого станет открытие представительства энергосбытовой компании в нашем регионе. Для оценки эффективности было рассмотрено три варианта реализации проекта: пессимистичный, реалистичный и оптимистичный. В результате исследования было установлено, что во всех трех вариантах чистый дисконтированный денежный поток NPV, индекс доходности PI имеют значения больше единицы, внутренняя норма доходности выше ставки дисконтирования, что свидетельствует о высокой инвестиционной привлекательности проекта. Срок окупаемости проекта колеблется от 1,9 до почти 3 лет, что является приемлемым условием реализации данного проекта.

## Ссылки на источники

1. Постановление Правительства РФ от 27 декабря 2010 г. № 1172 «Об утверждении правил оптового рынка электрической энергии и мощности».
2. Дьяков А. Ф., Жуков В. В., Левченко И. И. Менеджмент в электроэнергетике: учеб. пособие. – М.: Изд-во МЭИ, 2000. – 364 с.
3. Максимов Б. К., Молодюк В. В. Развитие конкуренции на рынках электроэнергии России. – М.: Изд-во МЭИ, 2000. – 225 с.
4. Программа развития электроэнергетики Кировской области на 2013–2017 годы.
5. Там же.
6. Там же.
7. Там же.
8. Шиврина Т. Б. Оценка бизнеса // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 12. – С. 90–91.

## Irina Polushina,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the chair of Economics and Organization of Production, Vyatka State Agricultural Academy, Kirov  
[irmap1977@mail.ru](mailto:irmap1977@mail.ru)

## Justification of development strategy of a power marketing organization in a regional market

**Abstract.** The paper contains the results of the analysis of the strategy of “KMA-Energosbyt” and justification of development strategy of regional division in the Kirov region, taking into account economic, political and organizational factors.

**Key words:** development strategy, power marketing organization, Kirov region.

## References

1. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 27 dekabrja 2010 g. № 1172 “Ob utverzhdenii pravil optovogo rynka jelektricheskoi jenergii i moshhnosti” (in Russian).
2. D'jakov, A. F., Zhukov, V. V. & Levchenko, I. I. (2000) *Menedzhment v jelektrojenergetike: ucheb. posobie*, Izd-vo MJeI, Moscow, 364 p. (in Russian).
3. Maksimov, B. K. & Molodjuk, V. V. (2000) *Razvitie konkurencii na rynkah jelektrojenergii Rossii*, Izd-vo MJeI, Moscow, 225 p. (in Russian).
4. Programma razvitija jelektrojenergetiki Kirovskoj oblasti na 2013–2017 gody (in Russian).
5. Ibid.
6. Ibid.
7. Ibid.
8. Shivrina, T. B. (2011) “Ocenka biznesa”, *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniija*, № 12, pp. 90–91 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





**Ирлицин Владимир Иванович,**

*кандидат исторических наук, заведующий кафедрой теории государства и права и государственно-правовых дисциплин Тверского филиала НОУ ВПО «Московский гуманитарно-экономический институт», г. Тверь*

[irlitsinv@mail.ru](mailto:irlitsinv@mail.ru)

**Сулова Галина Николаевна,**

*кандидат юридических наук, доцент кафедры административной деятельности органов внутренних дел ФГКОУ ВПО «Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя», г. Москва*

[gn\\_suslova@mail.ru](mailto:gn_suslova@mail.ru)

## **Проблемы применения мер административного принуждения к несовершеннолетним лицам и их законным представителям**

**Аннотация.** В статье анализируется применение мер административного принуждения к несовершеннолетним лицам и их законным представителям. Раскрываются проблемы применения указанных мер, и предлагаются пути совершенствования законодательства.

**Ключевые слова:** административное принуждение, несовершеннолетние лица, законные представители несовершеннолетних лиц, административная ответственность.

**Раздел:** (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

В современных условиях развития государства и общества, реформирования правоохранительных органов весьма актуальными остаются проблемы в сфере применения мер принуждения к несовершеннолетним лицам и их законным представителям. Большое значение в обеспечении профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями и их законными представителями имеет административно-юрисдикционная деятельность.

Значимость активизации борьбы с правонарушениями несовершеннолетних определяется тем, что эта борьба является действенным средством профилактики как административных правонарушений, так и уголовных преступлений, а также иных антиобщественных деяний среди указанной категории лиц. Однако следует отметить, что в вопросах борьбы с правонарушениями лиц, не достигших возраста административной ответственности, более разработаны криминологические аспекты, в то время как административно-правовым средствам уделяется недостаточно внимания.

Начиная с момента вступления в юридическую силу Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях, правовые нормы, содержащиеся в нем, не перестают обсуждаться, изменяться и дополняться. Происходит это как по причине изменения старых и появления новых реалий в различных сферах жизни, так и по причине изначального несовершенства данных норм. Действующий Кодекс РФ об административных правонарушениях не внес кардинальных изменений в регулирование института административной ответственности несовершеннолетних и их законных представителей, если не считать того, что исчезла специальная статья, посвященная административной ответственности несовершеннолетних, которая в старом КоАП РСФСР была [1]. В связи с этим рассмотрим наиболее часто встречающиеся на практике правонарушения несовершеннолетних и применение к ним и их законным представителям мер административного принуждения.



В первую очередь речь идет о мелком хулиганстве. Согласно ч.1 ст. 20.1 действующего Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях, административной ответственности за действия, выражающие явное неуважение к обществу, сопровождающиеся нецензурной бранью в общественных местах; действия, сопряженные с оскорбительным приставанием к гражданам, а равно с уничтожением или повреждением чужого имущества, подлежат лица, достигшие 16-летнего возраста. Следует отметить, что данное правонарушение влечет за собой достаточно строгие меры административного наказания, как денежного характера (административный штраф), так и обращенные на личность правонарушителя (административный арест). Возникает вопрос: совершаются ли действия, попадающие под определение мелкого хулиганства, лицами, не достигшими возраста административной ответственности? В условиях современной действительности ответить на него можно только положительно.

В Кодексе РСФСР об административных правонарушениях от 20 июня 1984 г. имелась ст. 164 «Невыполнение родителями или лицами, их заменяющими, обязанностей по воспитанию и обучению детей». В ч. 1 этой статьи говорилось об административной ответственности за злостное невыполнение родителями или лицами, их заменяющими, обязанностей по воспитанию и обучению несовершеннолетних детей, а также потреблении несовершеннолетними наркотических веществ без назначения врача или совершении ими других правонарушений. В ч. 2 речь шла о мелком хулиганстве, совершенном подростками в возрасте от 14 до 16 лет. Наказание в виде административного штрафа за противоправные действия подростков налагалось на родителей или лиц, их заменяющих.

С введением действующего Кодекса РФ об административных правонарушениях ст. 164 утратила силу и была заменена близкой по содержанию ст. 5.35 «Неисполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию и воспитанию несовершеннолетних». Однако данную статью нельзя рассматривать как полностью идентичную ст. 164 КоАП РСФСР, поскольку был исключен такой квалифицирующий признак, как злостное уклонение. Любое неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями или законными представителями обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав своих несовершеннолетних детей необходимо рассматривать как факт правонарушения. Непосредственно сами обязанности, содержание и порядок их выполнения регламентированы Семейным кодексом Российской Федерации и другими законодательными и нормативными правовыми актами.

Ещё одним отрицательным моментом является тот факт, что в отличие от ст. 164 КоАП РСФСР ст. 5.35 КоАП РФ не содержит ответственности родителей за совершение их детьми правонарушений, в том числе и мелкого хулиганства (исключение составляет ст. 20.22 КоАП РФ). При этом ответственность со стороны родителей или законных представителей за совершение детьми различного рода правонарушений возникает только в случае установления следственно-причинной связи между противоправным деянием ребенка и действиями родителей, законных представителей, перечисленных в ст. 5.35 КоАП РФ. Следует подчеркнуть, что рассматриваемая нами статья КоАП РФ предусматривает виновное поведение родителей или законных представителей. Если же родители ребенка-правонарушителя занимались воспитанием подростка, предпринимали все необходимые меры по корректровке его поведения, которые в силу определенных обстоятельств не принесли ожидаемого результата, состав правонарушения отсутствует.



Согласно п. 1 ст. 18 Конвенции ООН о правах ребенка, ответственность за воспитание и развитие детей должна быть общей и обязательной для обоих родителей, где бы они ни находились. При передаче ребенка на воспитание опекуну, попечителю, приемным родителям в установленном законом порядке родители несут ответственность вместе с заменяющим их лицом. Временная передача родителями своих детей на воспитание родственникам, посторонним лицам либо в одно из детских учреждений не освобождает родителей от ответственности за воспитание и развитие детей.

Пункт 1 ст. 63 СК РФ не уточняет, о какой именно ответственности идет речь. Предполагается ответственность как нравственного порядка, так и предусмотренная различными отраслями законодательства: административно-правовая, гражданско-правовая, семейно-правовая, уголовная (п. 1 ст. 65 СК РФ).

Вместе с тем нормами Гражданского кодекса РФ (ч. 3 ст. 1073) также определено, что, если малолетний причинил вред в то время, когда он находился под надзором образовательного, воспитательного, лечебного или иного учреждения, обязанного осуществлять за ним надзор, либо лица, осуществлявшего надзор на основании договора, это учреждение или лицо отвечает за вред, если не докажет, что вред возник не по его вине в осуществлении надзора.

В связи с этим мнения юристов по данному вопросу расходятся. Предполагают, что в том случае, если подросток в момент совершения противоправных (антиобщественных) действий находился под надзором перечисленных учреждений, то его деяния не образуют состава правонарушения родителей [2]. Мы придерживаемся точки зрения, изложенной выше.

Анализируя указанную статью КоАП РФ, учитывая практический опыт работы специализированных субъектов профилактики правонарушений несовершеннолетних, авторы полагают, что имеется большое количество случаев неправильной квалификации деяния, которая возникает по ряду причин:

- это не достаточно правильное понимание содержания ст. 5.35 КоАП РФ;
- это неполный, необъективный сбор доказательств по делу об административном правонарушении;
- стремление должностных лиц восстановить справедливость, не оставляя безнаказанным противоправное поведение подростка, провоцирующее дальнейшее нарушение общественного порядка.

В КоАП РФ должным образом не регламентирована процедура привлечения к ответственности по ст. 5.35 в случаях, когда привлекаемые к административной ответственности лица постоянно проживают в других регионах России либо в странах ближнего зарубежья. Согласно установленному порядку, протоколы об административном правонарушении, предусмотренном ст. 5.35 КоАП РФ, отправляются в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по месту жительства правонарушителей. Это затрудняет возможность их привлечения к административной ответственности.

По КоАП РФ основными документами, руководствуясь которыми можно привлечь правонарушителя к ответственности, являются протокол об административном правонарушении и постановление прокурора. Никакие иные документы, справки инспекторов по делам несовершеннолетних, информационные сообщения из полиции, из школы и т. п. не являются основанием для привлечения к административной ответственности [3].

В соответствии с ч. 1 ст. 23.2 Кодекса дела об административных правонарушениях, предусмотренных ст. 5.35, 5.36, 6.10, 20.22 Кодекса, рассматривают районные (городские), районные в городах комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.



Перечисленные выше документы также могут рассматриваться на заседании комиссии и быть основанием для применения к несовершеннолетним, совершившим антиобщественные действия, не являющиеся административными правонарушениями, мер общественного воздействия, предусмотренных Положением о комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав [4]. Меры общественного воздействия могут применяться и к родителям, уклоняющимся от воспитания своих детей. Следует отметить, что на практике меры общественного воздействия выражены в форме проведения профилактических бесед, которые зачастую не оказывают на подростка воспитательного воздействия, особенно если несовершеннолетний склонен к совершению антиобщественных деяний.

Необходимо отметить трудности, возникающие в процессе применения должностными лицами административных наказаний за правонарушения при исполнении решений по делам об административных правонарушениях, совершенных подростками, являющимися иностранными гражданами и лицами без гражданства. В КоАП РФ отсутствует указание на то, где и какие комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав должны рассматривать дела об административных правонарушениях этих лиц, что приводит к безнаказанности правонарушителей.

На основании анализа рассмотренных административно-правовых норм представляется возможным предусмотреть в ст. 5.35 КоАП РФ административную ответственность родителей за совершение правонарушений (не сопряженных с неисполнением или ненадлежащим исполнением обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов несовершеннолетних) несовершеннолетними в возрасте до 16 лет.

Говоря об административной ответственности несовершеннолетних, следует затронуть и такую актуальную проблему, как возраст привлечения к административной ответственности. Как в КоАП РСФСР, так и в КоАП Российской Федерации не претерпел никаких изменений возраст, с которого наступает административная ответственность. В ч. 1 ст. 2.3 КоАП Российской Федерации указано, что административной ответственности подлежит лицо, достигшее к моменту совершения административного правонарушения возраста шестнадцати лет.

Учитывая рост административных правонарушений, сложную криминальную обстановку в России, в том числе в подростковой среде, а также статистические данные, которые свидетельствуют об этом, представляется возможным пересмотреть установление возраста, с которого наступает административная ответственность. Данная тема уже не раз подвергалась дискуссионному обсуждению и в науке административного права, и в науке уголовного права. Интересна, на наш взгляд, позиция доцента кафедры теории и истории государства и права юридического факультета Российского государственного университета имени И. Канта, кандидата юридических наук В. Н. Хорькова, который предлагает установить в КоАП РФ административную ответственность несовершеннолетних в возрасте от 14 до 16 лет за наиболее опасные административные правонарушения. Среди них: мелкое хулиганство; пропаганда и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики; мелкое хищение; неповиновение законному распоряжению сотрудника полиции, военнослужащего либо сотрудника органов уголовно-исполнительной системы; уничтожение или повреждение чужого имущества; заведомо ложный вызов пожарной охраны, полиции, скорой медицинской помощи или иных специализированных служб.

В случае установления административной ответственности несовершеннолетних с 14 лет за некоторые административные правонарушения необходимо будет в



КоАП РФ оговорить особенности применения к таким подросткам мер административной ответственности. Одна из них закреплена в ч. 2 ст. 3.9 КоАП РФ, где предусмотрено, что административный арест не может применяться к лицам, не достигшим возраста восемнадцати лет.

Принимая во внимание, что подростки в возрасте от 14 до 16 лет часто не работают и не имеют самостоятельного заработка, В. Н. Хорьков уточняет ст. 2.3 КоАП РФ, считая целесообразным дополнить её нормой следующего содержания: «На несовершеннолетних в возрасте от четырнадцати до шестнадцати лет не может налагаться административное наказание в виде административного штрафа за исключением случаев, когда они имеют самостоятельный заработок» [5].

Вместе с тем, предлагая установление административной ответственности несовершеннолетних с 14 лет за отдельные наиболее опасные административные правонарушения, следует учесть, что КоАП Российской Федерации за такие правонарушения предусматривает в основном административный штраф, а в некоторых случаях самую строгую меру административной ответственности – административный арест. Поэтому представляется также необходимым включение в КоАП Российской Федерации следующей универсальной нормы: «на несовершеннолетних в возрасте от четырнадцати до шестнадцати лет может налагаться административное наказание в виде предупреждения независимо от того, предусмотрено ли оно в санкции статьи Особенной части настоящего Кодекса».

Профессор С. Ф. Милюков обращает внимание на то, что требует также внимательного изучения проблема правомерности понижения возрастного порога за убийство до 12–13-летнего возраста [6].

В связи с этим авторы полностью разделяют точку зрения кандидата юридических наук, профессора, заслуженного юриста Российской Федерации Н. Г. Салищевой, которая утверждает, что норма ст. 2.3 КоАП Российской Федерации корреспондирует с нормами уголовного, гражданского, трудового и других отраслей права [7]. Так, УК Российской Федерации устанавливает, что по общему правилу к уголовной ответственности привлекаются лица, достигшие 16-летнего возраста (ст. 20). За причиненный вред в гражданских правоотношениях несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет несут имущественную ответственность в соответствии с ГК Российской Федерации (ч. 3 ст. 26). Трудовой кодекс Российской Федерации допускает заключение договора по общему правилу с лицами, достигшими 16 лет, обязанным и способным осознавать социальный смысл своего поведения, признавать и уважать права и свободы других лиц, правильно оценивать свои действия и отвечать за них, предвидеть последствия возможных нарушений.

Возникает вопрос: чем руководствовался законодатель, устанавливая вышеуказанные возрастные пределы? Для ответа на него необходимо провести медицинские, психолого-психиатрические, криминалистические, статистические исследования в области установления возраста привлечения к административной ответственности. Со своей стороны, попытаемся собрать воедино административно-правовой дееспособный образ подростка 14 лет. Бесспорно, что к этому возрасту, современный подросток наверняка уже приобрел определенный жизненный опыт, может осознавать свои действия и отвечать за свои поступки, он более эмансипирован, чем двадцать лет назад. С этого возраста подросток обязан иметь паспорт гражданина Российской Федерации, может давать письменное согласие на выход из гражданства Российской Федерации вместе с родителями, с согласия последних выбирать себе место жительства. С письменного согласия родителей (усыновителей или опекунов) он вправе совершать любые





сделки, распоряжаться своим заработком, стипендией и иными доходами. Может осуществлять права автора произведения науки, литературы или искусства, изобретения или иного охраняемого законом результата своей интеллектуальной деятельности. Имеет право вносить вклады в кредитные учреждения и распоряжаться ими. Допускается поступление подростка на работу для выполнения в свободное от учебы время легкого труда (с согласия одного из родителей). Имеет право требовать отмены усыновления, управлять велосипедом при движении по дорогам, может вступать в молодежные общественные объединения. С этого возраста подросток самостоятельно несет имущественную ответственность по совершенным им сделкам. Он подлежит уголовной ответственности за некоторые преступления: убийство; умышленное причинение тяжкого вреда здоровью; умышленное причинение средней тяжести вреда здоровью; похищение человека, изнасилование; насильственные действия сексуального характера; кража; грабеж; разбой; вымогательство; неправомерное завладение автомобилем либо иным транспортным средством без цели хищения; умышленное уничтожение или повреждение имущества при отягчающих обстоятельствах; террористический акт; захват заложника; заведомо ложное сообщение об акте терроризма; хулиганство при отягчающих обстоятельствах; вандализм; хищение либо вымогательство оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ и взрывчатых устройств; хищение либо вымогательство наркотических средств или психотропных веществ; приведение в негодность транспортных средств или путей сообщения.

Следовательно, подросток, достигший 14 лет, в состоянии реально осознавать степень ответственности за совершенные деяния, в том числе и противоправные. Это может служить основанием для правомерности постановки вопроса о понижении возраста административной ответственности за совершение правонарушений до 14 лет и внесении предложенных выше дополнений в КоАП Российской Федерации.

Таким образом, проблема административной ответственности несовершеннолетних и их законных представителей должна рассматриваться комплексно, поскольку возникает необходимость определения рамок ответственности каждого из указанных субъектов за нарушения правопорядка несовершеннолетними. Иными словами, следует полагать, что не только родители и иные законные представители в полной мере должны нести административную ответственность за противоправное поведение детей, но и несовершеннолетние должны быть подвергнуты адекватному наказанию, оказывающему положительное влияние на дальнейший характер действий нарушителей правопорядка.

## Ссылки на источники

1. Свод законов РСФСР. – Т. 8. – С. 401.
2. Голубовский В. Ю., Волкова С. В., Иванова Т. К., Котов Ю. Б. Настольная книга инспектора подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел // Сборник инструктивно-методических материалов по организации деятельности органов внутренних дел в области профилактики правонарушений среди несовершеннолетних. Издание второе, доп. и перераб. – М.: ООО «Комментарий», 2004. – С. 202–203.
3. Там же. – С. 186.
4. Положение о комиссиях по делам несовершеннолетних (утв. Указом Президиума ВС РСФСР от 3 июня 1967 г.) // Свод законов РСФСР. – Т. 8.
5. См.: Хорьков В. Н. К вопросу о реформе административной ответственности несовершеннолетних // Вопросы ювенальной юстиции. – 2007. – № 1.
6. Милюков С. Ф. Российское уголовное законодательство: опыт критического анализа. – СПб.: СПбИВЭСЭП; Знание, 2000. – С. 55.
7. См.: Комментарий к Кодексу Российской Федерации об административных правонарушениях / под общ. ред. Н. Г. Салищевой. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2009. – С. 23.



## Problems of application of measures of administrative coercion for minors and their legal representatives

**Abstract.** The paper analyses the use of the administrative coercive measures to minors and their legal representatives. The authors reveal the problems of application of these measures and suggest ways to improve legislation.

**Key words:** administrative coercion, minors, legal representatives of minors, administrative responsibility.

### References

1. *Svod zakonov RSFSR*, vol. 8, p. 401 (in Russian).
2. Golubovskij, V. Ju., Volkova, S. V., Ivanova, T. K. & Kotov, Ju. B. (2004) "Nastol'naja kniga inspektora podrazdelenija po delam nesovershennoletnih organov vnutrennih del", in *Sbornik instruktivno-metodicheskikh materialov po organizacii dejatel'nosti organov vnutrennih del v oblasti profilaktiki pravonarushenij sredi nesovershennoletnih*. Izdanie vtoroe, dop. i pererab., OOO "Kommentarij", Moscow, pp. 202–203 (in Russian).
3. *Ibid.*, p. 186.
4. "Polozhenie o komissijah po delam nesovershennoletnih (utv. Ukazom Prezidiuma VS RSFSR ot 3 ijunja 1967 g.)", *Svod zakonov RSFSR*, vol. 8 (in Russian).
5. Sm.: Hor'kov, V. N. (2007) "K voprosu o reforme administrativnoj otvetstvennosti nesovershennoletnih", *Voprosy juvenal'noj justicii*, № 1 (in Russian).
6. Miljukov, S. F. (2000) *Rossijskoe ugolovnoe zakonodatel'stvo: opyt kriticheskogo analiza*, SPbIVJeSJeP; Znanie, St. Peterburg, p. 55 (in Russian).
7. Sm.: Salishheva, N. G. (2009) *Kommentarij k Kodeksu Rossijskoj Federacii ob administrativnyh pravonarushenijah*, 6-e izd., pererab. i dop, Prospekt, Moscow, p. 23 (in Russian).

### Рекомендовано к публикации:

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



## Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с социальным миром

**Аннотация.** В статье рассмотрены теоретические вопросы воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО в процессе ознакомления детей с окружающим миром и трудом взрослых. Выявлены педагогические условия, необходимые для развития трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста; разработана и экспериментально апробирована технология воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с социальным миром.

**Ключевые слова:** старший дошкольник, воспитание, трудолюбие, труд взрослых.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В последние десятилетия произошли существенные изменения в социально-экономической жизни страны: расширяется сфера гражданского общества, модернизируются условия труда, учреждения переходят на новые технологии. В связи с этим изменяется инфраструктура страны, возникают условия жесткой конкурентности на рынке труда, повышается востребованность в инициативном, компетентном, гибком, многопрофильном специалисте.

Вследствие данных изменений особые требования предъявляются к подготовке и развитию личности, инициативной, самостоятельной, ответственной, имеющей устойчивый интерес к трудовой деятельности, потребность в труде, способной легко адаптироваться в постоянно меняющихся условиях среды и обеспечивать высокий уровень производства.

Актуальность проблемы воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста на социально-педагогическом уровне продиктована тем, что социальный заказ государства в образовании направлен на развитие социально активной и ответственной личности ребенка дошкольного возраста, любящей труд, способной к преобразованию окружающего мира, что отражено в Законе Российской Федерации «Об образовании», в «Концепции дошкольного воспитания» и других нормативно-правовых документах страны. В них указано, что трудолюбие необходимо рассматривать как одно из базовых нравственных качеств личности, определяющих в будущем ее успешность и удовлетворенность жизнедеятельностью [1].

Среди воспитательно-образовательных задач, выдвигаемых обществом, вопросы нравственно-трудового воспитания детей всегда стоят на первом месте. Это привитие детям уважения к людям труда, природному и рукотворному миру, в котором ребенку предстоит жить. Это единственная возможность воспитания в маленьком человеке трудолюбия, сознательного отношения к учению, стремления к созиданию.



тельной деятельности, что впоследствии становится жизненной позицией человека, главным средством самоуважения, мерой его социальной значимости.

Труд – центральное социальное явление. Все ценности, воплощенные в предметах материальной и духовной культуры, созданы трудом человека. На протяжении всего периода детства дети материально зависимы от взрослых, которые заботятся о них, включаясь в разные виды трудовой деятельности на производстве и в быту.

Согласно Д. Б. Эльконину, в дошкольные годы происходит как бы замыкание связи между предметным миром и миром человеческих отношений.

Трудолюбие и способность к труду не даются от природы, но воспитываются с самого раннего детства. Труд должен быть творческим, потому что именно творческий труд делает человека духовно богатым. Поэтому в дошкольных учреждениях должны быть заложены истоки тех потенциальных возможностей, последующее развитие которых на разных ступенях воспитательно-образовательного процесса в конечном итоге обеспечит желаемую педагогическую отдачу – формирование нового человека.

В. И. Логинова и М. В. Круглехт считают, что ребенка нужно знакомить с процессом труда взрослых, рассказывать о создании разных продуктов труда. В результате у детей будет формироваться представление о содержательной части трудовой деятельности взрослых, станет воспитываться уважение к труду [2]. Другие авторы (С. А. Козлова, А. Ш. Шахманова) полагают, что нужно знакомить дошкольников с человеком-тружеником, с его отношением к труду, формировать представление о том, что профессия появляется в ответ на потребность людей в ней: врач нужен, чтобы лечить людей, учитель – чтобы учить детей. Ознакомление же с процессом труда должно служить фоном, содержанием, на котором можно конкретизировать деятельность человека.

Недостаточно изученным в соответствии с социальным заказом и задачами сегодняшнего дня остается вопрос о взаимосвязи влияния мира взрослых на воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в теории и практике дошкольного образования детей.

Обращаясь к актуальности исследования на научно-методическом уровне, следует отметить, что в настоящее время в практике работы дошкольных образовательных учреждений уделяется недостаточное внимание планированию совместной работы с семьей по воспитанию трудолюбия у старших дошкольников, реализации роли взрослого как образца-ориентира в воспитании данного качества личности. В ДОУ предметно-развивающая среда не обеспечивает должного уровня воспитания трудолюбия у дошкольников с учетом современных требований к личности ребенка на всех периодах дошкольного детства. Наше исследование подтвердило, что существует востребованность в методических пособиях, рекомендациях для воспитателей, родителей по организации различных форм работы взрослых и детей, направленных на воспитание трудолюбия у дошкольников [3].

Исследованию процесса воспитания трудолюбия у старших дошкольников посвящены многочисленные труды как зарубежных, так и отечественных методистов и педагогов, таких как Х. Аренд, Л. П. Буева, Г. Гегель, М. С. Каган, Э. С. Маркарян, В. С. Соловьёв, Л. Х. Армагян, П. Р. Атутов, А. А. Ахматов, С. Л. Батышев, Т. Л. Бородин, Т. И. Данюшевская, Т. И. Жукова, Ф. И. Иващенко, Г. Н. Каменева, А. В. Колганова, А. С. Макаренко, В. А. Поляков, К. Д. Ушинский, В. И. Щеголь, З. Н. Борисова, Р. С. Буре, Т. А. Маркова, Ю. А. Мичурина, Л. А. Мишарина, В. Г. Нечаева, Л. И. Сайгушева, Д. В. Сергеева, Л. А. Таллер, Т. И. Тарабарина, С. Н. Теплюк, А. Г. Тулегенова, А. Д. Шатова, Е. Б. Весна, О. В. Дыбина, А. Н. Дьяконова, С. А. Козлова, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др. [4; 5]



По мнению Г. С. Абрамовой, трудолюбие – нравственное качество личности, поэтому формирование трудолюбия согласуется с нравственным развитием ребенка.

А. А. Ахматов, Н. П. Семькин, В. В. Чебышев относят трудолюбие к разряду привычек или черт характера, Г. А. Смирнов, В. Н. Турченко трактуют трудолюбие как потребность в труде, как чувство, как мотив. Е. Р. Залкинд, М. А. Кононова связывают трудолюбие с такими понятиями, как отношения, чувства, интересы, эмоции. Психологи К. С. Абилов, Е. П. Верещак определяют трудолюбие как относительно устойчивое, обобщенное и более или менее осознанное стремление к трудовой деятельности, к активному проявлению в труде своих творческих способностей, потребностей, реализация которых дает субъекту переживание глубокого удовлетворения и радости.

По мнению Ф. И. Иващенко, структура трудолюбия включает в себя (2004):

а) содержание знаний и представлений: представления детей о трудолюбии как нравственном качестве личности, представления о проявлении положительного отношения к труду в природе, знания дошкольников о труде взрослых, об отношении последних к труду, знания о необходимости труда и его содержании;

б) характеристика трудовой деятельности: умение самостоятельно ставить цель и принимать ее от взрослого, мотивация трудовой деятельности, навыки и умения, необходимые для работы, умения преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, инициатива и творчество в работе;

в) отношение к результату: критическое отношение к результатам труда, умение беречь продукты труда;

г) отношение к участникам деятельности: наличие готовности оказать помощь, умение доброжелательно оценивать результаты труда сверстников, осознание себя членом рабочего коллектива [6].

Для лучшего наблюдения особенностей развития трудолюбия в воспитании дошкольников в образовательном процессе в ДООУ был проведен анализ программы «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, М. А. Васильевой, Т. С. Комаровой [7].

Трудовое воспитание дошкольников осуществляется с помощью ряда средств: собственной трудовой деятельности детей, ознакомления с трудом взрослых, художественных средств. Трудовая деятельность является ведущим средством трудового воспитания. Дети обучаются в ней конкретным трудовым умениям и навыкам, добиваются результата, удовлетворяют свою потребность в реальном приобщении к миру взрослых.

В зависимости от возраста детей педагог отдает предпочтение разным формам деятельности.

Трудовые поручения – наиболее простая форма организации трудовой деятельности детей. Особое воспитательное значение они имеют в работе с детьми младшего возраста, когда труд для них пока не стал планомерной и систематической деятельностью.

Поручения многообразны по трудности (простые, сложные); характеру выполнения (индивидуальные или совместные); времени исполнения (кратковременные, эпизодические, длительные).

Поручения особенно важны в период от 3 до 5 лет.

Поручения – это обращенная к ребенку просьба взрослого выполнить какое-либо трудовое действие. Поручение является первой формой организации трудовой деятельности. Трудовые поручения могут различаться по форме организации (индивидуальные, подгрупповые, общие); по продолжительности (кратковременные или длительные, постоянные или одноразовые); по содержанию (соответствуют видам труда).



Дежурство предполагает труд одного или нескольких детей в интересах всей группы. В дежурстве в большей степени, чем в поручении, выделяются общественная направленность труда, реальная, практическая забота нескольких (одного) детей о других, поэтому данная форма способствует развитию ответственности, гуманного, заботливого отношения к людям и природе.

Основными методами трудового воспитания дошкольников являются: показ; объяснение; обсуждение процесса труда и его результатов; оценка; обучение отдельным способам выполнения трудовых операций.

Для создания положительного отношения и привычки к труду важнейшее значение имеет живой пример окружающих взрослых, непосредственное соприкосновение с их трудом.

Исследование проводилось среди воспитанников МОУ д/с «Солнышко» № 300 г. Волгограда. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста. В основу построения исследовательской программы нами были положены компоненты в структуре трудолюбия, выделенные Ф. И. Иващенко [8].

На констатирующем этапе нами подбирались и применялись следующие диагностики:

– игровые тестовые задания: «Найди лишнюю картинку», «Выбери правильно», «Помоги кукле Маше» и другие, беседа о трудолюбии (автор И. В. Житко) заключалась в выявлении знаний дошкольников о данном качестве личности;

– методика М. В. Крулехт с использованием графической модели трудового процесса, индивидуальная беседа с каждым ребенком (Л. И. Сайгушева) [9].

Использование игровых тестовых заданий позволяет, с одной стороны, выявить знания, представления о труде взрослых, об инструментах, помогающих ему выполнять работу, с другой стороны, стимулирует у ребенка проявление познавательной активности, интереса к познанию окружающего мира.

Например, цель проведения игрового тестового задания «Помоги кукле Маше» заключалась в выявлении знаний детей об инструментах труда портнихи, которые позволяют ей выполнять работу, о способах выполнения трудовой деятельности. Ребятам предлагалось помочь кукле Маше сшить салфеточку в подарок своей маме, но она не знала, как это нужно сделать и какие инструменты для этого нужны. Дети могли ей помочь, выбрав те картинки, на которых изображены инструменты труда портнихи и объяснив их назначение.

Беседа о трудолюбии заключалась в выявлении знаний дошкольников о данном качестве личности. В ходе беседы детям задавались следующие вопросы:

- 1) «Как ты думаешь, что такое трудолюбие?»;
- 2) «О каком человеке говорят, что он трудолюбив?»;
- 3) «Знаешь ли ты трудолюбивых людей?»;
- 4) «Почему ты можешь назвать их трудолюбивыми?»;
- 5) «Важно ли быть трудолюбивым? Почему?»;
- 6) «Каких героев сказок, рассказов, стихов, мультфильмов ты можешь назвать трудолюбивыми?»

С целью изучения представлений старших дошкольников о профессиях взрослых нами была проведена индивидуальная беседа с каждым ребенком (Л. И. Сайгушева). Ребенку были заданы следующие вопросы:

- «Что такое профессия?»,
- «Какие профессии ты знаешь?» [10]



Также нами было проведено анкетирование родителей старших дошкольников с целью выявления и осознания ими важности изучаемой проблемы. Результаты анкетирования дополнялись беседами с родителями.

Таким образом, анализ результатов исследования констатирующего этапа по выявлению исходного уровня трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с социальным миром по каждому их компонентов, а также изучение важности данной проблемы в практике работы дошкольных образовательных учреждений подтверждают актуальность заявленной нами проблемы и решении ее на практике.

Выявилось, что 45% детей в исследуемой группе оказались с низким уровнем развития навыков трудолюбия, 35% детей имеют средний уровень и только 20% детей отличаются высоким уровнем развития навыков трудолюбия.

Адаптированная нами модель процесса, направленная на повышение уровня развития трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста, включала в себя реализацию теоретически обоснованных организационно-педагогических условий:

- 1) изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) выявление критериев и уровня развития трудолюбия у старших дошкольников;
- 3) подбор методов и средств развития трудолюбия у старших дошкольников при ознакомлении с социальным миром;
- 4) выявление влияния процесса ознакомления с социальным миром старших дошкольников на формирование у них трудолюбия.

Работа велась в двух направлениях: с взрослыми (педагогическим коллективом и родителями) и детьми.

Содержанием работы с педагогическим коллективом в ДОУ стали такие формы, как консультации, круглый стол, семинары, совет педагогов, КВН. Работа с педагогическим коллективом предполагала знакомство педагогов с новинками методической литературы по вопросам трудового воспитания детей дошкольного возраста, изданиями периодической печати, разработку проектов «трудового поля» для детей разных возрастных групп, разработку рекомендаций для родителей по вопросу воспитания трудолюбия у дошкольников.

Целенаправленная работа с родителями дошкольников была организована в рамках родительских встреч, в ходе которых проводились родительские собрания, консультации, беседы, была оформлена тематическая библиотека и размещена в группах информация по вопросам трудового воспитания ребенка в семье.

Работа по обогащению опыта родителей по воспитанию трудолюбия у детей осуществлялась в процессе проведения различных форм работы: консультаций, семинаров, встреч за круглым столом, заседания дискуссионных клубов, родительских собраний, дней открытых дверей, трудовых акций.

В работе с детьми важное место отводилось проведению комплексных занятий, экскурсий, встреч с интересными людьми, играм-путешествиям. Цель подобных мероприятий заключалась в формировании у дошкольников знаний о трудовой деятельности взрослых, об их профессиях, о результатах их труда, о трудолюбии. Углублению и закреплению знаний у старших дошкольников о труде способствовали дидактические игры. Также в работе мы использовали и обучающие образовательные ситуации.

Проведенный нами анализ диагностических данных на конец эксперимента показал, что в среднем число дошкольников, имеющих низкий уровень мотивации к труду, уменьшился.

Результаты контрольного этапа исследования показали, что в экспериментальной группе высокий уровень развития навыков трудолюбия выявлен у 70% (показа-



тель увеличился на 50%), средний уровень у 25% (показатели снизился на 10%), низкий уровень – только у 5% детей (это изменение показателя на 40%) на конец эксперимента. В контрольной группе, в которой занятия по развитию навыков трудолюбия велись по традиционной системе, высокий уровень выявлен у 5% (на начало эксперимента не было выявлено ни одного человека), средний уровень у 75% (показатель повысился на 60%), с низким уровнем выявилось 20% (по сравнению с началом эксперимента это составило 60%).

Следовательно, мы смогли сделать вывод, что разработанная и проведенная нами модель, направленная на повышение уровня воспитания трудолюбия у старших дошкольников, является эффективной и может быть использована в образовательном процессе ДОО дошкольными педагогами.

## Ссылки на источники

1. Година Г. Н. Воспитание положительного отношения к труду // Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1998.
2. Логинова В. И., Мишарина Л. А. Формирование представлений о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 10.
3. Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания. – Минск, 2004.
4. Сайгушева Л. И. Приобщаем дошкольников к труду. – Магнитогорск, 2004. – С. 62.
5. Сайгушева Л. И. Досуговая трудовая деятельность в ДОО. – Магнитогорск, 2009. – С. 84.
6. Там же.
7. От рождения до школы / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М., 2011. – С. 219.
8. Там же.
9. Сайгушева Л. И. Технологии приобщения дошкольников к труду. – Ростов н/Д., 2013. – С. 221.
10. Там же.

## Svetlana Shatrova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Pedagogics of Preschool Education, Volgograd State Social-Pedagogical University, Volgograd  
[shatrova63@mail.ru](mailto:shatrova63@mail.ru)

## Svetlana Slizova,

Tutor, kindergarten "Sun" № 300, Volgograd  
[cobra0305@mail.ru](mailto:cobra0305@mail.ru)



## Education of diligence in children of preschool age in the process of familiarization with the social world

**Abstract.** The article deals with theoretical questions of education of diligence in children of the advanced preschool age in the conditions of kindergarten in the course of acquaintance of children with world around and adults' labor. The pedagogical conditions necessary for development of diligence in children of the advanced preschool age are revealed; the technology of education of diligence in children of the advanced preschool age in the course of acquaintance with the social world is developed and experimentally approved.

**Key words:** senior preschool child, education, diligence, hardworking adults.

## References

1. Godina, G. N. (1998) "Vospitanie polozhitel'nogo otnoshenija k trudu", in Vinogradova, A. M. (ed.) *Vospitanie npravstvennyh chuvstv u starshih doshkol'nikov*, Prosveshhenie, Moscow (in Russian).
2. Loginova, V. I. & Misharina, L. A. (1978) "Formirovanie predstavlenij o trude vzroslyh", *Doshkol'noe vospitanie*, № 10 (in Russian).
3. Ivashhenko, F. I. (2004) *Psihologija trudovogo vospitanija*, Minsk (in Russian).
4. Sajgusheva, L. I. (2004) *Priobshhaem doshkol'nikov k trudu*, Magnitogorsk, p. 62 (in Russian).
5. Sajgusheva, L. I. (2009) *Dosugovaja trudovaja dejatel'nost' v DOU*, Magnitogorsk, p. 84 (in Russian).
6. Ibid.
7. Veraksa, N. E., Komarova, T. S. & Vasil'eva, M. A. (eds.) (2011) *Ot rozhdenija do shkoly*, Moscow, p. 219 (in Russian).
8. Ibid.
9. Sajgusheva, L. I. (2013) *Tehnologii priobshhenija doshkol'nikov k trudu*, Rostov n/D., p. 221 (in Russian).
10. Ibid.

## Рекомендовано к публикации:

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



**Бутрова Надежда Николаевна,**

начальник лаборатории ПФО (психофизиологического обеспечения) ОАО Санаторий-профилакторий «Солнечный», г. Оренбург

[nadezhdabutrova@mail.ru](mailto:nadezhdabutrova@mail.ru)

**Цариценцева Оксана Петровна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

[oks-ternovskay@yandex.ru](mailto:oks-ternovskay@yandex.ru)



## Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета (на примере юношеского возраста)

**Аннотация.** В работе предпринята попытка раскрыть общие и специфические особенности образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета на примере юношеского возраста. Дается описание данного феномена, анализируются его содержание и место в структуре Я-концепции. В статье описаны задачи, которые решаются в эмпирическом исследовании, представлены методы, с опорой на которые осуществлялось изучение образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета. По итогам диагностики раскрывается содержание образа «Я-виртуальное» на примере юношеского возраста, проводится сравнительный анализ с другими модальностями – «Я-реальное» и «Я-идеальное» – с целью выявления специфических характеристик образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета. Практическая значимость исследования заключается в изучении уровня дифференциации образа «Я-виртуальное» от образов «Я-идеальное» и «Я-реальное» пользователей Интернета.

**Ключевые слова:** Я-концепция, образ «Я», образ «Я-виртуальное», юношеский возраст, дифференциация образов «Я», интеграция образов «Я».

**Раздел:** (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

На современном этапе развития общества массовая компьютеризация, информатизация, внедрение информационной техники во все сферы общественной жизни вызвали изменения не только в экономической, политической, социальной и духовной жизни нашей страны, но и в траекториях развития и становления личности. Данный факт отмечается многими отечественными и зарубежными исследователями (Б. Шнейдерман, Л. Н. Бабанин, А. О. Прокшина, В. А. Солодовник и О. К. Тихомиров). Например, А. Е. Войскунский с соавторами указывают: информационные технологии сами по себе не могут влиять только лишь отрицательно на личностное развитие в юношеском возрасте [1]. Например, при интернет-аддикции возникают негативные личностные изменения, однако возможно и позитивное развитие отдельных способностей и Я-концепции, а также мотивационной сферы в целом. Можно предположить, что Интернет не просто предоставляет новые возможности для общения, но продуцирует особое культурное пространство, в рамках которого личность вовлекается в новые виды деятельности и получает в свое распоряжение средства и орудия, опосредствующие процесс формирования образа «Я».

Образ «Я» является весьма сложным когнитивным образованием, представляя собой важный структурный элемент Я-концепции личности. Актуальность исследова-



ния проблем, связанных с изучением различных аспектов образа «Я», подтверждается и тем, что за последние пять лет появились работы, в которых Я-концепция, образ «Я» становятся ключевыми: Ф. К. Свободный (2003), С. В. Малышева (2003), М. А. Василец (2004), О. В. Дутчина (2004), Н. А. Костина (2005), И. И. Силантьева, Ю. Г. Клименко (2005). Образ «Я-виртуальное» пользователей Интернета не становился предметом специального систематического исследования, в то время как в условиях современного общества с распространением Интернета возникает необходимость исследовать представления человека о себе, возникающее в новых, сгенерированных компьютерными технологиями виртуальных реальностях, что является обоснованием выделения дополнительной модальности – образа «Я-виртуальное» (М. С. Иванов, Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова). Таким образом, возникает противоречие между потребностью в понимании психологического содержания образа «Я-виртуальное» и недостаточностью представлений о его сущности и специфике.

Таким образом, цель нашего исследования заключалась в описании специфических содержательных особенностей образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1) проанализировать современные подходы к изучению «Я-концепции» и ее когнитивного компонента (образа «Я»), определить содержание данного понятия в отечественной и зарубежной психологической литературе, уточнить определение понятия образа «Я-виртуальное»;

2) обосновать методы и методики изучения содержания образа «Я-реальное», «Я-виртуальное» и «Я-идеальное» пользователей Интернета;

3) провести эмпирическое изучение содержания образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета и описать содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета через совокупность личностных характеристик;

4) на основе сравнительного анализа с когнитивными компонентами других модальностей выявить отличительные особенности образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета, описав его как специфическую составляющую образа «Я» личности;

5) изучить уровень дифференциации образа «Я-виртуальное» от образов «Я-идеальное» и «Я-реальное» пользователей Интернета;

6) по результатам эмпирического исследования разработать рекомендации для психолога по организации коррекционно-развивающей работы с пользователями Интернета, имеющими диффузный и аморфный уровни дифференциации образов «Я».

Объект исследования – образ «Я-виртуальное» пользователей Интернета.

Предмет исследования – содержательные особенности образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета.

В данном исследовании на основании поставленной цели была выдвинута гипотеза о том, что содержание образа «Я-виртуальное» имеет ряд специфических особенностей в сравнении с образами «Я-идеальное» и «Я-реальное».

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты III курса Оренбургского государственного колледжа в возрасте 18–19 лет. Общее количество испытуемых 40 человек, из них 27 девушек и 13 юношей.

Опишем теоретические основания эмпирического исследования. С точки зрения отечественных психологов (Б. Г. Ананьева, И. С. Кона, Д. А. Леонтьева, А. Б. Орлова, В. В. Столина, А. А. Реана, С. Л. Рубинштейна и др.), Я-концепция – это совокупное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности. Я-концепция рассматривается в рамках проблемы «Я», которая связана с разработкой понятия «самосознание» и реализацией теоретико-мето-



дологических идей С. Л. Рубинштейна, которые доказывают причинно-следственную зависимость внешнего и внутреннего проявления самосознания личности, способов выражения отношений к себе, к людям и к миру в целом [2].

Комплексное и операционализированное с социально-психологической точки зрения видение проблемы структурных составляющих понятие «Я» представлено в концепции Р. Бернса (1986) [3]. Он предлагает рассматривать Я-концепцию как сумму установок, направленных на самого себя. В структуре Я-концепции выделяются три составляющие:

- 1) образ «Я» – представления индивида о самом себе;
- 2) самооценка – аффективная оценка этого представления, обладающая различной степенью интенсивности в зависимости от уровня принятия тех или иных самохарактеристик;
- 3) поведенческая реакция – те действия, которые вызываются образом «Я» и самооценкой.

Образ «Я-виртуальное», опосредованный Интернетом, представляет собой самостоятельную когнитивную составляющую отдельной модальности в структуре Я-концепции личности. Согласно результатам исследований Ю. М. Кузнецовой и Н. В. Чудовой, «Я-виртуальное» занимает позицию между «Я-реальное» и «Я-идеальное», что объясняется авторами как придание ситуации интернет-общения функции зоны ближайшего развития личности [4].

Фактически психологи находят у человека не один образ его «Я», а множество сменяющихся друг друга «Я»-образов, попеременно то выступающих на передний план самосознания, то утрачивающих свою актуальность в данной ситуации социального взаимодействия. Отсюда – неизбежная множественность образов «Я», так объясняет И. С. Кон данный феномен. Поэтому, хотя понятие образа «Я» предполагает внутреннее единство и тождественность личности, фактически индивид имеет множество разных образов «Я», которые конструируются под разными углами зрения [5].

Для характеристики человека, находящегося в сети Интернет или играющего, в процессе игры используется термин «Я-виртуальное». Это понятие представляется весьма удобным для описания комплекса изменений в психическом состоянии, границ психической реальности человека, действующего в условиях моделируемого виртуального мира. Как уже упоминалось выше, М. С. Иванов, Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова выделяют дополнительную модальность образа «Я» – образ «Я-виртуальное» [6]. При планировании эмпирического исследования мы опирались на следующее определение: образ «Я-виртуальное» – это представление человека о самом себе, осмысленное и презентуемое в виртуальном пространстве.

Для изучения содержания образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета юношеский возраст был выбран на том основании, что именно на этом этапе происходит постепенное изменение компонентов Я-концепции, в частности соотношение телесных и морально-психологических компонентов своего «Я» [7; 8]. Диагностический аппарат исследования представлен следующими методиками: семантический дифференциал Ч. Осгуда (модификация Е. Ю. Артемьевой); методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (модификация Л. Н. Собчик). Основанием подбора нами данных методик послужила позиция Е. С. Шильштейна, который в своей работе пишет, что традиционным языком описания «Я» является контекст личностных качеств. Действительно, если «Я» – это то, что мы о себе думаем, следовательно, образ «Я» – это система приписываемых себе личностных свойств и качеств. Обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы Statistica 6.0.



На первом этапе мы проанализировали содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета (рис. 1). Для этих задач мы использовали семантический дифференциал. В качестве вербальных антонимов в данном варианте семантического дифференциала были выбраны личностные характеристики, затрагивающие такие сферы, как самоотношение, активность и общение.

Прилагательные, имеющие наибольшие проценты: уверенный в себе (6,1%), деловитый (5,6%), добродушный (6,4%), настойчивый (6,3%), самостоятельный (6,9% – наибольший показатель), симпатичный (6,6%), понимающий других (6,7%), решительный (6,4%) и привлекательный (6,3%). Наименьшие проценты у таких прилагательных, как оживленный (4,2%), предупредительный (5,4%), доминирующий (4,9%), откровенный (5%), импульсивный (5,2%), пробивной (5,3%), шумный (4,1% – наименьший показатель), деятельный (4,3%), определяющий (4,3%).

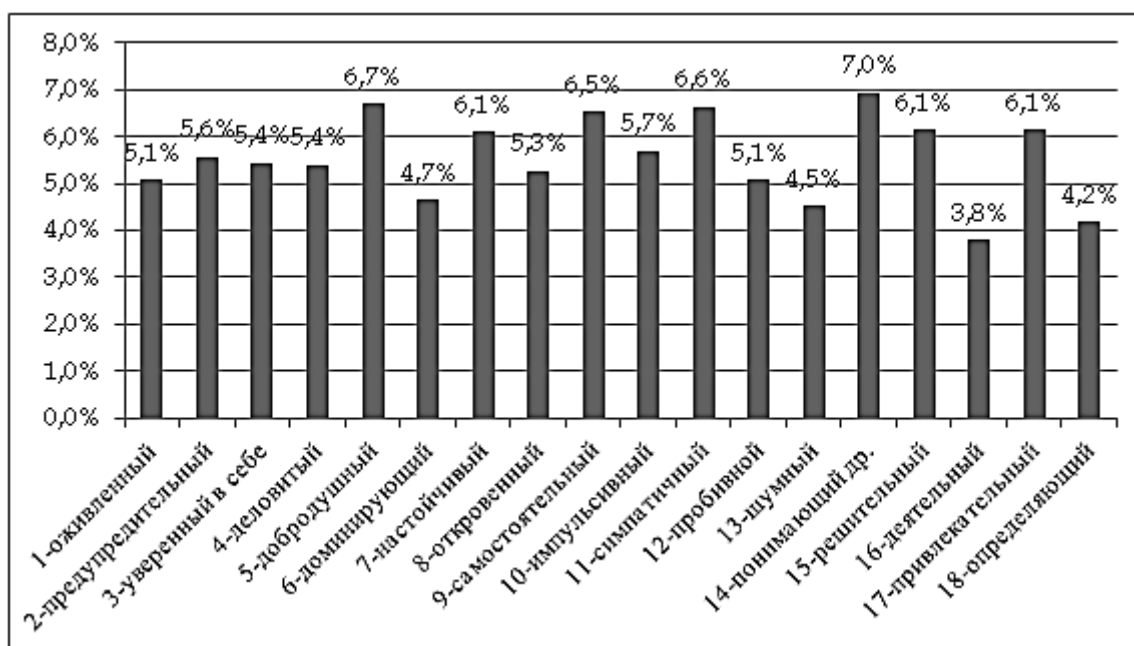


Рис. 1. Образ «Я-виртуальное» пользователей Интернета

Очевидно, что образ «Я-виртуальное» можно описать такими характеристиками, как уверенный в себе, деловитый, добродушный, настойчивый, самостоятельный, симпатичный, понимающий других, решительный, привлекательный, спокойный, бесцеремонный, подчиняющийся, неоткровенный, уравновешенный, податливый, тихий, осмотрительный, слушающий.

Эти характеристики, на основе корреляционного анализа, группируются, образуя ядерные группы, центрами (ядрами) которых выступают такие прилагательные, как привлекательный, симпатичный, уверенный в себе, настойчивый, шумный, оживленный, решительный, доминирующий и понимающий других. Эти данные наглядно можно увидеть на рис. 2, на котором изображены корреляционные плеяды образа «Я-виртуальное».

Данная корреляционная плеяда имеет различные положительные и отрицательные корреляционные связи, из них одна положительная взаимосвязь наиболее высокая, есть три отрицательные связи.



Особенностью данной плеяды является большее количество корреляционных связей. На основе анализа корреляционных плеяд можно сделать вывод, что в виртуальности первостепенным становится для человека создать себе привлекательный и симпатичный внешний образ, а уже потом в действиях проявляются такие характеристики, как оживленный, уверенный в себе, настойчивый и шумный, которые, возможно, больше направлены на привлечение внимания со стороны других пользователей Интернета. При этом такие характеристики, как оживленный, решительный, доминирующий и понимающий других, возможно, начинают проявляться непосредственно в самом взаимодействии в Сети.

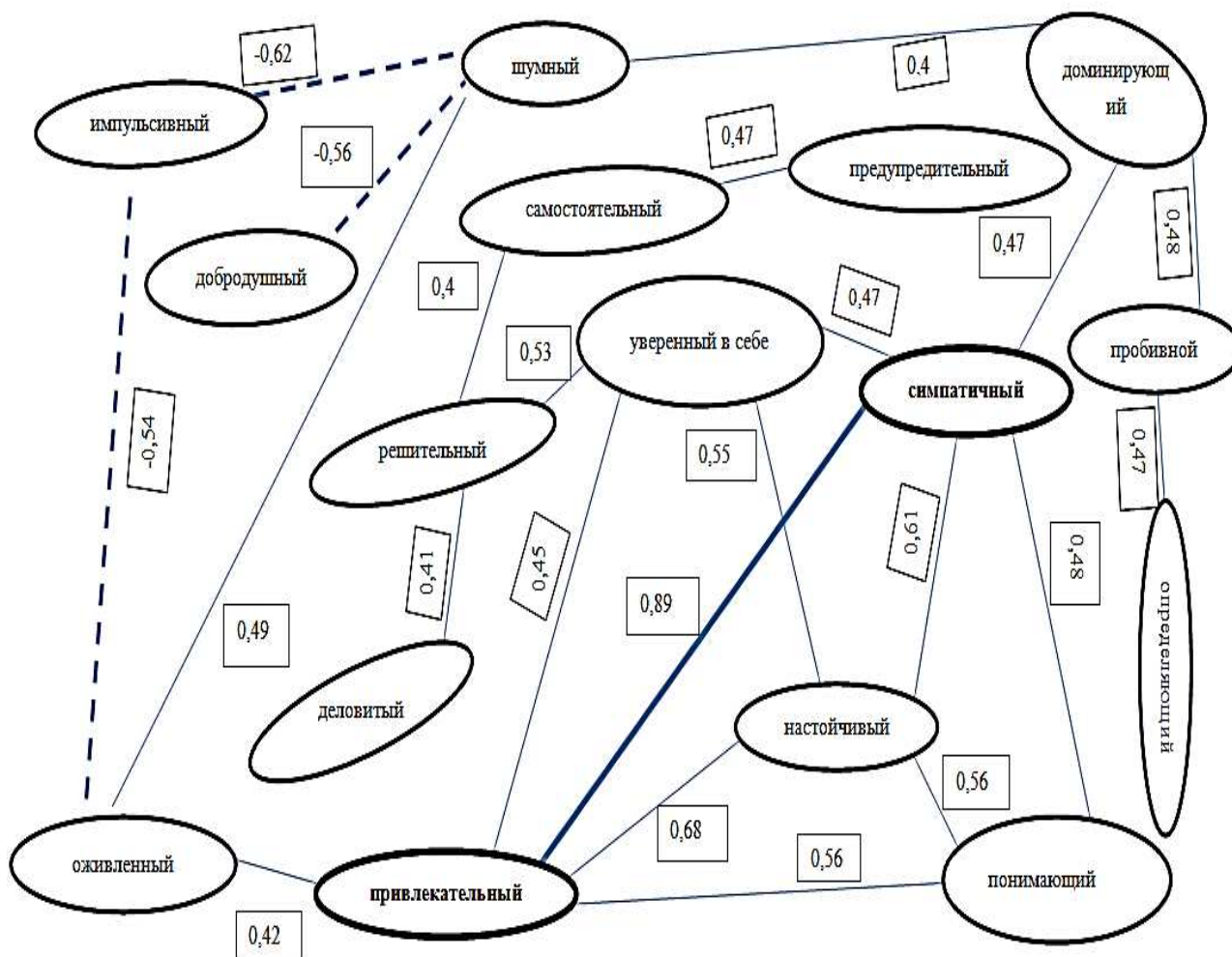


Рис. 2. Корреляционная плеяда по образу «Я-виртуальное»

*Примечание.* Положительные корреляции обозначили сплошной линией — ; отрицательные корреляции обозначили пунктиром --- ; высокие положительные корреляции – жирной сплошной линией — .

На следующем этапе для наиболее полного описания содержания образа «Я-виртуальное» именно с точки зрения межличностных отношений мы обратились к результатам, полученным по методике Т. Лири (модификация Л. Н. Собчик). По образу «Я-виртуальное» можно отметить социальные ориентации, имеющие наибольшие проценты: первый октант – властно-лидирующий тип (12,7%), который проявляется в уверенности в себе, умении быть хорошим наставником и организатором; второй октант – независимо-доминирующий тип (12,9%), содержащий такие характе-



ристики, как уверенный, независимый, соперничающий; третий октант – прямолинейно-агрессивный тип (13,1%), отражающий искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели; четвертый октант – недоверчиво-скептический стиль (12,2%), содержащий реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность; седьмой октант – сотрудничающе-конвенциальный стиль (14,4% – наибольший показатель), отражающий стремление к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими; восьмой октант – ответственно-великодушный тип (13,8%), характеризующийся готовностью помогать окружающим, развитым чувством ответственности.

Октанты, имеющие наименьшие показатели: пятый октант – покорно-застенчивый тип (9,9% – наименьший показатель), содержит такие характеристики, как скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности; шестой октант – зависимо-послушный тип (11%), отражает следующие качества: потребность в помощи, доверии со стороны окружающих.

При описании образа «Я-виртуальное» пользователями Интернета были использованы такие параметры, как, с одной стороны, реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность; стремление к тесному сотрудничеству с референтной группой; готовность помогать окружающим, развитое чувство ответственности, а с другой стороны, доминирование, возвышение себя над другими, недружелюбие, холодность, неблагоприятность, натянутость отношений с другими; умение быть хорошим наставником и организатором. Можно сказать, что в Интернете человек проявляет себя как индивид, который действует в одиночку, и в принципе ему не нужны помощники или друзья либо эти отношения лишь формальность.

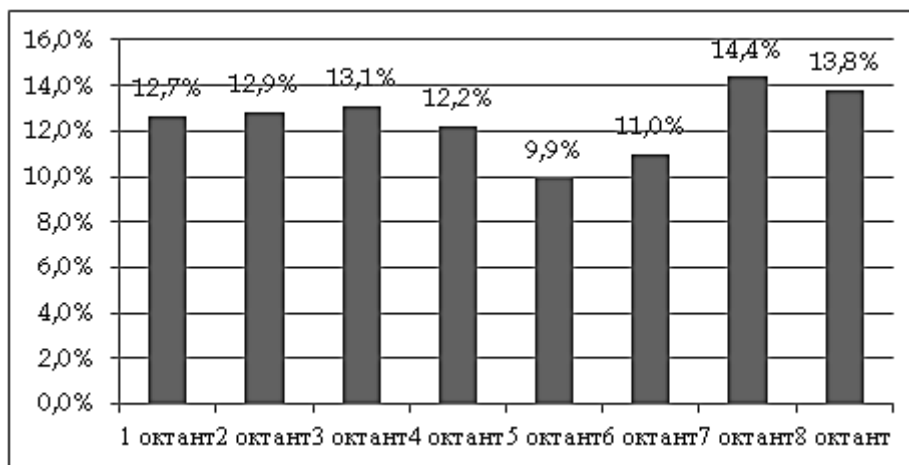


Рис. 3. Образ «Я-виртуальное» пользователей Интернета

Ранее мы описали содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета, которое выражено различными личностными характеристиками и социальными ориентациями. Для того чтобы утверждать, что образ «Я-виртуальное» – это отличная от других модальность в структуре целостного образа «Я» личности, мы провели сравнительный анализ содержания образов «Я-виртуальное», «Я-идеальное» и «Я-реальное» пользователей Интернета.

На первом этапе мы проанализировали результаты, полученные по модифицированному варианту семантического дифференциала Ч. Осгуда.



Образ «Я-виртуальное» отличается от образа «Я-реальное» по таким характеристикам, как уверенный в себе ( $U_{\text{эмп.}} = 585$ ,  $p \leq 0,05$ ) и самостоятельный ( $U_{\text{эмп.}} = 581,5$ ,  $p \leq 0,05$ ), причем образ «Я-виртуальное» описывается как более уверенный в себе и более самостоятельный, чем образ «Я-реальное».

Образ «Я-виртуальное» менее самостоятельный ( $U_{\text{эмп.}} = 555,5$ ;  $p \leq 0,01$ ), привлекательный ( $U_{\text{эмп.}} = 612$ ;  $p \leq 0,01$ ) и решительный ( $U_{\text{эмп.}} = 569,5$ ;  $p \leq 0,05$ ), чем образ «Я-идеальное».

Далее, преследуя те же задачи, сравнили результаты по методике Т. Лири.

## Различия значений по образам «Я-реальное» и «Я-виртуальное» по критерию Манна – Уитни

Название октантов		Значения по методике		$U_{\text{эмп}}$	Значения по методике		$U_{\text{эмп}}$
		Я-реальное	Я-виртуальное		Я-виртуальное	Я-идеальное	
1) Властно-лидирующий тип	Мо	6	3	466.5* <sup>1</sup>	7	7	600.5* <sup>2</sup>
	Ср.	6,9	4,8		4,9	5,9	
	Ме	6	4		6	7	
2) Независимо-доминирующий тип	Мо	4	2	692.5	7	7	487.5**
	Ср.	5,2	4,9		5,6	6,5	
	Ме	5	4		6	7	
3) Прямолинейно-агрессивный тип	Мо	6	2	660.5	4	7	614*
	Ср.	5,5	4,9		4,5	5,1	
	Ме	5	4		4,5	5,5	
4) Недоверчиво-скептический тип	Мо	5	1	500*	7	7	555.5**
	Ср.	6,6	4,6		6,4	6,8	
	Ме	6	4,5		7	7	
5) Покорно-застенчивый тип	Мо	3	0	487*	7	7	569.5*
	Ср.	5,9	3,8		5,9	6,6	
	Ме	5	3		7	7	
6) Зависимо-послушный тип	Мо	6	4	420.5*	7	7	612*
	Ср.	6,5	4,2		5,8	6,2	
	Ме	6	4		6	7	
7) Сотрудничающе-конвенционный тип	Мо	5	0	497*	7	7	600.5* <sup>3</sup>
	Ср.	7,8	5,4		4,9	5,9	
	Ме	7	5,5		6	7	
8) Ответственно-великодушный тип	Мо	6	3	497.5*	7	7	487.5**
	Ср.	7,7	5,2		5,6	6,5	
	Ме	7,5	5		6	7	

Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернет имеет общие характеристики с другими образами, но, в тоже время, наблюдаются и ряд отличительных особенностей, описанных ранее.

Образ «Я-виртуальное» отличается и от образа «Я-идеальное» по следующему параметру, который в «Я-идеальном» выше, чем в «Я-виртуальном», – уверенность в себе, умение быть хорошим наставником и организатором, свойства руководителя.

\* Различия находятся в зоне значимости (1%).

\*\* Различия находятся в зоне неопределенности (5%).



И наоборот, по параметрам, которые в образе «Я-виртуальное» выше, чем в образе «Я-идеальное»:

- реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность;
- искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели;
- скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности;
- помощь и доверие со стороны окружающих.

Очевидно, что в образе «Я-виртуальное» в меньшей степени представлены социальные ориентации, характерные для образа «Я-реальное», а именно:

- уверенность в себе, умение быть хорошим наставником, организатором и руководителем;
- выраженная готовность помогать окружающим, развитое чувство ответственности;
- застенчивость, скромность, склонность брать на себя чужие обязанности;
- потребность в помощи, доверии со стороны окружающих;
- стремление к тесному сотрудничеству с референтной группой, дружелюбное отношение с окружающими;
- реалистичность суждений и поступков, скептицизм и неконформность.

Исходя из этого можно сделать вывод о содержании и о специфических отличиях в содержании образа «Я-виртуальное» от образов «Я-реальное» и «Я-идеальное». Во-первых, это те качества, которые не представлены при описании других образов: бесцеремонный, уравновешенный и недоброжелательный. Во-вторых, это характеристики, преобладающие в большей степени в описании именно виртуального образа: самостоятельный, привлекательный, искренний, непосредственный, прямолинейный, настойчивый в достижении цели. И в-третьих, характеристики, в меньшей степени представленные в образе «Я-виртуальное» по сравнению с другими образами: тихий, проявляет себя как хороший наставник, организатор и руководитель; стремится к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими; готов помогать окружающим с менее развитым чувством ответственности.

Очевидно, что образ «Я-виртуальное» существует как самостоятельная модальность в целостном образе «Я» и его содержание отлично от других модальностей.

Если образ «Я-виртуальное» – это самостоятельная когнитивная составляющая образа «Я» личности, то следующую задачу мы сформулировали так: выяснить, насколько дифференцирован образ «Я-виртуальное» пользователей Интернета от других образов «Я-идеального» и «Я-реального». По результатам каждого участника исследования мы рассчитали статистическую достоверность различий в описании личностных характеристик, отнесенных к каждому из образов «Я-виртуального», «Я-идеального» или «Я-реального». Расчет проводился по критерию Манна – Уитни. При анализе полученных данных нами были выделены три основные группы по степени дифференцированности образов в различных модальностях:

- устойчивая дифференциация – образы четко дифференцированы, то есть у пользователя в описании личностных характеристик имеются статистически значимые различия в содержании образами «Я-виртуальное», «Я-идеальное» и «Я-реальное»;
- диффузная дифференциация – образы частично дифференцированы, то есть содержание образа «Я-виртуальное» сливается либо с образом «Я-идеальное», либо с образом «Я-реальное»;
- аморфная дифференциация – образы слиты по всем модальностям.





Результаты представлены на рис. 4.

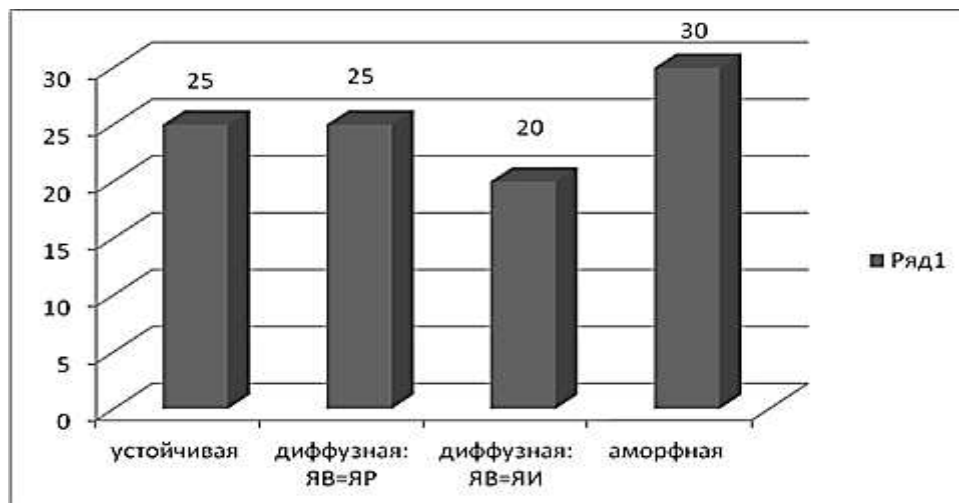


Рис. 4. Дифференцированность образа «Я-виртуальное» от других образов пользователей Интернета

Обращает на себя внимание тот факт, что лишь 25% пользователей Интернета имеют устойчивую дифференциацию образа «Я», это свидетельствует о том, что они имеют четко дифференцированный образ «Я». Такое же количество пользователей Интернета имеет диффузную дифференциацию в отношении содержания образов «Я-виртуальное» и «Я-реальное», это говорит о том, что содержание образа «Я-виртуальное» сливается с образом «Я-реальное». Также диффузная дифференциация в отношении содержания образов «Я-виртуальное» и «Я-идеальное» имеется у 20% пользователей Интернета. И аморфная дифференциация, выраженная в слиянии образов по всем модальностям, составляет 30% от общего числа испытуемых.

Следовательно, лишь 25% характеризуются устойчивой дифференциацией, а остальным надо помогать дифференцировать, потому что, как говорили Л. Я. Дорфман, И. С. Кон, А. А. Веретенников, М. Боуэн, образы должны быть дифференцированы, а следовательно, образы «Я-реальное», «Я-виртуальное», «Я-идеальное» не должны сливаться, дифференциация образов – это норма. Поэтому далее мы опишем рекомендации по организации работы с дифференциацией образа «Я-виртуальное».

Проблемы интеграции образа «Я», которые проявились в результатах нашего исследования, занимают одно из центральных мест в психологии здоровья. Б. С. Братусь, О. С. Васильева, Г. Олпорт, К. Г. Юнг, М. Ягода рассматривают интегрированный образ «Я» как критерий психического здоровья, как важный признак здорового функционирования личности в целом; успешной систематизации субъектом социального опыта и осуществления полноценной коммуникации с окружающими. Но интеграция образа «Я», то есть построение целостного образа себя, невозможна без способности дифференциации различных «Я»-образов, что обеспечивает возможность личностного роста. Показателем зрелости личности может быть только ее целостность, рассмотренная в аспекте интегрированности всех образов: «Я-реальное», «Я-виртуальное» и «Я-идеальное». Иными словами, важна согласованность всех образов. При этом необходимо учитывать, что должна быть высокая дифференцированность в сочетании с высоким уровнем рефлексивности в целом и



каждого образа в частности. Интегрированность психологической организации личности может быть рассмотрена через согласованность в образах «Я-реальное», «Я-виртуальное» и «Я-идеальное» ее высокодифференцированных содержательных представлений.

Механизмы, при помощи которых достигаются интегрированность и дифференцированность образа «Я»: самопознание, рефлексия, самоанализ, самоопределение, саморазвитие и др.

Следовательно, основная цель коррекционно-развивающей работы с юношами должна заключаться в развитии и формировании устойчивой дифференциации образов «Я».

Данная цель может быть достигнута через серию задач:

- 1) Создать условия для формирования стремления к самопознанию, самосовершенствованию и самораскрытию, погружения в свой внутренний мир и ориентации в нем.
- 2) Формировать адекватный образ «Я» и самооценку.
- 3) Развивать интерес к себе, стремление разобраться в своих поступках, способностях.
- 4) Формировать первичные навыки самоанализа.

Благодаря таким методическим средствам, как техники предоставления информации (передача и осознания информации) и имитационные техники (осознание и тренировка умений и навыков в безопасных условиях), происходит вовлечение в актуальную деятельность, эмоциональное вовлечение в ситуацию, взаимодействие между фигурой и фоном, использование реального социального взаимодействия.

Таким образом, психолог, руководствуясь данными выше рекомендациями, может организовать коррекционно-развивающую работу с пользователями Интернета, имеющими диффузный и аморфный уровни дифференциации образов «Я». Развитие и формирование образа «Я», Я-концепции способствует дифференциации и интеграции образа «Я».

## Ссылки на источники

1. Войскунский А. Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете // Информационное общество. – 2005. – № 1. – С. 36–41.
2. Агапов В. С. Фундаментальные идеи С. Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания и Я-концепции субъекта // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / под ред. К. А. Абульхановой, С. В. Тихомировой. – М., 2011. – С. 234–246.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. под ред. В. Я. Пилиповского. – М., 1986. – 422 с.
4. Анищенкова Ю. Н. Образ Я-виртуальное в структуре когнитивного компонента Я-концепции // Ананьевские чтения-2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: материалы науч. конф., 19–21 октября 2010 г. Ч. 2 / отв. ред. Л. А. Цветкова. – СПб., 2010. – 592 с.
5. Кон И.С. Открытие «Я». Над чем работают, о чем спорят философы. – М., 1978. 367 с.
6. Агапов В. С. Указ. соч.
7. Дроздова Н. В. Формирование конструктивной стратегии преодоления психологических барьеров студентов-психологов в образовательном процессе // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, 2009. – № 4(3). – С. 669–674.
8. Иващенко А. В. Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии // Мир психологии. – 2002. – Вып. 2. – С. 17–30.

**Nadezhda Butrova,**

Head, Psycho-physiological Maintenance Laboratory, Health and Recreation Resort "Solnechnyi", Orenburg

[nadezhdabutrova@mail.ru](mailto:nadezhdabutrova@mail.ru)

**Oksana Tsaritsentseva,**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the chair of Developmental and Pedagogical Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

[oks-ternovskay@yandex.ru](mailto:oks-ternovskay@yandex.ru)

Бутрова Н. Н., Цариценцева О. П. Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета (на примере юношеского возраста) // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14338. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14338.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



ISSN 2304-120X



1 2

## Content of "virtual Ego" image of the internet users (on the example of adolescents)

**Abstract.** The paper suggests the description of the general characteristics and specific peculiarities of the "virtual Ego" image of the Internet users – on the example of adolescents. The phenomenon, its content and its place in the "self-conception" structure are regarded. The authors consider the problems, solved in the empirical investigation, and offer the methods, serving the basis for the study of the "virtual Ego" image of the Internet users. The results of the research interpret the content of the "virtual Ego" image. For the purpose of detection of the specific features of the "virtual Ego" image of the Internet users its comparison with "Ego real" and "Ego ideal" is given. The practical use of the research consists of the examination of the level of differentiation between the images of "virtual Ego" and "Ego real", "Ego ideal" possessed by the Internet users.

**Key words:** Self-conception, "Ego" image, "virtual Ego" image, adolescence, differentiation between different kinds of the "self-concept", integration of different kinds of the "self-concept".

## References

1. Vojskunsij, A. E. (2005) "Psihologicheskie issledovaniya dejatel'nosti cheloveka v Internete", *Informacionnoe obshchestvo*, № 1, pp. 36–41 (in Russian).
2. Agapov, V. S. (2011) "Fundamental'nye idei S. L. Rubinshtejna v sovremennyh is-sledovaniyah samoznaniya i Ja-koncepcii sub#ekta", in Abul'hanova, K. A. & Tihomirova, S. V. (eds.) *Filosofsko-psihologicheskoe nasledie S. L. Rubinshtejna*, Moscow, pp. 234–246 (in Russian).
3. Berns, R. (1986) *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie*, Moscow, 422 p. (in Russian).
4. Anishhenkova, Ju. N. (2010) "Obraz Ja-virtual'noe v strukture kognitivnogo komponenta Ja-koncepcii", in Cvetkova, L. A. (ed.) *Anan'evskie chtenija-2010. Sovremennye prikladnye napravlenija i problemy psichologii: materialy nauch. konf., 19–21 oktjabrja 2010 g. Ch. 2*, St. Peterburg, 592 p. (in Russian).
5. Kon, I.S. (1978) *Otkrytie "Ja". Nad chem rabotajut, o chem sporjat filosofy*, Moscow, 367 p. (in Russian).
6. Agapov, V. S. (2011) Op. cit.
7. Drozdova, N. V. (2009) "Formirovanie konstruktivnoj strategii preodolenija psiho-logicheskikh bar'erov studentov-psihologov v obrazovatel'nom processe", *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra RAN*, Samara, № 4(3), pp. 669–674 (in Russian).
8. Ivashhenko, A. V. (2002) "Problemy Ja-koncepcii lichnosti v otechestvennoj psichologii", *Mir psichologii*, vyp. 2, pp. 17–30 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



**Тотонова Елена Егоровна,**

кандидат географических наук, доцент института зарубежной филологии и регионоведения ФГАОУ ВПО «Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», г. Якутск

[elena.totonova@mail.ru](mailto:elena.totonova@mail.ru)

## Формирование системы управления туризмом на муниципальном уровне (на примере Республики Саха)

**Аннотация.** В работе анализируются особенности формирования управления туризмом. Выявлено, что развитие местного самоуправления является потенциалом развития территории проживания коренных народов. Доказано, что развитие туризма – адаптационная отрасль экономики, легко приспособляемая к рынку, и одно из направлений повышения конкурентоспособности муниципальных образований. Для анализа пространственного развития обосновано использование туристского зонирования и территориального маркетинга.

**Ключевые слова:** туризм, коренные народы, местное самоуправление, экономика, развитие территории, зонирование, территориальный маркетинг.

**Раздел:** (04) экономика.

Становление местного самоуправления в северных регионах России имеет свои особенности, вызванные суровыми природно-климатическими условиями, большими территориями, низкой плотностью населения, этнокультурными особенностями, слабой транспортной доступностью. Для отдаленных муниципальных образований Севера трудности вызывают отсутствие учреждений территориальных органов государственной власти, отделений банковских учреждений, предприятий связи, дефицит местных бюджетов, нехватка квалифицированных кадров [1].

Муниципальные органы несут ответственность за развитие своей территории, поскольку, являясь низовым уровнем публичной власти, взаимодействуют с населением. Исходя из интересов населения, муниципальные власти организуют деятельность большинства сфер жизнедеятельности местного сообщества и несут за нее ответственность [2]. Именно от деятельности органов местного самоуправления во многом зависит сохранение среды обитания малочисленных народов, развитие их культуры, социальное и экономическое благополучие.

Большое разнообразие муниципальных образований Республики Саха, их социально-экономические особенности, культурную самобытность можно рассматривать как благо, поскольку при определенных условиях это способствует повышению конкурентоспособности (см. таблицу).

### Административное деление Республики Саха (Якутия)

Административные единицы	1981 г.	2002 г.	2005 г.	2010 г.	2012 г.
Районы (улусы)	32	34	34	34	34
Города	10	13	13	13	13
Поселки (пгт)	63	57	51	42	42
Наслеги (с/а)	316	354	366	364	364
Сельские населенные пункты	725	588	592	586	586

Источник: [3].



Основным направлением поддержки развития местных общин является стимулирование занятости и самозанятости (в отличие от переселенцев, безработным коренным жителям мигрировать некуда) – прежде всего через укрепление товарного оленеводства и традиционного природопользования (ориентируется на текущее потребление, базируется на традиционных ценностях, требует специальных навыков и комплексного знания местной природной среды) [4].

В Республике Саха (Якутия) существуют две основные формы самоуправления: собственные политические и экономические (с политическими функциями) институты (национальные районы, советы, ассоциации, национальные общины) и участие в различных программах, которые связаны с использованием природных ресурсов территорий. Собственные политические и экономические институты самоуправления коренных народов можно разделить:

- на официальное самоуправление (национальные районы, наслеги, АО);
- общинное самоуправление (кооперативы, родовые общины и др.);
- общественное самоуправление (общественные организации).

Активно работает Ассоциация коренных малочисленных народов (создана в 1989 г.), в состав которой входят ассоциации эвенов, эвенков, юкагиров, долган, чукчей, русских старожилов и союз общин КМНС. Создан Совет по местному самоуправлению при президенте Республики Саха (Якутия). Ассоциация коренных малочисленных народов Севера Якутии занимается установлением сотрудничества с органами государственной власти и институтами гражданского общества. Основной целью является сохранение и развитие языка, материальной и духовной культуры северных народов, также активное участие в принятии правовых актов, затрагивающих интересы малочисленных народов.

За время работы ассоциации родовые общины и другие организации коренных народов накопили немалый опыт в сфере самоуправления. За последние годы сделано немало для признания прав коренных народов Севера, но требуется кропотливая работа по правому оформлению того, что достигнуто, и формированию правового механизма решения соответствующих проблем. Но общественный статус этих организаций не дает им возможности реально влиять на принятие решений, с ними далеко не всегда считаются в должной мере. В результате Ассоциации КМНС республики преимущественно занимаются возрождением и развитием традиций, культуры, языка коренных народов.

Несмотря на принимаемые меры, положение малочисленных народов Севера в последние десятилетия было осложнено неприспособленностью их традиционного образа жизни к современным экономическим условиям. Низкая конкурентоспособность традиционных видов хозяйственной деятельности обусловлена малыми объемами производства, высокими транспортными издержками, отсутствием современных предприятий и технологий по комплексной переработке сырья и биологических ресурсов.

Интенсивное промышленное освоение природных ресурсов северных территорий Российской Федерации также существенно сократило возможности ведения традиционной хозяйственной деятельности малочисленных народов Севера: из традиционного хозяйственного оборота изъяты значительные площади оленьих пастбищ и охотничьих угодий, часть используемых прежде для традиционных промыслов рек и водоемов в связи с экологическими проблемами потеряла свое назначение [5].

Основным стратегическим приоритетом деятельности органов местного самоуправления является достижение программных целей и задач социально-экономического развития муниципальных образований в соответствии с долгосрочными пла-



нами социально-экономического развития республики, формирование муниципальной инвестиционной политики, создание условий для развития производств, повышения предпринимательской активности населения, повышения уровня жизни населения.

Достичь поставленных приоритетов можно при условии реальной политической и экономической самостоятельности муниципальных образований республики, для чего необходимо решить задачи по снижению уровня дотационности муниципальных образований, внедрению передовых методик и технологий по оптимизации расходов местных бюджетов, совершенствованию их нормативной правовой базы, созданию системы муниципальной статистики, условий для развития местной экономики на основе использования собственного потенциала, развития малого предпринимательства, частного сектора, внедрения инвестиционных проектов, создания эффективной системы подготовки, переподготовки кадров в органах местного самоуправления.

Правительством Республики Саха (Якутия) предоставляется методическая помощь в решении вопросов формирования и исполнения местных бюджетов, управления и распоряжения муниципальной собственностью, земельными участками, формирования муниципальной инвестиционной политики, муниципальной политики поддержки развития малого и среднего предпринимательства, а также создания конкурентной среды в сфере предоставления услуг населению в муниципальных образованиях; по созданию системы муниципальной статистики; по формированию взвешенной муниципальной долговой политики и т. д. [6]

Таким образом, коренные народы переживают сегодня очень сложный этап развития. Несмотря на кризисную социально-экономическую ситуацию в районах их проживания, ухудшающиеся демографические показатели, снижение уровня и качества жизни, жители Севера отличаются устойчивым этническим самосознанием, достаточным образовательным уровнем, обладают собственными этнокультурными институтами и в целом имеют определенные возможности саморазвития. Главное для них в современных условиях – поиск новых критериев развития, оптимальной модели своего будущего. Иначе говоря, их развитие напрямую будет зависеть от активности и сознания самих коренных народов, от политики государства в их отношении, от их роли и месте в системе общегосударственных отношений, от степени интеграции [7].

Развитие постиндустриальной экономики и информационных технологий способствует новому освоению северных территорий. Информационные технологии и коммуникации сейчас меняют все сферы жизни, происходит образование информационной глобальной экономики, способной работать в режиме реального времени в масштабе всей мировой экономики. Сегодня туризм является одной из ведущих отраслей электронной торговли. Быстрыми темпами растет число предприятий электронного туристского бизнеса, расширяется потребительская аудитория туристических услуг, имеющая доступ к электронным сетям. Современный сектор услуг является звеном инновационной экономики и постиндустриального общества, он способствует развитию малого бизнеса, особенно в освоении рынков торговли и общественного питания, деловых и информационных услуг, автотранспорта и др.

Современный подход к развитию муниципальных образований, в основе которого лежит эффективное использование туристского потенциала, рассматривает их территорию как туристское пространство. Это территории с особыми природно-климатическими и туристско-рекреационными ресурсами, в границах которых складываются экономические и социальные взаимоотношения между хозяйствующими субъектами, различными группами населения, властью и туристами по использованию туристских ресурсов [8]. В результате территория рассматривается как рыноч-



ный продукт на туристическом рынке, а для муниципальных образований использование туристических ресурсов становится реализацией конкурентных преимуществ территории. Развитие туризма становится развитием территории, основанным на использовании туристических ресурсов внутри района, которое может привести к локальному развитию.

Мировой опыт показывает, что действия самих органов местного самоуправления по развитию своих поселений достигает наилучшего результата при использовании ими технологий стратегического планирования и управления. При этом такие стратегические планы должны составляться не формально, по «требованию сверху», а быть реальными документами общественного согласия, процесс реализации которых предусматривает участие всех представителей всех слоев и групп местного сообщества. Это обеспечит поиск наилучших способов согласования интересов, что является важным условием устойчивого пространственного развития [9].

Развитие туризма становится развитием территории, основанным на использовании туристических ресурсов внутри района, которое может привести к локальному развитию. Разработка стратегии развития туризма дает возможность создания механизма формирования современного высокоэффективного и конкурентоспособного туристического комплекса, обеспечивающего значительный вклад в экономику северных регионов.

Разработка стратегии развития туризма помогает избежать негативного влияния туристического сектора на местное сообщество и добиться ощутимых результатов в социально-экономическом развитии территории. Для анализа развития туризма муниципальных образований Республики Саха (Якутия) предложены следующие приоритетные направления [10]:

1. Разработка туристического зонирования как один из методов стратегического анализа территории

Для формирования единого информационного пространства показателей туристических ресурсов, объединяющих ресурсы властей разных уровней, бизнес-структур, местного населения, целесообразно выделение зон, объединяющих несколько туристических районов, обладающих значительным сходством по природно-ресурсным и историко-культурным признакам. Это позволяет создать для каждой из зон определенный информационный ресурс для обеспечения комплексного анализа и использования его в стратегии социально-экономического развития муниципального района с учетом природно-ресурсных условий.

Зонирование, проведенное с учетом выделенных природных, социальных, экономических факторов, позволяет планировать развитие определенных видов туризма и сопутствующей туристической инфраструктуры с учетом необходимости природопользования, а также сформировать программы рационального природопользования и охраны окружающей среды. В результате районы разных уровней могут рассматриваться в качестве научной основы формирования территориально дифференцированной стратегии развития туризма Республики Саха. Методы пространственного и факторного анализа являются достаточно эффективным способом анализа территориальных различий [11]. При проведении туристического зонирования выявляются закономерности пространственной дифференциации развития рынка туристических услуг и локальные точки развития туризма северных территорий.

2. Создание центров развития туризма, выполняющих функции координационного центра предприятий туристической индустрии для повышения эффективности управления туризмом муниципальных образований



Создание центров развития туризма должно быть ориентировано, с одной стороны, на выполнение стратегических целей администрации, с другой – на поддержку предпринимателей, представителей бизнеса, местного населения. Его цель состоит в том, чтобы перейти к управлению всеми организациями, входящими в состав сети северной туриндустрии, ориентированными на качественное обслуживание туристов с использованием современных технологий. Также такие центры должны брать на себя роль координатора по развитию туризма на территории. Должно быть сделано четкое разграничение между функциями Центра развития туризма и других предприятий, вовлеченных в структуру поддержки туризма.

Центр развития туризма должен иметь данные туристического зонирования и разумно управлять ими, чтобы сделать полезную информацию доступной своим партнерам и персоналу для принятия лучших деловых решений. Бесплатное распространение полученных данных исследования и анализа среди потребителей способствует развитию заинтересованности и желания участвовать в турбизнесе. Ключевыми областями для развития являются электронные средства массовой информации и управление взаимоотношениями с клиентами. Распространение полученных данных исследования вместе с дополнительной информацией, полезной для туристических предприятий малого и среднего бизнеса через сайты Центра развития туризма, может содействовать развитию предпринимательства.

Центр развития туризма может способствовать формированию имиджа муниципалитета и сделать его привлекательным для потенциальных инвесторов. Факт участия местных властей в таких структурах воспринимается как свидетельство активного содействия властей бизнесу и поддержки предпринимателей.

Все участники частно-государственного партнерства имеют свои интересы для сотрудничества: например, для населения это места приложения труда, центры предоставления услуг (образование, здравоохранение, социальная защита и др.), культурной жизни, места рекреации; для предпринимателей это рынки сбыта продукции, инженерная и коммуникационная инфраструктура, местонахождение ресурсов, а для государства – решение социально-экономических проблем.

В рамках развития муниципальных центров развития туризма предложено использование инструментов территориального маркетинга.

### 3. Использование инструментов территориального маркетинга

Маркетинг муниципального образования предполагает необходимость вести анализ и добиваться решения маркетинговых задач непосредственно на уровне района в целом, но, с другой стороны, район может быть представлен как сложная пространственная система, состоящая из населенных пунктов [12], то есть происходит поиск новых инструментов эффективного реформирования стратегии регионального развития. Территориальный маркетинг становится новым фактором регионального управления, использование которого ведет к успешному социально-экономическому развитию территории за счет оптимального использования наличных ресурсов и всего потенциала территории.

Применение маркетинга предполагает превращение территориальных органов власти в особого рода партнера для предпринимательского сообщества региона. Все субъекты регионального рынка, преследуя коммерческие цели, должны создавать условия для реализации потенциала МО и использовать уникальные особенности района, укрепляя его имидж. При этом территориальный маркетинг становится частью региональной экономической политики.





Развитие туристического рынка во многом определяется применением маркетинговых исследований, основанных на всестороннем изучении спроса и предложения. Для развития туризма в регионе, при наличии определенных предпосылок для дальнейшего роста туристической отрасли и при участии заинтересованных операторов туристического рынка, возникает необходимость создания комплексной маркетинговой стратегии туристического развития территории. Под маркетинговой стратегией туристического развития территории или развития туристической дестинации понимается система скоординированных мероприятий, направленных на всестороннее ускоренное развитие туризма на отдельной территории посредством инвентаризации и усовершенствования соответствующих туристических продуктов и продвижения их на целевых рынках потенциальным потребителям.

Конкуренция на рынке заставляет многие предприятия туристической индустрии сотрудничать друг с другом и разрабатывать совместный стратегический план развития туризма и маркетинга. Объединенный подход к развитию туризма, маркетингу и продвижению региона позволяет партнерам координировать свою политику и действия в масштабах региона, разрабатывать мероприятия, которые помогают региону конкурировать в борьбе за потребителей. Конкурентными преимуществами туристических организаций являются не только материально-технические ресурсы, но и отдельные стратегические направления деятельности организации (маркетинг, сбыт, финансы и др.), в которых она преуспевает.

Одно из направлений формирования стратегических конкурентных преимуществ туристических предприятий – предоставление услуг более высокого качества по сравнению с конкурирующими организациями. Основным здесь является предоставление таких услуг, которые удовлетворяли бы ожидания целевых клиентов. Для создания условий развития туризма необходимо прилагать дополнительные усилия для повышения спроса. Поэтому важным становится обладание информацией о текущем состоянии туристического рынка. Поиск новых возможностей для своего бизнеса повышает интерес предприятий индустрии туризма к новым путям получения достоверной информации о туристическом рынке. В этих условиях маркетинговые исследования становятся реальной потребностью и практически единственной возможностью получения информации, необходимой для принятия правильных решений.

Механизм взаимодействия государственных, региональных, муниципальных структур с туристическими предприятиями – это наиболее эффективный метод управления туризмом на Севере [13]. Взаимоотношения предприятий туристической индустрии с государственными органами управления туризмом являются возможностью совершенствования работы туристических фирм за счет внедрения научных методов планирования их деятельности, формирования системы взаимоотношений туристических предприятий с государственными структурами.

Обучение местного населения принятию на себя муниципальных, а в ряде случаев и государственных полномочий по контролю над состоянием окружающей природной среды и окрестных природных ресурсов должно стать приоритетом государственной политики на Севере. Укрепление местной экономики может происходить посредством работы с лидерами муниципальных образований через программы их обучения и переобучения, которые помогают расширению видов экономической деятельности. Традиционное природопользование для местного населения является значимым видом деятельности, который нуждается в поддержке в виде создания предприятий по переработке рыбы, сырья пушного и мамонтового промысла, производство сувениров.



Создание на Севере России конкурентоспособной сферы туристическо-рекреационных услуг важно в чисто хозяйственном плане для диверсификации экономики, которая сильно зависит от сырьевого сектора, для развития северных регионов, не имеющих значительного промышленного потенциала, для социально-культурного развития; также это один из способов дифференциации экономики. Задача государства – создание высокоэффективной и конкурентоспособной туриндустрии, предоставляющей возможности удовлетворения российских и потребителей в разнообразных туристических услугах, а также выработка стратегий туристической деятельности, определение направлений развития. При этом государство обеспечивает инфраструктурой, необходимой для развития и функционирования туризма, и законодательной базой.

Таким образом, формирование местных органов самоуправления и их партнерских отношений с бизнесом под эгидой федеральных и региональных правительств является оптимальным и выгодным условием развития туризма на Севере. Следовательно, одним из направлений повышения конкурентоспособности муниципальных образований является развитие туризма. Туриндустрия состоит из большого количества предприятий производственной и непромышленной сферы, предоставляющих не только туристические услуги, но и сопутствующие товары туристического спроса, поэтому развитие туризма является одной из форм освоения территорий. В результате развитие туризма на Севере – один из видов адаптации к современному рынку и показатель развития постиндустриальной экономики.

## Ссылки на источники

1. Север и Арктика в пространственном развитии России: научно-аналитический доклад / Научный совет РАН по вопросам регионального развития; СОПС при Министерстве экономического развития РФ и Президиуме РАН; ИЭП Кольского НЦ РАН; ИСЭ и ЭПС Коми НЦ УрО РАН. – М.; Апатиты; Сыктывкар, 2010. – 213 с.
2. Саак А. Э., Жертовская Е. В. Управление развитием туристского комплекса муниципального образования: учеб. пособие. – М.: КУРС, ИНФРА-М, 2012. – 304 с.
3. Статистический ежегодник Республики Саха (Якутия): стат. сб. / Федер. Служба гос. статистики, Территор. орган Федер. службы гос. статистики по Респ. Саха (Якутия). – Якутск: Якутский край, 2012. – 740 с.
4. Российский Север: проблемы социального развития / под общ. ред. Н. А. Волгина, Ю. П. Алексеева. – М.: Изд.-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004. – 896 с.
5. Вопросы взаимоотношений коренных малочисленных народов с промышленными компаниями (опыт, практика, сотрудничество, документы) / Федеральное собрание Российской Федерации. Совет Федерации; отв. ред. за вып. М. А. Тодышев. – М., 2009. – С. 120.
6. URL: [http://sakha.gov.ru/sites/default/files/page/files/2013\\_06/](http://sakha.gov.ru/sites/default/files/page/files/2013_06/)
7. Суляндзига Р. В., Кудряшова Д. А., Суляндзига П. В. Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Обзор современного положения. – М., 2003. – 142 с.
8. Саак А. Э., Жертовская Е. В. Указ. соч.
9. Север и Арктика в пространственном развитии России.
10. Тотонова Е. Е. Роль местных органов самоуправления в формировании системы управления туризмом Республики Саха (Якутия) // Управление экономическими системами: электрон. науч. журн. – 2014. – № 62. – URL: <http://www.uecs.ru>
11. Демьяненко А. Н. Районирование и разработка стратегий регионального развития // Материалы регион. науч.-практ. конф. «Стратегия развития Дальнего Востока: возможности и перспективы». – Хабаровск, 2003.
12. Саак А. Э., Жертовская Е. В. Указ. соч.
13. Тотонова Е. Е. Модели управления региональным туризмом на примере северных территорий Канады // Проблемы современной экономики. – 2010. – № 3. – С. 383–387.

**Abstract.** The paper analyzes the peculiarities of tourism management. It is revealed that the development of local government is the potential development of the territory of the indigenous peoples. It is proved that the development of the tourism sector of the economy is adaptable to the market and is one of the ways of increasing the competitiveness of municipalities. For the analysis of the spatial development the use of tourist zoning and territorial marketing is justified.

**Key words:** tourism, indigenous peoples, local government, economy, territory development, zoning, territorial marketing.

## References

1. *Sever i Arktika v prostranstvennom razvitii Rossii: nauchno-analiticheskij doklad* / Nauchnyj sovet RAN po voprosam regional'nogo razvitija; SOPS pri Ministerstve jekonomicheskogo razvitija RF i Prezidiume RAN; IJeP Kol'skogo NC RAN; ISJe i JePS Komi NC UrO RAN, Moscow; Apatity; Syktyvkar, 2010, 213 p. (in Russian).
2. Saak, A. Je. & Zhertovskaja, E. V. (2012) *Upravlenie razvitiem turistskogo kompleksa municipal'nogo obrazovanija: ucheb. posobie*, KURS, INFRA-M, Moscow, 304 p. (in Russian).
3. *Statisticheskij ezhegodnik Respubliki Saha (Jakutija): stat. sb.* / Feder. Sluzhba gos. statistiki, Territor. Organ Federal. Sluzhby gos. statistiki po Resp. Saha (Jakutija), Jakutskij kraj, 2012, Jakutsk, 740 p. (in Russian).
4. Volgin, N. A. & Alekseev, Ju. P. (eds.) (2004) *Rossijskij Sever: problemy social'nogo razvitija*, Izd.-torgovaja korporacija "Dashkov i K", Moscow, 896 p. (in Russian).
5. Todyshev, M. A. (ed.) (2009) *Voprosy vzaimootnoshenij korennyh malochislennyh narodov s promyshlennymi kompanijami (opyt, praktika, sotrudnichestvo, dokumenty)* / Federal'noe sobranie Rossijskoj Federacii. Sovet Federacii; Moscow, p. 120 (in Russian).
6. Available at: [http://sakha.gov.ru/sites/default/files/page/files/2013\\_06/](http://sakha.gov.ru/sites/default/files/page/files/2013_06/) (in Russian).
7. Suljandziga, R. V., Kudrjashova, D. A. & Suljandziga, P. V. (2003) *Korennye malochislennye narody Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka Rossijskoj Federacii. Obzor sovremennogo polozhenija*, Moscow, 142 p. (in Russian).
8. Saak, A. Je. & Zhertovskaja, E. V. (2012) Op. cit.
9. Sever i Arktika v prostranstvennom razvitii Rossii.
10. Totonova, E. E. (2014) "Rol' mestnyh organov samoupravlenija v formirovanii sistemy upravlenija turizmom Respubliki Saha (Jakutija)", *Upravlenie jekonomicheskimi sistemami: jelektron. nauch. zhurn.*, № 62. Available at: <http://www.uecs.ru> (in Russian)
11. Dem'janenko, A. N. (2003) "Rajonirovanie i razrabotka strategij regional'nogo razvitija", in *Materialy region. nauch.-prakt. konf. "Strategija razvitija Dal'nego Vostoka: vozmozhnosti i perspektivy"*, Habarovsk (in Russian).
12. Saak, A. Je. & Zhertovskaja, E. V. (2012) Op. cit.
13. Totonova, E. E. (2010) "Modeli upravlenija regional'nym turizmom na primere severnyh territorij Kana-dy", *Problemy sovremennoj jekonomiki*, № 3, pp. 383–387 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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





ART 14350 УДК 316.334.2:316.346.32-053.6

**Филиогло Лариса Дмитриевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти

[mok@tltsu.ru](mailto:mok@tltsu.ru)

## **Занятость молодежи как фактор социально-экономического развития региона**

**Аннотация.** Трудоустройство чрезвычайно значимо для молодых людей, однако реализовать свои потребности в профессиональной сфере удается далеко не каждому. В статье рассматриваются факторы, определяющие двойственность положения молодежи на российском рынке труда, показана многоаспектность решения проблемы занятости, связанной с обеспечением эффективной профессиональной подготовки и рационального трудоустройства, совершенствованием системы занятости рабочей силы в целом и обеспечением социально-правовых гарантий молодых людей в сфере труда и занятости.

**Ключевые слова:** занятость, рынок труда, молодые работники, работодатели, проблемы трудоустройства, конкурентоспособность, молодежная политика в области занятости.

**Раздел:** (04) экономика.

Экономическое и социальное развитие региона в значительной степени определяется состоянием социально-трудового потенциала молодежи, эффективностью его формирования и использования. Особенность молодежи как социально-демографической группы, специфика спроса и предложения труда подростков, юношей и девушек на рынке труда обуславливают необходимость формирования политики занятости региона с учетом разработки основных социально-экономических условий, конструирующих развитие социально-трудовой мобильности и занятости молодежи на различных уровнях экономики.

Молодые люди составляют около 35% трудоспособного населения России, в будущем именно они станут реальной двигательной силой развития страны. А каким оно будет, в значительной степени зависит от стартовых условий их деятельности – степени и качества трудовой занятости.

С точки зрения характеристик рабочей силы, важных для рынка труда, молодежь является достаточно выраженной группой риска. Неустойчивость жизненных установок, недостаток профессиональных знаний, отсутствие практического опыта работы, а значит, отсутствие необходимой квалификации и трудовых навыков в совокупности образуют относительно низкий профессиональный статус молодежи и понижают ее рыночную конкурентоспособность.

Сегодня часто звучит утверждение, что работодатели и профессиональные образовательные учреждения «плохо слышат друг друга», т. е. основная проблема трудоустройства молодежи связана с тем, что количество и «качественный состав» выпускников учебных заведений разных уровней не в полной мере соответствуют потребностям рынка труда. В результате многие выпускники не имеют возможности устроиться по тому профилю, по которому было получено образование, поскольку на рынке труда просто нет таких вакансий. Проблему неэффективного расходования средств на профессиональную подготовку следует решать совместно: задача, стоящая перед учебными заведениями, – правильно определить перечень специальностей, соответствующих потребностям экономики, задача органов власти и сообщества работодателей – сформировать заказ на подготовку кадров, соответствующий



## ART 14350 УДК 316.334.2:316.346.32-053.6

потребностям региона. Необходимость такого диалога, учета взаимных интересов, вероятно, стала очевидна на государственном уровне, так как уже в 2013 г. изменилась система формирования заказа (контрольных цифр приема на бюджетные места): впервые были учтены заказы регионов (примерно 70% от общего заказа) [1].

Еще одним решением проблемы выступает практика соучредительства, когда крупные компании входят в число учредителей учебных заведений. У работодателей появляется отличная возможность корректировать профессиональную подготовку в соответствии с компетентностной моделью требуемого специалиста и получить работников, которых не придется переучивать в корпоративных учебных центрах. Учебные заведения при этом получают места производственной практики, где студенты смогут набраться опыта профессиональной деятельности, и прикладное поле для исследовательской работы.

Незаинтересованность многих работодателей в молодых работниках объясняется дополнительными издержками, связанными с такими возможными ситуациями, как желание совмещать работу с учебой, присущая возрасту легкость смены места работы, слабая готовность к систематической, регламентируемой работе и к самостоятельному решению поставленных задач, необходимость финансовых или временных затрат на дообучение.

Отличительной чертой современной молодежи является потребительское отношение к работодателю. Действительно, зачастую в качестве основных требований молодых соискателей заявляются высокий уровень заработной платы и «престижность» должности при отсутствии опыта работы. По результатам исследования, проведенного в 2010 г. российским кадровым холдингом на тему «Рынок молодых специалистов: Взгляд работодателя», 65% организаций готовы привлекать студентов и выпускников без опыта работы и делают это. 48% принявших участие в опросе работодателей не готовы платить молодым специалистам более 10–12 тысяч рублей ежемесячно. Работодатели отмечают, что выпускники учебных заведений в своем большинстве имеют ничем не подкрепленные амбиции и высокие зарплатные ожидания, но при этом зачастую инертны, в то время как работодателям нужны активность и мобильность [2].

Впрочем, учитывая нынешнюю демографическую ситуацию, когда вузы вынуждены бороться за абитуриентов, вполне вероятно, что вскоре работодателям придется конкурировать между собой в борьбе за специалистов, в том числе и недавних выпускников учебных заведений.

У молодых работников, следует заметить, есть свои преимущества: еще полностью не сформировавшись как субъект трудовой деятельности, они более восприимчивы к изменениям, чем работники старшего возраста, и способны к частой смене трудовых функций. Наряду с большей динамичностью, гибкостью у молодежи в сравнительно большей степени проявляется стремление к освоению нового, неизвестного, к самосовершенствованию. Относительно высокий уровень общего образования делает доступными для нее профессии, связанные с прогрессивными технологиями, а молодой возраст – огромные возможности профессионального роста и продолжительный период предстоящей трудовой деятельности. Важную роль при трудоустройстве и вхождении в профессию играют такие характерные для молодых людей качества, как энергичность, нетерпимость, дерзость (может быть важно для нестандартных, инновационных подходов), стремление к самоутверждению.

Двойственность положения молодежи на российском рынке труда, когда, с одной стороны, вопросы трудоустройства чрезвычайно значимы для молодых людей, с



## ART 14350 УДК 316.334.2:316.346.32-053.6

другой – реализовать свои потребности в профессиональной сфере удастся далеко не каждому, таким образом, определяется следующими факторами [3]:

1. Сохранение стереотипов о социальной незрелости молодых людей. Многие работодатели отмечают отсутствие навыков трудовой деятельности и неумение выстраивать взаимоотношения в рабочем коллективе, излишнюю эмоциональность и неустойчивость поведения. Распространенность влияния стереотипов такого рода приводит к дискриминационному отношению к молодежи на рынке труда.

2. Необоснованное представление молодежи о путях адаптации в сфере труда и занятости. Зачастую идеалистические представления о будущей профессии, не опирающиеся на анализ реальной ситуации на рынке труда, и завышенная самооценка не позволяют полноценно и реально определить перспективы собственного трудоустройства.

3. Падение престижа производительного труда для значительной части молодых людей. Приоритет отдается не содержательному труду на производстве, а работе, направленной на получение значительной материальной выгоды.

Проблема занятости молодежи многоаспектна. Решение ее в первую очередь связано с обеспечением эффективной профессиональной подготовки и рационального трудоустройства, предполагает совершенствование системы занятости рабочей силы в целом и обеспечение социально-правовых гарантий молодых людей в сфере труда и занятости.

Характерной чертой молодого поколения стало заметное снижение интереса и мотивации на получение образования, тем более качественного, фундаментального, поскольку оно не обеспечивает сегодня потребностей человека в нормальном образе жизни. Кроме того, ученые и практики отмечают кризисные черты образования: многие средние специальные и высшие образовательные заведения идут по пути коммерциализации, что существенно сказывается на уровне подготовки квалифицированных кадров. Сокращение финансирования привело к искажению системы воспроизводства, прежде всего научных кадров, а также преподавательских [4].

Как позитивные изменения следует отметить создание на базе развития новых педагогических технологий, широкого спектра методов и приемов обучения рынка образовательных услуг, который включает, по сути, самые разнообразные формы образования, создавая между ними реальные конкурентные отношения, особенно по наиболее популярным специальностям (экономика, юриспруденция, менеджмент и т. п.).

Условия конкуренции в сфере труда требуют не только фундаментализации образования и профессиональной подготовки молодежи, но и высокой степени субъектности молодого поколения в социуме, развития, кроме социально-профессиональных компетенций, социальной активности и ответственности, самоорганизации. Другими словами, наращивание потенциала своих возможностей и его продуктивное использование в профессиональной деятельности во многом определяется активностью самих молодых работников. Учитывая доступность и разнообразие различного рода профессиональной информации, курсов профессиональной подготовки и переподготовки, образовательных курсов очной и дистанционной форм, каждый желающий может конструировать себя как субъекта определенной деятельности на уровне требований динамично изменяющегося рынка труда. Следует констатировать, что наличие условий для профессионального и культурного роста не обеспечивает достаточной мотивации их использования большинством молодых людей – в целом в нашей стране 25% послевузовских специалистов заняты на работах, не требующих высшего образования [5]. Как видим, на выбор выпускников более весо-



**ART 14350 УДК 316.334.2:316.346.32-053.6**

мо влияют прагматические ценности общества потребления и особенности рынка труда, рассмотренные выше, а со стороны государства имеются просчеты в ведении эффективной политики занятости.

В научной сфере идет поиск решения проблем несовершенства профессиональной ориентации, несоответствия полученного образования потребностям рынка труда, отсутствия трудовых навыков и производственного опыта. Например, Т. В. Новиковой разработана трехэтапная технология, которая позволит подготовить молодых специалистов в соответствии с требованиями производства, увеличить численность выпускников, устроившихся на работу по полученной в профессиональном учебном заведении специальности, увеличить эффективность целевой подготовки студентов и период максимальных доходов от трудовой деятельности подготовленного работника, снизить уровень молодежной безработицы [6].

По мнению Т. Н. Ивановой, для рационального территориального размещения и эффективного использования трудовых ресурсов региона необходимо сформировать эффективную систему профессиональной подготовки и переподготовки кадров, которая посредством управления потенциалом внутренней мобильности молодежи позволит уменьшить внешнюю миграцию, ослабляющую местные кадровые ресурсы. Автором предложена региональная концептуальная модель развития социально-трудовой мобильности и занятости молодежи, построенная на основе кластерного подхода к формированию социально-экономической системы профессионального образования [7].

С целью совершенствования механизма трудовой социализации молодежи региона и преодоления структурных диспропорций между предложением образовательных услуг и потребностями отраслей экономики в квалифицированных кадрах ответственным государственным органам, сферой компетенции которых являются регулирование рынка труда и занятости, а также организация профессиональной подготовки кадров, рекомендовано кроме ведения мониторинга и прогнозирования спроса экономики на кадры различной квалификации проведение экспертизы и перееаттестации всех образовательных программ по экономическим, управленческим и юридическим дисциплинам [8].

Занятость молодежи – ключевой вопрос обсуждений заинтересованными лицами со стороны бизнеса, региональных и муниципальных властей, общественности, кадровых и образовательных структур. В качестве примера можно предложить обзор содержания лишь одного из ряда мероприятий, которые проводятся в Самарской области. Цель уже ставшего традиционным круглого стола «Актуальные проблемы занятости и трудоустройства молодежи: состояние, проблемы, перспективы», который проводится в рамках ежегодной выставки «Образование и карьера», – установление конструктивного диалога между образовательными учреждениями различных уровней, работодателями и органами власти для решения проблемы эффективного использования трудовых ресурсов. Участники круглого стола, придерживаясь мнения о молодежи как о наиболее социально активной части населения, считают, что ситуация трудоустройства молодых людей в регионе неблагоприятная. Наиболее конструктивные предложения по ее разрешению оформлены в итоговых резолюциях заседания для дальнейшей разработки и реализации.

В частности, Союз работодателей Самарской области выступил с инициативой разработать и принять областные целевые программы «Прогноз развития и конкурентоспособности, а также государственная поддержка промышленности Самарской области на период с 2010 по 2020 год» и «Развитие трудовых ресурсов и подготовки



## ART 14350 УДК 316.334.2:316.346.32-053.6

кадров на 2011–2020 гг. для экономики Самарской области» [9]. Было поддержано еще одно предложение Союза работодателей по созданию инженерного ресурсного центра и воплотилось в проект областной целевой программы. Кроме того, разработан проект закона о статусе молодого специалиста в Самарской области [10], а также одобрена инициатива представителей Комитета по вопросам молодежной политики Торгово-промышленной палаты Самарской области по оказанию поддержки «третьих мест», таких как «антикафе» и «коллективные офисы» (co-working) как части системы содействия занятости молодежи [11].

В целом в сфере содействия занятости молодежи в Самарской губернии делается немало. Одним из направлений деятельности департамента по делам молодежи Самарской области является создание условий для включения молодых людей в самостоятельную экономическую деятельность. Например, масштабная акция «StartUp поиск-2014» включает поиск, мотивирование и сопровождение молодежных инновационных проектов вплоть до момента их окончательной коммерциализации и превращения в успешный бизнес, в том числе и на базе технопарков [12].

Проблемы и перспективы развития трудовых отношений, охраны труда и занятости молодежи в Самарской области часто становятся темами обсуждения представителями молодежной общественности в ходе конференций и форумов [13]. Предложения участников, касающиеся внесения изменений в действующее законодательство и принятия комплекса мер в целях улучшения ситуации на рынке труда, путей увеличения количества трудоустроенной молодежи, содействия занятости молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, могут служить ориентирами для областных властей не только в вопросах регулирования молодежной занятости, но и разработки политики занятости населения в регионе в целом.

Ведется работа по временному трудоустройству несовершеннолетних, воссоздаются строительные студенческие отряды, организовываются отраслевые бюро занятости при вузах, регулярно проводятся ярмарки вакансий, формируются базы вакансий организаций города, проводятся консультации по вопросам профориентации, тренингов и мастер-классов, действует программа «Содействие занятости молодежи Самарской области» [14].

Молодежную политику Самарского региона в области занятости определяют ряд документов.

Так, в соответствии со Стратегией социально-экономического развития Самарской области на период до 2020 г. расширение возможностей для трудоустройства молодежи и развитие системы профессионального образования молодежи являются одними из первоочередных задач формирования устойчивой социальной структуры. Указано, что обеспечение сбалансированности профессионально-квалификационной структуры спроса и предложения рабочей силы, гармонизация и взаимодействие между системой профессионального образования и потребностями рынка труда, развитие системы трудового воспитания и профориентационной работы с молодежью будут способствовать развитию кадрового потенциала области и формированию образа работника новой экономической формации [15].

Принятый в 2010 г. в Самарской области закон «О молодежи и молодежной политике» создает правовые основы для обеспечения гарантий молодым людям в сфере труда и занятости (статья 14), а также для поддержки развития предпринимательской деятельности молодежи (статья 15) [16].

В целевой программе «Повышение эффективности использования трудовых ресурсов и оптимизация системы управления занятостью населения Самарской об-





## ART 14350 УДК 316.334.2:316.346.32-053.6

ласти на 2013–2020 годы» за основу взяты такие направления, как развитие системы профессиональной ориентации и организация профессионального обучения граждан, повышение уровня экономической активности отдельных категорий населения, оптимизация трудовой миграции, повышение качества рабочих мест, стимулирование создания рабочих мест в сфере малого и среднего бизнеса [17].

Однако проведенный специалистами анализ законодательства и подзаконного нормативно-правового регулирования выявляет ряд проблем, связанных с правовым регулированием государственной молодежной политики в области занятости. В частности, И. Н. Ташиян считает, что для приведения российского рынка труда в состояние согласованности между спросом и предложением рабочей силы по всем направлениям его функционирования (объему, структуре и качеству рабочей силы) необходимо разработать и принять следующие меры по модернизации государственной молодежной политики в части законодательного обеспечения [18]:

- принять Федеральный закон «Об основах молодежной политики в РФ»;
- привести Стратегию государственной молодежной политики в соответствие с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ, а именно дополнить Концепцию ФЦП мероприятиями, направленными на профориентацию молодежи, и финансировать их в размере не менее половины всех средств, выделяемых на молодежную политику из федерального бюджета и бюджета субъектов Российской Федерации;
- создать системы государственного заказа, распределения и социальных гарантий для молодых специалистов.

Таким образом, для сохранения, приумножения и востребованности профессионального и личностного потенциала молодежи, повышения мобильности в сфере труда, что во многом определяет направление и степень экономического и социального развития региона, следует привлекать все заинтересованные стороны. Лишь кооперация усилий педагогических сил, научного сообщества, сообщества работодателей, ответственных государственных органов позволит выработать эффективные системные решения, которые позволят максимально обеспечить трудовые потребности региона кадровыми ресурсами.

### Ссылки на источники

1. Проблемы трудоустройства молодежи: диалог продолжается. – URL: <http://www.imi-samara.ru/node/2601> (дата обращения 6.11.2014).
2. Проблемы занятости молодежи обсудили за круглым столом. – URL: <http://www.imi-samara.ru/node/1378> (дата обращения 6.11.2014).
3. Социальная работа с молодежью: учеб. пособие / под ред. д. п. н., проф. Н. Ф. Басова. – 2-е изд. – М.: Изд.-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. – С. 65–70.
4. Верховкина М. Е. Институт российского высшего образования и его трансформация в условиях Болонского процесса: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. – СПб., 2006.
5. Проблемы занятости молодежи обсудили за круглым столом. – URL: <http://www.imi-samara.ru/node/1378> (дата обращения 6.11.2014).
6. Новикова Т. В. Трудовая мобильность молодежи на промышленных предприятиях в условиях нестабильной экономики: дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05. – Омск, 2009. – 235 с.: ил.
7. Иванова Т. Н. Региональные особенности социально-трудовой мобильности молодежи (эмпирический анализ) // Концепт. – 2014. – № 10 (октябрь). – ART 14277. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14277.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X (дата обращения 6.11.2014).
8. Иванова Т. Н. Профессиональная ориентация как фактор развития социально-трудовой мобильности молодежи: монография. – Тольятти: ТГУ, 2009. – 108 с.



## ART 14350 УДК 316.334.2:316.346.32-053.6

9. Проблемы занятости молодежи обсудили за круглым столом. – URL: <http://www.imi-samara.ru/node/1378> (дата обращения 6.11.2014).
10. Проблемы трудоустройства молодежи: диалог продолжается. – URL: <http://www.imi-samara.ru/node/2601> (дата обращения 6.11.2014).
11. Трудовая занятость молодежи в Самарской области. – URL: <http://www.tppsamara.ru/news-tp-pso/1407-agd20132013> (дата обращения 10.11.2014).
12. Всероссийская масштабная акция StartUp поиск 2014 – ИТОГИ. – URL: <http://mol63.ru/content/vserossiyskaya-masshtabnaya-akciya-startup-poisk-2014-itogi> (дата обращения 6.11.2014).
13. Региональная молодежная конференция «Проблемы и перспективы развития трудовых отношений, охраны труда и занятости молодежи в Самарской области». – URL: <http://www.newparlament.ru/events/view/1022> (дата обращения 6.11.2014).
14. Молодежный центр «Самарский». – URL: <http://tlt.ru/articles.php?n=1065189> (дата обращения 8.11.2014).
15. Стратегия социально-экономического развития Самарской области на период до 2020 года. – URL: <http://www.pandia.ru/text/77/492/5179.php> (дата обращения 8.11.2014).
16. Закон Самарской области от 14 декабря 2010 года № 147-ГД О молодежи и молодежной политике в Самарской области (с изменениями на 19 мая 2014 года). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/945030329> (дата обращения 8.11.2014).
17. Об утверждении государственной программы Самарской области «Содействие занятости населения Самарской области на 2014-2020 годы» (с изменениями на 14 августа 2014 года). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/464006627/> (дата обращения 8.11.2014).
18. Ташиян И. Н. Проблемы правового регулирования молодежной политики в области занятости // Концепт. – 2013. – № 05 (май). – ART 13101. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13101.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X (дата обращения 10.11.2014).

**Larisa Filioglo,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Sociology, Togliatti State University, Togliatti*

[mok@tlttsu.ru](mailto:mok@tlttsu.ru)

### Youth employment as a factor of social and economic development of the region

**Abstract.** The paper examines the factors, determining the ambivalent position of young people in the Russian labor market, shows multidimensionality of solving the employment problem associated with providing effective training and sustainable employment, improvement of the employment labor system in general and provision of social and legal guarantees for young people in labor and employment spheres.

**Key words:** employment, labor market, young workers, employers, employment problems, competitiveness, youth employment policies.

### References

1. *Problemy trudoustrojstva molodezhi: dialog prodolzhaetsja.* Available at: <http://www.imi-samara.ru/node/2601> (data obrashhenija 6.11.2014) (in Russian).
2. *Problemy zanjatosti molodezhi obsudili za kruglym stolom.* Available at: <http://www.imi-samara.ru/node/1378> (data obrashhenija 6.11.2014) (in Russian).
3. Basov, N. F. (ed.) (2009) *Social'naja rabota s molodezh'ju: ucheb. posobie*, prof. 2-e izd, Izd.-torgovaja korporacija "Dashkov i K", Moscow, pp. 65–70 (in Russian).
4. Verhovkina, M. E. (2006) *Institut rossijskogo vysshego obrazovanija i ego trans-formacija v uslovijah Bolonskogo processa: sociologicheskij analiz: dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.04*, St. Peterburg (in Russian).
5. *Problemy zanjatosti molodezhi obsudili za kruglym stolom.* Available at: <http://www.imi-samara.ru/node/1378> (data obrashhenija 6.11.2014) (in Russian).
6. Novikova, T. V. (2009) *Trudovaja mobil'nost' molodezhi na promyshlennyh predpriyatijah v uslovijah nestabil'noj jekonomiki: dis. ... kand. jekon. nauk : 08.00.05*, Omsk, 235 p.: il. (in Russian).
7. Ivanova, T. N. (2014) "Regional'nye osobennosti social'no-trudovoj mobil'nosti molodezhi (jempiricheskij analiz)", *Koncept*, № 10 (oktjabr'), ART 14277. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14277.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X (data obrashhenija 6.11.2014) (in Russian).
8. Ivanova, T. N. (2009) *Professional'naja orientacija kak faktor razvitija social'no-trudovoj mobil'nosti molodezhi: monografija*, TGU, Tol'jatti, 108 p. (in Russian).





## ART 14350 УДК 316.334.2:316.346.32-053.6

9. *Problemy zanjatosti molodezhi obsudili za kruglym stolom*. Available at: <http://www.imi-samara.ru/node/1378> (data obrashhenija 6.11.2014) (in Russian).
10. *Problemy trudoustrojstva molodezhi: dialog prodolzhaetsja*. Available at: <http://www.imi-samara.ru/node/2601> (data obrashhenija 6.11.2014) (in Russian).
11. *Trudovaja zanjatost' molodezhi v Samarskoj oblasti*. Available at: <http://www.tppsamara.ru/news-tp-so/1407-agd20132013> (data obrashhenija 10.11.2014) (in Russian).
12. *Vserossijskaja masshtabnaja akcija StartUp poisk 2014 – ITOGI*. Available at: <http://mol63.ru/content/vserossiyskaya-masshtabnaya-akciya-startup-poisk-2014-itogi> (data obrashhenija 6.11.2014) (in Russian).
13. *Regional'naja molodezhnaja konferencija "Problemy i perspektivy razvitija trudovyh otnoshenij, ohrany truda i zanjatosti molodezhi v Samarskoj oblasti"*. Available at: <http://www.newparlament.ru/events/view/1022> (data obrashhenija 6.11.2014) (in Russian).
14. *Molodezhnyj centr "Samarskij"*. Available at: <http://tlt.ru/articles.php?n=1065189> (data obrashhenija 8.11.2014) (in Russian).
15. *Strategija social'no-jekonomicheskogo razvitija Samarskoj oblasti na period do 2020 goda*. Available at: <http://www.pandia.ru/text/77/492/5179.php> (data obrashhenija 8.11.2014) (in Russian).
16. *Zakon Samarskoj oblasti ot 14 dekabnja 2010 goda № 147-GD O molodezhi i molodezhnoj politike v Samarskoj oblasti (s izmenenijami na 19 maja 2014 goda)*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/945030329> (data obrashhenija 8.11.2014) (in Russian).
17. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Samarskoj oblasti «Sodejstvie zanjatosti naselenija Samarskoj oblasti na 2014-2020 gody» (s izmenenijami na 14 avgusta 2014 goda)*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/464006627/> (data obrashhenija 8.11.2014) (in Russian).
18. Tashhijan, I. N. (2013) "Problemy pravovogo regulirovanija molodezhnoj politiki v oblasti zanjatosti", *Koncept*, № 05 (maj), ART 13101, 0,4 p. l. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13101.htm>, Gos. reg. Jel № FS 77-49965, ISSN 2304-120X (data obrashhenija 10.11.2014) (in Russian).

### Рекомендовано к публикации:

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

**Хапачева Сара Муратовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп  
[sara.xaracheva@mail.ru](mailto:sara.xaracheva@mail.ru)

**Дзеве́рук Валерия Сергеевна,**

студентка II курса факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп  
[sara.xaracheva@mail.ru](mailto:sara.xaracheva@mail.ru)

Хапачева С. М., Дзеве́рук В. С. Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14351. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14351.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



## Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос готовности детей к школьному обучению. Авторы особенно подробно раскрывают социально-психологическую готовность детей к школьному обучению в период перехода из дошкольных образовательных учреждений в начальную школу. Социально-психологическая готовность детей к школьному обучению значительно повышает эффективность адаптации детей к школьному обучению.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая готовность, социальная готовность, адаптация к школьному обучению, мотивация, индивидуальная особенность школьника, школьная готовность.

**Раздел:** (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Акцентируя свое внимание на интеллектуальной подготовке ребенка к школе, родители иногда упускают из виду эмоциональную и социальную готовность, включающие в себя такие учебные навыки, от которых существенно зависят будущие школьные успехи. Социальная готовность подразумевает потребность в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, способность принимать роль ученика, умение слушать и выполнять инструкции учителя, а также навыки коммуникативной инициативы и самопрезентации.

Социальная, или личностная, готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.

Часто родители дошкольников, рассказывая детям о школе, стараются создать эмоционально однозначный образ, то есть говорят о школе только в позитивном или только негативном ключе. Родители полагают, что тем самым они прививают ребенку заинтересованное отношение к учебной деятельности, которое будет способствовать школьным успехам. В действительности же ученик, настроенный на радостную, увлекательную деятельность, испытав даже незначительные негативные эмоции (обиду, ревность, зависть, досаду), может надолго потерять интерес к учебе.

Ни однозначно позитивный, ни однозначно негативный образ школы не приносит пользы будущему ученику. Родителям следует сосредоточить свои усилия на более подробном знакомстве ребенка со школьными требованиями, а главное – с самим собой, своими сильными и слабыми сторонами.

Знание индивидуальных особенностей учащегося помогает учителю правильно реализовать принципы системы развивающего обучения: быстрый темп прохожде-



ния материала, высокий уровень трудности, ведущую роль теоретических знаний, развитие всех детей. Не зная ребенка, учитель не сможет определить тот подход, который обеспечит оптимальное развитие каждого ученика и формирование его знаний, умений и навыков. Кроме того, определение готовности ребенка к школе позволяет предупредить некоторые трудности в обучении, значительно сгладить процесс адаптации к школе.

К социальной готовности относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение общаться, а также способность исполнять роль ученика и выполнять правила, установленные в коллективе. Социальная готовность состоит из навыков и способности войти в контакт с одноклассниками и учителями.

Важнейшими показателями социальной готовности являются:

- желание ребенка учиться, получать новые знания, мотивация к началу учебной работы;
- умение понимать и выполнять распоряжения и задания, которые дают ребенку взрослые;
- умение считаться с другими, уступать и подчиняться им при необходимости;
- навык сотрудничества;
- старание довести начатую работу до конца; умение приспособливаться и адаптироваться;
- способность самому решать свои простейшие проблемы, обслужить себя;
- элементы волевого поведения – поставить цель, создать план действия, реализовать его, преодолев препятствия, оценить результат своего действия [1].

Эти качества обеспечат ребенку безболезненную адаптацию к новой социальной среде и способствуют созданию благоприятных условий для его дальнейшего обучения в школе. Ребенок должен быть готов к социальной позиции школьника, без чего ему будет трудно, даже если он интеллектуально развит. Социальным навыкам, столь необходимым в школе, родители должны уделять особое внимание. Они могут научить ребенка взаимоотношениям со сверстниками, создать такую обстановку дома, чтобы малыш чувствовал себя уверенно и ему хотелось идти в школу.

Школьная готовность означает физическую, социальную, мотивационную и умственную готовность ребенка к переходу от основной игровой деятельности к направленной деятельности более высокого уровня. Для достижения готовности к школе необходима соответствующая благоприятная среда и собственная активная деятельность ребенка.

Показателями такой готовности являются изменения в физическом, социальном и психическом развитии ребенка. Основа нового поведения – готовность к выполнению более серьезных обязанностей по примеру родителей и отказ от чего-либо в пользу другого. Главным признаком изменений будет отношение к работе. Предпосылкой психической готовности к школе является способность ребенка выполнять разнообразные задания под руководством взрослого. У ребенка должна проявиться также умственная активность, в том числе познавательный интерес к решению задач. В качестве показателя социального развития выступает появление волевого поведения. Ребенок ставит перед собой цели и готов для их достижения приложить определённые усилия. В готовности к школе можно различать психофизический, духовный и социальный аспекты.

К моменту поступления в школу ребенок уже прошёл один из существенных этапов в своей жизни и/или, опираясь на семью и детский сад, получил основу для



следующего этапа формирования своей личности. Готовность к школе формируют как врождённые задатки и способности, так и окружающая ребёнка среда, в которой он живёт и развивается, а также люди, которые с ним общаются и направляют его развитие. Поэтому у детей, идущих в школу, могут быть очень разные физические и психические способности, особенности характера, а также знания и умения.

Важный показатель социального аспекта школьной готовности – мотивация к обучению, что проявляется в желании ребёнка учиться, усваивать новые знания, эмоциональной предрасположенности к требованиям взрослых, заинтересованности в познании окружающей действительности. В его сфере мотиваций должны произойти значительные изменения и сдвиги. К концу дошкольного периода формируется субординация: один мотив становится ведущим (основным). При совместной деятельности и под влиянием сверстников определяется ведущий мотив – позитивная оценка сверстников и симпатия к ним. Стимулирует и соревновательный момент, желание показать свою находчивость, сообразительность и умение найти оригинальное решение. Это одна из причин того, почему желательно, чтобы ещё до школы все дети получили опыт коллективного общения, хотя бы начальное знание об умении учиться, о различии мотиваций, о сравнении себя с другими и самостоятельном использовании знаний для удовлетворения своих возможностей и потребностей. Важно также формирование самооценки. Успешность в учёбе часто зависит от умения ребёнка правильно видеть и оценивать себя, ставить посильные цели и задачи.

Роль среды как фактора, воздействующего на развитие ребёнка, очень велика. Определены четыре системы взаимных воздействий, влияющих на развитие и роль человека в обществе. Это микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема.

Развитие человека – это процесс, в течение которого ребёнок сначала узнаёт своих близких и свой дом, затем среду детского сада и только после этого общество в более широком плане. Микросистема – это ближайшее окружение ребёнка. Микросистема ребёнка раннего возраста связана с домом (семьёй) и детским садом, с возрастом этих систем прибавляется. Мезосистема представляет собой сеть между различными частями.

Домашняя среда существенно влияет на отношения ребёнка и на то, как он справляется в детском саду. Экзосистема представляет собой жизненную среду взрослых, действующих вместе с ребёнком, в которой ребёнок непосредственно не участвует, но которая, тем не менее, существенно влияет на его развитие. Макросистема – это культурная и социальная среда общества с её социальными институтами, и эта система влияет на все другие системы.

По мнению Л. Выготского, среда непосредственно влияет на развитие ребёнка. На него, несомненно, воздействует всё, что происходит в обществе: законы, статус и навыки родителей, время и социально-экономическая ситуация в обществе. Дети, как и взрослые, закреплены в социальный контекст. Таким образом, поведение и развитие ребёнка можно понять, зная его среду обитания и социальное окружение. Среда действует на детей разного возраста различным образом, так как сознательность ребёнка и умение истолковывать ситуации постоянно меняются в результате нового опыта, получаемого из среды. В развитии каждого ребёнка Л. Выготский различает естественное развитие ребёнка (рост и созревание) и культурное развитие (усвоение культурных значений и инструментов) [2].

Процесс социализации человека происходит на протяжении всей жизни. В период дошкольного детства роль «социального проводника» играет взрослый. Он передаёт ребёнку социально-нравственный опыт, накопленный предшествующими по-



колениями. Сначала это определённая сумма знаний о социально-нравственных ценностях человеческого общества. На их основе у ребёнка формируются представления о социальном мире, нравственных качествах и нормах, которыми должен обладать человек, чтобы жить в обществе.

Умственные способности и социальные навыки человека тесно взаимосвязаны. Врожденные биологические предпосылки реализуются в результате взаимодействия индивида и окружающей его среды. Социальное развитие ребенка должно обеспечить усвоение необходимых для общественного сосуществования социальных навыков и компетенций. Поэтому формирование социальных знаний и навыков, а также ценностных установок является одной из важнейших воспитательных задач. Семья – важнейший фактор развития ребёнка и та первичная среда, которая оказывает на ребёнка наибольшее влияние. Влияние сверстников и иной среды проявляется позже.

Ребенок учится отличать собственный опыт и реакции от опыта и реакций других людей, учится понимать, что разные люди могут обладать разным опытом, иметь другие чувства и мысли. С развитием самосознания и Я ребенка он учится также ценить мнения и оценки других людей и считаться с ними. У него возникает представление о половых различиях, половой идентичности и типичном для разных полов поведении.

В дошкольном возрасте важной воспитательной задачей является формирование просоциального поведения, т. е. первичных социальных навыков – оказание помощи, способность утешить, умение делиться. Маленькому ребенку еще трудно помочь другому, утешить его и поделиться с ним своими вещами, поскольку его мышление сосредоточено на себе, эгоцентрично. Развитие рефлексивных навыков позволяет ребенку различать и осознавать свои способности, умения и эмоции, управлять своим поведением.

С общения со сверстниками начинается реальная интеграция ребенка в общество.

Ребёнку в возрасте 6–7 лет нужно социальное признание, для него очень важно, что думают о нём другие люди, он переживает за себя. Самооценка ребёнка повышается, он хочет продемонстрировать свои умения. Чувство защищённости ребёнка поддерживает наличие стабильности в повседневной жизни. Например, в определённое время ложиться спать, собираться за столом всей семьёй [3].

Социализация – это важное условие гармоничного развития ребёнка. Уже с момента рождения малыш является социальным существом, требующим для удовлетворения своих потребностей участия другого человека. Освоение ребёнком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Умение ребёнка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей; благодаря общению он познаёт не только другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя [4].

Ребёнку нравится играть как в группе, так и одному. Нравится быть вместе с другими и делать что-то со сверстниками. В играх и занятиях ребёнок предпочитает детей своего пола, он защищает младших, помогает другим, а при необходимости и сам обращается за помощью. У семилетнего ребёнка уже сформировались дружеские отношения. Его радует принадлежность к группе, порой он даже пытается «купить» друзей, например, предлагает приятелю свою новую компьютерную игру и спрашивает: «Теперь ты будешь со мной дружить?» В этом возрасте возникает вопрос лидерства в группе.

Не менее важным является общение и взаимодействие детей друг с другом. В обществе сверстников ребёнок чувствует себя среди равных. Благодаря этому у не-



го развиваются самостоятельность суждений, умение спорить, отстаивать своё мнение, задавать вопросы, инициировать получение новых знаний. Соответствующий уровень развития общения ребёнка со сверстниками, заложенный в дошкольном возрасте, позволяет ему адекватно действовать в школе.

Коммуникативные способности позволяют ребёнку различать ситуации общения и на этой основе определять собственные цели и цели партнёров по общению, понимать состояния и поступки других людей, выбирать адекватные способы поведения в конкретной ситуации и уметь преобразовывать её с целью оптимизации общения с окружающими.

Базовое образование в дошкольных детских учреждениях предусмотрено как для детей с нормальным (соответствующим возрасту) развитием, так и для детей с особыми потребностями.

Основой для организации учёбы и воспитания в каждом детском дошкольном учреждении является учебная программа детского дошкольного учреждения, которая исходит из рамочной учебной программы дошкольного образования. На основании рамочной учебной программы детское учреждение составляет свою программу и деятельности с учётом вида и своеобразия детского сада. В учебной программе определяются цели учебно-воспитательной работы, организация учебно-воспитательной работы в группах, режимы дня, работа с детьми с особыми потребностями. Важную и ответственную роль при создании среды роста играет персонал детского сада.

В детском дошкольном учреждении командная работа может быть организована по-разному. Каждый детский сад может согласовать свои принципы в рамках учебной программы/плана деятельности учреждения. В более широком плане составление учебной программы определённого детского учреждения рассматривается как командная работа – при составлении программы участвуют учителя, попечительский совет, руководство и т. д.

Для выявления детей с особыми потребностями и планирования учебной программы/плана действия группы работникам группы следует в начале каждого учебного года после знакомства с детьми организовать специальное собрание.

Индивидуальный план развития (ИПР) составляется по решению команды группы для тех детей, уровень развития которых в каких-то областях существенно отличается от предполагаемого возрастного уровня и в связи с особыми потребностями которого необходимо вносить больше всего изменений в среду группы [5].

ИПР всегда составляется как командная работа, в которой участвуют все работники детского сада, занимающиеся с детьми с особыми потребностями, а также их партнёры по сотрудничеству (социальный работник, семейный врач и т. д.). Основные предпосылки к осуществлению ИПР: готовность, подготовка учителей и наличие сети специалистов в детском саду или в ближайшем окружении.

В дошкольном возрасте местом и содержанием обучения является всё, что окружает ребёнка, то есть окружающая среда, в которой он живёт и развивается. От среды, в которой растёт ребёнок, зависит, какими у него будут ценностные ориентации, отношение к природе и взаимоотношения с окружающими людьми.

Учёба и воспитательная деятельность рассматриваются как целое благодаря тематике, охватывающей жизнь ребёнка и окружающую его среду. При планировании и организации учебно-воспитательной деятельности интегрируют слушание, говорение, чтение, письмо и различные двигательные, музыкальные и художественные виды деятельности. Важными интегрируемыми видами деятельности считаются наблюдение, сравнение и моделирование. Сравнение происходит через системати-





зацию, группирование, перечисление и измерение. Моделирование в трёх проявлениях (теоретическое, игровое, художественное) интегрирует все вышеназванные виды деятельности. Цели учебно-воспитательной деятельности направления «Я и среда» в детском саду заключаются в том, чтобы ребёнок:

- 1) понимал и познавал окружающий мир целостно;
- 2) сформировал представление о своём Я, своей роли и роли других людей в жизненной среде;
- 3) ценил культурные традиции своего народа;
- 4) дорожил собственным здоровьем и здоровьем других людей, старался вести здоровый и безопасный образ жизни;
- 5) ценил стиль мышления, основанный на заботливом и бережном отношении к окружающей среде;
- 6) замечал природные явления и изменения в природе [6].

В результате прохождения учебной программы ребенок:

- 1) умеет представиться, описать себя, свои качества;
- 2) описывает свой дом, семью и семейные традиции;
- 3) называет и описывает различные профессии;
- 4) понимает, что все люди разные и что потребности у них разные;
- 5) знает и называет государственные символы и традиции своего народа [7].

Игра является основной деятельностью ребёнка. В играх ребёнок достигает определённой социальной компетентности. Он вступает в различные отношения с детьми по игре. В совместных играх дети учатся считаться с желаниями и интересами своих товарищей, ставить общие цели и действовать сообща. В процессе знакомства с окружающей средой можно использовать всевозможные игры, беседы, обсуждения, чтение рассказов, сказок (язык и игра взаимосвязаны), а также изучать картинки, смотреть слайды и видеофильмы (углубляют и обогащают понимание окружающего мира). Знакомство с природой позволяет широко интегрировать различные виды деятельности и темы, поэтому с природой и природными средствами можно связать большую часть учебной деятельности.

В заключение можно сделать вывод о том, что дети, посещающие обычный детский сад, имеют желание учиться, а также социальную, интеллектуальную и физическую готовность к обучению в школе, так как педагоги проводят очень большую работу с детьми и их родителями, привлекая специалистов, создавая благоприятную среду для развития ребенка, повышая этим его самооценку и самосознание.

## Ссылки на источники

1. Белова Е. С. Влияние внутрисемейных отношений на развитие одаренности в дошкольном возрасте // Психолог в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 27–32.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1984. – 321 с.
3. Вьюнова Н. И., Гайдар К. М. Проблемы психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению // Психолог в детском саду. – 2005. – № 2. – С. 13–19.
4. Добринина О. А. Готовность ребенка к школе как условие его успешной адаптации. – URL: <http://psycafe.chat.ru/dobrina.htm> (25.07. 2009).
5. Готовность к школе (2009). Министерство образования и науки. – URL: <http://www.hm.ee/index.php?249216> (08.08. 2009).
6. Добринина О. А. Указ. соч.
7. Готовность к школе (2009).



## **Social and psychological readiness of children for school education as a significant component of common psychological readiness for school**

**Abstract.** The paper discusses the readiness of children for school education. The authors detail social and psychological readiness of children for school in the period from pre-school education to primary school education. Social and psychological readiness of children for school significantly increases the efficiency of the adaptation of children to school education.

**Key words:** psycho-pedagogical readiness, social readiness, adaptation to school learning, motivation, individual characteristic of a pupil, school readiness.

### **References**

1. Belova, E. S. (2008) "Vlijanie vnutrisemejnyh otnoshenij na razvitie odarennosti v doskol'nom vozraste", *Psiholog v detskom sadu*, № 1, pp. 27–32 (in Russian).
2. Vygotskij, L. S. (1984) *Sobranie sochinenij: v 6 t.*, Moscow, 321 p. (in Russian).
3. V'junova, N. I. & Gajdar, K. M. (2005) "Problemy psihologicheskoj gotovnosti detej 6–7 let k shkol'nomu obucheniju", *Psiholog v detskom sadu*, № 2, pp. 13–19 (in Russian).
4. Dobrina, O. A. *Gotovnost' rebenka k shkole kak uslovie ego uspeshnoj adaptacii*. Available at: <http://psycafe.chat.ru/dobrina.htm> (25.07. 2009) (in Russian).
5. *Gotovnost' k shkole (2009)*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki. Available at: <http://www.hm.ee/index.php?249216> (08.08. 2009) (in Russian).
6. Dobrina, O. A. Op. cit.
7. *Gotovnost' k shkole (2009)*.

### **Рекомендовано к публикации:**

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

**Черноталова Кира Львовна,**

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой инженерной графики  
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет  
им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород  
[chernotalov@mail.ru](mailto:chernotalov@mail.ru)

**Гареева Людмила Васильевна,**

старший преподаватель кафедры инженерной графики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева»,  
г. Нижний Новгород

## Традиции и инновации графической подготовки в техническом вузе

**Аннотация.** Статья посвящена организации графической подготовки в условиях ФГОС ВПО третьего поколения.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональная мотивация, содержание графического образования, традиционные и инновационные образовательные технологии.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В основе всех преобразований в современном мире лежит инновационная высокотехнологичная инженерная деятельность. Это требует от будущих инженеров активизации их интеллектуального потенциала, проявления инициативы, профессиональной компетентности, коммуникабельности, творческого и ответственного отношения к решению производственных проблем.

Возраст 18–20 лет – это период формирования мировоззрения, самосознания, становления характера, и от того, каким будет его результат, зависит основа отношений человека к миру, к другим людям, к самому себе и к профессиональной деятельности. Главным критерием образованности должна стать системность знаний и мышления, проявляющаяся в том, что молодой человек способен самостоятельно достраивать недостающие элементы в системе знаний: «Главное – не передача знаний, а овладение способами пополнения знаний и быстрой ориентацией в разветвленной системе знания, способами самообразования» [1]. Ценность полученных знаний неизменно устаревает или оказывается недостаточной ввиду появления новых технологий или открытий. Следовательно, одной из важнейших проблем высшей школы на современном этапе является проблема формирования личности будущего специалиста в соответствии с требованиями современной действительности.

Сегодняшний выпускник вуза, несомненно, овладевает определенным запасом знаний и умений работы с конкретным видом компьютерной техники и программного обеспечения, но эти умения остаются в пассивном состоянии до момента их непосредственного востребования. Молодой специалист должен не просто владеть некоторыми навыками работы с все возрастающими по объему и усложняющимися по содержанию информационными потоками, а должен быть способен с их помощью извлекать это новое знание, самостоятельно выстраивать познавательный процесс в информационной среде (восприятие – мышление – применение). Стремительное развитие науки и техники требует прежде всего поиска наиболее эффективных педагогических подходов, которые способствуют развитию у студентов профессионального мышления и творческих





способностей. Одна из главных целей профессионального образования – не только научить, но и обеспечить профессиональное развитие специалиста [2].

Сегодня одним из приоритетных направлений профессионального образования является подготовка к инновационному инженерному труду – подготовка специалистов высшей квалификации, ориентированных на инновации и обладающих современными знаниями на уровне новейших достижений науки, техники и технологий. Совершенно ясно, что традиционными методами и средствами образовательного процесса невозможно осуществить подготовку специалистов такого уровня. Следовательно, необходимо внести существенные изменения в цели, содержание и технологии подготовки инженерных кадров, формы организации и управления процессом обучения, образовательные программы, систему контроля и оценки уровня и качества инженерного образования, учебно-методическое обеспечение, произвести корректировку существующих государственных образовательных стандартов, придать образовательному процессу личностно ориентированный, гуманистический характер. Все это, собственно, и является главным показателем инноваций в системе образования и отвечает концепции модернизации российского образования на современном этапе. Преподаватель образовательной организации высшего образования должен не только выполнять функцию транслятора научных знаний, но и выбирать оптимальную стратегию преподавания, использовать современные образовательные технологии при организации и проведении аудиторной работы, направленной на создание творческой атмосферы образовательного процесса.

Правительством Российской Федерации разработана стратегия развития образования, науки и экономики инновационного типа на длительный период вплоть до 2015 г. Инновационная образовательная деятельность призвана обеспечить также развитие и самой высшей технической школы, основным отличием которой традиционно являлась фундаментальная профессиональная подготовка инженеров, соединение фундаментальных, т. е. сквозных системообразующих, научных знаний с инженерными знаниями, умениями и навыками [3]. Отмечено, что как и традиционная, так и инновационная модель образования придает большое значение когнитивному компоненту обучения: знаниям, умениям, навыкам, наделяя их другим смыслом, так как меняет технологию их освоения. Традиционное и инновационное образование как разные образовательные модели отличаются целевыми, содержательными и процессуальными аспектами. Традиционная парадигма ориентирована на ценности, нормы и образцы деятельности, унаследованные от других поколений. Инновационная модель образования, базируясь на культурных и национальных традициях и особенностях, устремлена в будущее, носит опережающий и прогностический характер. Традиционное и инновационное образование представляют собой две противоположные стороны единого образовательного процесса, взаимодействие и противоречие между которыми выступает внутренним источником самодвижения, т. е. перехода к более высокому и качественному уровню развития образования.

Концепция модернизации российского образования в качестве основной цели профессионального образования определяет подготовку квалифицированного работника, соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, а также готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, способного к удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования.



Производство любого технического изделия, детали, строительного объекта и сооружения невозможно без предварительной разработки и выполнения проектно-конструкторской и другой технической документации (эскизов, чертежей и т. д.). Научить студентов применять знания основных положений ЕСКД, использовать методы технического черчения и рисования в конструкторской практике с применением автоматизированных систем проектирования является целью графического образования будущих инженеров и необходимым условием для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Графические дисциплины занимают особое место в общей системе профессиональной подготовки современных специалистов. Их изучение закладывает основу знаний и умений, необходимых для успешного освоения других дисциплин технического профиля, и оказывает значительное влияние на профессиональное становление будущих инженеров, развитие их графической культуры, логики мышления, интеллекта личности. Однако освоение дисциплин графического профиля вызывает у большинства студентов определенные трудности. Одна из главных трудностей состоит в слабой или нулевой школьной графической подготовке.

Содержание графического образования инженера в инновационной парадигме составляет опыт, приобретаемый будущим специалистом в процессе обучения с помощью современных форм и технологий проведения занятий. Именно они развивают профессиональные и общекультурные компетенции студента, формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки. В соответствии с этим традиционное содержание графической подготовки студентов должно быть реконструировано. Необходимо актуализировать: понимание и изучение принципов конструирования, опыт мотивации достижения успеха и личной ответственности, представления о творчестве, опыт сознательного выбора более трудных задач и возврата к не успешно выполненным, самостоятельного поиска своих ошибок, их анализа и оценки. Профессионально направленные, инженерно-творческие задачи, приближающие будущего специалиста к реальной профессии, должны быть в основе любой проектируемой (учебной) ситуации.

Для современной графической подготовки инженеров большое значение имеют разработка и внедрение нетрадиционных образовательных технологий, применение которых требует коренных изменений в методах и средствах обучения, формах организации образовательного процесса, теории и методологии современного графического образования.

Традиционные методы преподавания графических дисциплин, таких как инженерная компьютерная графика, начертательная геометрия, в определенной мере вошли в противоречие с требованиями времени. Замечено, что наиболее эффективно развивается пространственное мышление при рациональной организации всего цикла графических дисциплин, предусмотренных учебной программой, а также достаточном количестве часов, выделенных на изучение данной дисциплины. В процессе обучения возникает необходимость в использовании наиболее оптимальных технологий, которые позволяют сократить время на предъявление обучающей информации и отследить качество усвоения базового компонента содержательной части изучаемого материала.

Компьютерная графика вызывает у студентов повышенный интерес к изучаемой дисциплине, значительно упрощает выполнение графических заданий, развивает творческий подход к решению инженерных задач. Все это способствует процессу



ART 14352

УДК 378.147

обучения инженерной графике и геометрическому моделированию. Актуальность проблемы эффективного использования компьютерных технологий в процессе обучения графическим дисциплинам отражена во многих публикациях на данную тему [4]. Внедряются различные методики использования автоматизированных систем проектирования. Вышло достаточно много учебных пособий с различными технологиями внедрения геометрического моделирования, в которых проработаны как теоретические вопросы, так и конкретные задачи с описанием алгоритма – технологии создания объекта.

На кафедре «Инженерная графика» проводится работа по разработке и внедрению в учебный процесс методики преподавания графических дисциплин на основе геометрического моделирования. Хотелось бы остановиться на некоторых задачах этой методики:

- усиление акцента на развитие пространственного мышления;
- формирование устойчивых навыков создания трехмерных моделей объектов в системах автоматизированного проектирования (AutoCAD, SolidWorks COSMOSWorks);
- расширение возможности самостоятельной работы [5];
- повышение результативности учебной деятельности студентов;
- разработка и создание банка заданий, ориентированного на соответствующие направления специальностей (профессиональная направленность заданий);
- мультимедийная обработка информации для проведения аудиторных занятий.

При разработке учебных планов занятий, заданий основным элементом является использование геометрического моделирования. В курсе инженерной графики, ориентированной на выполнение изображений по стандартам, решаются следующие задачи:

- создание геометрических моделей различных деталей (по степени сложности, исходным данным);
- формирование изображения (видов, разрезов, сечений) на основе геометрических моделей;
- детализирование и моделирование сборочных единиц;
- изучение возможностей поверхностного моделирования сложных форм.

Кафедра инженерной графики НГТУ ведет работу со студентами I–IV курсов различных факультетов технических специальностей. Необходимо отметить, что существуют определенные трудности в обучении студентов I курсов. Это объясняется тем, что вчерашние школьники, по сути, дети, еще безответственно и несерьезно относятся к учебе в вузе, в то время как на старших курсах появляется профессиональный интерес к предметам, когда будущий выпускник начинает заниматься поиском работы. Степень мотивации к изучению какой-либо дисциплины у студента значительно повышается, если она достаточно тесно связана с его будущей специальностью, выбором престижной и востребованной специальности.

Следует отметить три основных фактора, влияющих на отсутствие мотивации к учебе у студентов младших курсов:

- 1) слабая успеваемость по основным общеобразовательным дисциплинам, таким как математика, физика, начертательная геометрия и другие, объясняется это тем, что студент видит связи этих дисциплин со своей будущей специальностью и считает их как бы второстепенными. Отсюда нежелание глубоко вникать в суть предмета;
- 2) в условиях рыночной экономики, когда спрос определяет предложение, становится сложно предусмотреть востребованность специалиста через пять лет обу-



чения, поэтому студент не до конца осознает, чем он будет заниматься после окончания вуза. Такая неопределенность порождает равнодушное отношение к учебе в вузе, так как целью становится получение диплома престижного вуза, а не знаний;

3) недостаточная работа по профориентации со школьниками в старших классах приводит к тому, что абитуриент выбирает специальность чаще всего по настоянию родителей или поступает в вуз по результатам ЕГЭ (все равно в какой). В этом случае часто эйфория поступления в престижный вуз сменяется разочарованием в будущей специальности и студент учится с неохотой все пять лет.

Навыки, приобретенные студентами при изучении инженерной графики, помогут им в дальнейшем обучении при оформлении курсовых, лабораторных работ, дипломного проекта.

Положительным образом влияет на успеваемость тот факт, что в последнее время предприятия и фирмы, предлагающие работу выпускникам вузов, стали интересоваться не только наличием диплома престижного вуза, но и качеством полученного образования будущего инженера. Стратегия современной системы высшего и послевузовского профессионального образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации и профессиональной деятельности будущего специалиста, стимулирование творческого потенциала, развитие интеллектуальных, эмоциональных, волевых и духовных качеств.

Одним из требований к организации учебного процесса согласно ФГОС ВПО третьего поколения является использование активных и интерактивных форм проведения аудиторных занятий.

С помощью активных форм обучения студенты, с одной стороны, легче вникают в материал, понимают и запоминают его. С другой стороны, студенты не только осваивают информацию, но и учатся «учиться, общаться, мыслить творчески и критически и эффективно работать в группе» [6], т. е. приобретать те качества, которые чрезвычайно востребованы на современном рынке труда. Как отмечает П. Хатчингс, в современном мире «значимо не то, что студенты знают, но что они могут сделать с тем, что они знают» [7].

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

Необходимо всячески стимулировать и поощрять интерес студента к изучаемой дисциплине, так как развитие пространственных представлений, образного мышления и памяти – это обязательное и необходимое условие для формирования его профессиональных качеств. В начале работы над проектом специалист создает модель инженерного объекта, затем исследует его по модели и, наконец, изготавливает объект по его модели. Для современного специалиста важно обладать навыками и технологиями, позволяющими создавать геометрические модели инженерных изделий и конструкций.

Инновационные образовательные технологии способствуют также развитию индивидуальных способностей личности, повышению уровня креативности мышления, формированию навыков активного поиска решения как учебных, так и практических задач и прогнозированию результатов реализации принятых решений. С переходом на новые технологии коренным образом меняется воздействие обучения на исходные функциональные и психофизиологические возможности обучаемого и характер его собственных интеллектуальных усилий.



Сочетание традиционных и новых технологий – явление инновационное. Синтез традиций и инноваций всегда присутствовал в графическом образовании инженера и служил своеобразным толчком к формированию и развитию новой педагогической практики и нового инновационного опыта.

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на ее основе возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. Таким образом, повышение мотивации к изучению графических дисциплин заключается во внедрении научно обоснованных педагогических, информационных и традиционных технологий, а также в создании условий для реализации творческого потенциала наших студентов.

## Ссылки на источники

1. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения // Синергетика и учебный процесс. – М., 1999. – С. 8–18.
2. Лебедева Е. Н. Повышение уровня культуры современного специалиста // VII Всероссийская научно-методическая конференция «Проблемы подготовки специалистов в технических вузах»: тез. докл. – Н. Новгород: НГТУ, 2003. – С. 358–361.
3. Образовательная политика России на современном этапе (из доклада Государственному Совету Российской Федерации) // Высшее образование в России. – 2002. – № 1.
4. Хейфец А. Л. Концепции нового учебного курса «Теоретические основы 3D-компьютерного геометрического моделирования» // Проблемы геометрического моделирования в автоматизированном проектировании и производстве: сб. материалов 1-й Междунар. науч. конф. / под ред. В. И. Якунина. М.: МГИУ, 2008. – С. 373–377.
5. Черноталова К. Л. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессиональной инициативы // Концепт. – 2012. – № 11 (ноябрь). – ART 12147. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12147.htm>. – Гос. рег. Эл No ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
6. Ренегар С. «Вместе мы знаем больше, чем каждый из нас»: кооперативное обучение в высшем образовании // Дидактика высшей школы: сб. рефератов / редкол.: М. А. Русаковский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2005. – С. 105.
7. Мейерс Ч., Джонс Т. «Активное обучение» как понятие // Дидактика высшей школы: сб. рефератов. – С. 40–77.

### **Kira Chernotalova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Engineering Graphics, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, Nizhny Novgorod*

[Chernotalov@mail.ru](mailto:Chernotalov@mail.ru)

### **Lydmila Gareeva,**

*Senior lecturer at the chair of Engineering Graphics, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, Nizhny Novgorod*

### **Traditions and innovations of graphic education in a technical university**

**Abstract.** The paper describes the process of graphic education in conditions of Federal State Educational Standard of 3<sup>rd</sup> generation.

**Key words:** professional education, professional motivation, content of the graphic education, traditional and innovative educational technologies.

### **References**

1. Kurdjumov, S. P. & Knjazeva, E. N. (1999) “Sinergetika i novye podhody k processu obuchenija”, *Sinergetika i uchebnyj process*, Moscow, pp. 8–18 (in Russian).
2. Lebedeva, E. N. (2003) “Povyshenie urovnja kul'tury sovremennogo specialista”, in *VII Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija “Problemy podgotovki specialistov v tehniceskix vuzah”*: tez. Dokl., NGTU, N. Novgorod, pp. 358–361 (in Russian).
3. “Obrazovatel'naja politika Rossii na sovremennom jetape (iz doklada Gosudarstvennomu Sovetu Rossijskoj Federacii)”, *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2002, № 1 (in Russian).
4. Hejfec, A. L. (2008) “Konceptii novogo uchebnogo kursa «Teoreticheskie osnovy 3D-komp'juternogo geo-metricheskogo modelirovanij»”, in Jakunin, V. I. (ed.) *Problemy geometricheskogo modelirovanija v*

ISSN 2304-120X



1 2

9 772304 120142





**ART 14352**

**УДК 378.147**

*avtomatizirovannom proektirovanii i proizvodstve: sb. materialov 1-j Mezhdunar. nauch. konf., MGIU, Moscow, pp. 373–377 (in Russian).*

5. Chernotalova, K. L. (2012) “Organizacija samostojatel'noj raboty studentov kak faktor formirovanija professional'noj iniciativy”, *Koncept*, № 11 (nojabr'), ART 12147/ Available at: <http://e-koncept.ru/2012/12147.htm>, Gos. reg. Jel No FS 77-49965, ISSN 2304-120X (in Russian).
6. Renegar, S. (2005) “Vmeste my znaem bol'she, chem kazhdyj iz nas': kooperativnoe obuchenie v vysshem obrazovanii”, in Rusakovskij, M. A. (ed.) *Didaktika vysshej shkoly: sb. referatov*, BGU, Minsk, p. 105 (in Russian).
7. Mejers, Ch. & Dzhons, T. (2005) “Aktivnoe obuchenie' kak ponjatie”, *Didaktika vysshej shkoly: sb. referatov*, pp. 40–77 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



## Потенциал программированного и модульного обучения как технологии информационного образовательного пространства личностного развития учащихся\*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности модульного и программированного обучения применительно к проблеме проектирования информационного образовательного пространства личностного развития учащихся. Анализируется структура кадров и шагов в рамках теории программированного обучения. Рассматривается структура модулей и блоков в рамках теории модульного обучения. Исследуются особенности учебного процесса, построенного в соответствии с идеями модульного обучения. Указывается, каким образом можно скорректировать процесс программированного и модульного обучения, чтобы он отвечал требованиям, предъявляемым к личностно ориентированному учебному процессу. Выделяется ряд положений концепций программированного и модульного обучения, которые могут эффективно использоваться при проектировании информационного образовательного пространства личностного развития учащихся.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное обучение, программированное обучение, модульное обучение, информационное образовательное пространство, модуль, учебная программа, педагогическое проектирование.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Широкое внедрение новых информационных технологий в отечественную педагогическую практику является одной из наиболее характерных современных тенденций. Формы информатизации характеризуются значительным разнообразием. Одна из активно развивающихся в последнее время – создание информационных образовательных пространств. В качестве одного из видов таких пространств, отвечающего требованиям личностно ориентированного обучения, мы предлагаем рассматривать информационное образовательное пространство личностного развития учащихся. Данное понятие мы рассматриваем на двух уровнях – концептуальном и технологическом [1].

На концептуальном уровне информационное образовательное пространство личностного развития учащихся выступает как коммуникативная информационно-образовательная среда, отражающая личностные установки и личностные смыслы субъектов и создающая условия для их вовлечения в разнообразные формы совместной деятельности. На технологическом уровне информационное образовательное пространство личностного развития учащихся выступает как комплекс электронных обучающих систем, баз знаний различной направленности, систем компьютерных телекоммуникаций и сетевого взаимодействия, интегрированных педагогических технологий, инструментов дистанционного мониторинга и управления, к которому обеспечен доступ пользователей посредством сети Internet в соответствии с их статусом [2].

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Администрации Смоленской области в рамках научного проекта № 14-16-67012.



Актуален вопрос выявления ключевых технологий построения такого пространства. За длительное время педагогика наработала значительный комплекс разнообразных технологических средств. Возникает вопрос: каков их потенциал применительно к проблеме проектирования информационного образовательного пространства личностного развития учащихся?

В настоящей работе мы рассмотрим феномен программированного и модульного обучения в данном контексте. Соответственно, возникает ряд задач:

– необходимо установить, какие элементы программированного и модульного обучения можно использовать при проектировании информационного пространства личностного развития учащихся;

– необходимо выявить, каким образом можно скорректировать процесс программированного и модульного обучения, чтобы он отвечал требованиям, предъявляемым к личностно ориентированному процессу обучения (подобная коррекция и станет необходимой предпосылкой использования отдельных элементов программированного и модульного обучения в процессе проектирования информационного образовательного пространства личностного развития учащихся).

В основе теории программированного обучения лежит концепция такой организации учебного процесса, при которой учащиеся с помощью дидактических средств, подготовленных специальным образом, могут самостоятельно приобретать новые знания, умения и навыки. В известной работе В. П. Беспалько предложено следующее определение программированного обучения: «Под программированным обучением понимается система учебной работы с преимущественно опосредствованным программным управлением познавательной деятельностью учащихся» [3]. В. П. Беспалько выделяет следующую причину возникновения феномена программированного обучения: при современной наполняемости групп педагог уже физически лишен возможности осуществлять дидактический принцип индивидуального подхода к учащимся для управления их познавательной деятельностью; совершенно произвольно возникает резерв отстающих и неуспевающих учеников. Таким образом, необходимость разрешения противоречия между ограниченностью ресурса времени, которым располагает педагог, и необходимостью индивидуального управления познавательной деятельностью учащихся вызывает к жизни идею программированного обучения.

Отметим, что генезис программированного обучения тесно связан с кругом проблем, в настоящее время относимых к области личностно ориентированной педагогики, что создаёт предпосылки для использования отдельных элементов программированного обучения при проектировании личностно ориентированных обучающих систем и, в частности, информационного образовательного пространства личностного развития учащихся.

Целесообразность использования идей программированного обучения при проектировании информационного образовательного пространства личностного развития учащихся следует, в частности, из такой особенности программированного обучения, как гарантированное формирование знаний всех учащихся на любом заданном уровне [4]. Соответственно, обучающая система, использующая идеи программированного обучения, может обеспечить оперативный учёт образовательных запросов учащихся (применительно к желаемому уровню обучения) и последующую реализацию этого запроса в процессе обучения. Для дальнейшего выявления потенциала программированного обучения в плане реализации требований личностно ориентированного обучения рассмотрим структуру отдельного кадра учебной про-



граммы (в терминологии В. П. Беспалько). Данный автор выделяет в кадре три звена или шага: информация; операция с обратной связью; контроль [5].

Проанализируем в соответствии с работой В. П. Беспалько каждый шаг и укажем, каким образом на данном шаге могут быть учтены требования личностно ориентированного обучения.

1. Этап информации. На данном этапе учащемуся сообщаются основные сведения о том или ином явлении или закономерности, так как информирование – необходимое условие для введения в опыт ученика принципиально новых знаний и умений. Данный этап может быть реализован в форме рассказа учителя или предъявления учебного материала с помощью необходимых технических средств, воздействующих на различные органы чувств человека. В качестве практического результата реализации этапа информации выступает накопление определённых сведений в непосредственной памяти человека и создание соответствующей ориентировочной основы для дальнейшей познавательной деятельности. Основное изменение, которое необходимо внести в содержание этого этапа с точки зрения идей личностно ориентированного обучения, состоит в том, что учебный материал, формы и методы его подачи должны корректироваться, видоизменяться в соответствии с личностными потребностями и запросами учащегося, задачами развития его личности.

2. Этап операции. Данный этап дает возможность организовать целеустремленную обработку учебной информации учащимся для выявления ее основных свойств и приобретения необходимых навыков, интеллектуальных или практических. Необходимым для перехода к усвоению учебного материала элементом данного этапа является включение речевых и моторных действий в структуру деятельности учащегося. На этапе операции учащийся получает возможность корректировать каждый шаг своей учебной деятельности и, в результате, достигать правильного усвоения знаний и умений. Основное дополнение, которое необходимо внести с точки зрения идей личностно ориентированного обучения на данном этапе, заключается в том, что действия учащегося должны направляться и корректироваться с учётом как его личностных данных (уровень интеллектуального развития, структура способностей, особенности мотивационной сферы), так и субъективных запросов и склонностей.

3. Этап контроля. Этот этап дает педагогу возможность проверить результативность программы и успешность работы ученика. Таким образом, на данном этапе реализуется внешняя обратная связь. Необходимо отметить, что при создании электронных обучающих систем этап контроля уже не будет характеризоваться внешней обратной связью. Обратная связь приобретёт характер внутренней обратной связи в силу того, что контроль будет осуществляться самой системой без участия учителя. Основное изменение, которое необходимо внести в содержание данного этапа с точки зрения теории личностно ориентированного обучения, состоит в использовании результатов контроля для внесения изменений (при необходимости) в содержание, формы и методы изложения материала последующих кадров.

Таким образом, выделение шагов и кадров в структуре учебной программы, характерное для программированного обучения, может эффективно использоваться при проектировании информационного образовательного пространства личностного развития учащихся. Отметим также, что «покадровое» построение контента информационного образовательного пространства очень удобно на уровне программной реализации.

Перейдём теперь к рассмотрению модульного обучения.



Модульное обучение – это достаточно универсальная технология, которая интегрирует многое из накопленного ранее в педагогической науке: программированное обучение, системно-деятельностный подход, проблемность, рефлексивный подход, интенсификацию и оптимизацию, дифференциацию и индивидуализацию. Модульное обучение – это педагогическая технология, являющаяся личностно ориентированной, направленной на решение проблем каждого ребенка, его развитие и самореализацию. При использовании данной технологии осуществляется социализация (передача знаний), индивидуализация (развитие индивидуальных способностей) и становление самостоятельности (самопознание, самообразование, самореализация, самоориентация, самокоррекция) обучающегося. Из приведённой характеристики следует, что технология модульного обучения близка к идеологии как личностно ориентированного обучения, так и обучающих систем, в том числе информационного образовательного пространства личностного развития учащихся.

Можно выделить следующие основные причины возникновения и внедрения модульного обучения в педагогическую практику [6]:

- низкий уровень познавательной активности и самостоятельности, так как при традиционной организации работы учебные задания имели частично поисковый характер, преобладали фронтальные формы взаимодействия учителя и учащихся;
- недостаточный уровень осознанности близких и дальних целей у учащихся;
- отсутствие чёткого соответствия теоретических вопросов их практическому применению, что мешает учащемуся найти ответ на вопрос, для чего именно нужно знать конкретное правило;
- отсутствие системы целеполагания для учащихся на весь урок (всю тему) и, соответственно, слабая мотивация учащихся;
- отсутствие четкой и гибкой системы контроля (учителю не всегда удается выявить, что именно не понял ученик, установить причину непонимания) и, как следствие, отсутствие оперативной обратной связи;
- при фронтальном способе организации ознакомления с новым материалом прежде всего страдают учащиеся, у которых недостаточно развиты внимание и мышление;
- усвоение сложных правил, включающих несколько понятий, затрудняет процесс запоминания (особенно это касается учащихся, у которых недостаточно развита память);
- учебный материал, приведённый в учебнике, не всегда способствует легкому запоминанию, так как в нем не выделены опорные слова, а выделены только термины;
- на этапе обобщения и систематизации знаний работа с учащимися обычно проводится устно, без зрительной опоры.

Очевидно, что генезис модульного обучения определённым образом связан и с некоторыми проблемами, относящимися к области личностно ориентированного обучения, что создаёт предпосылки для использования элементов теории модульного обучения при проектировании личностно ориентированных обучающих систем.

Основные отличия системы модульного обучения от традиционной системы [7]:

- 1) содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных комплексах – модулях, сочетающих в себе банк информации и методическое руководство по её усвоению;
- 2) взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной по отношению к традиционному обучению основе: с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучаю-



щимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече;

3) сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения в учебном процессе равноправных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимся.

Основа методики модульного обучения заключается в том, что содержание изучаемых тем и разделов программы данной учебной дисциплины «сжимается» до требуемых временных интервалов (при этом его логика не нарушается), конструируется далее в отдельные блоки-модули и блоки-рисунки и подается учащимся с помощью специфических и традиционных методов и форм обучения [8].

В качестве исходной теоретической позиции методики блочно-модульного обучения выступает общая теория функциональных систем (П. К. Анхин, К. В. Судаков и др.), согласно которой весь континуум предметной и мыслительной деятельности человека может быть разделен на системные «кванты», соответствующие модульной организации коры головного мозга человека [9].

Существует целый ряд теорий (психолого-педагогические теории содержательного обобщения В. В. Давыдова [10] и укрупнения дидактических единиц П. М. Эрдниева), обеспечивающих эффективные способы «сжатия» учебной информации и, соответственно, экономию учебного времени. В технологическом плане такое «сжатие» учебной информации может быть обеспечено за счёт использования ряда технологических приемов. К ним относятся моделирование в предметной, графической и знаковой форме (логические и графовые модели, фреймы, продукционные системы и др.), структурная блок-схема темы, укрупненное упражнение и сверхсимвол, генеалогическое дерево, опорный конспект и т. д.

Как отмечают современные авторы, модульное обучение позволяет сократить учебный курс дисциплины приблизительно на 30% без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала [11].

Сказанное выше позволяет выявить очень полезный при проектировании личностно ориентированных обучающих систем принцип – принцип оптимального подбора содержания, форм и методов подачи учебного материала.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой. При этом функции педагога могут варьироваться в достаточно широком диапазоне – от информационно-контролирующей до консультационно-координирующей. Данное качество модульного обучения представляется весьма перспективным в контексте создания личностно ориентированных обучающих систем, так как позволяет в определённой степени разгрузить учителя, передав часть его функций обучающей системе.

Центральное понятие теории модульного обучения – понятие модуля.

Модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей [12].

Существует свойство, общее для всех видов модуля: они структурируют учебную информацию в определённые элементы (ячейки, блоки, узлы). Также общим для всех модулей является принцип компоновки материала в виде блоков (блок «входа»; блок обобщения; теоретический блок; блок генерализации; блок «выхода»).



Рассмотрим в соответствии с работой Г. В. Лаврентьева и Н. Б. Лаврентьевой [13] каждый блок и выделим его особенности, актуальные с точки зрения проектирования информационного образовательного пространства личностного развития учащихся на основе положений теории личностно ориентированного обучения.

Блок «входа» (входной контроль) выполняет дидактическую функцию пропуска в модуль через актуализацию тех опорных знаний, умений и навыков, которые необходимы для усвоения данного модуля. Контрольные тесты (задачи, практические и операционные задания) должны быть снабжены указателем, отсылающим ученика к тому учебному материалу, который необходим для успешного выполнения данного теста. Входной контроль предполагает учет предыдущих междисциплинарных связей (за счёт чего обеспечивается преемственность учебного материала). По форме входной контроль может быть словесным, текстовым, тестовым и т. п. Личностно ориентированная обучающая система должна предусматривать дифференциацию входного контроля и использование его результатов для определения содержания, форм, методов последующей деятельности учащегося.

Блок обобщения выполняет две главные функции: постановку проблемы, на решение которой и направлен данный модуль, и системное представление структуры этого модуля. Блок обобщения может быть предъявлен ученикам в различных формах. Наиболее часто встречающиеся формы – блок-схема (опорный конспект) и генеалогическое дерево, технология которого основывается на методе восхождения от абстрактного к конкретному. Независимо от формы подачи учебный материал в блоке обобщения компонуется из трех частей: основание теории, ядро теории и приложение теории. Личностно ориентированная обучающая система должна предусматривать возможность дифференциации и индивидуализации содержания данного блока, отражение в форме и содержании данного блока личностных запросов учащихся.

Теоретический блок имеет свою логику построения, совпадающую со схемой решения проблемы. Основное назначение данного блока – развитие культуры мышления.

Ведущей функцией блока генерализации является конечное обобщение содержания модуля путем сжатия информации и представления ее в удобном для запоминания виде. Этот блок может быть представлен в тех же формах, что и блок обобщения.

Психологические исследования показывают, что наиболее эффективно при формировании системности знаний давать ученикам обобщение учебного материала в рамках трёх отдельных этапов. Речь идёт о первичном, промежуточном и конечном обобщении. При модульном обучении в качестве первичного выступает блок обобщения, промежуточное осуществляется в теоретическом блоке и конечное производится в блоке генерализации. При традиционном обучении преподаватели зачастую ограничиваются лишь конечным обобщением (в учебных программах оно называется обобщающим повторением), что заметно снижает эффективность процесса системного освоения знаний.

Следующий блок – блок «выхода» (выходной контроль) – реализует три основные функции: обучающую, контролирующую и функцию обратной связи. Формы выходного контроля могут варьироваться в зависимости от варианта модуля – полного, сокращенного или углубленного.

Применительно к проблеме проектирования информационного образовательного пространства личностного развития учащихся требования к основным блокам одинаковы: они должны предусматривать возможность дифференциации и индивидуализации содержания, учёта и отражения личностных запросов учащихся.



Принцип модульности представляется нам весьма актуальным при проектировании информационного образовательного пространства личностного развития учащихся. Реализация этого принципа обеспечивается соблюдением ряда педагогических правил:

1) учебный материал, охватываемый модулем, должен быть структурирован по блокам таким образом, чтобы отдельные модули могли служить основой для конструирования единого содержания обучения;

2) конструирование учебного материала в виде модульной программы или модуля следует осуществлять исходя из задачи обеспечения достижения дидактических целей каждым учеником;

3) совокупность блоков, имеющих отдельные частные цели, должна подчиняться интегрированной дидактической цели и составлять один модуль.

Модульный подход проявляется как непосредственно в проведении уроков, так и в целом в организации учебно-воспитательного процесса. При этом содержание обучения представляется в виде законченных самостоятельных модулей, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению. В основе процесса обучения, отражающего идеи модульного обучения, лежат субъект-субъектные отношения между учителем и учеником (исключительно актуальные с точки зрения личностно ориентированного обучения, для которого характерно рассмотрение учащегося в качестве субъекта). При этом обеспечивается самостоятельное, осознанное достижение определенного уровня в обучении.

Некоторые исследователи относят к целям модульного обучения возможность достижения комфортного темпа работы учащегося, определения им своих возможностей, гибкого построения содержания обучения, интеграции различных его видов и форм, достижения высокого уровня конечных результатов. Последняя цель часто представляется главной целью модульного обучения и позволяет провести различия между ним и традиционным обучением [14]. В таком подходе к определению целей модульного обучения также прослеживается определенное влияние идей личностно ориентированного обучения.

Модульная педагогическая технология конструируется на основе системы целей. Создание комфортного темпа работы для каждого ученика относится к наиболее важным из них. Это также очевидным образом согласуется с требованиями личностно ориентированного обучения.

Рассмотрим некоторые особенности учебного процесса, построенного в соответствии с идеями модульного обучения.

Характерной особенностью данной технологии является применение принципа планирования совместной деятельности ученика и учителя. Планирование начинается с определения целей для учащихся. После этого учителем осуществляется собственное целеполагание. При этом определяются содержание и объем педагогической помощи учащимся с его стороны [15]. Далее, исходя из поставленных ранее целей, проектируется итоговая диагностика. Она создается с учетом уровневой дифференциации, что позволяет учащимся осознанно определять тот минимум знаний, который необходим для получения удовлетворительной оценки. Далее на основе целеполагания и разработанной итоговой диагностики отбирается конкретное предметное содержание (теоретический материал и практические задания). На основе подобранного таким образом содержания выстраивается логика изучения темы, отраженная в поурочном планировании, определяются время и место промежуточной и итоговой диагностики и соответствующей учебной коррекции. В заверше-





ние процесса определяются микроцели учащихся и приемы обратной связи для каждого из уроков. Создаются соответствующие дидактические материалы – задания к уроку и опорные конспекты для учащихся.

В результате реализации описанного выше процесса учитель разрабатывает систему, состоящую из следующих компонентов:

- 1) логической структуры уроков с развитой системой промежуточной диагностики;
- 2) разноуровневых материалов для диагностики знаний учащихся;
- 3) дидактических материалов ко всем урокам.

Модульная педагогическая технология помогает осуществлять индивидуальный подход к учащимся, вовлекая каждого в осознанную учебную деятельность, мотивировать эту деятельность, формировать навыки самообучения и самоорганизации, обеспечивая тем самым постепенный переход учащегося от пассивной позиции к сотрудничеству с учителем [16]. Как следует из данного подхода к трактовке модульного обучения, оно в значительной степени соответствует требованиям личностно ориентированного обучения и, соответственно, может применяться при проектировании информационного образовательного пространства личностного развития учащихся.

Отметим ещё одну важную составляющую технологии модульного обучения. Структура модульного урока представляет собой последовательность учебных элементов, каждый из которых включает в себя порцию содержания учебного материала и руководство к учебной работе с ним для ученика. При этом обеспечивается вариативность уровней сложности учебного материала и путей движения от одного элемента знания к другому. Таким образом, модульный урок позволяет индивидуализировать путь достижения учащимся целей обучения, может служить инструментом построения индивидуальных траекторий обучения (в том числе в процессе функционирования информационного образовательного пространства личностного развития учащихся).

В деятельности учителя, работающего в рамках технологии модульного обучения, существуют два основных этапа: этап проектирования и этап реализации проекта в учебном процессе. Соответственно, при создании автоматизированных личностно ориентированных обучающих систем эти этапы или отдельные их составные части должны реализовываться с использованием новых информационных технологий.

Центральным элементом этапа проектирования является процесс конструирования модульной программы для данного класса. Такая программа выступает в роли паспорта учебного процесса в этом классе, играющего одновременно роль источника и хранилища информации и методического руководства по её усвоению.

В рамках рассматриваемой технологии основным объектом проектирования является учебная тема. Тема-модуль представляет собой законченный блок информации, в котором определена комплексная дидактическая цель. Тема-модуль делится на самостоятельные единицы учебной познавательной деятельности (уроки-модули), включающие в себя интегрированные и частные дидактические цели [17]. В соответствии с принципом динамичности и гибкости необходимо такое построение модулей, чтобы обеспечить свободную корректировку их содержания: сокращение или дополнение элементов знания по изучаемой теме, конструирование новых модулей с учетом возможностей и потребностей учащихся, зоной их ближайшего развития [18].

Внедрение технологии модульного обучения в педагогическую практику позволяет реализовать в учебном процессе положения теории личностно ориентированного обучения. При этом меняется роль учащегося. Он из пассивного объекта обучения превращается в субъекта, активного участника образовательного процесса. Это



способствует развитию и становлению самостоятельной личности и в конечном итоге повышает качество образования [19].

Учитывая отмеченные выше особенности программированного и модульного обучения, можно сделать определённые выводы:

1. Программированное и модульное обучение в своём традиционном виде относятся к обучающим системам.

2. Программированное и модульное обучение допускают корректировку в плане обеспечения соответствия требованиям лично ориентированного обучения.

3. Реализация идей программированного и модульного обучения приводит к необходимости обработки больших объёмов информации; учитель в принципе может осуществить такую обработку, но более эффективным будет использование современных информационных технологий для выполнения этой работы. Соответственно, актуальным становится использование современных компьютерных средств при создании лично ориентированных обучающих систем.

Таким образом, можно констатировать, что программированное и модульное обучение обладают значительным потенциалом как элементы технологической основы проектирования информационного образовательного пространства личностного развития учащихся. При этом могут эффективно использоваться следующие положения концепций программированного и модульного обучения:

- выделение в функционировании проектируемой лично ориентированной обучающей системы отдельных этапов (соответствующих шагам и кадрам программированного обучения);

- выделение модуля в качестве структурного элемента проектируемой лично ориентированной обучающей системы;

- идея оптимизации содержания, форм и методов изучения учебного материала;

- идея обеспечения каждому учащемуся индивидуального темпа изучения учебного материала;

- структура уроков с промежуточной диагностикой и дифференцированные дидактические материалы для такой диагностики;

- принцип модульности в построении учебного курса;

- вариативность уровней сложности учебного материала и путей движения от одного учебного элемента к другому в процессе обучения.

## Ссылки на источники

1. Бояринов Д. А. Информационное образовательное пространство личностного развития учащихся: монография. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2014. – 144 с.
2. Там же.
3. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. – М.: Высш. шк., 1970. – С. 8.
4. Там же.
5. Там же.
6. Морозова В. В. Модульное обучение на основе технологической карты // Образование в современной школе. – 2001. – № 5-6. – С. 44–58.
7. Там же.
8. Лисейчиков О., Чошанов М. Минимум занятий – максимум отдачи: [о методике блочно-модульного обучения школьников] // Народное образование. – 1990. – № 8. – С. 74–80.
9. Там же.
10. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
11. Лисейчиков О., Чошанов М. Указ. соч.
12. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Слагаемые технологии модульного обучения. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1998. – 128 с.



13. Там же.

14. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография. – М.: Новая школа, 1997. – 350 с.

15. Адрова И. А., Ромашко И. В. Модульный урок в 10 классе // Математика в школе. 2001. – № 4. – С. 28–32.

16. Там же.

17. Морозова В. В. Указ. соч.

18. Там же.

19. Там же.

**Dmitriy Boyarinov,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Computer Science, Smolensk State University, Smolensk*

[dmboyarinov@mail.ru](mailto:dmboyarinov@mail.ru)

## **The potential of programmed instruction and modular training as a technology of informational educational space of students' personal development**

**Abstract.** The paper discusses the features of modular training and programmed instruction, applied to the problem of designing of information educational space of students' personal development. The structure of the frame and steps in the theory of programmed instruction is discussed. The structure of modules and blocks in the theory of modular training is considered. The features of the educational process constructed in accordance with the ideas of modular training are discussed. The author indicates the way the process of programmed instruction and modular training can be adjusted so that it meets the requirements of the learner-centered learning process. A number of provisions of the concept of modular training program which can be effectively used in the design of information educational space of students' personal development is highlighted.

**Key words:** personality oriented training, programmed instruction, modular training, information educational space, module, curriculum, pedagogical design.

### **References**

1. Bojarinov, D. A. (2014) *Informacionnoe obrazovatel'noe prostranstvo lichnostnogo razvitija uchashihhsja: monografija*, Izd-vo SmolGU, Smolensk, 144 p. (in Russian).
2. Ubid.
3. Bespal'ko, V. P. (1970) *Programmirovannoe obuchenie. Didakticheskie osnovy*, Vyssh. shk., Moscow, p. 8 (in Russian).
4. Ubid.
5. Ubid.
6. Morozova, V. V. (2001) "Modul'noe obuchenie na osnove tehnologicheskoy karty", *Obrazovanie v sovremennoj shkole*, № 5-6, pp. 44–58 (in Russian).
7. Ubid.
8. Lisejchikov, O. & Choshanov, M. (1990) "Minimum zanjatij – maksimum otdachi: [o metodike blochno-modul'nogo obuchenija shkol'nikov]", *Narodnoe obrazovanie*, № 8, pp. 74–80 (in Russian).
9. Ubid.
10. Davydov, V. V. (1986) *Problemy razvivajushhego obuchenija: Opyt teoreticheskikh i jeksperimental'nyh psihologicheskikh issledovanij / APN SSSR*, Pedagogika, Moscow, 239 p. (in Russian).
11. Lisejchikov, O. & Choshanov, M. (1990) Op. cit.
12. Lavrent'ev, G. V. & Lavrent'eva, N. B. (1998) *Slagaemye tehnologii modul'nogo obuchenija*, Izd-vo AGU, Barnaul, 128 p. (in Russian)
13. Ubid.
14. Tret'jakov, P. I. & Sennovskij, I. B. (1997) *Tehnologija modul'nogo obuchenija v shkole: praktiko-orientirovannaja monografija*, Novaja shkola, Moscow, 350 p.
15. Adrova, I. A. & Romashko, I. V. (2001) "Modul'nyj урок v 10 klasse", *Matematika v shkole*, № 4, pp. 28–32 (in Russian).
16. Ubid.
17. Morozova, V. V. (2001) Op. cit.
18. Ubid.
19. Ubid.

### **Рекомендовано к публикации:**

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





## Проблема обучения русскому языку как неродному в современных условиях образования

**Аннотация.** *Статья посвящена проблеме обучения русскому языку как неродному на примере начальной адыгейской школы.*

**Ключевые слова:** *билингвизм, лексическая семантика, национальная школа.*

**Раздел:** *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Необходимость усиления роли процессов этнической идентификации личности сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Важную роль в этих процессах играет язык. Не случайно он занимает высокое положение в шкале личностных ценностей человека. Как важное социальное явление язык активно реагирует на изменения, происходящие в обществе, отражает их в своем лексико-грамматическом строе. На разных этапах развития общества также меняется соотношение социальных функций русского и родных языков в национальных регионах РФ, что непосредственно предполагает совершенствование существующих методических концепций, выработку новых приемов и методов обучения языкам, адекватных изменившейся языковой ситуации.

Язык является обязательным элементом национальной культуры, важнейшим средством формирования и духовного развития личности. Именно такое понимание роли языка в обществе определяет особое место предмета «Русский язык как государственный» среди других областей знаний в национальной школе. Сегодня русский язык – один из богатейших мировых языков с уникальной историей развития.

В октябре 1991 г. впервые в законодательной практике России был принят закон «О языках народов РСФСР», призванный способствовать максимальному раскрытию национально-культурного потенциала народов России и определению государственных языков РФ. На основании данного закона среди всех языков, используемых жителями Республики Адыгея, выделяются – и это правомерно – два языка: адыгейский – язык народа, название которого носит республика, и русский – язык межнационального общения народов не только Адыгеи, но и всей России.

Особенность сложившегося социолингвистического контекста в Республике Адыгея состоит в том, что в национальных школах начальное образование осуществляется на родном языке, с 5-го класса русский язык не только остается объектом изучения, но и уже становится языком обучения. В таких условиях возрастает коммуникативная роль русского языка как традиционного языка межнационального общения в Российской Федерации и ее субъектах. Языковая ситуация диктует необходимость разработки новой концепции изучения русского языка в системе начального образования в соответствии с реальным состоянием и перспективами развития функций родного и русского языков на территории Адыгеи.

Билингвизм (двуязычие) – это достаточно регулярное и свободное владение двумя языками одновременно, способность употреблять для общения две языковые системы. Двуязычный человек способен попеременно использовать два языка в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается. В последние годы



исследователи все больше говорят о билингвизме «как об особой лингвистической системе сознания: носитель двух языков – это не сумма двух носителей одного языка, скорее он – уникальная и специфическая лингвистическая система» [1].

Существует мнение, что билингвы – это люди будущего, мосты межкультурной коммуникации, наилучший вклад во взаимопонимание между всеми народами и государствами.

Проблема обучения русскому языку как второму в полиэтническом классе новая в современной государственной школе и требует научного обоснования с лингвистических, психолого-педагогических и методических позиций.

Второй язык играет в жизни индивидуума часто такую же важную роль, как и родной. Существуют факторы, влияющие на освоение второго языка. Биологические факторы:

1. Зрелость головного мозга. Нервная система человека устроена так, что он способен выучить много языков. В биологическом смысле с изучением второго языка связан процесс саморазвития личности. Сегодня известно, что первый язык развивается параллельно с созреванием головного мозга и что освоение языка дает важнейшие толчки к нейронным изменениям. Это развитие заканчивается к третьему или четвертому годам жизни. Если дети изучают два языка одновременно до этого возраста, то часто они не могут отделить обе языковые системы друг от друга. Если же второй язык осваивается после третьего-четвертого года жизни, он должен интегрироваться в уже установившиеся структуры головного мозга, так как нейронные изменения едва ли уже произойдут. На основании этих различий считается, что с третьего-четвертого года жизни начинается последовательное усвоение языков.

Процесс понимания в начальной фазе сильнее обусловлен неязыковыми элементами. Ученик пытается отгадать значение выражений на основе глобального смысла ситуации. Одновременно он учится расчленять иностранную речь и анализировать языковые единицы.

Для освоения второго языка наряду с процессами развития центральной нервной системы имеет значение также периферическая нервная система (так называемая «лимбическая система»). Она ответственна за эмоциональные процессы. Эти процессы благоприятствуют более глубокому накоплению языковых фактов. Кроме того, эта система влияет на мотивацию, внимательность ученика. Неформальные условия изучения языка, когда язык усваивается стихийно, сильнее указывают на лимбическое влияние, чем формальные.

2. Возраст. Многие люди считают, что с возрастом все труднее выучить второй язык. Учитель должен знать, что существуют специфические возрастные различия.

3. Когнитивное развитие. У детей разного возраста процесс изучения языка проходит по-разному. Известно, что языковое и когнитивное развитие происходят независимо друг от друга, но оказывают влияние друг на друга. Поэтому для освоения второго языка имеет значение развитие первого языка и развивающаяся вместе с ним когнитивная готовность (например, готовность к абстрагированию, классификации, выводам и т. д.).

4. Уровень владения вторым (русским) языком. Успешность обучения во многом определяется степенью компетенции учащихся в русском языке.

Овладение языком начинается с накопления учащимися лексического запаса, с обогащения их словаря. При этом недостаточно простого накопления слов, работа над лексическими единицами в национальной школе должна быть комплексной и включать:

- 1) работу над семантикой слова;
- 2) работу над грамматическими формами слова;



- 3) работу над сочетаемостью слов;
- 4) работу над употреблением слова в речи;
- 5) стилистическую работу.

Лингвистические основы методики преподавания русского языка в национальной школе включают, прежде всего, то, что вытекает из содержания самого предмета, из науки о русском языке, а также из данных научного типологического анализа русского и родного языков, осуществляемого в сопоставительном плане. Учащиеся национальной школы к началу обучения практически владеют своим родным языком и в школе изучают его, одновременно осваивая и русскую речь. В сознании младших школьников на начальных этапах обучения русскому языку сосуществуют системы двух языков. Это обстоятельство, с одной стороны, облегчает, с другой – затрудняет усвоение явлений русского языка. Облегчает, разумеется, то, что является сходным, и то, с чем учащиеся знакомы из курса родного языка. Трудности вызывают те явления, которые отсутствуют в родном языке или имеют значительные отличия от соответствующих явлений русского языка. При овладении неродным языком наблюдаются и обратные процессы: то, что отличается, запоминается лучше, а то, что имеет неполное сходство, часто вызывает ошибки в речи.

На начальном этапе обучения, когда учащиеся адыгейских школ делают попытку заговорить на русском языке, они сталкиваются с такой преградой, как непонимание семантики слова. Общеизвестно, что введение новой лексики связано с ее семантизацией. От правильного выбора способа семантизации во многом зависит успех педагогического процесса. Однако, как очень часто бывает, заранее точно предвидеть ее очень трудно, так как семантизация во многом зависит от уровня владения языком обучающихся, от уровня их языковых знаний, а также и от характера самой лексической единицы, ее соотношения с эквивалентом в родном языке учащихся. Недостаточное знание лексико-семантической системы русского языка вызывает употребление слов в несвойственном для них значении, тенденцию к сужению значения слов, нарушению их валентности. Поэтому при объяснении слова для полного раскрытия его значения целесообразно применять не один, а несколько способов семантизации. Только комплексный подход к семантизации может обеспечить активное усвоение учащимися изучаемой лексики [2]. Знание особенностей лексической системы контактирующих языков учителями и методистами позволит прогнозировать возможные ошибки и вести целенаправленную профилактическую работу путем обоснованного отбора учебного материала и способов семантизации слов русского языка.

Хотя много общего с методикой изучения русского языка как родного, методика обучения русскому языку в национальной школе имеет и много специфического, строится на определенных принципах, использует конкретные методы, определяемые основной целью обучения, которая сводится не столько к овладению неким кругом знаний о языке, сколько к приобретению коммуникативных умений и навыков, способствующих формированию речевой деятельности на русском языке в разных ее формах.

Указанная цель обучения русскому языку в национальной школе предопределяет ведущие методические принципы, к которым относятся:

- 1) принцип коммуникативной направленности обучения;
- 2) принцип единства аспектного и комплексного подходов к изучению языковых уровней и категорий;



- 3) принцип единства структуры, семантики и функции языковых единиц;
- 4) принцип практической направленности обучения русскому языку;
- 5) принцип комплексного обучения разным видам речевой деятельности;
- 6) принцип опоры на родной язык учащихся [3].

Следует подчеркнуть, что указанные специфические методические принципы могут быть реализованы на основе общедидактических принципов и в тесной связи с ними. Общедидактические и лингвометодические принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены, их реализация определяется рядом таких методических факторов, как этапы, цели, условия обучения, стадия усвоения языкового материала, характер изучаемой языковой категории.

В глубоком и всестороннем овладении русским языком в национальной школе, повышении эффективности его усвоения особо актуальна реализация в учебном процессе взаимосвязи между уровнями языка при особом внимании к каждому из них на определенном этапе обучения. Такая методическая целесообразность вытекает из самой природы русского языка, его внутренних законов, из того, что «современный русский язык представляет сложную систему, части которой находятся в отношениях постоянной и необходимой взаимосвязанности: один участок системы не существует без другого...» [4].

Построение рациональной и эффективной методической системы возможно только в результате правильного отбора, соответствующей систематизации, четкого изложения языкового материала. Этот материал в учебниках и других дополнительных учебных пособиях должен отвечать наметившейся в последние десятилетия в русской лингвистике тенденции к исследованию не только семантики и структуры языковых единиц и категорий, но и закономерностей их функционирования. Такой подход позволяет четко противопоставить языковые единицы с точки зрения их функциональной нагрузки. Этим фактом объясняется и усиливающееся в лингвистике внимание к исследованию вопросов синтаксиса целого текста, что имеет не только большое теоретическое, но и прикладное значение, служит основой языковой подготовки и развития связной речи учащихся. Но на решении данной важной учебной задачи сказывается то, что к настоящему времени не разработана целостная система развития связной русской речи нерусских учащихся, многие ее аспекты недостаточно изучены. Данная проблема исследуется в работах отдельных лингвистов и методистов или в связи с использованием в речи определенных языковых единиц, или относительно конкретной национальной школы. Хотя в программах и учебниках для национальных школ РФ уделяется немало времени и места развитию речи учащихся, эффективность этой работы остается низкой, так как не установлены основополагающие категории и понятия развития речи, не в достаточной степени определены содержание, приемы и методы ее развития, не установлены критерии оценки уровня речевого развития учащихся. Сказывается и то, что до последнего времени основной коммуникативной единицей признавалось предложение, развитие речи ограничивалось уровнем предложения. Не получили достаточного освещения основная лингвистическая единица связной речи – текст и его составляющий компонент – микротекст, или сложное синтаксическое целое, не отработана методика овладения механизмом построения связного текста, высказывания.

В результате учащиеся испытывают большие затруднения в оформлении связного высказывания:

- 1) не умеют связывать по смыслу и грамматически компоненты связного высказывания – простые и сложные предложения;



2) нарушают логическую связь между предложениями, что приводит к искажению высказываемой мысли;

3) не умеют правильно и уместно пользоваться средствами межфразовой связи;

4) в устной связной речи ее компоненты не соединяются в интонационное единство;

5) не соблюдаются паузы, логические ударения;

6) в письменной речи допускается большое количество орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок;

7) беден и однообразен лексический состав и синтаксический строй письменной речи учащихся.

Указанные ошибки и недочеты в связной речи учащихся мешают их свободному речетворчеству, затрудняют работу на уроках русского языка и литературы и на других уроках, так как русский язык является не только важным учебным предметом, но и языком обучения и образования в национальных школах РФ.

Инновационный подход требует от каждого словесника понимания, что законы русского языка учащиеся воспринимают через призму законов родного языка, а это является причиной многих орфографических и даже пунктуационных ошибок. Такие ошибки относят к разряду интерференционных.

Во время проведения уроков русского языка к числу эффективных технологий можно отнести технологии работы в группах (пары, группы сменного состава и т. д.). Технология обучения в группах позволяет создавать на уроке определенные речевые ситуации, привлекать к организации работы в группе учащихся, для которых русский язык родной, что способствует формированию коммуникативной компетенции школьников. Инновационные подходы к преподаванию русского языка требуют четкой организации самостоятельной, исследовательской деятельности учащихся.

Одной из форм исследовательской деятельности учащихся на уроке можно считать сопоставительный лингвистический анализ текстового материала на русском и на родном языке. Особенно эффективны такие работы при изучении лексики, фонетики, морфологии, стилистики, при редактировании собственных текстов.

Русский язык является носителем культуры, традиций русского народа. Значит, целесообразно преподавать его как феномен культуры, овладеть методикой преподавания предметов культурологического цикла.

Основными принципами современного урока русского языка в условиях поликультурной среды, позволяющими организовать обучение русскому языку с основой на родной язык и обеспечить его эффективность, можно назвать следующие: создание условий, формирующих интерес ученика к лингвистической теме, понимание её полезности; опора на возрастные психологические особенности школьников; урок должен быть обращён к каждому ученику, учитывать неповторимость, своеобразие каждого; приоритет развивающих форм обучения: не давать готовые знания, а учить добывать их самостоятельно, видеть в языковом явлении проблему и пытаться её решить; разнообразие форм урока, выбор наиболее эффективных методических приёмов, методов, исследовательский характер урока; чёткая структура урока, его сюжетность, взаимосвязь всех его частей.

Итак, задача обучения русскому языку в современной начальной адыгейской школе – совершенствование национально-русского двуязычия, формирование и развитие навыков попеременного использования родного и русского языков в определенных жизненных ситуациях соответственно исторически сложившемуся распределению функций русского и родного языков у данного народа.





Взаимодействие языков – верная основа живого диалога народов и их культур в условиях билингвизма и полилингвизма, что предполагает необходимость совершенствования методики обучения каждому из контактирующих языков и их соотношенного изучения с учетом возможной транспозиции и интерференции.

## Ссылки на источники

1. Берсенева М. С. Чтение на занятиях по русскому языку: теоретические проблемы обучения инофонов // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: сб. науч. ст. – М., 2008. – 224 с.
2. Пханаева С. Н. Лингвометодические основы лексико-семантической основы работы в начальных классах адыгейской школы: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2007. – 170 с.
3. Шапацева М. Х. Лингвистика и линводидактика. – Майкоп: Аякс, 2005. – 319 с.
4. Быстрова Е. А. Русский язык в многонациональной России // Русский язык в школе. – 2004. – № 2. – С. 38.

## Saida Phanaeva,

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of the Russian Language and its methods, Adyghe State University, Maykop*

[phanaeva@yandex.ru](mailto:phanaeva@yandex.ru)

## Problem of teaching Russian language as a foreign language in modern conditions of education

**Abstract.** The paper is devoted to the problem of learning Russian as a foreign language on the example of primary Adyghe school.

**Key words:** bilingualism, lexical semantics, national school.

## Рекомендовано к публикации:

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





## Специальная физическая подготовка в тренировке дзюдоистов

**Аннотация.** В статье на основе проведенного опроса тренеров и педагогического наблюдения выявлена целесообразность применения игры в регби как перспективного средства физической подготовки дзюдоистов, определено ее значение для развития физических качеств и формирования двигательных навыков борцов.

**Ключевые слова:** дзюдоисты, регби, тренировка.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Применение игровых методов позволяет успешнее достигать цели и сформировать надежный навык, систематически применяемый в условиях соревновательного поединка, способствует улучшению качества обучения борцов различным приемам, повышает результативность соревновательных действий спортсменов, обеспечивает сопряженность воздействия на формирование технико-тактических действий и развитие физических качеств спортсменов [1].

Для применения в специальной физической подготовке борцов дзюдо специалисты стараются подбирать такие игры, которые бы положительно влияли как на развитие физических качеств, так и на освоение двигательных умений. Одной из таких игр является регби. Однако нет данных о том, насколько применение игры в регби целесообразно для дзюдоистов, как к этому относятся тренеры по дзюдо, что и определяет актуальность нашего исследования.

Основу специальной физической подготовки в дзюдо традиционно составляют такие упражнения в выполнении приемов, фрагментов борьбы, которые направлены на повышение возможностей занимающихся в проведении избранных технических действий [2]. Анализ научных исследований по вопросам развития физических качеств в дзюдо показывает, что в последнее время внимание специалистов направлено на изучение и подбор наиболее эффективных средств и методов физической подготовки, поиск новых и оригинальных подходов, которые предъявляют повышенные требования к функциональным системам организма спортсмена и во многом определяют успех в соревновательной деятельности [3].

Среди прочих средств тренировки игры в подготовке борцов занимают особое место. Специализированные игры с элементами единоборств (например, «Оторви соперника от ковра и вынеси из круга», «Затащи соперника за свою линию» и другие) предлагается проводить перед началом освоения раздела «Борьба» на уроках физической культуры в школе [4].

Высказывается также мнение о том, что включение различных игр в занятия обеспечивает быструю двигательную адаптацию школьников к новым для них двигательным действиям и более успешное овладение техникой борьбы. Игры применяются также для проведения разминки, с целью восстановления организма и активно-



го отдыха после напряженных тренировок борцов, для развития психических характеристик спортсменов и решения многих других задач.

В теории и практике подготовки борцов применяют как подвижные, так и хорошо известные спортивные игры. Кроме того, в литературе критикуется традиционный подход к освоению технико-тактических действий юных борцов, строящийся только на изучении отдельных приемов и их последующем включении в борьбу. Критика объясняется тем, что некоторые тренеры упускают на начальном этапе подготовки юных борцов изучение базовых элементов борьбы: захваты соперника, стойки, передвижения, освобождение от захватов и другие [5]. Многие считают, что базовые элементы борьбы сформируются естественным способом в умения, если систематически проводить учебные, тренировочные схватки с юными спортсменами, но опыт показывает, что такая практика становится неэффективной. Необходимо, с одной стороны, последовательно и методично осваивать все базовые элементы еще до того, как начнутся учебно-тренировочные схватки и первые соревнования, с другой стороны, необходимо обеспечивать широкий диапазон двигательных возможностей начинающих борцов, основанный на формировании у спортсменов большого объема различных двигательных умений и навыков. Содержание тренировки борцов должно быть более насыщенным новыми средствами, по мере роста квалификации борцов их спортивная подготовка должна становиться интегральной [6].

Спортивные и подвижные игры способствуют решению данных задач, поскольку сам игровой сюжет позволяет в процессе игры создавать большую вариативность двигательных действий, требует проявлять универсальность при реагировании каждого игрока на создаваемую ситуацию и ее быстрое изменение. Постоянное напряжение, концентрация во время игры требуют большой физической и психической работоспособности, которая также нужна в борьбе. Имеются данные о том, что применение игровых методов в содержании тренировки положительно сказывается на работоспособности борцов-дзюдоистов, показателях физического развития и физической подготовленности борцов классического стиля [7].

Что касается непосредственно игры регби как средства для специальной физической подготовки борцов-дзюдоистов, то следует отметить, что она привлекает внимание специалистов по борьбе, потому что в ней имеются движения, похожие на борцовские действия (например, захваты соперника, отталкивание, обманные движения). Кроме того, эта игра развивает физические качества, необходимые в борьбе (силу, силовую выносливость, ловкость, общую выносливость, скоростно-силовые качества). В то же время игра полезна тем, что включает двигательные действия, которые почти отсутствуют в борьбе (бег, прыжки, метания), и поэтому в активную работу включаются мышечные группы, которые не участвуют в спортивной борьбе. Следовательно, играя в регби, юные дзюдоисты могут расширять свои двигательные возможности, развивать адаптационные реакции организма, повышать одновременно уровень общей и специальной физической подготовленности.

На этом основании игра в регби интересна как новое средство совершенствования специальной физической подготовки борцов-дзюдоистов, однако в настоящее время фактически отсутствует научное обоснование методики такой подготовки.

Анализ содержания специальной физической подготовки дзюдоистов свидетельствует о том, что в настоящее время сложилось определенное противоречие: с одной стороны, практика физической подготовки дзюдоистов требует новых подходов, средств и методов развития специальных физических качеств, основанных на применении игры в регби и обеспечивающих высокий уровень спортивной формы по



отношению к соперникам, с другой стороны, методика развития этих качеств у дзюдоистов на основе применения игровых элементов регби недостаточно разработана.

Исследование включало проведение бесед с тренерами и педагогическое наблюдение. Всего было опрошено 45 тренеров, работающих в Курской и Белгородской областях. В их числе – выдающиеся тренеры и спортсмены, специалисты по борьбе, такие как Н. В. Солодухин – олимпийский чемпион, чемпионы мира среди ветеранов по борьбе дзюдо И. В. Глывук, Н. С. Демкин, заслуженный тренер России М. Г. Скрыпов. В анкете было всего 8 вопросов. Информация фиксировалась при помощи записи ответов. В беседе выяснялось мнение тренеров о том, какие физические качества для дзюдо самые важные, о необходимости совершенствования физической подготовки дзюдоистов, о средствах физической культуры для физической подготовки борцов, целесообразности применения спортивных игр, их значении, в том числе целесообразности применения игры регби в тренировке дзюдоистов.

Педагогическое наблюдение использовалось для изучения традиционно сложившейся методики физической подготовки дзюдоистов. Объектом наблюдения был учебно-тренировочный процесс дзюдоистов 16–17 лет Курской области. Предметом наблюдения были средства и методы общей и специальной физической подготовки дзюдоистов. Педагогическое наблюдение было открытым и проводилось в естественных условиях учебно-тренировочного процесса. Всего было проведено 43 педагогических наблюдения на базе спорткомплекса «Динамо» г. Курска, ОГОУ ДОД «Областная специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва», «Детско-юношеская спортивная школа имени Н. И. Солодухина», «Детско-юношеская спортивная школа г. Железногорска». Беседы и наблюдения проводились на протяжении 2010–2011 гг.

В результате проведения опроса выявлено, что наиболее важными для дзюдоистов физическими качествами являются: сила, быстрота реакции, силовая выносливость, ловкость, гибкость. Однако 73% опрошенных считают, что самыми важными качествами дзюдоиста являются быстрота реакции, ловкость, силовая выносливость. Более 50% уверены, что важнее всего общая выносливость, физическая и психическая работоспособность спортсмена-борца. Около 32% считают самым главным качеством координационные способности борца.

Все опрошенные респонденты однозначно заявили о необходимости постоянного совершенствования физической подготовки дзюдоистов. При этом многие респонденты указывали, что в условиях современного развития дзюдо, новых технологий, обострения спортивной конкуренции между спортсменами разных стран проблема совершенствования подготовки дзюдоистов будет все больше актуализироваться.

Около 43% респондентов назвали традиционные средства спортивной подготовки самыми необходимыми для спортсменов. 25,9% указали на необходимость больше включать в подготовку спортсменов силовые упражнения, особенно те, которые выполняются на современных тренажерах. 30% считают, что необходимо шире применять средства физической культуры из других видов спорта, в том числе из различных спортивных игр.

Более половины опрошенных – 56% – совершенно уверены, что в спортивной подготовке дзюдоистов необходимо использовать не только спортивные игры, но и другие игры – подвижные, народные, дидактические. Они считают, что игры имеют большой потенциал для физической подготовки дзюдоистов, но сначала надо анализировать каждую спортивную игру, а затем уже применять ее в процессе тренировки.



Особый интерес представлял вопрос о целесообразности применения игры регби в тренировке дзюдоистов. 68% респондентов одобрили возможность применения игры в регби для физической подготовки дзюдоистов. Половина респондентов решили, что регби может оказаться полезным для переключения двигательной деятельности на новый вид движений, непривычный по структуре и активности (45%). Такую игру они бы применяли в восстановительный период или в период интенсивной подготовки для смены деятельности при тяжелой нагрузке. 37% респондентов указали на необходимость применения регби в период общей физической подготовки в начале подготовительного периода тренировочного годового цикла. Остальные нашли другой вариант применения игры – для отработки элементов техники дзюдо, которую можно было бы осуществлять непосредственно во время игры в регби. В этом случае, по их мнению, техника движений должна быть смешанной и в ней должны быть элементы регби в сочетании с элементами (приемами) дзюдо.

Как видно из результатов опроса, тренеры еще не знают точно, как лучше всего использовать регби в тренировке дзюдоистов. Некоторые из них даже применяли иногда эту игру на своих тренировках, но такие примеры были эпизодическими, в большей степени стихийными, чем основательно продуманными и логически выстроенными. В ходе опросов было заметно, что тренеры еще недостаточно осознают значение этой игры в тренировке дзюдоистов. Они не готовы категорично определить, например, нужно ли применять эту игру в соревновательном периоде, какую нагрузку можно давать юным спортсменам во время игры, как сочетать применение игры регби и других средств в процессе тренировки, какие именно элементы борьбы дзюдо можно отрабатывать во время игры.

Другие предложили использовать регби для целенаправленного развития таких физических качеств, как ловкость, силовая выносливость, скоростно-силовые качества. Кроме того, небольшое количество респондентов (всего 12% от общего числа респондентов) увидели в регби возможность для тренировки тактического мышления спортсменов при выборе вариантов ведения игры и характера действий в процессе противоборства.

В ходе наблюдения было установлено, что в учебно-тренировочной группе дзюдоистов 16–17 лет примерно 45–50% всей тренировочной работы в подготовительном периоде отводится общефизической подготовке. Остальное время направлено на специальную подготовку спортсменов.

Примерно 65% технико-тактических действий, упражнений отводится на овладение защитными действиями. Остальное время тратится на действия в нападении, в партере и развитие физических качеств.

По данным педагогического наблюдения, основными методами тренировки являются: повторный, круговой, игровой, соревновательный, интервальный. Что касается игрового метода, то он используется в большей степени как дополнительный метод. Для этого чаще всего используют спортивные игры: футбол, баскетбол по упрощенным правилам или по тем правилам, которые в настоящее время в этих играх приняты. Гораздо реже используют некоторые подвижные игры. Очень редко включают регби в подготовительном периоде годичной тренировки. Другие игры в тренировку не включают.

В результате проведения предварительного исследования удалось установить, что физическая подготовка дзюдоистов нуждается в совершенствовании, направленном на самые важные для дзюдоистов физические качества – ловкость, быстроту реакции, общую и силовую выносливость.



Традиционные средства и методы построения специальной физической подготовки дзюдоистов среди специалистов начинают подвергаться обоснованной критике прежде всего потому, что имеется острая потребность в применении новых средств и методов тренировки, которые могли бы существенно повышать адаптационные возможности организма спортсмена, его физическую и психологическую готовность к борьбе, функционально-двигательную универсальность. В то же время имеющийся положительный опыт применения различных игр в подготовке борцов и вообще в разных видах спортивных единоборств требует пристального внимания и изучения как перспективное направление поиска новых средств, методов и подходов к спортивному совершенствованию спортсменов-борцов в условиях обостряющейся конкуренции на международной спортивной арене.

По результатам исследования выявлено, что одним из потенциальных средств специальной физической подготовки дзюдоистов тренеры считают игру регби, которая по своему характеру близка спортивной борьбе дзюдо, но игра в двигательном отношении более разнообразна, универсальна по воздействию на физические качества и вообще значима для решения многих вопросов спортивной подготовки борцов-дзюдоистов. В то же время тренеры на практике еще редко используют игру регби в физической подготовке дзюдоистов и мнения их расходятся по вопросу о том, как именно и с какой направленностью следует применять эту спортивную игру в тренировке юных борцов.

Педагогическое наблюдение показало, что содержание тренировки дзюдоистов 16–17-летнего возраста остается традиционным, игровой метод применяется исключительно в качестве дополнительного приложения к ее основному содержанию, а в качестве игр используются чаще всего только футбол, баскетбол, подвижные игры, которые по структуре двигательных действий довольно далеки от структуры единоборства в борьбе дзюдо и больше используются для разминки или переключения внимания, отдыха в восстановительный период тренировки.

Специалисты утверждают, что применение регби целесообразно в подготовке юных дзюдоистов, но требует основательной научной разработки и создания специальной методики, что является предпосылкой для дальнейшего изучения проблемы применения регби в тренировке борцов-дзюдоистов.

## Ссылки на источники

1. Балдаев К. В. Подвижные игры на занятиях борьбой // Физическая культура в школе. – 1986. – № 10. – С. 46.
2. Туманян Г. С. Спортивная борьба: теория, методика: в 4 кн. Кн. 1. – М.: Физкультура и спорт, 2002. – 182 с.
3. Юдин В. Д. Теория и методика физического воспитания и спорта. – М.: Инфра-М, 2009. – 280 с.
4. Карелин А. А. Спортивная подготовка борцов высокой квалификации: монография. – Новосибирск: ГИПП «Советская Сибирь», «Мангазея», 2002. – 480 с.
5. Цандыков В. Э. Использование игр с элементами калмыцкой национальной борьбы в учебно-тренировочном процессе студентов, занимающихся борьбой // Актуальные проблемы совершенствования физической подготовленности студенческой молодежи в современных условиях: сб. науч. тр. / под науч. ред. канд. мед. наук, доц. Т. И. Волковой. – Чебоксары: ЧИЭМ СФБГПУ, 2010. – С.180–185.
6. Туманян Г. С. Указ. соч.
7. Пашинцев В. Г. Скоростно-силовая подготовка дзюдоистов при переходе из учебно-тренировочных групп в группы спортивного совершенствования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГАФК, 1995. – 22 с.



ART 14355 УДК 372.879.6:796.853.23

**Zurab Kurasbediani,**

Associate Professor at the chair of Physical Education, Southwestern State University, Honored coach of Russia, Kursk

**Dmitri Chevychelov,**

trainer and lecturer at the chair of Theory and Methods of Physical Education, Kursk State University, Kursk

## Physical training during judo workout

**Abstract.** Based on the survey of coaches and teacher observations, the paper reveals the feasibility of rugby as a promising mean of physical training of judoists. The authors determine the importance of rugby for development of important physical qualities and formation of motor skills of wrestlers.

**Key words:** judo, rugby, training.

## References

1. Baldaev, K. V. (1986) "Podvizhnye igry na zanjatijah bor'boj", *Fizicheskaja kul'tura v shkole*, № 10, p. 46 (in Russian).
2. Tumanjan, G. S. (2002) *Sportivnaja bor'ba: teorija, metodika: v 4 kn. Kn. 1*, Fizkul'tura i sport Moscow, 182 p. (in Russian).
3. Judin, V. D. (2009) *Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija i sporta*, Infra-M, Moscow, 280 p. (in Russian).
4. Karelin, A. A. (2002) *Sportivnaja podgotovka borcov vysokoj kvalifikacii: monografija*, GIPP "Sovetskaja Sibir", "Mangazeja", Novosibirsk, 480 p. (in Russian).
5. Candykov, V. Je. (2010) "Ispol'zovanie igr s jelementami kalmyckoj nacional'noj bor'by v uchebno-trenirovochnom processe studentov, zanimajushhhsja bor'boj", in Volkova, T. I. (ed.) *Aktual'nye problemy sovershenstvovanija fizicheskaj podgotovlennosti studencheskoj molodezhi v sovremennyh usloviyah: sb. nauch. tr.*, ChIJeM SPbGPU, Cheboksary, pp.180–185 (in Russian).
6. Tumanjan, G. S. (2002) Op. cit.
7. Pashincev, V. G. (1995) *Skorostno-silovaja podgotovka dzjudoistov pri perehode iz uchebno-trenirovochnyh grupp v gruppy sportivnogo sovershenstvovanija: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*, RGAFK, Moscow, 22 p. (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук





**Подборский Юрий Григорьевич,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

**Ткаченко Лариса Васильевна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий, Украина  
[phdpu\\_pedagogika@mail.ru](mailto:phdpu_pedagogika@mail.ru)

## Формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности на основе компетентного подхода в условиях университетских комплексов

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности на основе компетентного подхода в условиях университетских комплексов. Педагогический опыт свидетельствует, что образовательный процесс в условиях современного вуза имеет уже немало возможностей для решения проблем, которые беспокоят наших специалистов. Однако эти возможности в вузах используются еще не в полном объеме, о чем свидетельствуют, в частности, противоречия, которые мы подробно рассмотрели в данном исследовании. Общей идеей компетентного подхода является компетентно ориентированное образование, которое направлено на комплексное усвоение знаний и способов практической деятельности, благодаря чему человек успешно реализует себя в разных областях своей жизнедеятельности. Поэтому в статье нами были проанализированы понятия «подход» в общем и научном понимании, а также понятия «компетенция», «образовательная компетенция». Определены и некоторые группы ключевых компетенций. В статье раскрыты принципы и задачи формирования профессиональной компетентности будущего специалиста начального образования. Эффективность процесса профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в контексте компетентного подхода в системе ступенчатой подготовки будет зависеть от полноты реализации всех его составляющих. Поэтому мы определили конкретные пути готовности будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности на основе именно компетентного подхода. Также отмечено, что подготовка будущего педагога на основе компетентного подхода должна предусматривать формирование его профессиональной компетентности посредством постепенного развития, формирования и становления ее уровней (ключевых, базовых, специальных) как результата специализированной подготовки будущего педагога.

**Ключевые слова:** будущий учитель (специалист), профессиональная деятельность, компетентный подход, компетенция, университетские комплексы.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Глубокие социально-политические, духовные и экономические сдвиги, происходящие в суверенной, демократической Украине, побуждают к реформированию системы образования, что должно обеспечить условия развития и самореализации





каждой личности, приоритетность общечеловеческих ценностей, формирование поколений, способных учиться в течение жизни, создание и развитие ценностей гражданского общества. Решить эти задачи может только учитель с ярко выраженными творческими способностями, способный к организации своей работы на инновационном уровне, поэтому сейчас проблема подготовки будущих учителей к инновационной деятельности имеет важное педагогическое и социальное значение.

Современные тенденции развития высшего профессионального образования обуславливают необходимость подготовки конкурентоспособного, профессионально компетентного специалиста, который отвечает современным требованиям общества. Модернизация высшего образования Украины, в частности гармонизация высшего образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации, обозначила важную проблему реформирования системы подготовки специалистов начального образования – повышение качества образования, формирование готовности выпускников вузов к дальнейшей деятельности и жизни в обществе. Решение поставленных задач связано с внедрением в вузах компетентностно ориентированной модели обучения.

Проблеме профессиональной подготовки учителя всегда уделялось должное внимание как на государственном, так и на научно-методическом уровне. Вопросам профессиональной подготовки посвящены работы В. Кузнецова, А. Сазонова, В. Шубкина. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов раскрывают в исследованиях ведущие ученые АПН Украины: В. Анищенко, И. Бех, И. Ермакова, Я. Кодлюк, В. Кремень, О. Пометун, И. Родигина, Н. Ничкало, С. Николаенко, С. Сисоева и другие ученые.

Целью статьи является определение сущности компетентностного подхода к профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов во время их учебы в высших учебных заведениях на современном этапе развития системы высшего образования. Статья написана в соответствии с темой «Формирование готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях университетских комплексов» (государственный регистрационный номер 0112U 001111).

Процесс социально-экономических изменений в обществе стал причиной пересмотра образовательной политики как в целом, так и отдельных ее компонентов, в частности стратегии по подготовке будущих специалистов. Модернизация образовательной системы в Украине обуславливает новые вопросы об уровне знаний и умений специалистов в области начального образования.

Важнейшая задача современной высшей школы – подготовка компетентного, гибкого и конкурентоспособного специалиста, который способен достичь определенной цели в различных жизненных ситуациях. Педагогический опыт свидетельствует, что образовательный процесс в условиях современного вуза имеет уже немало возможностей для решения проблем, которые беспокоят наших специалистов. Однако эти возможности в вузах используются еще не в полном объеме, о чем свидетельствуют, в частности, противоречия:

- между объективными потребностями общества в профессионально компетентных специалистах в области начального образования, уникальными требованиями к их деятельности и мерой научной разработки проблем формирования профессиональной компетентности;

- имеющейся в практике вузов уникальной устойчивой системой подготовки специалистов начальной школы и личностно ориентированным характером их работы с различными объектами;



– осознанием будущими специалистами необходимости и значимости развития профессиональной компетентности и недостаточным опытом и уровнем сформированности у них практических навыков в области начального образования [1].

Устранение указанных противоречий требует переосмысления подходов к профессиональной подготовке современных специалистов в области начального образования.

Компетентностный подход становится важным компонентом в профессиональной подготовке будущего специалиста начальной школы. Одной из важнейших особенностей высшего образования является рост значимости компетентности будущего специалиста. Сегодня важно быть не только квалифицированным, но и прежде всего компетентным специалистом. Компетентность помогает специалисту эффективно решать разнообразные задачи, которые касаются его профессиональной деятельности. Компетентный специалист отличается от квалифицированного тем, что он реализует в своей работе профессиональные знания, умения и навыки; всегда занимается саморазвитием и выходит за пределы своей дисциплины; считает свою профессию большой ценностью. Мировое сообщество предъявляет к будущим специалистам свои требования. Во-первых, специалист должен обладать знаниями современных научно-педагогических, общественных и политических проблем; обладать способностью применять естественнонаучные, математические и социально-гуманитарные знания на практике; формулировать и решать разнообразные педагогические проблемы и задачи; проектировать процессы или системы в соответствии с поставленными задачами. Во-вторых, будущий специалист должен эффективно взаимодействовать с коллективом, уметь применять навыки и изученные методы в научно-педагогической практике, обладать профессиональной и этической ответственностью [2].

В связи с тем что работодатели акцентируют внимание на наличии у выпускников высших учебных заведений системных, интеллектуальных, коммуникативных качеств, способности к самоорганизации и к организации деятельности работников, способности к рефлексии собственной деятельности, требования общества к профессиональной подготовке специалистов начальной школы постоянно растут. С учетом этого основной целью высшего образования является подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободного владеть профессией и ориентироваться в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе обучения в вузе привлекает внимание многих ученых. Интерес ученых к аспектам формирования профессиональной компетентности обусловлен переходом мирового сообщества к информационному обществу, где приоритетным считается не просто накопление будущими специалистами начальной школы знаний, умений и навыков, а формирование умения учиться, овладение навыками поиска информации, способности к самообучению на протяжении жизни [3].

Большинство исследователей отмечают, что задача современного высшего образования состоит в том, чтобы не только дать профессиональные знания, но и подготовить специалиста, который глубоко понимает и знает свою роль в обществе, умеет творчески использовать полученные знания на практике, а также умеет работать с детьми, в коллективе.

Общей идеей компетентностного подхода является компетентно ориентированное образование, которое направлено на комплексное усвоение знаний и способов практической деятельности, благодаря которым человек успешно реализует себя в разных областях своей жизнедеятельности. Понятие «подход» в общем смысле озна-



чает определенную совокупность разнообразных средств и приемов, которые действуют определенным образом на кого-то. В научном смысле понятие «подход» толкуется как исходная позиция, что составляет основу исследовательской деятельности. Такой подход ориентирует человека на постоянное профессиональное и личностное самосовершенствование, самостоятельный поиск новых знаний, самостоятельное развитие необходимых умений и навыков. Компетентный подход перемещает акценты из процесса накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков в плоскость формирования и развития у будущих специалистов способности практически действовать и творчески применять полученные знания и опыт в различных ситуациях. Это требует от преподавателя сместить акценты в своей учебно-воспитательной деятельности с информационной в организационно-управленческую плоскость. В первом случае он играл роль ретранслятора знаний, а во втором – организатора образовательной деятельности. Меняется и модель поведения будущего специалиста – от пассивного усвоения знаний к исследовательско-активной, самостоятельной и самообразовательной деятельности. Процесс наполняется развивающей функцией, которая становится интегрированной характеристикой обучения. Такая характеристика формируется в процессе обучения и включает знания, умения, навыки, отношения, опыт деятельности и поведенческие модели личности [4].

Одновременно в системе компетентного подхода к обучению в высшей школе появляются новые требования к средствам обучения. Целесообразно отдать предпочтение тем из них, которые содержат коммуникативно-ситуативные задачи, задачи, требующие привлечения опыта будущих специалистов, приближенные к жизни, будущей профессиональной деятельности, стимулируют их активную мыслительную деятельность. Компетентный подход к профессиональной подготовке должен охватывать наряду с конкретными знаниями и умениями будущих специалистов их способности, готовность к познанию, к профессиональной деятельности, социальные навыки и т. п.

Одной из основных задач высшей школы, вместе с формированием гармонично развитой личности, является задача формирования профессионально компетентного специалиста, который обладает рядом ключевых компетенций.

Слово «компетенция» в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, в отношении которых обладает познанием и опытом. Сейчас в литературе встречаются различные определения понятия «компетенция» с образовательной точки зрения. Например, компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, наклонностях, которые приобретены благодаря обучению [5].

Компетенция – социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимая для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере [6].

Рассматривая образовательную компетенцию, А. Хуторской дает следующее определение: «Образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно социально значимой продуктивной деятельности [7]».

Наиболее общее представление понятия «компетенция» предлагает И. Фрумин – это способности (наличие возможности) решать сложные задачи.



Среди многих определений можно найти общие элементы, которые обнаруживают категориальную сущность этого понятия. Отметим, что одни определения компетенции ориентированы на внешнее воздействие, другие – на внутренние особенности, но общим для всех определений является понимание компетенции как способности лица решать разнообразные задачи, как совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной деятельности. Особенно большое значение имеет умение действовать в нестандартных, новых условиях.

Итак, компетенцию необходимо рассматривать как результат обучения, выражающийся в способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности.

А. Хуторской определяет следующие группы ключевых компетенций:

- ценностно-содержательные;
- общекультурные;
- учебно-познавательные;
- информационные;
- коммуникативные;
- социально-трудовые;
- личностного самосовершенствования [8].

Исходя из этого, компетентным в определенной области является человек, обладающий соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно высказываться об этой отрасли и эффективно действовать в ней.

Профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы в контексте компетентного подхода должна опираться на следующие принципы:

1. Принцип гуманизма – создание условий для формирования лучших качеств и способностей студента; гуманизация отношений между преподавателями и воспитанниками, уважение к личности будущего специалиста, понимание запросов, интересов, достоинства, воспитание гуманной личности, искренней, человечной, доброжелательной, милосердной.

2. Принцип демократизации – устранение авторитарного стиля в общении. Восприятие личности будущего учителя как высшей социальной ценности, определения его права на свободу, развитие педагогических способностей.

3. Принцип компетентности – создание условий для развития необходимых структурных элементов педагогической компетентности выпускника.

4. Принцип педагогического творчества – создание условий для развития индивидуально-личностного творчества.

5. Принцип проблемности предполагает ориентацию будущего специалиста на решение реальных педагогических проблем.

6. Принцип реализма предполагает ориентированность выпускника педагогического заведения на достижение реальных педагогических целей, овладение необходимыми для этого средствами и методами.

7. Принцип педагогического саморазвития предполагает ориентацию выпускника на создание условий для стабильного удовлетворения собственных духовных и педагогических потребностей в саморазвитии и самореализации. Профессиональная подготовка будущих учителей будет эффективной, если она осуществляется в комплексе указанных подходов и принципов, имеет целостный характер.

8. Принцип ориентации на личность – выбор содержания методов, форм обучения опирается на естественную склонность студентов к познанию, целенаправ-



ленно актуализирует их духовные потребности и интересы, способствует духовной самореализации.

9. Принцип технологического единства процесса обучения, использование новых технологий обучения.

10. Принцип диалогизации обучения – отказ от монолога как социально ориентированного общения-диалога, развитие у студентов умения видеть сильные и слабые аспекты собеседника, критически относиться к полученной информации, различать предвзятую и беспристрастную информацию, выявлять расхождения в позициях участников диалога и понимать позицию собеседника.

Целью профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы является обеспечение его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Основными задачами формирования профессиональной компетентности будущего специалиста начального образования являются:

- создать условия для становления профессиональной культуры будущего специалиста;
- активизировать формирование ключевых компетенций будущего учителя начальной школы;
- обеспечить овладение технологиями самоорганизации и самоактуализации;
- формировать профессиональную мобильность студентов;
- организовывать методическую, дидактическую поддержку студентов;
- формировать социальную активность на основе личностных качеств и социальных умений личности.

Эффективность процесса профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в контексте компетентного подхода в системе ступенчатой подготовки будет зависеть от полноты реализации всех его составляющих. Конкретными путями могут быть:

- корректировка и согласование содержания образования, учебных планов и программ учебной подготовки специалистов, методических пособий, учебников, методических материалов, разработка исследовательских программ;
- проведение научно-теоретических конференций и семинаров, практически-методических совещаний по актуальным проблемам формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов;
- создание на базе лучших образовательных учреждений экспериментальных центров, лабораторий для обработки воспитательных инноваций, распространения передового опыта педагогических работников;
- разработка и внедрение новых курсов, способствующих формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей начальной школы;
- разработка и внедрение новых методик обучения и воспитания с целью формирования конкурентоспособного работника образования;
- использование средств массовой информации с целью освещения лучшего педагогического опыта;
- изучение мирового педагогического опыта, адаптация лучших примеров формирования профессиональной компетентности;
- налаживание контактов с международными организациями, проведение совместных международных мероприятий и проектов;
- эффективное применение инновационных образовательных технологий.



Подготовка будущего педагога на основе компетентностного подхода должна предусматривать формирование его профессиональной компетентности посредством постепенного развития, формирования и становления ее уровней (ключевых, базовых, специальных) как результата специализированной подготовки будущего педагога.

Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности являются результат обучения, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм. Для того чтобы стать компетентным специалистом, будущему педагогу во время его профессиональной подготовки в вузе необходимо развить ключевые компетенции как наиболее универсальные по своему характеру и соответствующие широкому спектру деятельности. В связи с активным внедрением ИКТ в учебный процесс важную роль в профессиональной подготовке будущего педагога играет информационная компетенция.

В университетских комплексах, куда входят кроме ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» Коростышевский, Богуславский педагогические колледжи и Ржищевский педагогически-индустриальный колледж, проводится соответствующая работа как на лекциях, так и на практических занятиях по направлению подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности на основе компетентностного подхода.

На современном этапе информатизации общества и образования информационная компетенция формируется при условии активного внедрения ИКТ в процесс овладения будущими специалистами разными дисциплинами и предметной деятельностью. Отметим, что формирование профессиональной компетентности будущего специалиста осуществляется через содержание образования, включает не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также средствами активной позиции студента в социальной, политической и культурной жизни вуза. Все это в комплексе формирует и развивает личность будущего педагога, способность его к саморазвитию и самосовершенствованию, что позволит обеспечивать ему эффективное функционирование как субъекта-профессионала в системе «человек – человек».

К основным условиям развития профессиональной компетентности студентов нами отнесены:

1. Организационно-управленческие (учебный план, семестровые графики, составление расписания, выработка критериев определения уровня компетентности, материально-техническое оснащение учебного процесса).
2. Научно-методические (отбор содержания занятий, интеграция различных курсов, выделение ведущих идей).
3. Технологические (контрольно-оценочные, организация активных форм обучения, определение групп умений, входящих в компетентности, использование инновационных технологий).
4. Психолого-педагогические (осуществление диагностики развития студентов, система стимулирования мотивации учения, определение критериев компетентности, оценочной рефлексии этапов каждого занятия, включение студентов в управление).

Компетентностный подход предъявляет особые требования к структуре учебно-методического обеспечения учебного процесса. Возрастание роли учебного процесса в развитии личности, ее способность управлять собой, самостоятельно овладевать новой информацией обуславливают необходимость пересмотра представлений о формах, методах и условиях обучения, соответственно, приводят к модернизации учебного процесса и подготовки будущих специалистов.



Итак, одной из главных задач модернизации учебного процесса в вузе является поиск и внедрение таких образовательных технологий, методов и средств, которые способствуют обогащению мотивации учебной деятельности, развития готовности будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности, самостоятельности, проявлению творческой индивидуальности и полной самореализации. В связи с тем что развитие информационного общества, информатизация образования в настоящее время осуществляются быстрыми темпами, профессиональная подготовка должна быть непрерывной.

## Ссылки на источники

1. Карпенко А. Г. Профессиональная подготовка будущих социальных работников в условиях университетского образования: научно-методический и организационно-технологический аспекты: монография / под ред. С. Я. Харченко. – Дрогобыч, 2007. – С. 138.
2. Там же. – С. 3–4.
3. Компетентностный подход в современном образовании: мировой опыт и украинские перспективы // Библиотека по образовательной политике / под общ. ред. А. В. Овчарук. – Киев: К. И. С., 2004. – 112 с.
4. Химинец В. Компетентностный подход к профессиональному развитию учителя // Закарпатский институт последипломного педагогического образования. – URL: <http://zakinppo.org.ua/2010>
5. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: Мониторинг качества образования. – М., 2000. – С. 73.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – С. 115.
8. Там же. – С. 54–58.

### **Yuri Podborski,**

*Candidato of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Pedagogy, Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Gregory Pans, Perejaslav-Khmelnytsky*

### **Larisa Tkachenko,**

*Candidate of Philological Sciences, senior lecturer at the chair of Pedagogy, Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Gregory Pans, Perejaslav-Khmelnytsky*

[phdpu\\_pedagogika@mail.ru](mailto:phdpu_pedagogika@mail.ru)



## **Formation of readiness of primary school teachers to professional activities based on competence approach in conditions of university complexes**

**Abstract.** The paper deals with the problems of readiness formation of future primary school teachers to the profession on the basis of competence-based approach in terms of university complexes. Teaching experience shows that the educational process in the modern university has a lot of opportunities to solve problems that concern our experts. However, these opportunities are not used fully, in particular, the contradictions that we have analyzed in this study. The general idea of the competency approach is adequately oriented education, which aims to complete the assimilation of knowledge and methods of practice, through which people successfully fulfills itself in different areas of their life. Therefore, in the paper we have analyzed the concept of "approach" in general, and scientific understanding, as well as the concept of "competence", "educational competence". Identified and some of the key competencies. The article reveals the principles and objectives of the formation of professional competence of future specialists of primary education. The effectiveness of the training process of the future elementary school teacher in the context of the competence-based approach in the training of speed will depend on the completeness of the implementation of all its components. Therefore, we have identified specific ways of readiness for future elementary school teachers to the profession that is based on competence-based approach. It is also noted that the training of the future teacher competency-based approach should provide for the formation of his professional competence by the progressive development, formation and the formation of its levels (key, basic, special) as a result of specialized training of future teachers.

**Key words:** future teacher (specialist), professional activity, competence-based approach, competence, university complexes.



## References

1. Karpenko, A. G. (2007) *Professional'naja podgotovka budushhih social'nyh rabotnikov v uslovijah universitetskogo obrazovanija: nauchno-metodicheskij i organizacionno-tehnologicheskij aspekt: monografija*, Drogobych, p. 138 (in Russian).
2. Ibid., p. 3–4.
3. “Kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii: mirovoj opyt i ukrainskie perspektivy”, in Ovcharuk, A. V. (ed.) (2004) *Biblioteka po obrazovatel'noj politike*, K. I. p., Kiev, 112 p. (in Russian).
4. Himinec, V. “Kompetentnostnyj podhod k professional'nomu razvitiju uchitelja”, *Zakarpatskij institut poslediplomnogo pedagogicheskogo obrazovanija*. Available at: <http://zakinppo.org.ua/2010> (in Russian).
5. Shishov, S. E. & Kal'nej, V. A. (2000) *Shkola: Monitoring kachestva obrazovanija*, Moscow, p. 73 (in Russian).
6. Hutorskoj, A. V. (2003) “Ključevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovanija”, *Narodnoe obrazovanie*, № 2, p. 59 (in Russian).
7. Hutorskoj, A. V. (2007) *Sovremennaja didaktika: uchebnoe posobie, 2-e izd., pererab.*, Vyssh. shk., Moscow, p. 115 (in Russian).
8. Ibid., p. 54–58.

## Рекомендовано к публикации:

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





## Подготовка будущего учителя к организации мониторинга образовательных потребностей учащихся в условиях индивидуализации образования

**Аннотация.** В статье дано определение понятия «мониторинг образовательных потребностей учащихся», показана его специфика в условиях индивидуализации образования. Представлен авторский опыт подготовки будущих учителей к мониторингу образовательных потребностей учащихся при проектировании для них индивидуальных образовательных траекторий.

**Ключевые слова:** мониторинг, образовательные потребности, индивидуализация образования, индивидуальная образовательная траектория.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Современное образование характеризуется гибкостью, вариативностью и индивидуализированностью. Индивидуализация образования представляет собой возможность ученика совместно с учителем формировать образовательные цели и задачи, осмысленно отбирать содержание образования и нести за это ответственность. Средством индивидуализации образования является индивидуальная образовательная траектория. Поэтому в ФГОС основного общего образования говорится о том, что каждый учащийся имеет право на обучение по индивидуальной образовательной траектории. При этом одним из требований к основной образовательной программе является обеспечение оценки динамики индивидуальных достижений обучающихся.

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» будущий учитель должен уметь изучать образовательные потребности учащихся и проектировать на их основе индивидуальные образовательные траектории [1]. В профессиональном стандарте педагога также говорится о компетентности учителя в области работы с детьми, имеющими различные образовательные потребности. Вместе с тем анализ результатов опроса руководителей образовательных учреждений г. Волгограда и Волгоградской области, в которых работают выпускники Волгоградского государственного социально-педагогического университета, показал, что молодые педагоги испытывают затруднения с анализом деятельности учащихся, их достижений, причин успехов и неудач.

В современной школе педагогами применяются различные виды образовательного мониторинга (мониторинг качества знаний учащихся, мониторинг личностных качеств, мониторинг остаточных знаний и др.). Однако результаты опроса учащихся показали, что в образовательном процессе не учитываются их образовательные потребности. Поэтому задачей данной статьи является обоснование специфики подготовки будущего учителя к организации мониторинга образовательных потребностей учащихся в условиях индивидуализации образования.

Мониторинг образовательных потребностей учащихся является одной из составляющих готовности будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся, которая понимается как способность будущего учителя к созданию таких условий, в которых будут сформированы недостающие



необходимые знания, умения и навыки учащихся на основе их индивидуальных образовательных потребностей, возможностей и интересов [2].

Категория мониторинга в образовании определяется исследователями как комплексная система измерения образовательного процесса и его результатов [3], непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание результатов учебной деятельности [4], система получения и анализа сведений о качестве образования [5], непрерывное наблюдение за состоянием педагогической системы и прогнозирование ее развития [6]. По мнению Е. И. Сахарчук, целью мониторинга является своевременное принятие управленческих решений для улучшения качества образования [7]. Следовательно, мониторинг в образовательном процессе представляет собой систему получения, анализа и использования информации о различных его сторонах с целью своевременного внесения изменений для улучшения качества образовательного процесса и его результатов.

В педагогике потребность определяется как источник активности и развития личности, выражающийся в испытываемой человеком нужде в чем-то [8]. Образовательные потребности означают нужду человека в образовании для реализации собственного потенциала и развития. Поэтому одной из целей современного образования является удовлетворение образовательных потребностей обучающихся.

О. П. Меркулова под образовательными потребностями понимает противоречия, отраженные в субъективном опыте учащегося, которые могут быть разрешены в условиях взаимодействия с образовательной системой [9].

Следовательно, образовательные потребности являются основой для индивидуализации образования и представляют собой осознание учащимися потребности в познании нового с целью реализации собственного личностного потенциала. Поэтому при проектировании индивидуальных образовательных траекторий учащихся учитель отражает в их проектах и индивидуальные образовательные потребности учащихся, и требования федеральных государственных образовательных стандартов.

Образовательные потребности уникальны для каждого учащегося. Но образовательные потребности всех учащихся объединяет их динамичность. По мере освоения учащимися содержания образования одни образовательные потребности удовлетворяются, другие только возникают. Данное основание должно учитываться учителями при проектировании индивидуальных образовательных траекторий учащихся в условиях индивидуализации образования. Следовательно, мониторинг образовательных потребностей учащихся характеризуется непрерывностью. Поэтому будущий учитель должен овладеть навыками определения образовательных потребностей учащихся на каждом этапе индивидуализации образования.

Таким образом, *мониторинг образовательных потребностей учащихся состоит в системе непрерывного сбора, обработки информации об образовательных потребностях учащихся и внесении изменений в индивидуальную образовательную траекторию учащегося с целью реализации его личностного потенциала в условиях индивидуализации образования.*

В условиях индивидуализации образования начинать проектировать индивидуальную образовательную траекторию необходимо исходя из уровня начальной подготовки, индивидуальных особенностей учащихся, особенностей межличностных взаимодействий в классе. Данное положение характеризует такую особенность мониторинга образовательных потребностей учащихся, как прогнозирование вариантов направленности индивидуальных образовательных траекторий, темпы их реализации. В процессе совместного обсуждения учителем и учеником перспектив индиви-



дуальной образовательной траектории у учащегося осуществляется определение его собственного видения пути в образовании [10]. Так создаётся проект индивидуальной образовательной траектории учащегося, в которой отражены его индивидуальные особенности, возможности, интересы, содержание, а также последовательность, темпы её реализации.

В проектировании индивидуальных образовательных траекторий учащихся большее значение имеет осознание учащимся свободы выбора содержания образования [10]. Для этого учителем моделируются педагогические ситуации, в которых ученик может проявить свои качества, черты характера, особенности общения, способности принимать решения в нестандартных и стандартных ситуациях. В процессе наблюдения и бесед за учащимся учитель получает информацию о том, как у учащегося формируется ответственность за результаты, и разрешает ему действовать самостоятельно в процессе реализации фрагмента его индивидуальной образовательной траектории. При необходимости учитель консультирует и создаёт мотивационные ситуации для стимулирования активности учащегося, наблюдая за тем, как ученик взаимодействует с ним, а также определяет динамику продвижения учащегося по его индивидуальной образовательной траектории.

Следовательно, в основе подготовки будущего учителя к мониторингу образовательных потребностей лежат уровень готовности к диагностике образовательных потребностей учащихся и признание субъектности учащегося в проектировании его индивидуальной образовательной траектории.

Представим опыт подготовки будущих учителей к мониторингу образовательных потребностей учащихся на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

На *первом* этапе студентам предлагается разработать диагностический инструментарий для определения образовательных потребностей учащихся. Цель первого этапа – сформировать навыки отбора и разработки диагностического инструментария, направленного на определение интересов и образовательных потребностей учащегося, образовательного заказа семьи и готовности учителей к индивидуализации образования.

Так, в рамках курса педагогики студентка второго курса Ольга И. организовала онлайн-опрос в социальных сетях для учащихся, учителей и родителей с целью определения образовательных потребностей учащихся, образовательных запросов их родителей и готовности индивидуализировать образование у учителей. Опрос включал в себя вопросы: «Назовите любимые предметы и кружки, которые хотели бы посещать», «Готова ли современная школа к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся?», «Готовы ли Вы, как учащийся/родители/учитель, к образовательному процессу на основании индивидуальных образовательных траекторий учащихся?». По итогам онлайн-опроса студентка выявила, что учащиеся, их родители и учителя испытывают потребность в проектировании и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Учащиеся называли факультативы, на которые они хотели бы ходить, но их нет в школе; родители отмечают, что их дети не в полной мере удовлетворены теми занятиями, которые ведутся в школе; а сами учителя указывают, что индивидуализация образования является условием эффективности современного образования.

*Второй* этап подготовки к мониторингу образовательных потребностей учащихся направлен на формирование у будущих учителей умения постановки целей и задач индивидуальной образовательной траектории учащегося в соответствии с вы-



явленными образовательными потребностями. Студентка Дарина С. разработала анкету, в которую были включены такие вопросы: «Твой любимый предмет в школе?», «Любишь ли ты спортивные игры?», «Хотел бы ты заниматься в театральном кружке?», «Тебе нравится проводить опыты по химии или физике?» и др. В ходе исследования в рамках подготовки курсовой работы Дарина С. разработала проект индивидуальной образовательной траектории одного учащегося. В разработке его индивидуальной образовательной траектории студентка руководствовалась результатами анкетирования и беседы с учащимся. В своем исследовании студентка обосновала, что для проектирования индивидуальной образовательной траектории результатов анкетирования недостаточно, так как они не дают полной картины образовательных потребностей учащегося. Следовательно, у студентки сформировалось представление о том, что мониторинг образовательных потребностей характеризуется комплексностью и не может состоять только из одной методики.

Целью *третьего* этапа стало формирование у будущего учителя навыка в разработке системы средств оценки учебных достижений учащихся в соответствии с выявленными образовательными потребностями и проектом индивидуальной образовательной траектории. В качестве таких средств были предложены кейс-стади и портфолио.

В рамках семинарского занятия по педагогике на тему «Технологии оценки достижений учащихся» студенты получили задание: создать программу диагностики, которая позволит определить цель, задачи и замысел индивидуальной образовательной траектории учащегося, и оформить кейс с необходимой информацией для проектирования индивидуальной образовательной траектории учащегося. Таисия Т. разработала программу диагностики для ученика 6-го класса Дмитрия К. В разработанной программе диагностики Таисия Т. основной акцент сделала на выявление склонности учащегося к совершенствованию учебной деятельности, определении системы интересов, склонностей, потребностей, а также на характер взаимодействия учащегося с классным коллективом. В кейсе студентка описала интересы, способности ученика, а также факторы, влияющие на его обучение: семейные обстоятельства, культурный кругозор и пр. На основании данных, изложенных в кейсе, Таисия Т. предложила построить индивидуальную образовательную траекторию учащегося на трёх основных положениях: формирование потребности учащегося в совершенствовании учебной деятельности; выявление интересов, склонностей и образовательных потребностей; интеграция учащегося в групповые формы работы. Поэтому в кейсе студентка предложила систему диагностических методик, соответствующих представленным положениям, что позволяет констатировать системный подход к диагностической работе, а также стремление к всестороннему изучению образовательных потребностей, интересов и склонностей учащегося и включение его в групповые формы работы, что обусловлено особенностями семейного воспитания учащегося и характером взаимоотношений в классе.

В рамках представленного семинарского занятия кейс-стади мотивировало студентов к необходимости педагогической диагностики, о чем свидетельствуют различные её направления и обоснование её роли в проектировании индивидуальных образовательных траекторий учащихся в соответствии с кейсами. Опираясь на характеристики учеников, будущие учителя подбирали те диагностические методики, проведение которых даст всю необходимую информацию для детального проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Кейс-стади способствовало не просто обучению студентов поиску диагностических методик, а разработке собственных алгоритмов деятельности в области педагогической диагностики, что под-



тверждено результатами промежуточного тестирования (студенты успешно справились с заданием, суть которого состояла в разработке системы диагностического инструментария для конкретного ученика).

К семинарскому занятию на тему «Технологии личностно ориентированного образования и организации взаимодействия и сотрудничества в обучении» студенты получили задание разработать портфолио «Я и педагогика». В соответствии с заданием данное портфолио включает в себя три раздела: «Я будущий учитель», «Без теории нет практики», «Практика – основа теории». В первом разделе студентам необходимо было представить четыре позиции: «Я будущий учитель! Что я уже умею?» (обоснование результатов самодиагностики); «Я будущий учитель! Чему я еще хочу научиться?» (проектирование программы профессионального развития); «Я будущий учитель! Я хочу...» (проектирование личностного развития); «Я будущий учитель! Чтобы стать профессионалом своего дела, я должен...» (разработка системы принципов реализации личностно-профессионального развития).

Наталья Г. в своём портфолио учебных достижений отметила, что на момент обучения на третьем курсе она может оценить себя как творческую и разностороннюю личность, открытую ко всему новому, необычному, нестандартному. Студентка отметила, что любит учиться, коммуникабельная, с высоким уровнем развития организаторских умений и готовая к непрерывному совершенствованию. Юлия О. в своём портфолио учебных достижений, оценив свои способности, отметила, что уже имеет опыт взаимодействия с детьми разных возрастных категорий. По мнению студентки, опыт является системообразующим фактором в профессиональной подготовке учителя. Намечая траекторию своего профессионального развития, студентка отметила, что ей необходимо сформировать чувство любви к детям, мотивы профессионального совершенствования, а также овладеть навыками работы с развитием детского коллектива. Линию личностного роста студентка представила через овладение личностными качествами учителя в процессе изучения педагогики. Поэтому основными принципами развития студентки, по её мнению, являются: непрерывное саморазвитие, ценностное отношение к детям и их мнению, развитие коммуникативных навыков, личностно ориентированный подход во всем.

Анализ портфолио будущих учителей показал, что студенты осознали роль портфолио как одной из технологий оценки достижений учащихся и альтернативу балльной оценки. Работа над портфолио способствовала проведению студентами самоанализа, результатом чего стало представление их личностных качеств с позиции их роли в работе учителя, траектории их личностного роста и трудности, с которыми приходится сталкиваться в процессе профессиональной подготовки. Примечателен факт, что будущие учителя в портфолио отразили свои достоинства (как требует того портфолио) и, не называя недостатки, обозначили области, которые требуют совершенствования (профессиональная компетентность, мотивация, любовь к детям и пр.).

Таким образом, процесс подготовки будущего учителя к мониторингу образовательных потребностей учащихся в условиях индивидуализации образования предполагает создание условий, в которых студенты получают возможность разрабатывать диагностический инструментарий для определения образовательных потребностей учащихся, определять цели, задачи и содержание индивидуальных образовательных траекторий, апробировать их элементы и вносить изменения на основании непрерывного анализа образовательных потребностей учащихся в процессе взаимодействия с ними.



## Ссылки на источники

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»), утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788.
2. Улановская К. А. Сущностные характеристики готовности будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2012. – № 7(71). – С. 33–36.
3. Чандра М. Ю. Системный мониторинг в управлении качеством образовательного процесса в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2008. – № 6. – С. 105–110.
4. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов педагогического вуза в системе управления качеством подготовки специалистов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2010. – Т. 53. – № 9. – С. 75–79.
5. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 128 с.
6. Пульбере А. И. Система мониторинга как средство управления качеством непрерывного технического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Ростов н/Д., 2006. – 46 с.
7. Сахарчук Е. И. Мониторинг качества подготовки специалистов в педагогическом вузе: опыт реализации // Интеграция образования. – 2004. – № 1. – С. 43–47.
8. Коджаспирова Е. Н., Коджаспиров А. Е. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2005. – С. 259.
9. Меркулова О. П. Сущность и динамика образовательных потребностей учащихся // Психология обучения. – 2013. – № 4. – С. 43.
10. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 2006. – С. 21.

## Kseniya Ulanovskaya,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Pedagogics, Volgograd State Social-Pedagogical University, Volgograd

[k.ulanovskaya@yandex.ru](mailto:k.ulanovskaya@yandex.ru)

## Prospective teacher's preparation for organization of monitoring of the educational needs of learners in the circumstances of education individualization

**Abstract.** A definition of the «learners' educational needs monitoring» notion is substantiated in the paper, and the subject's specificity is shown in the circumstances of education individualization. The author's experience of training of prospective teachers to monitor the educational needs of learners – while projecting for them individual educational trajectories – is presented.

**Key words:** monitoring, educational needs, education individualization, individual educational trajectory.

## References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego pro-fessional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 050100 "Pedagogicheskoe obrazovanie" (kvalifikacija (stepen') "bakalavr"), utv. Priказом Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 dekabrja 2009 g. № 788* (in Russian).
2. Ulanovskaja, K. A. (2012) "Sushhnostnye harakteristiki gotovnosti budushhego uchitelja k proektirovaniju individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij uchashhihsja", *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija "Peda-gogicheskie nauki"*, № 7(71), pp. 33–36 (in Russian).
3. Chandra, M. Ju. (2008) "Sistemnyj monitoring v upravlenii kachestvom obrazova-tel'nogo processa v vuze", *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogiche-skogo universiteta. Serija "Pedagogicheskie nauki"*, № 6, pp. 105–110 (in Russian).
4. Sergeeva, E. V. (2010) "Monitoring uchebnyh dostizhenij studentov pedagogicheskogo vuza v sisteme upravlenija kachestvom podgotovki specialistov", *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija "Pedagogichskie nauki"*, vol. 53, № 9, pp. 75–79 (in Russian).
5. Matros, D. Sh., Polev, D. M. & Mel'nikova, N. N. (2001) *Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novyh informacionnyh tehnologij i obrazovatel'nogo monitoringa*, Ped. o-vo Rossii, Moscow, 128 p. (in Russian).
6. Pul'bere, A. I. (2006) *Sistema monitoringa kak sredstvo upravlenija kachestvom nepreryvnogo tehničeskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08*, Rostov n/D., 46 p. (in Russian).

ISSN 2304-120X



1 2



7. Saharchuk, E. I. (2004) "Monitoring kachestva podgotovki specialistov v pedagogiche-skom vuze: opyt realizacii", *Integracija obrazovanija*, № 1, pp. 43–47 (in Russian).
8. Kodzhaspirova, E. N. & Kodzhaspirov, A. E. (2005) *Slovar' po pedagogike*, IKC "MaT", Moscow, Rostov n/D., p. 259 (in Russian).
9. Merkulova, O. P. (2013) "Sushhnost' i dinamika obrazovatel'nyh potrebnostej uchashhihsja", *Psihologija obuchenija*, № 4, p. 43 (in Russian).
10. Aleksandrova, E. A. (2006) *Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij: avtoref. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01*, Tjumen', p. 21 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



## Некоторые аспекты обучения применению математических понятий в вузе

**Аннотация.** Статья посвящена методике обучения применению понятий на практических занятиях по математике в высших учебных заведениях. С этой целью выделены действия, выполнение которых предполагает овладение понятием. На примере изучения одной из тем курса линейной алгебры и аналитической геометрии показано, как можно научить студентов реализовать указанные действия при решении математических задач.

**Ключевые слова:** определение понятия, существенные свойства, выведение следствий, преобразование задачи.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Одной из главных составляющих системы научных знаний любого предмета, в том числе и математики, являются понятия. Не оперируя понятиями, нельзя сформулировать ни один закон и, следовательно, создать научную теорию. Без усвоения соответствующих понятий не может быть ни усвоения законов, ни усвоения теорий. Это обуславливает ведущую роль понятий при формировании в сознании обучающихся системы знаний в соответствующей научной области.

Оперирование понятиями требует от учащихся активной мыслительной деятельности, поскольку только в этом случае можно обеспечить глубокое понимание сущности изучаемых предметов и явлений теории. Процесс усвоения понятий влияет на развитие логического мышления, так как именно понятия составляют его фундамент.

Таким образом, развивающие функции обучения математике реализуются и в процессе овладения понятиями. Умственное развитие студента при обучении математике можно рассматривать и как развитие его способностей к осмыслению понятий, оперированию ими и конструированию новых понятий. Перечисленные способности и являются, в сущности, показателями математического развития учащегося.

С учётом сказанного можно предположить, что одной из приоритетных проблем теории и методики обучения математике в вузе является проблема формирования понятий. От степени её решения зависят и качество усвоения знаний по предмету, и уровень развития мышления обучающихся.

Несомненно, полноценное усвоение студентами понятия невозможно без овладения умением применять это понятие в процессе своей математической деятельности, а также предполагает способность к актуализации основных фактов, относящихся к понятию.

На этапе применения понятия, прежде всего, осуществляется знакомство со свойствами и признаками понятия, с его определениями, эквивалентными принятому, используются изученные свойства и признаки понятия. Студенты приобретают умения переходить от понятия к его существенным свойствам и обратно. Данными умениями учащиеся овладевают в процессе специально организованной деятельности, поэтому необходимо выделить действия, выполнение которых предполагает обучение применению понятий. К их числу могут быть отнесены следующие действия:

– замена термина его определением. Это правило означает, что при решении многих задач следует заменять встречающиеся в них понятия их определениями;





– замена определения понятия другой совокупностью существенных свойств. Обучать данному действию можно, когда изучены признаки понятия и сформулированы определения, эквивалентные принятому;

– преобразование требований задачи в равносильные им. Данное действие предполагает умение заменить то, что требуется найти в задаче, новым требованием, облегчающим решение, а для этого необходимо установить связь между понятием и условием задачи;

– выведение следствий. Обучение этому виду деятельности начинается ещё на этапе усвоения логической структуры определения. На этапе применения понятия необходимо продолжить эту работу, так как нередко данный приём помогает решить предложенную задачу;

– составление вспомогательных задач. В состав этого действия входят умения: выводить следствия из условий задачи; проводить анализ для поиска решения; при необходимости выполнять дополнительные построения на основном чертеже и др. Любая сложная задача может быть решена с помощью сведения её к решению более простых задач, вытекающих из главной.

Покажем на примере изучения темы «Элементы векторной алгебры», как можно реализовать каждое из рассмотренных действий.

### **Замена термина его определением**

Это правило применения понятия при решении задач и доказательстве теорем было сформулировано ещё Паскалем. Покажем на нескольких примерах, как в простейших случаях выполнение правила Паскаля сразу приводит к решению.

**Задача 1.** Применение понятий *сумма векторов* и *умножение вектора на число*

Выразить векторы  $\overline{AB}$ ,  $\overline{BC}$  и  $\overline{AC}$ , где  $A$ ,  $B$  и  $C$  – вершины треугольника, через векторы  $\overline{AM}$  и  $\overline{BK}$ , если  $AM$  и  $BK$  – медианы треугольника  $ABC$  [1].

**Решение.** Обозначим  $O$  – точку пересечения медиан треугольника. По определению суммы векторов вектор  $\overline{AO}$  может быть получен как сумма двух векторов  $\overline{AO}$  и  $\overline{OB}$ . Вектор  $\overline{AO} = \frac{2}{3}\overline{AM}$ , вектор  $\overline{OB} = -\frac{2}{3}\overline{BM}$  (по определению произведения вектора на число). Тогда  $\overline{AB} = \frac{2}{3}\overline{AM} - \frac{2}{3}\overline{BM}$ . Рассуждая аналогично, можно получить:

$$\overline{BC} = \frac{4}{3}\overline{BM} + \frac{2}{3}\overline{AM}, \quad \overline{AC} = \frac{4}{3}\overline{AM} + \frac{2}{3}\overline{BM}.$$

**Задача 2.** Применение понятия *векторное произведение векторов*

Даны векторы  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$ , причем  $|\vec{a}| = 1$ ,  $|\vec{b}| = 2$ ,  $(\vec{a}, \vec{b}) = 120^\circ$ . Вычислить  $|\vec{a} \times \vec{b}|$  [2].

**Решение.** Из определения векторного произведения векторов следует, что это вектор, длина которого может быть найдена по формуле  $|\vec{a} \times \vec{b}| = |\vec{a}| \cdot |\vec{b}| \cdot \sin(\vec{a}, \vec{b})$ . Пользуясь определением, получаем  $|\vec{a} \times \vec{b}| = \sqrt{3}$ .

**Задача 3.** Применение понятий *смешанное, скалярное и векторное произведения векторов*

Векторы  $\vec{a}$ ,  $\vec{b}$ ,  $\vec{c}$  образуют левую тройку  $|\vec{a}| = 1$ ,  $|\vec{b}| = 2$ ,  $|\vec{c}| = 3$   $(\vec{a}, \vec{b}) = 30^\circ$ ,  $\vec{a} \perp \vec{c}$ ,  $\vec{c} \perp \vec{b}$ . Найти  $\vec{a} \cdot \vec{b} \cdot \vec{c}$  [1].



**Решение.** По определению смешанным произведением векторов  $\vec{a}$ ,  $\vec{b}$  и  $\vec{c}$  называется скалярное произведение векторов  $\vec{a} \times \vec{b}$  на вектор  $\vec{c}$ . Из определения скалярного произведения векторов следует, что искомое произведение равно произведению длин двух данных векторов на косинус угла между ними. Так как вектор  $\vec{a} \times \vec{b}$  перпендикулярен векторам  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$  (следует из определения векторного произведения векторов), то он будет коллинеарен вектору  $\vec{c}$ , а так как векторы  $\vec{a}$ ,  $\vec{b}$ ,  $\vec{c}$  образуют левую тройку, то вектор  $\vec{a} \times \vec{b}$  и вектор  $\vec{c}$  противоположно направлены, значит, косинус угла между векторами  $\vec{a} \times \vec{b}$  и  $\vec{c}$  равен  $-1$ .

Таким образом, получаем:  $\vec{a} \vec{b} \vec{c} = |\vec{a} \times \vec{b}| \cdot |\vec{c}| \cdot (-1) = -|\vec{a}| \cdot |\vec{b}| \cdot \sin(\vec{a}, \vec{b}) \cdot |\vec{c}| = -3$ .

**Замена определения понятия другой совокупностью существенных свойств**

Решение многих задач значительно упрощается, если заменить используемое в задаче понятие определением, эквивалентным принятому в математике.

**Задача 4. Применение понятия коллинеарные векторы**

На стороне  $AD$  параллелограмма  $ABCD$  отложен вектор  $\vec{AK}$ , такой, что  $|\vec{AK}| = \frac{1}{5}|\vec{AD}|$ , а на диагонали  $AC$  – вектор  $\vec{AL}$  длины  $|\vec{AL}| = \frac{1}{6}|\vec{AC}|$ . Доказать, что векторы  $\vec{KL}$  и  $\vec{LB}$  коллинеарны [1].

**Решение.** Из определения умножения вектора на число следует, что вектор  $\vec{a}$  коллинеарен вектору  $\lambda \vec{a}$ . Тогда, чтобы доказать коллинеарность векторов  $\vec{KL}$  и  $\vec{LB}$ , достаточно показать, что один из векторов может быть представлен как произведение другого вектора на некоторое число. Покажем это.

$$\vec{KL} = \vec{AL} - \vec{AK} = \frac{1}{6}\vec{AC} - \frac{1}{5}\vec{AD},$$

$$\vec{LB} = \vec{AB} - \vec{AL} = (\vec{AC} - \vec{AD}) - \frac{1}{6}\vec{AC} = \frac{5}{6}\vec{AC} - \vec{AD} = 5\left(\frac{1}{6}\vec{AC} - \frac{1}{5}\vec{AD}\right) = 5\vec{KL}.$$

**Задача 5. Применение понятия векторное произведение векторов**

Найти векторное произведение векторов  $\vec{a}(2; -3; 4)$  и  $\vec{b} = (3; -1; -2)$  [2].

**Решение.** Заменяем определение векторного произведения эквивалентным ему.

Если известны координаты векторов, то их векторное произведение – это вектор  $\vec{c}$  с

координатами:  $\vec{a} \times \vec{b} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ x_1 & x_2 & x_3 \\ y_1 & y_2 & y_3 \end{vmatrix}$ , где  $x_1, x_2, x_3$  и  $y_1, y_2, y_3$  – координаты векторов  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$ .

Применим формулу для двух данных векторов  $\vec{a} \times \vec{b} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ 2 & -3 & 4 \\ 3 & -1 & -2 \end{vmatrix} = 10\vec{i} + 16\vec{j} + 7\vec{k}$ .

Таким образом,  $\vec{a} \times \vec{b} = (10, 16, 7)$ .

**Задача 6. Применение понятия скалярное произведение векторов**

Даны векторы  $\vec{a}(4; -2; -4)$ ,  $\vec{b}(6; -3; 2)$ . Вычислить  $(2\vec{a} - 3\vec{b})(\vec{a} + 2\vec{b})$  [2].



**Решение.** Найдем координаты векторов  $2\vec{a} - 3\vec{b} = (-10, 5, -14)$  и  $\vec{a} + 2\vec{b} = (16, -8, 0)$ . Если известны координаты векторов, то их скалярное произведение равно сумме произведений их соответственных координат (определение эквивалентное принятому). Получим:  $(2\vec{a} - 3\vec{b})(\vec{a} + 2\vec{b}) = -160 - 40 + 0 = -200$ .

### Преобразование требований задачи в равносильные им

Сущность этого действия состоит в замене того, что требуется сделать в задаче, новым требованием, равносильным первому, но облегчающим решение предложенной задачи. Овладение рассматриваемым действием предполагает, что у обучаемого сформированы умения устанавливать связь между понятиями и условием задачи.

#### Задача 7. Применение понятия векторное произведение векторов

Вычислить площадь треугольника с вершинами  $A(1; 1; 1)$ ,  $B(2; 3; 4)$  и  $C(4; 3; 2)$  [2].

**Решение.** Площадь треугольника равна половине произведения длин его сторон на синус угла между этими сторонами. Из определения векторного произведения векторов следует, что длина вектора, равного векторному произведению двух векторов, равна произведению длин векторов на синус угла между ними.

Заменим задачу на равносильную ей: найдем длину векторного произведения векторов  $\vec{AB}$  и  $\vec{AC}$ . Половина полученного числа равна площади треугольника  $ABC$ .

Найдем координаты векторов  $\vec{AB}$  и  $\vec{AC}$ , их векторное произведение и его длину:

$$\vec{AB}(1; 2; 3), \vec{AC}(3; 2; 1), \vec{AB} \times \vec{AC} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ 1 & 2 & 3 \\ 3 & 2 & 1 \end{vmatrix} = -4\vec{i} + 8\vec{j} - 4\vec{k}. \quad |\vec{AB} \times \vec{AC}| = \sqrt{16 + 64 + 16} = 4\sqrt{6}.$$

$$\text{Тогда } S_{ABC} = \frac{1}{2} \|\vec{AB} \times \vec{AC}\| = \frac{1}{2} \cdot 4\sqrt{6} = 2\sqrt{6}.$$

#### Задача 8. Применение понятия смешанное произведение векторов

Найти объем треугольной пирамиды  $ABCD$  с вершинами  $A(2; 2; 2)$ ,  $B(4; 3; 3)$ ,  $C(4; 5; 4)$  и  $D(5; 5; 6)$  [2].

**Решение.** Из определения понятия векторное произведение векторов следует, что объем прямоугольного параллелепипеда, построенного на трех некопланарных векторах, выходящих из одной точки, равен модулю смешанного произведения этих векторов. Так как объем треугольной пирамиды составляет шестую часть объема параллелепипеда, то решить задачу можно заменив ее равносильной: найти смешанное произведение векторов  $\vec{AB}$ ,  $\vec{AC}$  и  $\vec{AD}$ . Шестая часть модуля полученного числа равна объему пирамиды  $ABCD$ .

Найдем координаты векторов  $\vec{AB}$ ,  $\vec{AC}$  и  $\vec{AD}$  и их смешанное произведение.

$$\vec{AB}(2; 1; 1), \vec{AC}(2; 3; 2), \vec{AD}(3; 3; 4). \quad \vec{AB} \cdot \vec{AC} \cdot \vec{AD} = \begin{vmatrix} 2 & 1 & 1 \\ 2 & 3 & 2 \\ 3 & 3 & 4 \end{vmatrix} = 7. \quad \text{Тогда } V_{ABCD} = \frac{1}{6} \cdot 7 = \frac{7}{6}.$$

#### Задача 9. Применение понятия скалярное произведение векторов

Даны вершины треугольника  $A(1; 1; 1)$ ;  $B(0; 0; 5)$ ;  $C(-1; 2; 3)$ . Показать, что он прямоугольный [2].

**Решение.** Заменим задачу на равносильную ей. Покажем, что векторы, выходящие из одной точки, перпендикулярны. Применим критерий перпендикулярности векторов: если векторы перпендикулярны, то их скалярное произведение равно нулю.



Найдем  $\vec{AB}(-1; -1; 4)$ ,  $\vec{AC}(-2; 1; 2)$ ,  $\vec{AB} \cdot \vec{AC} = 9 \Rightarrow \angle A \neq 90^\circ$ . Далее аналогично проверяем два других угла:  $\vec{BA}(1; 1; -4)$ ,  $\vec{BC}(-1; 2; -2)$ ,  $\vec{BA} \cdot \vec{BC} = 9 \Rightarrow \angle B \neq 90^\circ$ ,  $\vec{CA}(2; -1; -2)$ ,  $\vec{CB}(1; -2; 2)$ ,  $\vec{CA} \cdot \vec{CB} = 0 \Rightarrow \angle C = 90^\circ$ . Таким образом, в треугольнике ABC прямой угол C.

### Выведение следствий

Суть данного приёма состоит в том, что из условия задачи получают некоторые выводы, а из полученных промежуточных результатов – новые выводы и т. д. Нередко таким путём удаётся решить предложенную задачу. Если мы не достигли ожидаемого результата, то и в этом случае проделанная работа не является бесполезной: полученные выводы позволяют глубже уяснить содержание данной задачи. Также при решении задачи часто требуется воспользоваться следствиями из определения понятия.

#### Задача 10. Применение понятия скалярное произведение векторов

Определить угол между векторами  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$ , если известно, что  $(\vec{a} - \vec{b})^2 + (\vec{a} + 2\vec{b})^2 = 20$  и  $|\vec{a}| = 1, |\vec{b}| = 2$  [1].

*Решение.* Преобразуем равенство, заданное в условии, пользуясь свойствами скалярного произведения векторов, следующими из определения.

$$(\vec{a} - \vec{b})^2 + (\vec{a} + 2\vec{b})^2 = 20 \Leftrightarrow \vec{a}^2 - 2\vec{a}\vec{b} + \vec{b}^2 + \vec{a}^2 + 4\vec{a}\vec{b} + 4\vec{b}^2 = 20 \Leftrightarrow 2|\vec{a}|^2 + 2|\vec{a}||\vec{b}|\cos(\vec{a}, \vec{b}) + 5|\vec{b}|^2 = 20$$

Заменим длины векторов соответствующими числами и найдем искомый угол:

$$\cos(\vec{a}, \vec{b}) = \frac{20 - 2 - 20}{4} = -\frac{1}{2} \Rightarrow (\vec{a}, \vec{b}) = \frac{2\pi}{3}.$$

#### Задача 11. Применение понятия векторное произведение векторов

Векторы  $\vec{a}, \vec{b}, \vec{c}$  связаны условием  $\vec{a} + \vec{b} + \vec{c} = 0$ . Доказать, что  $\vec{a} \times \vec{b} = \vec{b} \times \vec{c} = \vec{c} \times \vec{a}$  [1].

*Решение.* Из условия задачи следует:  $\vec{a} = -\vec{b} - \vec{c}$ . Умножим обе части равенства векторно на вектор  $\vec{b}$ . Получим  $\vec{a} \times \vec{b} = -\vec{b} \times \vec{b} - \vec{c} \times \vec{b}$ . Из определения векторного произведения векторов следует:  $\vec{b} \times \vec{b} = 0, \vec{c} \times \vec{b} = -\vec{b} \times \vec{c}$ . Таким образом, получаем первую часть доказываемого равенства  $\vec{a} \times \vec{b} = \vec{b} \times \vec{c}$ .

Для получения второй части равенства можно следующее из условия равенство  $\vec{b} = -\vec{a} - \vec{c}$  векторно умножить на вектор  $\vec{c}$ . Получим  $\vec{b} \times \vec{c} = -\vec{a} \times \vec{c} - \vec{c} \times \vec{c} \Rightarrow \vec{b} \times \vec{c} = \vec{c} \times \vec{a}$ . Окончательно имеем  $\vec{a} \times \vec{b} = \vec{b} \times \vec{c} = \vec{c} \times \vec{a}$ .

#### Задача 12. Применение понятия смешанное произведение векторов

Показать, что векторы  $\vec{a} = 2\vec{i} + 5\vec{j} + 7\vec{k}, \vec{b} = \vec{i} + \vec{j} - \vec{k}, \vec{c} = \vec{i} + 2\vec{j} + 2\vec{k}$  компланарны [1].

*Решение.* Из условия задачи получим координаты векторов  $\vec{a}(2; 5; 7), \vec{b}(1; 1; -1), \vec{c}(1; 2; 2)$ .

Из определения смешанного произведения векторов следует, что если векторы компланарны, то их смешанное произведение равно 0. Найдем смешанное произведение векторов

$$\vec{a}\vec{b}\vec{c} = \begin{vmatrix} 2 & 5 & 7 \\ 1 & 1 & -1 \\ 1 & 2 & 2 \end{vmatrix} = 0. \text{ Следовательно, векторы } \vec{a}, \vec{b}, \vec{c} \text{ компланарны.}$$



## Составление вспомогательных задач

Задача всегда содержит определённое задание. Нередко это основное задание может быть решено, если решить другое – вспомогательное задание. Например, требуется вычислить площадь треугольника. Для решения задачи иногда надо предварительно найти высоту треугольника – это уже вспомогательная задача.

### Задача 13. Применение понятий скалярное и векторное произведение векторов

Найти вектор  $\vec{c}$ , если известно, что он перпендикулярен векторам  $\vec{a}(2; -3; 1)$  и  $\vec{b}(1; -2; 3)$ , а также удовлетворяет условию  $\vec{c}(\vec{i} + 2\vec{j} - 7\vec{k}) = 10$  [1].

**Решение.** Так как вектор  $\vec{c}$  перпендикулярен векторам  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$ , то он коллинеарен вектору  $\vec{a} \times \vec{b}$ , значит, координаты вектора  $\vec{c}$  пропорциональны координатам вектора  $\vec{a} \times \vec{b}$ . Требуется решить вспомогательную задачу: найти координаты вектора  $\vec{a} \times \vec{b}$ .

$$\vec{a} \times \vec{b} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ 2 & -3 & 1 \\ 1 & -2 & 3 \end{vmatrix} = -7\vec{i} - 5\vec{j} - \vec{k} \Rightarrow \vec{a} \times \vec{b} = (-7; -5; -1).$$

Следующая вспомогательная задача: найти координаты вектора  $\vec{c}$ , если он коллинеарен вектору  $\vec{a} \times \vec{b}$ . Пусть  $\lambda$  – произвольное действительное число, тогда  $\vec{c} = (-7\lambda; -5\lambda; -\lambda)$  ( $\lambda \neq 0$ ). Искомый вектор должен удовлетворять условию  $\vec{c}(\vec{i} + 2\vec{j} - 7\vec{k}) = 10$ . Выразим скалярное произведение векторов в координатной форме и решим полученное уравнение:  $\vec{c}(\vec{i} + 2\vec{j} - 7\vec{k}) = 10 \Leftrightarrow -7\lambda - 10\lambda + 7\lambda = 10 \Leftrightarrow \lambda = -1$ . Таким образом, координаты вектора  $\vec{c} = (7; 5; 1)$ .

### Задача 14. Применение понятия смешанное произведение векторов

Найти координаты четвертой вершины тетраэдра  $ABCD$ , где  $A(-1; 10; 0)$ ,  $B(0; 5; 2)$ ,  $C(6; 32; 2)$ , если известно, что она лежит на оси  $Oy$ , а объем тетраэдра равен 29 [1].

**Решение.** По условию вершина  $D$  лежит на оси  $Oy$ , следовательно, ее координаты  $D(0; y; 0)$ .

Так как известен объем пирамиды, составим вспомогательную задачу: найти объем пирамиды с помощью смешанного произведения векторов. Воспользуемся формулой  $V_{ABCD} = \frac{1}{6} |\overrightarrow{AB} \overrightarrow{AC} \overrightarrow{AD}|$ . Найдем координаты векторов  $\overrightarrow{AB}$ ,  $\overrightarrow{AC}$ ,  $\overrightarrow{AD}$  и их смешанное произведение.

$$\overrightarrow{AB}(1; -5; 2), \overrightarrow{AC}(7; 22; 2), \overrightarrow{AD}(1; y - 10; 0), \overrightarrow{AB} \overrightarrow{AC} \overrightarrow{AD} = \begin{vmatrix} 1 & -5 & 2 \\ 7 & 22 & 2 \\ 1 & y - 10 & 0 \end{vmatrix} = |12y - 174|.$$

Из условия задачи следует:  $V_{ABCD} = 29$ . Составим уравнение  $\frac{1}{6} |12y - 174| = 29$  (вторая вспомогательная задача). Корни уравнения  $y = 0$  или  $y = 29$ . Тогда координаты вершины  $D(0; 0; 0)$  или  $D(0; 29; 0)$ .

### Задача 15. Применение понятия векторное произведение векторов

В треугольнике  $ABC$   $\overrightarrow{AB} = 3\vec{i} - 4\vec{j}$ ,  $\overrightarrow{BC} = \vec{i} + \vec{k}$ . Вычислить длину высоты  $CH$  треугольника [2].



ART 14358

УДК 378.147:372.851

**Решение.** Длину высоты треугольника можно найти, если известна площадь треугольника и длина стороны, на которую опущена высота. Формулируем две вспомогательные задачи: найти длину стороны  $AB$  и площадь треугольника  $ABC$ .

Длина стороны  $AB$  равна длине вектора  $\vec{AB}$  и равна 5 (применяем формулу длины вектора через его координаты).

Площадь треугольника можно найти как половину длины векторного произведения векторов  $\vec{AB}$  и  $\vec{BC}$ . Найдем вектор  $\vec{AB} \times \vec{BC}$  и его длину (еще одна вспомогательная задача).

$$\vec{AB} \times \vec{BC} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ 3 & -4 & 0 \\ 1 & 0 & 1 \end{vmatrix} = -4\vec{i} - 3\vec{j} + 4\vec{k}, \quad |\vec{AB} \times \vec{BC}| = \sqrt{41}.$$

$$\text{Тогда искомая высота равна } CH = \frac{2S_{ABC}}{AB} = \frac{2 \cdot \frac{1}{2} \sqrt{41}}{5} = \frac{\sqrt{41}}{5}.$$

В заключение следует отметить, что умение применять понятия формируется при решении систем специально подобранных задач, которые должны удовлетворять определенным требованиям. Составление систем задач по каждой изучаемой теме является одной из методических задач, стоящих перед преподавателем математики.

## Ссылки на источники

1. Ефимов А. В., Каракулин А. Ф., Кожухов И. Б., Поспелов А. С., Прокофьев А. А. Сборник задач по математике для вузов / под общ. ред. А. В. Ефимова и А. С. Поспелова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во физико-математической литературы, 2001. – 288 с.
2. Шипачев В. С. Задачник по высшей математике: учеб. пособие для вузов. – 5-е изд. – М.: Высш. шк., 2005. – 304 с.

**Irina Sitnikova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Applied Mathematics and Computer Science, Vyatka State University, Kirov*

[i.sitn@mail.ru](mailto:i.sitn@mail.ru)

**Some aspects of teaching the mathematical concepts application in higher educational institutions**



**Abstract.** The paper is devoted to teaching the application of concepts at practical lessons of mathematics at higher educational institutions. The author points out the actions, implementation of which involves the mastery of the concept. On the example of one of the themes of linear algebra and analytical geometry the author shows how you can teach students to implement specified actions when solving mathematical problems.

**Key words:** definition of significant properties, elimination of consequences, conversion task.

## References

1. Efimov, A. V., Karakulin, A. F., Kozhuhov, I. B., Pospelov, A. S. & Prokof'ev, A. A. (2001) *Sbornik zadach po matematike dlja vtuzov*, 4-e izd., pererab. i dop., Izd-vo fiziko-matematicheskoy literatury, Moscow, 288 p. (in Russian).
2. Shipachev, V. S. (2005) *Zadachnik po vysshej matematike: ucheb. posobie dlja vuzov*. 5-e izd., Vyssh. shk., Moscow, 304 p. (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



## Как быть мудрым и нужно ли им быть

**Аннотация.** Предложенная читателю статья – об уникальной природе мудрости как выражении сущностной потенции человека. В центре особого внимания находится анализ не востребованности мудрости, индифферентного отношения к глубоким знаниям и отсутствия ориентации современника на истинную самореализацию.

**Ключевые слова:** мудрость, познание, интеллект, совесть, долг.

**Раздел:** (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Всепоглощающий интерес к мелким внешним эффектам лишает феномен мудрости даже малейшей возможности на реализацию. Ведь она не только не приносит материального дохода, но и надежно охраняет нас от него. Итак, мудрость – понятие устаревшее. Даже если о ней говорят и ее жаждут, на самом деле никто не хочет быть мудрым, это не модно, т. е. несовременно, не характеризует человека как продвинутого, включенного в контекст дня, тем более успешного.

Нет желания быть мудрым. Это трудно и небезопасно в нашей действительности, требует громадного напряжения сил, преодоления персональных и имперсональных препятствий и собственной ограниченности. Особым пунктом трудности является наша моральная несостоятельность, отсутствие понимания априорного нравственного закона и засилье одноразовой морали. Медиатизированная технология не создает условия для зрелых рассуждений. Всепоглощающий постмодернизм как культурная логика маргинального капитализма здесь в своей худшей роли.

В качестве суррогата мудрости, ее заменителем чаще всего является хитрость, порой наивная и бессмысленная. Бессмысленная, потому что к ней прибегают для сокрытия равнодушия, беспечности и индифферентности. Как перечисленные «ценности», так и желание их не афишировать являются нормой контекста наличной жизни, признаком воспитания и хорошего тона.

Мудрость конкретна. Осознание конкретности мудрости делает очевидным факт нашего посыльного содействия в ее наличии или отсутствии. Она всегда персональная характеристика человека, эпохи или народа. Современную интерпретацию понимания мудрости и отношение к ней современника лучше всего выразил М. Фуко в «Ницше, генеалогия и история»: отказавшись от страсти к истине и знанию, мы чтим практику глупости [1].

Глупость тоже конкретна. Как бы мы ни определили происходящее в стране – недоумием или хорошо организованным хаосом, понятно, что от мудрости оно весьма далеко. Когда падают спутники, матери продают младенцев, отцы убивают грудных детей с особой жестокостью, именитые сыновья допускают, что их отцы живут на помойке, когда содержание одного спортсмена равно бюджету небольшого города (450 млн р.) – как говорить о мудрости? В это же время руководство страны озабочено тем, с каким счетом заканчиваются футбольные и хоккейные матчи, в прямом эфире встречается с командами или устраивает знаковые встречи с юмористами «Комеди Клаб», восторгаясь от умиления... Это государственной мудростью не назовешь. Как подчеркивал Кант, мудрость состоит больше в образе действий, чем в



знании, нуждается в науке не для того, чтобы учиться, а – чтобы ввести в употребление ее предписание и закрепить его [2].

В условиях формирования информационного общества трансформируются и ценности, прежние – не работают, новых – нет. Новые проекты будущего в основном направлены на преодоление гуманизма и человечности в их традиционных значениях, т. е. того, что до сих пор сохраняло человечеству его собственное лицо и идентификационные возможности в истории, а в процессе воспитания молодежи оформляло идеал универсального образования. Проблема заключается в том, что ценности сегодня не только пересматриваются, но и уничтожаются, и пока что мы свидетели огромного количества неудачных попыток заменить их более современными, адекватными, работающими системами. Приходится признать, что мы фактически планомерно и целенаправленно формируем нового человека, образ которого совершенно не соответствует заявленному социальному заказу; или же существует скрытый мотив его формирования, который не озвучивается и, пусть даже пассивным попустительством, но принимается обществом по умолчанию

Когда конкретный человек тратит силы для достижения успеха, который заключается в том, чтобы его чаще показывали по телевизору, и для этого увеличивает грудь, губы и иные места на 4–5 размеров, бреет голову узорчато, разрисовывает тело немислимым образом... мудростью это назвать нельзя. Есть примеры более содержательные – 20-летние миллионеры. Мальчик без образования первый миллион заработал в 13 лет. По собственным рассказам, он покупал «сникерсы» и «марсы» в магазине и в школе перепродавал своим одноклассникам... и восхищениям нет предела: «Какой умница!» В этом возрасте, конечно, нельзя ожидать проявления мудрости. Я о других, о тех, кто это делает предметом шоу (всему этому посвящается прайм-тайм), осознанно или неосознанно насаждая культ праздной и никчемной жизни. Здесь уже на возраст участников шоу сослаться невозможно. Это уже целенаправленная государственная политика уродливой социализации элиты поколения, которая нами сегодня командует. Общеизвестно, что телевидение – мощное средство формирования ценностей современника. Вопрос: что мы культивируем, нужно ли в данном контексте образование? Где здесь вставить рассуждения о мудрости? Духовность и интеллектуальность не создаются механическим набором естественных и гуманитарных наук, их осмысление требует нравственно-эстетических ориентиров. Следовательно, если наши рассуждения о гармонизации ценностей, о возрастании духовности и нравственности не сопровождаются целенаправленными действиями, обеспечивающими их реализацию, трудно говорить о возможности формирования полноценного человека.

Мудрость – это проблема познания (присвоения мира), для которой она порождение конфликта между рассудком и разумом. А от конфликта рассудка и разума производным является конфликт логик. Правда в том, что рассудок никогда не может стать фундаментом мудрости. Он механизм получения знания, безусловно, необходимого в процессе стремления к мудрости. Однако необходимо осознать и то, что рассудок выступает вполне автономным состоянием мыслительной активности и в бинарной оппозиции разуму, который непосредственно фундирован в статусе интеллектуальной роскоши.

Бинарности, которые порождают глобальные проблемы, прежде всего в познании, ярче всего иллюстрируются в феномене мудрости: это проблемы общего и единичного, конкретного и абстрактного, теоретического и практического. Как универсалии мудрость – лучшая демонстрация этих конфликтов, вернее, их решения.





Рассудок – это способность суждения, что приносит человеку знание. Путем целенаправленной и сознательной обработки чувственных данных человек обретает специфику своей сущности – осознанное познание. Простые слова и понятия получают статус категорий и универсалий. Они сами становятся предметом познания, образуют всеобщие формы мышления, которые поддаются осознанию и исследованию с помощью категориальных аппаратов. Универсальным способом функционирования мысли выступает формальная логика, что составляет и силу, и слабость рассудка. Она организует, упорядочивает, но она же ограничивает, узаконивает и запрещает.

Абстрагирование и обобщение – сущность рассудка, поэтому он может игнорировать конкретное/единичное и полностью сосредоточиться на внешнем виде, всеобщих формах мысли и связях между ними. Именно в силу его предельной упорядоченности и стандартизации рассудок можно рассматривать как низшую, нетворческую форму любого теоретического мышления. Его характеризуют формальная логика, строгий порядок в организации, внутренняя непротиворечивость, стандартность, слепая нормативность. Он не суверенный, зависит от внешней ситуативной (а не надситуативной) целесообразности. Он оперирует категориями «или-или», «либо-либо», абсолютно противопоставляет различие и тождество. Так, на вершине рассудка наступает паника, конец мышления, «конец истории», философии, «смерть Бога» и «смерть субъекта»... Приходит пора отчаяния.

Разумное существование связано с приобщением человека к единому, универсальному и нравственному, что и приводит его к мудрости и состоянию духовно-интеллектуального равновесия. Трансцендентальная диалектика как способ существования логики разума является гарантом его инаковости. Отрефлексированное состояние разумного существования называется мудростью.

Наряду со всеми иными понятиями в рамках рассудка возникают и получают смысловую нагрузку и определенность, и те формы понятий, суждений, умозаключений, которые в рамки работающего метода не помещаются. Рассудок всего лишь дает им имена, а использовать не может, так как для работы рассудка они незначительны. Неумещающиеся формы понятий (мистические, религиозные, трансценденталии, эстетические) по своему содержанию относятся к области неосознанного мышления, которая вслед за развитием рассудка (и только благодаря его развитию) выходит из примитивных форм и не только получает автономное существование в собственных видах (подсознательном, надсознательном, пралогическом), но и имеет рычаги воздействия на рассудок (сознание).

Разум содержит в себе противоположности как идеальные моменты. Он использует диалектическую логику в ее положительном варианте. Разумное в этом качестве приобретает вид мистического, которое обыватель приравнивает к таинственному и непонятному. Для одних оно выглядит как обман и суеверие, а для других – как истина в последней инстанции. «Мы должны прежде всего заметить, что мистическое, несомненно, есть нечто таинственное, – пишет Гегель, – но оно таинственно лишь для рассудка, и это просто потому, что принципом рассудка является абстрактное тождество, а принципом мистического (как синонима спекулятивного мышления) конкретное единство тех определений, которые рассудок признает истинными лишь в их раздельности и противопоставленности» [3]. Как видно из цитаты, по мнению Гегеля, все разумное может быть названо мистическим, и это означает только одно: рассудок трансцендирует за собственные пределы, что, в свою очередь, совершенно не означает рассмотрения разума как недоступного мышлению в качестве непостижимого.



В разуме формальная логика теряет свое бывшее могущество и делит роль метода с диалектической логикой, которая фактически элиминирует ее. Таким образом, разум характеризуется наличием диалектической логики, снятием противоречия тождества и различия. В практическом применении механизм функционирования осуществляется рефлексией разума (отрефлексированный разум). Именно это форма называется мудростью, любомудрием, философией.

В разуме человек разумный выглядит как мистический человек – мудрец. Однако мистика здесь не синоним таинственного и непонятного. Как указывал Гегель, принципом рассудка является тождество, а принципом мистического мышления выступает конкретное единство тех определений, которые рассудок признает истинными только в их разделенности. Таким образом, мистическое является таинственным только для рассудка, но не для разума. Собственный категориальный аппарат разума представляет собой совокупность трансценденталий, понятий религиозных, мистических, эстетических, моральных. Они обеспечивают создание непротиворечивых систем мировоззрения и являются гарантом органического единства и принципиально открытого характера разума.

Если вспомнить, что, согласно Аристотелю, познание может быть или возможным, или действительным, то все вполне закономерно. Возможность (деятельное состояние ума) относится как к общей, так и к индивидуальной способности человеческой деятельности. Для того чтобы возможность стала действительностью, человек должен осуществлять свою способность к познанию. В качестве возможности каждый отнесен к способности сущности. В качестве же действительности человек чаще всего останавливается в состоянии рассудка. В этом смысле мудрость – феномен разума, и, если сущность человека в разумности, рассудочный человек в определенном смысле недочеловек, так как в качестве действительности человек чаще всего останавливается на рассудочном состоянии (страдательного ума/разума), формат ума слишком примитивен, путь к формату разума слишком долг и тяжел, а формат рассудка – в самый раз.

Таким образом, ум создает поле зрения ума, в котором оказываются вещи и предметы. Они умом схватываются, но не познаются, в собственном смысле этого слова. Рассудок познает, следовательно, он приносит человеку знания. Ему дана действительность в строго логическом порядке. Разум приносит мудрость и возможность осознанного, волевого трансцензуса.

Интеллектуальность и мудрость – разные вещи. Гераклит говорил: «Многознание ума не прибавит». Быть интеллектуалом, профессионалом не гарантирует достижения мудрости. Мудрость сопряжена с постоянным нахождением иных, не существующих пока решений, знаний, информации, т. е. с интуицией и творческим мышлением в строго собственных значениях этих слов. Интеллект всегда стоит перед опасностью оказаться в тупике мышления, который возникает на базе нехватки готового знания, ведь все знать невозможно. Даже гипотетическое предположение подобного всезнания не избавляет от того, что необходим качественный скачок, открытие нечто такого, что до этого не было даже потенциальным его содержанием. Здесь рассудок в собственной стихии: он упорядочен, огорожен и в полной уверенности в себе по сути своей не может принять того, чего не может быть.

Мудрость – это система не огороженная, открытая. Ей неведомы тупиковые ситуации, и не потому, что их быть не может, а потому, что всегда может наступить «вдруг», время, когда чем-то необходимо жертвовать и события следует принимать такими, какие они есть, заботясь только о том, что необходимо сохранить облик че-



ловека. К примеру, мы все желаем оттянуть момент нашей смерти, но, когда она приходит неожиданно, нужно иметь не интеллект, а мудрость принять очевидное, и это тоже решение. Решение не под давлением внешних обстоятельств, а благоразумный выбор этого конца (к примеру, пересадить себе чужую печень или иметь волю на естественную смерть, ведь как минимум мы не знаем, что там нас ждет). В этом контексте весьма показательной иллюстрацией является произведение Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича».

Мудрость не может быть аморальной. Мудрость не может быть без чести, достоинства и совести (интеллект без них вполне может обходиться). Однако эти категории сегодня не способны приблизить нас к пониманию мудрости, так как они также обзавелись современными, более адекватными контексту дня значениями (заместителями-симулякрами). Честь – это уже не верность слову, а утаивание неприглядной правды. Честь – это значит жить умеючи, как велит стая, к примеру, по двойным стандартам или уметь «ловить рыбку в мутной воде». Совесть – это уже не максимальная мораль Иммануила Канта, а способность не говорить о болячках социума вслух. Если в контексте мудрости совесть – ответственность перед собой, ответственность человека за его понимание добра и зла, долга и справедливости, умение и смелость озвучить это, то сегодня, в контексте рассудка, совесть – душевный стриптиз, нечто постыдное, недалекое и неприличное для демонстрации на публике. Долг и достоинство в их исконных значениях – самопринуждение и сознательное самоограничение, которые переходят во внутреннюю склонность и полностью совпадают с характеристиками мудрости, где они имеют вид психологической очевидности. Достоинство в мудрости – это особое моральное отношение человека прежде всего к себе. Сегодня долг и достоинство скорее сохранение верности нечестивцу, стремление не сдать и не выдать его в надежде будущих дивидендов. Справедливость давно не является источником эмоционально насыщенных противоположных чувств – от черной зависти до трепетной благодарности, она блажь самодурства. Доброта – слабость, смысл жизни – пустой звук (где я, где завтра) и т. д. Именно такие представления нравственных ценностей принимаются в качестве условия счастливой, успешной и безбедной жизни. Здесь самое время вспомнить Канта, который писал: «Только нравственность содержит в себе мерило, которое позволяет надеяться на счастье волею мудрого творца. В самом деле, так как мудрость, рассматриваемая теоретически, означает познание высшего блага, а рассматриваемая практически – соответствие воли с высшим благом, то высшей мудрости нельзя приписывать цель, которая была бы основана только на благодати. Ведь результат этой благодати (в отношении счастья разумных существ) можно мыслить только при ограничивающих условиях соответствия со святостью своей воли как с сообразной высшему первоначальному благу» [4].

Мудрость – внутренний диалог, который требует правильной методологии мышления и нравственного закона. Мудрость не бывает бесстрастной, бесхарактерной и беззубой. Мудрость работает на вечность, на временность она не разменивается, поэтому никогда не бывает эффективной и эффектной. В сфере действительного и необходимого ей места нет (здесь все нужно быстро, быстро, непременно сразу результативно, ничего не может подождать). И даже здесь, как надежда, мудрость хранится в сферах желаемого и должного, которые всегда могут подождать...

Молодое поколение сегодня живет в условиях, когда в качестве основной ценности им навязывается «успех любой ценой». Сегодня понятие «успех» является голым представлением о преуспевании. Он понимается в основном как утилитарный,



ART 14359

УДК 179.9

меркантильный, материальный, внешний, поверхностный, сиюминутный. Желание непременно быть замеченным и признанным заставляет неокрепшую психику пуститься во все тяжкие. Погоня за внешним блеском дезориентирует молодое поколение и уводит его далеко от истинных ценностей человеческого существования.

Необходимо сделать рабочими принципы интеллектуального превосходства и социально полезного успеха: успех как многознание, как умение убедить других силой предъявляемой аргументации, как демонстрация свободы поступка, сохраняющей нравственный облик, успех как гибкость ума и креативность мышления. Необходимо особо подчеркнуть, что для грядущего меритократического общества, основанного на информационных технологиях и сетевом способе организации социума, только в указанных формах успех представляет ценность.

Изложенные мысли никоим образом не обременены претензией на завершенность. Безграничность желания знать и постигать вполне под стать безграничным возможностям нашего мышления. В фильме «Древо желания» Тенгиза Абуладзе есть такие слова: «Небу не хватает лестницы, морю – моста, человеку – справедливости». И если подобные желания предполагали бы конец, то феномен мудрости был бы пустым.

Перефразируя Платона, можно подвести итог: мудрость – это трудно. А исходный постулат таков: мудрости нельзя учить, но ей можно научиться.

## Ссылки на источники

1. Фуко М. Ницше, генеалогия и история // Философия эпохи постмодерна: сб. переводов и рефератов. – Минск: Изд. ООО «Красико-принт», 1996. – С. 76.
2. Кант И. Сочинения. Т. 4. Ч. 1. – М.: Мысль, 1965. – С. 241.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – М., 1975. – Т. 1. С. 212.
4. Кант И. Указ. соч. – С. 464–465.

**Mzia Kuparashvili,**

*Doctor of Philosophy, Professor of Philosophy at Dostoevsky Omsk State University, Omsk*

[kuparashvili@rambler.ru](mailto:kuparashvili@rambler.ru)

**How to be wise and is it necessary to be**

**Abstract.** The proposed to the reader article is about the unique nature of wisdom as an expression of the essential human potentiality. In the center of attention is the analysis of uselessness of wisdom, indifferent attitude to the deep knowledge and the lack of an orientation of contemporary to the true self-realization.

**Key words:** wisdom, knowledge, intellect, conscience, duty and justice.

## References

1. Fuko, M. (1996) "Nicshe, genealogija i istorija", in *Filosofija jepohi postmoderna: sb. perevodov i referatov*, Izd. ООО "Krasiko-print", Minsk, p. 76 (in Russian).
2. Kant, I. (1965) *Sochinenija*. T. 4. Ch. 1, Mysl', Moscow, p. 241 (in Russian).
3. Gegel', G. (1975) *Jenciklopedija filosofskih nauk*. T. 1, Moscow, p. 212 (in Russian).
4. Kant, I. (1965) Op. cit., pp. 464–465 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

1 2

**Бажин Константин Сергеевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

[pedfak@vshu.kirov.ru](mailto:pedfak@vshu.kirov.ru)

**Симонова Галина Ивановна,**

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

[kaf\\_pedagogiki@vshu.kirov.ru](mailto:kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru)

**Ходырева Елена Анатольевна,**

доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

[hum@vshu.kirov.ru](mailto:hum@vshu.kirov.ru)



## Состояние и перспективы патриотического воспитания молодежи в современной России

**Аннотация.** Решение задач по организации патриотического воспитания молодежи обуславливает необходимость объединения усилий представителей различных общественных институтов. В статье представлены результаты исследования актуального состояния деятельности представителей образовательных, общественных организаций и объединений по патриотическому воспитанию граждан, анализируются типичные проблемы реализации программ патриотического воспитания.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, поисковая деятельность, формы и методы патриотической работы с молодежью, военно-патриотическое воспитание.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В новых условиях развития российского государства одной из важнейших проблем, требующих решения, является необходимость обеспечения единства и целостности страны.

В нормативных документах делается акцент на воспитание гражданина РФ, патриота – носителя ценностей гражданского общества, осознающего свою причастность к судьбе Родины. В то же время в современных условиях значительно усилились националистические настроения в молодежной среде многих европейских стран. У подростков и молодежи активно стали проявляться негативизм, демонстративное антисоциальное поведение, жестокость. Все это является следствием негативных влияний на социализацию подрастающего поколения средств массовой коммуникации, контркультурных проявлений в микросоциуме, минимизации воспитательной работы в образовательных организациях.

В современных условиях патриотическое воспитание рассматривается как формирование духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли. Патриотизм как результат патриотического воспитания и интегративное качество личности формируется с раннего детства, но дея-



тельность характер обретаает, безусловно, в юношеском возрасте. Высший уровень развития чувства патриотизма неразрывно связан с активной социальной деятельностью, действиями и поступками, осуществляемыми на благо Отечества и на основе демократических принципов развития гражданского общества. Патриотизм является элементом как общественного, так и индивидуального сознания. На уровне общественного сознания патриотизм реализуется как национальная и государственная идея единства и неповторимости своего народа, которая формируется на основе традиций, стереотипов, нравов, истории и культуры каждой конкретной нации. На уровне индивидуального сознания патриотизм переживается как любовь к Родине, гордость за свою страну, стремление узнать, понять и улучшить ее.

Выявлено, что в настоящее время патриотическое воспитание осуществляется в процессе включения молодежи в активный созидательный труд на благо Родины, привития бережного отношения к истории Отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа, любви к малой родине, к своим родным местам; воспитания готовности к защите Родины; изучения обычаев и культуры разных этносов. При организации и реализации патриотического воспитания молодежи обращается особое внимание на формирование у неё ценностного отношения к явлениям общественной жизни в контексте её прошлого и настоящего. Исследователями выделяются несколько уровней в патриотическом воспитании детей и молодежи: на уровне страны, региона, малой родины (конкретного типа поселения). В исследованиях описаны направления, формы и методы патриотического воспитания, реализуемые на современном этапе.

Поисковая работа по увековечиванию воинов как одно из направлений патриотического воспитания, в котором наиболее интенсивно реализуется формирование патриота, в различных регионах страны имеет разные возможности, различные формы организации, различную базу, как материальную, так и нормативную. Большое значение имеет возможность коммуникации в этой деятельности людей различных поколений, различных этносов. Фактически, это национальная идея, которая объединяет людей в общем деле, имеющем глубокие ценности и смыслы для всех членов общества. Актуальными являются реализация туристско-краеведческих программ, создание музеев и проведение выставок, расширение всех видов краеведческой деятельности, участие педагогов и учащихся в конференциях, акциях, в исследовательской работе. Широкое распространение в современных условиях имеет деятельность общественных организаций по патриотическому воспитанию, в том числе в поисковое движение. Однако такая деятельность, по мнению исследователей, должна носить общественно-государственный характер, что обеспечит единство подходов к патриотическому воспитанию молодежи, придаст новый импульс данной деятельности, позволит получить поддержку, в том числе и финансовую, патриотически настроенным гражданам.

*Проблемы реализации программ патриотического воспитания граждан.* В настоящее время в Российской Федерации реализуется комплекс программ патриотического воспитания, которые обеспечивают непрерывность формирования патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации. Приоритеты государственной политики в данной сфере задает государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [1], являющаяся продолжением государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы». Программа включает



комплекс правовых, нормативных, организационных, методических, исследовательских и информационных общероссийских и межрегиональных мероприятий по дальнейшему развитию и совершенствованию системы патриотического воспитания граждан, направленных на становление патриотизма в качестве нравственной основы формирования их активной жизненной позиции.

В большинстве субъектов Российской Федерации образованы и работают региональные координационные советы и центры патриотического воспитания. Приняты и реализуются долгосрочные ведомственные и региональные программы патриотического воспитания, нормативные правовые акты в области патриотического воспитания, а также созданы условия для организационного, информационного, научного и методического обеспечения патриотического воспитания. Совершенствуется организация патриотического воспитания. Возросли уровень и эффективность проведения фестивалей художественного творчества, конкурсов, выставок и состязаний. Для проведения мероприятий патриотической направленности используется потенциал центров традиционной народной культуры, театров, библиотек и музеев. Возобновилось проведение военно-спортивных игр и других мероприятий, направленных на военно-патриотическое воспитание молодежи. Возрождаются традиционные, хорошо зарекомендовавшие себя в прошлом формы воспитательной работы. В деятельность органов государственной власти широко внедряются инновации в воспитательной работе. В системе патриотического воспитания граждан возрастает роль трудовых коллективов. Улучшается работа со студенческой молодежью. Молодые люди активно работают в общественных объединениях, деятельность которых направлена на патриотическое воспитание граждан. Организованы подготовка и переподготовка организаторов и специалистов патриотического воспитания.

Однако при реализации программ патриотического воспитания граждан можно выделить следующие проблемы:

- необходимость совершенствования законодательства Российской Федерации в сфере патриотического воспитания;
- низкий уровень взаимодействий субъектов РФ по развитию системы патриотического воспитания молодежи;
- недостаточное финансирование программ патриотической направленности на уровне муниципальных образований, сельских поселений и наличие потребности в модернизации материально-технической базы патриотического воспитания;
- недостаточность уровня организационно-методического обеспечения патриотического воспитания;
- необходимость повышения уровня профессиональной подготовки организаторов и специалистов патриотического воспитания;
- недостаточность развития системы патриотического воспитания в трудовых коллективах;
- низкий уровень включенности средств массовой информации к реализации мероприятий программ патриотического воспитания, низкий уровень информированности молодежи о мероприятиях патриотической направленности, отсутствие системы информирования на уровне муниципальных образований и сельских поселений;
- незначительное число высокопрофессиональных специалистов по проблемам патриотического воспитания молодежи и, как следствие, формализация форм и методов патриотического воспитания;
- отсутствие системы подготовки кадров для системы патриотического воспитания;



– недостаточность использования возможностей сети Интернет для решения задач патриотического воспитания.

*Современные формы и методы патриотической работы с молодежью.* В качестве средств патриотического воспитания рассматриваются: содержание учебных курсов, формы внеучебной деятельности по различным дисциплинам (научные общества, научные кружки, конференции, олимпиады и др.), специально организованная внеучебная деятельность в обозначенном направлении (патриотические и краеведческие клубы и т. д.). Методы и формы патриотического воспитания определяются основными компонентами структуры личности, среди которых в первую очередь необходимо назвать сознание, поведение и деятельность, личностно-творческий компонент. Когнитивный компонент патриотического воспитания ориентирует на развитие патриотического сознания через использование методов лекций, бесед, дискуссий. Это предполагает усвоение патриотических ценностей (общечеловеческих, нравственно-гуманистических, общественно-гражданских, конституционно-государственных, профессиональных, культурных и др.). Помимо ценностей, необходимым в данном случае является формирование разноплановых знаний, закладывающих основы целостного восприятия Родины, Отечества, всего народа. К таким знаниям относятся: географические, исторические, культурные, правовые, нравственные, экологические, профессиональные, психолого-педагогические, трудовые и др. Деятельностный компонент патриотического воспитания личности направлен на формирование соответствующего поведения и деятельности. Важнейшими сферами проявления активности в этом направлении, на наш взгляд, являются: краеведение во всех его аспектах; выполнение в соответствии с Конституцией РФ (ст. 59) своих гражданских обязанностей, долга по защите Отечества; занятия производительным трудом в различных его формах на благо страны и народа; охрана и восстановление природных богатств, участие в исследовательской и поисковой деятельности. Личностно-творческий компонент предполагает развитие творческих способностей, направленных на улучшение функционирования различных сфер жизни и деятельности российского государства, населяющих его наций и народностей, решение нестандартных задач межэтнического и интернационального общения; развитие патриотических потребностей, мотивов, формулирование соответствующих целей своей настоящей и будущей жизни и деятельности. Творческая потребностно-мотивационная сфера имеет возможности для саморазвития в процессах самообразования, самосовершенствования, самоуправления. Включаясь в эти процессы, личность не только раскрывает свой потенциал, но и наполняет его новыми связями, расширяет пределы использования в теоретической и практической деятельности, укрепляет фундамент дальнейшего прогресса. Формами патриотического воспитания студентов в данной сфере можно считать участие студентов в патриотических программах; участие в работе военно-патриотических кружков, что прививает любовь к Отечеству и чувство уважения к боевым и трудовым традициям нашего государства; участие в соревнованиях по военно-прикладным видам спорта; участие в смотрах по физической подготовке; участие в спортивно-военизированных играх типа «Зарница»; посещение спортивных секций и кружков различной направленности, что позволяет студентам усилить свою ориентацию на развитие интересов и способностей, укрепить свое здоровье, овладеть прикладными видами спорта; туристические путешествия, краеведческие экскурсии, спортивные туристические походы по родному краю с многодневным пребыванием в естественных природных условиях.





*Историко-краеведческие исследования как фактор патриотического воспитания личности.* Историко-краеведческие исследования имеют существенное значение в решении педагогических задач, связанных с формированием у подрастающего поколения основ нравственности, патриотизма, уважения к опыту предыдущих поколений. Так же как и история общая, история малой родины позволяет молодежи узнать на конкретных примерах о событиях, фактах, достижениях в становлении и развитии своего родного края. Для юного человека город, край, где он живёт и растёт, – это та среда, которая способствует духовно-нравственному воспитанию личности, активизирует познавательный интерес. Изучение краеведения вне рамок школьной программы, в дополнение к школьным курсам истории и краеведения, с использованием нестандартных форм на базе учреждений дополнительного образования детей, не только создаёт оптимальные условия для более эффективного усвоения знаний, умений и навыков, но и значительно расширяет возможности успешного патриотического воспитания личности. Практическая направленность изучения исторического краеведения способствует изменению отношения обучающегося к обучению, помогает установить связь теории с практикой, ощутить себя причастным к истории, тем самым закладывает основы нравственности, гражданственности и патриотизма. Краеведческий материал как более близкий и знакомый усиливает конкретность и наглядность восприятия исторического процесса и оказывает воспитывающее значение. Значительные исторические события, рассматриваемые через призму данной конкретной личности ученика, становятся более понятными, приобретают особое воспитательное и образовательное значение. Большую роль в решении педагогических задач по изучению родного края играет индивидуальная краеведческая работа, это способствует формированию у учащихся гражданско-патриотических качеств, чувства любви к малой родине, уважение к опыту предыдущих поколений. Историко-краеведческие исследования, помимо сбора краеведческого материала, предполагают проведение работ, связанных с исследованием и анализом собранных данных. Воспитательный потенциал исторического краеведения заключается в активной направленности этой деятельности на раскрытие малоизученных вопросов истории и современных проблем родного края и «присвоение» учащимися этой истории как живого явления, на основе чего развивается интерес к изучению прошлого, гордость за свершения предков, желание сохранить и приумножить достояние прошлого. Это является действенным фактором формирования патриотического сознания, чувств, убеждений и поступков молодежи. Использование исторического краеведения в процессе патриотического воспитания позволяет углубить знания учащихся по истории и культуре родного края, стимулирует исследовательскую деятельность учащихся, развивает их творческие способности; помогает старшеклассникам изучать, а затем приумножать культурные ценности малой родины, что способствует формированию национального самосознания. Эффективность патриотического воспитания средствами историко-краеведческих исследований определяется соответствием следующим критериям и показателям их патриотической воспитанности: когнитивный критерий характеризуется знаниями о героическом прошлом страны и родного края, вкладе старших поколений в историю и культуру страны и мира, знанием основных законов, прав и обязанностей гражданина РФ, социально-политическими знаниями, умением анализировать события и факты жизни; личностно-мотивационный критерий – готовностью внести свой вклад в дела общества и государства, принятием каждым старшеклассником духовно-нравственных ценностей патриотизма; коллективизмом, самоотверженностью, преданностью Родине,



готовностью её защищать, способностью и желанием организовывать деятельность других людей для достижения социально значимых целей, интересом к патриотической деятельности, проявлением альтруизма и эмпатии в поведении; практический (деятельностный) критерий – умением применять полученные знания в конкретных ситуациях, активным личным участием в деятельности патриотических организаций, мероприятиях общегосударственного, регионального масштаба, участием в добровольческих, экологических и других акциях, в проектной деятельности патриотической направленности. Совершенствованию патриотического воспитания средствами историко-краеведческих исследований способствует внедрение активных форм работы (семинары-исследования; круглые столы; коллективные размышления, составление родословных, ролевые и деловые игры, дебаты, социологические исследования, проводимые совместно со студентами вузов) и методов (информационно-рецептивный, проблемный, исследовательский, метод «мозгового штурма», кейс-метод, эвристическая беседа, анализ документов, написание эссе и др.), активизирующих учебную и исследовательскую деятельность.

*Состояние, проблемы и перспективы военно-патриотического воспитания молодежи.* Военно-патриотическое воспитание в современных условиях приобретает особую актуальность и значимость. Военно-патриотическое воспитание по своей направленности относительно общества выполняет свою главную социальную функцию – функцию активного, целенаправленного воздействия человеческого фактора на укрепление обороноспособности страны. Система образования должна выполнять ряд функций для осуществления эффективной военно-патриотической подготовки молодежи. К ним следует отнести, во-первых, функцию военно-политической ориентации и формирования патриотического мировоззрения, в процессе осуществления которой у подрастающего поколения формируется чувство патриотизма, глубокое понимание каждым человеком своей социальной роли в укреплении обороноспособности страны и Вооруженных сил. Во-вторых, это функция формирования готовности молодежи к ратному труду, защиты своего Отечества, глубокого осознания возрастания социальной значимости воинской службы, привитие морально-психологического иммунитета к трудностям, устойчивости поведения личности в экстремальных условиях воинской деятельности. В-третьих, следует отметить коммуникативную функцию, заключающуюся в обеспечении преемственности социального опыта старшего поколения в сфере вооруженной защиты Отечества. В-четвертых, важна функция формирования нравственных качеств, необходимых для защиты Родины, посредством чего создаются героико-нравственные духовные идеалы.

В настоящее время в России действует около 2000 организаций, которые осуществляют военно-патриотическое воспитание молодежи. В 1997 г. постановлением Правительства РФ было создано государственное учреждение «Российский государственный военный историко-культурный центр при Правительстве Российской Федерации» («Росвоенцентр»), целью которого является разработка и реализация программ и планов по решению задач военно-исторического, мемориального и культурно-воспитательного характера, по поддержке и консолидации движений ветеранов войн, ветеранов военной службы и правоохранительных органов. Основные структуры, целью которых является военно-патриотическое воспитание, на сегодняшний день можно разделить на три группы: государственные, общественно-государственные, и общественные. Примерами первых являются суворовские и нахимовские военные училища и кадетские корпуса, вторых – ДОСААФ как общественно-государственная организация, третьих – различные военно-



патриотические, поисковые, военно-спортивные ассоциации и клубы, военно-патриотические клубы при РПЦ и различные скаутские организации [2].

*Опыт работы поисковых общественных объединений в патриотическом воспитании граждан РФ.* В Российской Федерации накоплен значительный опыт работы общественных движений и объединений в области патриотического воспитания молодого поколения. Их деятельность проводится в целях выявления неизвестных воинских захоронений и непогребенных останков, установления имен погибших или имен пропавших без вести при защите Отечества. Поисковые общественные объединения организуют поисковые отряды и координируют их деятельность по осуществлению поисковой работы; взаимодействуют с органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными объединениями по вопросам совершенствования осуществления поисковых мероприятий, направленных на увековечение памяти при защите Отечества; в установленном порядке участвуют в разработке проектов нормативных правовых актов Республики Карелия, вносят предложения по вопросам организации поисковой работы в органы государственной власти Республики Карелия; принимают участие в поиске родственников лиц, погибших при защите Отечества; проводят научно-исследовательскую и просветительскую работу по вопросам военной истории.

Основными формами работы поисковых общественных объединений являются:

- изучение документации в военных архивах, музеях и частных коллекциях, содержащей информацию о местах ведения боевых действий и захоронениях;
- опрос населения и изучение местности в предполагаемых местах проведения поисковых экспедиций;
- выявление плановых санитарных, боевых и стихийных неучтенных и не обозначенных на местности воинских захоронений;
- розыск на местах боев и последующее захоронение не погребенных в годы войн останков военнослужащих и гражданских лиц (полевые поисковые работы);
- уход за воинскими захоронениями и их благоустройство;
- установление имен погибших, найденных в ходе проведения поисковых работ, и поиск их родственников;
- представление сведений о погибших военнослужащих, выявленных в ходе проведения поисковых работ, в местные военные комиссариаты и Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации;
- сообщение сведений об именах и фамилиях погибших и пропавших без вести при защите Отечества в редколлегиям Книги памяти;
- информационная деятельность среди населения и освещение в СМИ мероприятий по увековечению памяти погибших при защите Отечества.

Можно отметить следующие проблемы, связанные с организацией и осуществлением деятельности общественных поисковых объединений:

- 1) отсутствие комплексной государственной поддержки поискового движения;
- 2) отсутствие современной нормативно-правовой базы (федеральный закон «Об увековечении памяти погибших при защите «Отечества» устарел);
- 3) отсутствие единого всероссийского координационного информационно-методического центра поискового движения;
- 4) отсутствие единого архива по развитию и истории поисковых движений в России.

В настоящее время действуют 6 межрегиональных общественных организаций поисковых объединений: «Северо-Запад» (г. Новгород), «Центр России» (г. Ка-



луга), «Союз поисковых отрядов России» (г. Москва), «Север России» (Ленинградская область), «Ратник» (г. Курск), «Южный рубеж» (г. Ростов-на-Дону), а также значительное число отдельных поисковых отрядов или клубов.

Сложилась определенная система взаимодействия между органами государственной власти и общественными организациями, в том числе и молодежными, по объединению усилий в организации поисковой работы, как на федеральном, так и на региональном уровне. Это, безусловно, создает более благоприятные условия для патриотического воспитания молодых россиян, и в первую очередь тех, кто непосредственно участвует в деятельности поисковых объединений.

Вместе с тем нельзя не заметить, что реализация задач патриотического воспитания в современной России сталкивается с определенными проблемами. Возникает серьезное противоречие между распространяемой при поддержке государства идеологической доктриной и задачами патриотического воспитания. Реальная жизнь и во многом средства массовой коммуникации ориентируют молодежь на одни идеалы и морально-нравственные ценности, а энтузиасты поискового движения – на другие. На наш взгляд, в настоящий момент эти силы неравны. Показателем являются негативные явления, имеющие место в молодежной среде. Для преодоления сложившегося положения необходимо не только разработать сколько-нибудь последовательную молодежную политику, но в большей степени определить наконец те идеалы и ценности, которые составляют приоритет для российского общества.

## Ссылки на источники

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», утв. постановлением Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795. – URL: <http://rg.ru/2010/10/11/patrioty-site-dok.html>.
2. Концептуальные вопросы деятельности Росвоенцентра. – URL: [http://www.rosvoencentrrf.ru/index.php?option=com\\_content&view=section&id=43&Itemid=127](http://www.rosvoencentrrf.ru/index.php?option=com_content&view=section&id=43&Itemid=127).

### **Konstantin Bazhin,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, head of Institute of Education and Psychology, Vyatka State University of Humanities, Kirov*  
[pedfak@vshu.kirov.ru](mailto:pedfak@vshu.kirov.ru)

### **Galina Simonova,**

*Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, head of the chair of Pedagogy, Vyatka State University of Humanities, Kirov*  
[kaf\\_pedagogiki@vshu.kirov.ru](mailto:kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru)

### **Elena Khodyreva,**

*Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Pro-rector of educational work, Vyatka State University of Humanities, Kirov*  
[hum@vshu.kirov.ru](mailto:hum@vshu.kirov.ru)

## **State and prospects of patriotic education of youth in modern Russia**

**Abstract.** Problems in the organization of patriotic education of youth requires joint efforts of representatives of various public institutions. The paper presents the results of a study of current activity of the representatives of educational and public organizations and associations of patriotic education of citizens, examines typical problems of realization of the program of patriotic education.

**Key words:** patriotism, patriotic education, search activity, forms and methods of patriotic work with youth, military-patriotic education.

## **References**

1. *Gosudarstvennaja programma "Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2011–2015 gody"*, utv. postanovleniem Pravitel'stva RF ot 5 oktjabrja 2010 g. № 795. Available at: <http://rg.ru/2010/10/11/patrioty-site-dok.html> (in Russian).
2. *Konceptual'nye voprosy dejatel'nosti Rosvoencentra*. Available at: [http://www.rosvoencentrrf.ru/index.php?option=com\\_content&view=section&id=43&Itemid=127](http://www.rosvoencentrrf.ru/index.php?option=com_content&view=section&id=43&Itemid=127) (in Russian).

## **Рекомендовано к публикации:**

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

ISSN 2304-120X



1 2

9 772304 120142



**Архипова Ольга Валерьевна,**

доктор философских наук, научный руководитель ГБОУ школа № 300, г. Санкт-Петербург

[olva@list.ru](mailto:olva@list.ru)

**Захарова Марина Валентиновна,**

кандидат педагогических наук ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург

[mvz71@yandex.ru](mailto:mvz71@yandex.ru)

**Спирина Людмила Анатольевна,**

учитель ГБОУ школа № 300, г. Санкт-Петербург

[oceanweb@mail.ru](mailto:oceanweb@mail.ru)

**Финагина Ольга Валерьевна,**

зам. директора ГБОУ школа № 300, г. Санкт-Петербург

[olechkaru@yandex.ru](mailto:olechkaru@yandex.ru)

## Определение успешных команд как ключевой элемент модели учета внеучебных достижений учащихся образовательного учреждения

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт формирования и работы успешных команд как ключевого элемента модели учета внеучебных достижений учащихся конкретного образовательного учреждения. Представлены аналитические данные по деятельности трех команд. Проведено исследование успешности команд, имеющих разные цели и различный состав, оценена эффективность их деятельности. **Ключевые слова:** внеучебные достижения, система оценки достижений, команды учащихся, соревновательность, инновационная деятельность.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Замечательные, блестящие уроки есть там, где имеется еще что-то замечательное, кроме уроков, где имеются и применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков.

В. А. Сухомлинский

Не секрет, что с 2015 г. порядок приема в российские вузы изменился. При отборе абитуриентов теперь учитываются не только итоги ЕГЭ, но и внеурочные достижения учащихся, за которые добавляют дополнительные баллы. При поступлении в вуз абитуриенты вправе представить сведения о своих индивидуальных достижениях. На сегодняшний день учитываются результаты спортивных достижений (например, наличие статуса чемпиона и призера Олимпийских игр, Паралимпийских игр и Сурдлимпийских игр, чемпиона мира, чемпиона Европы, победителя первенства мира, первенства Европы по видам спорта, включенным в программы Олимпийских игр, Параолимпийских игр и Сурдоолимпийских игр, наличие серебряного и/или золотого значка, полученного за результаты сдачи норм физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне»); выставленная университетом оценка за итоговое сочинение в выпускных классах организаций, реализующих образовательные про-



граммы среднего общего образования (в случае представления поступающим указанного сочинения). В последующем перечень достижений будет расти, включая расширенное портфолио ученика.

Наряду с этим обстоятельством обращение к вопросу учета внеучебных достижений учащихся является важным и по следующим причинам:

1. На сегодняшний день не сформирован эффективный инструментариум оценки и учета внеучебных достижений. Отсутствуют формализованная процедура учета внеучебных достижений и правила их предоставления.

2. Не разработан единый терминологический аппарат. Не всегда ясно, что отражает собой портфолио достижений, не решены вопросы, касающиеся того, как отражать внеучебные достижения в сжатом виде, как их использовать для создания системы оценки, характеризующей компетентности.

3. Не существует универсального механизма по обеспечению оценки внеучебных достижений применительно к квалификации учителей. Проблема заключается в том, что дефицит признания детских успешностей может приобретать критический характер. При этом важно понимать, что учет данных достижений – это задача не академическая, а педагогическая, ее решение дает возможность решения широкого спектра педагогических задач и даже может явиться фактором преодоления различных трудностей в процессе обучения и воспитания.

4. Следует учитывать риски, которые могут быть связаны с неготовностью педагогического сообщества к обширному внедрению модели учета внеучебных достижений учащихся.

Безусловно, внедрение модели учета внеучебных достижений в деятельность образовательного учреждения зависит от нескольких составляющих: особенностей деятельности школы, учителя, обучающихся и родителей. Ключевая проблема заключается в том, как заинтересовать всех субъектов взаимодействия (особенно учеников и родителей) в данной деятельности (например, такими мотивами могут выступать итоговая аттестация в школе, поступление в вуз, социализация и признание в рамках определенных общественных институтов). С другой стороны, образовательному учреждению и учителю важно создать условия для роста внеучебных достижений и активного проявления учеником инициативы. В школе должны быть созданы специальные образовательные пространства: социальные пробы, социальные и культурные практики. При этом крайне важно разработать систему балльно-рейтинговой системы учета достижений, причем желательно, чтобы оценка внеучебной деятельности велась не по пятибалльной шкале. С точки зрения технологии реализации модели обязательно должно быть место предъявления достижений (сайт образовательного учреждения, специальные сервисы в сети Интернет, доска достижений, портфолио и прочее). Методология учета внеучебных достижений должна отличаться от методологии учета учебных достижений. При этом интересы ребенка являются приоритетными.

В настоящей статье мы хотели бы представить опыт формирования и работы успешных команд как ключевого элемента модели учета внеучебных достижений учащихся образовательного учреждения на примере ГБОУ школа № 300 Центрального района г. Санкт-Петербурга. Данное образовательное учреждение реализует программы начального общего и дополнительного образования. Школа является региональной опытно-экспериментальной площадкой по теме «Создание балльно-рейтинговой системы учета внеучебных достижений учащихся» и районной опытно-экспериментальной площадкой по теме «Использование образовательного по-



тенциала культурного наследия Центрального района для формирования духовной культуры младших школьников». Основной целью исследования мы видим определение успешных команд, участвующих в инновационной деятельности образовательного учреждения. Выделено три типа команд (согласно методологии Р. Мередит Белбина [1]): проектная команда, ситуативная команда и команда управленцев.

## **Исследование результатов работы команды и определение возможностей**

В исследовании рассматривается эффективность команд с учётом сбалансированности «командных ролей». «Командные роли» представляют собой описание поведенческих характеристик людей, являющихся членами команды [2]. Считается, что наиболее успешна команда, в которой «командные роли» смешаны и хорошо сбалансированы. В частности, по мнению Р. Мередит Белбина, наименее эффективна та команда, в которой представлены одни аналитики, оценивающие и осуществляющие мониторинг. По классификации командных ролей выделяется 8–9 типов ролей: Председатель (координатор), Организатор (мотиватор), Генератор идей, Исследователь ресурсов, Аналитик (осуществляющий мониторинг и оценивание), Сотрудник компании (вдохновитель), Доводящий задачу до состояния «под ключ» (контролёр), Инициативный исполнитель (реализатор) и Специалист. В некоторых вариантах классификации командных ролей роль Специалиста отсутствует [3].

Ниже представлены результаты исследования сбалансированности «командных ролей» исследуемых команд: команды управленцев, проектной команды и ситуационной команды. На основе полученных данных по ролевому составу команд делается вывод об их эффективности.

*Команда управленцев.* В составе команды 6 человек. В опросе приняли участие 6 человек (100%).

*Цель команды* – эффективное управление образовательным учреждением в условиях постоянных изменений. В период постоянных изменений и нововведений в системе образования вносятся изменения и в систему управления. Для команды, которая работает в постоянно изменяющихся условиях, очень важно учитывать сбалансированность «командных ролей».

По результатам анализа опросника «Классификатор командных» в команде управленцев присутствуют следующие выраженные «командные роли»:

Председатель (координатор) – 3.

Организатор (мотиватор) – 1.

Генератор идей – 1.

Исследователь ресурсов – 1.

Осуществляющий мониторинг и оценивание (аналитик) – 2.

Сотрудник команды (вдохновитель) – 3.

Доводящий задачу до состояния «под ключ» (контролёр) – 4.

Инициативный исполнитель (реализатор) – 2 (см. табл. 1).



Таблица 1

## Распределение ролей в команде управленцев

Члены команды	РОЛИ							
	Председатель	Организатор	Генератор идей	Исследователь ресурсов	Осуществляющий мониторинг и оценивание	Сотрудник команды	Доводящий задачу до состояния «под ключ»	Инициативный исполнитель
<b>Руководитель</b>	Высокий	Низкий	Низкий	Очень высокий	Средний	Очень высокий	Низкий	Средний
<b>Заместитель 1</b>	Низкий	Очень высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Низкий	Очень высокий
<b>Заместитель 2</b>	Высокий	Средний	Низкий	Низкий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний
<b>Заместитель 3</b>	Высокий	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Высокий	Высокий	Средний
<b>Заместитель 4</b>	Средний	Средний	Высокий	Низкий	Низкий	Низкий	Очень высокий	Средний
<b>Заместитель 5</b>	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Очень высокий	Высокий
<b>Кол-во членов с ярко выраженной ролью</b>	3	1	1	1	2	3	3	2

Исходя из полученных данных, можно сказать, что в команде управленцев присутствуют все «командные роли». У каждого из членов команды управленцев наиболее выражены несколько ролей, что можно использовать при решении различных задач и в разных ситуациях. Руководитель является Исследователем ресурсов/Сотрудником компании/ Председателем. Стоит отметить, что роль Председателя играют ещё 2 члена административной команды, что является положительной стороной для команды, так как роль Председателя одна из наиболее подходящих ролей для руководителей любого уровня. У одного из заместителей руководителя ярко выражена роль Организатора (мотиватора), который подталкивает к действиям и является лидером в условиях сработанной команды.

Очень важно то, что в команде имеется Генератор идей, так как в условиях нововведений важно уметь находить и применять нестандартные решения в управлении организацией.

У большинства членов команды сильно проявляется роль Доводящего задачу до состояния «по ключ» (контролёра), таким образом, члены администрации оценивают деятельность команды по результатам работы, придерживаются плана и качественно контролируют деятельность сотрудников. В управленческой команде имеются представители аналитической деятельности, что очень важно, так как именно





членам администрации приходится проводить диагностику, мониторинг и оценивание деятельности коллектива. Среди команды есть Инициативные исполнители, которые придерживаются поставленных целей и являются не только хорошими исполнителями, но и организаторами, а главное, готовы реализовывать стратегические идеи организации.

Считаем, что очень важно наличие мультиролевого состава команды управления. Более эффективны команды хоть и малочисленные, но в которых члены поддерживают многоролевые отношения, чем многочисленные, но не способные к многоролевым отношениям. Каждого члена команды надо рассматривать не изолированно, а во взаимодействии с другими членами [4].

Таким образом, у представленной команды есть все возможности эффективной деятельности. Сложности могут возникнуть только при неправильном выборе «командной роли» членами команды в той или иной ситуации.

*Команда проектная.* В составе команды 11 человек. Приняли участие 10 человек (91%).

*Цель команды* – реализация школьного проекта по духовно-нравственному воспитанию школьников в рамках районной опытно-экспериментальной площадки и инновационной деятельности образовательного учреждения.

По результатам анализа в проектной команде присутствуют следующие выраженные «командные роли»:

Председатель (координатор) – 4.

Организатор (мотиватор) – 1.

Генератор идей – 5.

Исследователь ресурсов – 1.

Осуществляющий мониторинг и оценивание (аналитик) – 0.

Сотрудник команды (душа команды) – 2.

Доводящий задачу до состояния «под ключ» (контролёр) – 8.

Инициативный исполнитель (реализатор) – 5 (см. табл. 2).

Руководитель команды имеет две ярко выраженные «командные роли» – Доводящего задачу до состояния «под ключ» и Генератора идей. Полагаем, что роль Генератора идей наиболее приемлема, потому что именно Генератор идей привносит инновационные идеи в работу команды, а проект, который реализует команда, является инновационным и требует новых взглядов и решений. Как Генератор идей руководитель легко сотрудничает и управляет членами команды, у которых преобладают командные роли: Сотрудник команды, Исследователь ресурсов и Доводящий задачу до состояния «под ключ». Следует отметить, что Доводящих задачу до состояния «под ключ» среди членов команды преобладающее большинство, и если бы руководитель был всегда в роли Доводящего задачу до состояния «под ключ», то, скорее всего, деятельность команды была бы неэффективной [5].



Таблица 2

## Распределение ролей в проектной команде

Члены команды	РОЛИ							
	Председатель	Организатор	Генератор идей	Исследователь ресурсов	Осуществляющий мониторинг и оценивание	Сотрудник команды	Доводящий задачу до состояния «под ключ»	Инициативный исполнитель
<b>Руководитель</b>	Средний	Средний	Высокий	Низкий	Низкий	Низкий	Очень высокий	Средний
<b>1</b>	Средний	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Средний	Очень высокий	Очень высокий
<b>2</b>	Очень высокий	Низкий	Очень высокий	Низкий	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
<b>3</b>	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Очень высокий	Высокий
<b>4</b>	Высокий	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Высокий
<b>5</b>	Очень высокий	Высокий	Низкий	Низкий	Средний	Средний	Очень высокий	Средний
<b>6</b>	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
<b>7</b>	Средний	Средний	Высокий	Очень высокий	Низкий	Низкий	Высокий	Высокий
<b>8</b>	Высокий	Средний	Высокий	Низкий	Низкий	Низкий	Высокий	Средний
<b>9</b>	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний	Высокий	Очень высокий	Средний
<b>Кол-во членов с ярковыраж. ролью</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>5</b>

Необходимость смены стиля руководства в различных ситуациях считают важным и авторы ситуационных теорий лидерства [6]. Анализ табл. 2 показывает, что у членов команды проявляются несколько «командных ролей». Это напрямую повлияло на работу команды, так как ее члены были в статусе подчинённых в рамках школьного проекта и являлись руководителями при реализации своего собственного мини-проекта. Как отмечает автор классификации командных ролей Белбин, необходимо овладевать разными командными ролями и правильно их использовать в различных ситуациях [7]. Практическая деятельность данной команды в рамках реализации инновационного школьного проекта была эффективной, и это подтверждает многорольевой и сбалансированный состав команды. Но следует отметить, что у команды возникали проблемы с анализом по окончании школьного проекта, что



напрямую связано с отсутствием роли Осуществляющего мониторинг и оценивание (аналитика).

*Команда ситуационная.* В составе команды 5 человек. Приняли участие в опросе 5 человек (100%).

*Цель команды* – выявить учащихся, имеющих высокие предметные результаты, среди 2-х классов на основе результатов школьной олимпиады.

Описываемая команда возникла спонтанно. С точки зрения численности команда должна быть эффективной, так как, по мнению большинства авторов, наиболее эффективными считаются малочисленные команды [8; 9].

Опрос проведён после расформирования команды. По результатам анализа в команде присутствуют следующие ярко выраженные «командные роли»:

Председатель (координатор) – 1.

Организатор (мотиватор) – 0.

Генератор идей – 2.

Исследователь ресурсов – 0.

Осуществляющий мониторинг и оценивание (аналитик) – 0.

Сотрудник команды (душа команды) – 1.

Доводящий задачу до состояния «под ключ» (контролёр) – 5.

Инициативный исполнитель (реализатор) – 3 (табл. 3).

Каждый член команды совмещает несколько ролей, что наблюдается и в данной команде. Командные роли членов разные, но функциональные (профессиональные роли) у всех членов команды одинаковые (все являются учителями начальных классов и выполняют свои должностные обязанности). Очень важно разграничить даже в тех случаях, когда функциональные (должностные) роли и подготовка одинаковы [10].

Таблица 3

Распределение ролей в ситуационной команде

Члены команды	РОЛИ							
	Председатель	Организатор	Генератор идей	Исследователь ресурсов	Осуществляющий мониторинг и оценивание	Сотрудник команды	Доводящий задачу до состояния «под ключ»	Инициативный исполнитель
1	Высокий	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Средний	Очень высокий	Высокий
2	Низкий	Низкий	Высокий	Низкий	Низкий	Средний	Очень высокий	Средний
3	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Очень высокий	Высокий
4	Средний	Низкий	Очень высокий	Низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высокий
5	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Средний	Очень высокий	Высокий	Низкий
Кол-во членов с ярко-выраж. ролью	1	0	2	0	0	1	5	3



Исследуемая команда недостаточно эффективна, так как нет исследователей и членов, осуществляющих мониторинг и дающих оценку, то есть аналитиков. Самая плохая команда – это команда, состоящая из аналитиков, но если они отсутствуют совсем, то необходимо, чтобы кто-то из членов команды взял на себя роль Осуществляющего мониторинг и оценивание [11]. В команде не были распределены роли, не учитывались особенности членов команды, поэтому можно сделать вывод, что спонтанно созданная команда не являлась в полной мере эффективной.

Но в то же время полагаем, что провести предварительный анализ поведения членов команды и более эффективно спланировать состав команды и их роли в команде, используя многочисленные опросники и обрабатывая их, необходимо только в случае формирования команды для достижения долгосрочных целей. В конкретном случае выявление «командных ролей» и изучение индивидуальных особенностей членов команды заняло бы больше времени, чем проведение самого мероприятия, поэтому проведение предварительного опроса и его анализа считали нецелесообразным.

## Заключение

Проведённое исследование эффективности команд, имеющих разные цели и разный состав, показало, что во многом эффективность зависит от наличия «командных ролей» и их взаимосвязи. Также очень важно, чтобы члены команды осваивали различные роли и могли выбирать нужную роль в зависимости от ситуации, поставленных задач и состава команды.

Не менее важным является определяющая «командная роль» лидера (или руководителя) команды, так как именно роль лидера команды может быть эффективной или неэффективной при взаимодействии с другими ролями членов команды.

В данной работе нет возможности подтвердить низкую эффективность одноролевых команд, так как в состав всех исследуемых команд входили представители, имеющие по несколько ярко выраженных ролей. Напротив, эффективность команды управленцев и эффективность проектной команды на этапе реализации инновационного проекта по сравнению с деятельностью ситуационной команды подтверждает, что отсутствие в команде тех или иных «командных ролей» негативно сказывается на деятельности всей команды.

## Ссылки на источники

1. Белбин Р. Мерекит. Типы ролей в командах менеджеров / пер. с англ. – М.: НИРО, 2003. – 232 с.
2. Там же.
3. Там же.
4. Там же.
5. Там же.
6. Бланшар К. Лидерство: к вершинам успеха / пер. с англ. под ред. Т. Ю. Ковалевой. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.
7. Белбин Р. Мерекит. Указ. соч.
8. Там же.
9. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
10. Белбин Р. Мерекит. Указ. соч.
11. Там же.



**Olga Arkhipova,**

Doctor of philosophy, Associate Professor of Hotel Management Department  
St. Petersburg State Economic University (SPbSEU), St. Petersburg

[olva@list.ru](mailto:olva@list.ru)

**Marina Zakharova,**

PhD in Pedagogy, English teacher SBEE school № 300, St. Petersburg

[mvz71@yandex.ru](mailto:mvz71@yandex.ru)

**Lyudmila Spirina,**

School teacher of primary school 300, St. Petersburg

[oceanweb@mail.ru](mailto:oceanweb@mail.ru)

**Olga Finagina,**

Health Department Head, SBEE school № 300, St. Petersburg

[olechkaru@yandex.ru](mailto:olechkaru@yandex.ru)

ISSN 2304-120X



## Successful teams definition as a key element of the educational institution's accounting model of students' extracurricular achievements

**Abstract.** The article describes the successful teams' experience of a particular educational institution in the formation and work as an accounting model key element of the extracurricular students' achievements. The analytical data of the three teams' activities is presented. The study on the teams' effectiveness with different objectives and different line-up is made as well as the evaluation of their effectiveness.

**Key words:** extracurricular achievements, achievements evaluation system, students team, competitiveness, innovative activities.

### References

1. Belbin, R. Meredith (2003) *Typy rolej v komandah menedzherov / per. s angl.*, HIPPO, Moscow, 232 p.
2. Ibid.
3. Ibid.
4. Ibid.
5. Ibid.
6. Blanshar, K. (2011) *Liderstvo: k veršinam uspeha / per. s angl. pod red. T. Ju. Kovalevoj*, Piter, St. Peterburg, 368 p.
7. Belbin, R. Meredith (2003) Op. cit.
8. Ibid.
9. Zinkevich-Evstigneeva, T. D., Frolov, D. F. & Grabenko, T. M. (2004) *Teorija i praktika komandoobrazovaniya. Sovremennaja tehnologija sozdanija komand*, Rech', St. Peterburg, 304 p.
10. Belbin, R. Meredith (2003) Op. cit.
11. Ibid.

### Рекомендовано к публикации:

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



## Использование результатов оперативно-розыскной деятельности в уголовном судопроизводстве

**Аннотация.** Рассматриваются нормативное регулирование понятия результатов оперативно-розыскной деятельности, направления их использования в уголовном судопроизводстве. Приводятся различные подходы к пониманию результатов оперативно-розыскной деятельности.

**Ключевые слова:** оперативно-розыскная деятельность, результаты оперативно-розыскной деятельности, закон «Об оперативно-розыскной деятельности», оперативно-розыскные мероприятия.

**Раздел:** (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Проблема использования результатов оперативно-розыскной деятельности (далее – ОРД) на сегодняшний день остается нерешенной. Часть ученых придерживается точки зрения о недопустимости признания результатов ОРД доказательствами, часть же выступает за признание их одним из видов доказательств посредством внесения соответствующих изменений в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации (далее – УПК РФ).

Для поиска путей решения проблем, связанных с использованием результатов ОРД при расследовании уголовных дел, необходимо, прежде всего, рассмотреть и понять сущность данных правоотношений и их определение.

П. 36.1 ст. 5 УПК РФ определяет, что «результатами ОРД являются сведения, полученные в соответствии с Федеральным законом “Об оперативно-розыскной деятельности” (далее – закон “Об ОРД”), о признаках подготавливаемого, совершаемого или совершенного преступления, лицах, подготавливающих, совершающих или совершивших преступление и скрывшихся от органа дознания, следствия или суда» [1].

Использование результатов определяется Инструкцией о порядке представления результатов оперативно-розыскной деятельности органу дознания, следователю или в суд, утвержденной Приказом Министерства внутренних дел Российской Федерации, Министерства обороны Российской Федерации, Федеральной службы безопасности Российской Федерации, Федеральной службы охраны Российской Федерации, Федеральной таможенной службы, Службы внешней разведки Российской Федерации, Федеральной службы исполнения наказаний, Федерального комитета Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков, Следственного комитета Российской Федерации от 27 сентября 2013 г. № 776/703/509/507/1820/42/535/398/68. Согласно указанному документу результаты ОРД могут:

- служить поводом и основанием для возбуждения уголовного дела;
- быть использованы для подготовки и осуществления следственных и судебных действий, предусмотренных УПК РФ;
- использоваться в доказывании по уголовным делам в соответствии с требованиями уголовно-процессуального законодательства, регламентирующими соби- рание, проверку и оценку доказательств [2].



В определении Конституционного суда РФ отмечается, что «результаты ОРД являются лишь сведениями об источниках тех фактов, которые, будучи полученными с соблюдением требований закона “Об ОРД”, могут стать доказательствами только после закрепления их надлежащим процессуальным путем, а именно на основе соответствующих норм уголовно-процессуального закона, как это предписывается ст. 49 (ч. 1) и 50 (ч. 2) Конституции РФ» [3]. Соответственно, в процессуальном смысле о результатах ОРД как о фактических данных говорить преждевременно, а речь может идти лишь о сведениях, с использованием которых предстоит установить факты.

Таким образом, делается акцент на информационной сущности результатов оперативно-розыскной деятельности, они определяются как сведения и фактические данные.

Результаты ОРД в их процессуальном значении представляют собой некий информационный продукт, основанный, как правило, на совокупности данных, полученных из различных источников и проверенных оперативным путем. Эти данные могут иметь как материальное закрепление в виде бумажных, электронных либо иных носителей, так и характер вербальной информации, не имеющей документального закрепления.

Результаты оперативно-розыскных мероприятий (далее – ОРМ) и оперативно-розыскной деятельности в целом отражаются в оперативно-служебных документах (рапортах, справках, справках-меморандумах, сводках, отчетах, актах сотрудника органа, сообщениях или записках конфиденентов, объяснениях участников ОРМ или заявлениях граждан, актах или иных документах ведомства и т. п.). К оперативно-служебным документам могут прилагаться предметы и документы, полученные при проведении ОРМ.

В случае проведения оперативно-технических мероприятий (далее – ОТМ) либо использования при проведении ОРМ технических средств результаты ОРД могут быть зафиксированы также на материальных (физических) носителях информации: фотопленках, фотоснимках, магнитных, лазерных дисках, слепках и т. п. Но даже такого рода фиксированная информация может рассматриваться двояко: как фактические данные или как сведения о фактах.

Сами документы (рапорт, справка, акт и др.) не являются результатами ОРД, поскольку отражают лишь информацию, полученную субъектом ОРМ, и фиксируют результат его действий. Следовательно, результаты ОРД заключаются в содержании той информации, которая отражена в оперативных документах, но не самих этих документальные источники. Соответственно, результаты ОРД – это не фактические данные, а сведения о фактах, как и отмечается в определении Конституционного суда РФ.

Итак, результаты ОРД – это оперативно-розыскная информация (информационный продукт), основанная, как правило, на совокупности данных, полученных в сфере и инфраструктуре преступности с помощью оперативно-розыскных мероприятий из различных источников и проверенных оперативным путем.

Таким образом, под результатами оперативно-розыскной деятельности следует понимать материально закрепленные сведения, полученные:

- 1) субъектами оперативно-розыскной деятельности;
- 2) в результате оперативно-розыскной деятельности, содержанием которой являются оперативно-розыскные мероприятия;

а также зафиксированные в оперативно-служебных документах и на иных материальных носителях и могущие быть использованными только в целях, предусмотренных УПК Российской Федерации и Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности».

Сущность использования результатов ОРД состоит в том, что оперативно-розыскная информация привлекается в уголовный процесс с целью принятия конкретных



процессуальных решений, а также в качестве ориентирующей информации при подготовке и проведении следственных действий и оперативно-розыскных мероприятий.

Согласно УПК РФ (ст. 85), доказывание состоит в сборе, проверке и оценке доказательств в целях установления: события преступления (время, место, способ и другие обстоятельства совершения преступления); виновности лица в совершении преступления, форм его вины и мотивов; обстоятельств, характеризующих личность обвиняемого; характера и размера вреда, причиненного преступлением; обстоятельств, исключающих преступность и наказуемость деяния, смягчающих и отягчающих наказание; наконец, обстоятельств, которые могут повлечь за собой освобождение от уголовной ответственности и наказания.

Установление такой совокупности фактов и обстоятельств, имеющих значение для разрешения уголовного дела при помощи доказательств, по существу, невозможно без проведения ОРМ и использования результатов ОРД.

ОРД в соответствии с ее целями и задачами содержит функцию познания, которая, имея отличия от познания уголовно-процессуального, назначение которого определено в ст. 6 УПК РФ, взаимосвязана с ним. Результаты ОРД могут служить основой для формирования всех видов доказательств, создавать условия и предпосылки для их установления.

Представляемые для использования в доказывании по уголовным делам оперативные материалы (результаты ОРД) должны способствовать формированию доказательств, удовлетворяющих требованиям УПК РФ к доказательствам в целом, к соответствующим видам доказательств, и содержать сведения, которые имеют значение для установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по уголовному делу, указания на источник получения предполагаемого доказательства или предмета, который может стать доказательством, а также данные, позволяющие проверить в рамках судопроизводства доказательства, сформированные на их основе.

Собранные оперативно-розыскным путем фактические данные сами по себе без их получения и подтверждения в уголовно-процессуальном порядке доказательствами не являются. При проведении ОРМ отсутствуют процессуальные гарантии достоверности сведений, которые используются для установления обстоятельств, предусмотренных в ст. 73 УПК РФ. Исходя из этого сведения, полученные в ходе проведения ОРМ сами по себе не являются доказательствами. Именно поэтому закон «Об ОРД» (ст. 11) декларирует возможность использования результатов ОРД в доказывании по уголовным делам в соответствии с положениями УПК РФ, регламентирующими сбор, проверку и оценку доказательств, а ст. 89 УПК РФ закрепляет, что в процессе доказывания запрещается использование результатов ОРД, если они не отвечают требованиям, предъявляемым к доказательствам нормами УПК РФ.

Это требование УПК РФ соответствует правовым позициям, закрепленным в определениях Конституционного суда РФ от 1 декабря 1999 г. по жалобе гр. К. О. Барковского и от 6 марта 2001 г. по жалобе гр. А. В. Потапова, согласно которым в соответствии со ст. 50 (ч. 2) Конституции РФ при осуществлении правосудия не допускается использование доказательств, полученных с нарушением закона «Об ОРД» [4; 5].

Такие доказательства признаются не имеющими юридической силы и не могут быть использованы для обоснования обвинения, при производстве дознания, предварительного расследования и разбирательстве уголовного дела в суде. Устранение их из уголовного дела обеспечивается соответствующими должностными лицами органов предварительного расследования и прокуратуры, а также судами, которые должны гарантировать участникам процесса право на судебную защиту их прав и





свобод, в том числе нарушенных в связи с не отвечающими требованиям закона методами доказывания.

Таким образом, и закон «Об ОРД», и УПК РФ, и решения Конституционного суда РФ допускают возможность использования результатов ОРД в доказывании, но и ограничивают их использование в качестве доказательств.

Сбор доказательств представляет собой деятельность дознавателя, следователя, прокурора, суда при участии других субъектов, которая заключается в поиске и обнаружении источников информации, получении из найденных источников сведений об обстоятельствах, имеющих значение для дела, и в закреплении добытых сведений в установленном законом порядке.

Процесс сбора доказательств начинается с поиска и обнаружения носителя информации, поскольку получить необходимые сведения невозможно, не обнаружив их источников. Роль ОРД здесь заключается в том, чтобы обнаружить источники и/или носители информации: предмет, сохранивший на себе следы преступления; человека, в сознании которого запечатлелись имеющие значение для дела обстоятельства, и др.

В комментариях к УПК РФ отмечается: чтобы стать доказательствами, результаты ОРД должны отвечать ряду условий.

Во-первых, эти результаты должны быть получены в ходе выполнения ОРМ, прямо указанных в ст. 6 закона «Об ОРД».

Во-вторых, сами эти ОРМ должны быть проведены уполномоченным на то органом, указанным в ФЗ, при наличии законных оснований и в порядке, предусмотренном в законе «Об ОРД».

В-третьих, результаты проведенных ОРМ должны найти отражение в оперативно-служебных документах [6; 7].

Наконец, и это самое главное, оперативно-служебные документы, отражающие результаты ОРМ, могут стать доказательствами в уголовном судопроизводстве только после производства следственных и иных процессуальных действий, предусмотренных УПК РФ (ч. 1 ст. 86 УПК РФ).

В соответствии с ч. 2 ст. 74 УПК РФ в качестве доказательств допускаются «иные документы», если изложенные в них сведения имеют значение для установления обстоятельств, подлежащих доказыванию.

К иным в соответствии с ч. 2 ст. 84 УПК РФ могут быть отнесены документы, которые содержат сведения, зафиксированные в письменном или другом виде. Это могут быть материалы фото- и киносъемки, аудио- и видеозаписи либо иные носители информации, полученные, истребованные или представленные в порядке, установленном ст. 86 УПК РФ.

Поскольку при проведении ОРМ законом «Об ОРД» допускается использование видео- и аудиозаписи, кино- и фотосъемки, а также других технических и иных средств, такого рода документальные материалы как результаты ОРД являются нередкими и, соответственно, могут быть использованы в уголовном судопроизводстве.

Ч. 1 ст. 10 закона «Об ОРД» дает возможность создания и использования информационных систем (и заведения дел оперативного учета) – это допускается только для решения задач, возложенных на органы, осуществляющие оперативно-розыскную деятельность (ст. 2 закона «Об ОРД») [8].

Информационная система – это организационно упорядоченная совокупность документов (массивов документов) и информационных технологий, в том числе с использованием средств вычислительной техники и связи, реализующих информационные процессы.



Имеется необходимость в совершенствовании процедуры представления и использования результатов ОРД. Нужно предусмотреть особенности использования сведений, находящихся в информационных системах.

Информационные системы создаются для сбора, хранения и распространения необходимой оперативно-розыскным органам информации, под которой, согласно ст. 2 Закона «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», понимаются сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах, независимо от формы их представления [9].

В зависимости от объекта, о котором имеется информация, различают (достаточно условно) три вида учитываемых сведений:

1) о лицах, подготавливающих, совершающих или совершивших преступление, скрывающихся от органов дознания, следствия и суда или уклоняющихся от уголовного наказания, без вести пропавших. Кроме того, здесь же учитывают информацию об обнаружении неопознанных трупов, приметах неустановленных лиц, подозреваемых в совершении преступления;

2) о фактах и событиях – информация о фактах зарегистрированных преступлений (раскрытых и нераскрытых). Здесь же учитывают информацию о событиях или действиях, создающих угрозу государственной, военной, экономической или экологической безопасности России;

3) о предметах – информация об орудиях, способах и средствах совершения преступления; об огнестрельном оружии, которое находится в пользовании граждан и организаций; об автотранспортных средствах; о разыскиваемых предметах, документах и вещах, служивших предметом преступления.

Основания и порядок формирования и пользования информационными системами регламентируются законами и нормативными актами оперативно-розыскных органов.

Оперативно-розыскная информация становится стержневым звеном во всей оперативно-розыскной деятельности. Она способствует выявлению в условиях конкретного места и времени непосредственных объектов оперативно-розыскной деятельности, определению реальной потребности и целесообразной предметной направленности оперативно-розыскного воздействия на них, прогнозированию результатов данного воздействия, выбору соответствующих мер, средств, форм, методов деятельности и т. д.

Сегодня идея активного использования при доказывании результатов ОРД, вплоть до придания им значения судебных доказательств, не только активно развивается, но и находит свое выражение на практике, где наиболее полная реализация данной идеи возможна лишь на основе создания правового механизма использования данных оперативно-розыскных мероприятий в уголовном процессе.

Итак, представляемые для использования в доказывании по уголовным делам оперативные материалы (результаты ОРД) должны способствовать формированию доказательств, удовлетворяющих требованиям УПК РФ к доказательствам в целом, к соответствующим видам доказательств, и содержать сведения, которые имеют значение для установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по уголовному делу, указания на источник получения предполагаемого доказательства или предмета, который может стать доказательством, а также данные, позволяющие проверить в рамках судопроизводства доказательства, сформированные на их основе.

Под результатами оперативно-розыскной деятельности следует понимать материально закрепленные сведения, полученные: а) субъектами оперативно-розыскной деятельности; б) в результате оперативно-розыскной деятельности, содер-



жанием которой являются оперативно-розыскные действия, оперативно-розыскные мероприятия, оперативно-розыскные операции; а также зафиксированные в оперативно-служебных документах и на иных материальных носителях и могущие быть использованными только в целях, предусмотренных УПК РФ и законом «Об ОРД».

Таким образом, сами по себе результаты оперативно-розыскной деятельности доказательствами в уголовно-процессуальном смысле не являются, но их нужно рассматривать в качестве основы, на которой в уголовном судопроизводстве могут быть сформированы доказательства.

## Ссылки на источники

1. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации, Министерства обороны Российской Федерации, Федеральной службы безопасности Российской Федерации, Федеральной службы охраны Российской Федерации, Федеральной таможенной службы, Службы внешней разведки Российской Федерации, Федеральной службы исполнения наказаний, Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков, Следственного комитета Российской Федерации от 27 сентября 2013 г. № 776/703/509/507/1820/42/535/398/68 «Об утверждении Инструкции о порядке представления результатов оперативно-розыскной деятельности органу дознания, следователю или в суд». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. Определение Конституционного Суда РФ от 4 февраля 1999 г. № 18-0 по жалобе граждан М. Б. Никольской и М. И. Сапронова на нарушение их конституционных прав отдельными положениями Федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Определение Конституционного Суда РФ от 1 декабря 1999 г. № 35-О «Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Барковского К. О. на нарушение его конституционных прав отдельными положениями Федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
5. Определение Конституционного Суда РФ от 6 марта 2001 г. № 58-О «Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Потапова А. В. на нарушение его конституционных прав отдельными положениями Федерального закона «Об оперативно-розыскной деятельности». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
6. Комментарий к Уголовно-процессуальному кодексу Российской Федерации / под общ. ред. В. В. Мозякова, С. И. Гирько, Г. В. Мальцева, И. Н. Барцица. – М.: Книга-Сервис, 2012. – С. 374.
7. Комментарий к Уголовно-процессуальному кодексу РФ (постатейный) / под ред. Б. Т. Безлепкина. – М.: КНОРУС, 2010. – С. 383.
8. Федеральный закон от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
9. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ (с изменениями и дополнениями от 05.04.2013 № 149-ФЗ) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

**Igor Sorokin,**

*Lecturer at the chair of Operational-investigative Activity, Operational and Technical Activities of Internal Affairs, Tyumen Institute of Advanced Police Academy of Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen*

[sorokintyumen@mail.ru](mailto:sorokintyumen@mail.ru)

**Using the results of operational and investigative activities in criminal proceedings**

**Abstract.** The paper deals with the notion of normative regulation of the concept “results of operational and investigative activity”, the direction of its use in criminal proceedings. The various approaches to understanding the results of operational and investigative activities are given.

**Key words:** operational and investigative activity, results of operational and investigative activities, the law «On operational and investigative activity, operational and investigative activities.

ISSN 2304-120X



12



9 772304 120142



## References

1. *Ugolovno-processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii*, Dostup iz sprav.-pravovoj siste-my "Konsul'tantPljus" (in Russian).
2. *Prikaz Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii, Ministerstva oborony Rossij-skoj Federacii, Federal'noj sluzhby bezopasnosti Rossijskoj Federacii, Federal'noj sluzhby ohrany Rossijskoj Federacii, Federal'noj tamozhennoj sluzhby, Sluzhby vneshnej razvedki Rossijskoj Federacii, Federal'noj sluzhby ispolnenija nakazanij, Federal'noj sluzhby Rossijskoj Federacii po kontrolju za oborotom narkotikov, Sledstvennogo komiteta Rossijskoj Federacii ot 27 sentjabrja 2013 g. № 776/703/509/507/1820/42/535/398/68 «Ob utver-zhdenii Instrukcii o porjadke predstavljenija rezul'tatov operativno-rozysknoj dejatel'nosti organu doznaniya, sledovatelju ili v sud», Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tantPljus" (in Russian).*
3. *Opređenje Konstitucionnogo Suda RF ot 4 fevralja 1999 g. № 18-0 po zhalobe grazhdan M. B. Nikol'skoj i M. I. Sapronova na narushenie ih konstitucionnyh prav ot del'nymi položenijami Federal'nogo zakona "Ob operativno-rozysknoj dejatel'nosti"*, Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tantPljus" (in Russian).
4. *Opređenje Konstitucionnogo Suda RF ot 1 dekabrja 1999 g. № 35-O «Ob otkaze v prinjatii k rassmotreniju zhaloby grazhdanina Barkovskogo K. O. na narushenie ego konstitucionnyh prav ot del'nymi položenijami Federal'nogo zakona "Ob operativno-rozysknoj dejatel'nosti"*, Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tantPljus" (in Russian).
5. *Opređenje Konstitucionnogo Suda RF ot 6 marta 2001 g. № 58-O "Ob otkaze v prinjatii k rassmotreniju zhaloby grazhdanina Potapova A. V. na narushenie ego konstitucionnyh prav ot del'nymi položenijami Federal'nogo zakona "Ob operativno-rozysknoj dejatel'nost"», Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tantPljus" (in Russian).*
6. Mozjakov, V. V., Gir'ko, S. I., Mal'cev, G. V. & Barcic, I. N. (eds.) (2012) *Kommentarij k Ugolovno-processual'nomu kodeksu Rossijskoj Federacii*, Kniga-Servis, Moscow, p. 374.
7. Bezlepkin, B. T. (ed.) (2010) *Kommentarij k Ugolovno-processual'nomu kodeksu RF (postatejnyj)*, KNORUS, Moscow, p. 383 (in Russian).
8. *Federal'nyj zakon ot 12 avgusta 1995 g. № 144-FZ "Ob operativno-rozysknoj dejatel'nosti"*. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tantPljus" (in Russian).
9. *Federal'nyj zakon ot 27 ijulja 2006 g. № 149-FZ (s izmenenijami i dopolnenijami ot 05.04.2013 № 149-FZ) "Ob informacii, informacionnyh tehnologijah i o zashhite informacii"*, Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy "Konsul'tantPljus" (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



**Иванова Лидия Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физического воспитания ФГБОУ ВПО «Самарский государственный экономический университет», г. Самара

[kfv2012@mail.ru](mailto:kfv2012@mail.ru)

**Казакова Ольга Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Самарский государственный экономический университет», г. Самара

[kazakova.kpn@gmail.com](mailto:kazakova.kpn@gmail.com)

**Иерусалимова Марина Владимировна,**

заведующая МБДОУ детский сад № 61, г. о. Самара

[kazakova.kpn@gmail.com](mailto:kazakova.kpn@gmail.com)

## **Формирование двигательной активности у детей дошкольного возраста через новые здоровьесформирующие технологии**

**Аннотация.** Необходимость сохранения и укрепления здоровья детей в современном обществе принуждает педагогов ДОУ искать все новые и новые формы и средства здоровьесберегающей деятельности, так как предъявляются все более высокие требования к физической и умственной работоспособности, эмоционально-волевой выносливости подрастающего поколения, соответствовать которым могут только здоровые дети. Авторы статьи предлагают создать здоровьесформирующее пространство в МБДОУ № 61 по формированию у дошкольников потребности в двигательной активности и физическом совершенстве посредством организации дополнительных кружковых занятий детским черлидингом. В статье выделяются гипотеза, цель и задачи начинающегося эксперимента, описываются различные упражнения, применяемые в детском черлидинге.

**Ключевые слова:** здоровьесформирующее пространство, детский черлидинг, двигательная активность, здоровьесбережение.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В последнее время вызывают огромный интерес во всем мире процессы, связанные с развитием двигательной активности детей дошкольного возраста. В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка эта проблематика междисциплинарная и связана со здравоохранением, питанием, образованием, социальными науками, экономикой, а также защитой детей и их социальным благосостоянием. Всемирная организация здоровья (ВОЗ) отмечает, что «проблема сохранения жизни и здоровья детей является важнейшей стратегической задачей сохранения здоровья населения в целом; инвестиции в здоровье детей на ранних этапах развития предполагают получение большой отдачи на следующих этапах их жизни и полезны для всего населения» [1].

Период дошкольного образования ребенка соответствует постепенной подготовке дошкольника к систематическому обучению, к восприятию более сложных учебных нагрузок в школе. По утверждению Н. Н. Малярчук, Е. В. Вешкурцевой и других, актуальность проблемы сохранения и укрепления здоровья детей данного возраста обусловлена еще и тем, что от состояния здоровья во многом зависит успешность обучения, работоспособность и адаптация ребенка к школьным нагрузкам [2].



Необходимость сохранения и укрепления здоровья детей в современном обществе заставляет педагогов ДОУ искать все новые и новые формы и средства здоровьесберегающей деятельности, поскольку предъявляются высокие требования к физической и умственной работоспособности, эмоционально-волевой выносливости подрастающего поколения, соответствовать которым могут только здоровые люди [3]. Поэтому благополучие общества во многом зависит от здоровья детей. Как известно, ДОУ – первое звено непрерывного образования человека, и именно в этих учебных заведениях закладываются основные навыки и умения здоровьесбережения, задатки благополучного нервно-психического развития, высокой умственной и физической работоспособности.

Стремление вырастить ребенка, заботящегося о своем физическом развитии и здоровье, стало объединяющей целью деятельности МБДОУ детский сад комбинированного вида № 61 г. о. Самара по созданию здоровьесформирующего пространства, по формированию у дошкольников потребности в двигательной активности и физическом совершенстве посредством организации дополнительных кружковых занятий детским черлидингом.

Появлением нового вида спорта «черлидинг» мы обязаны Америке. «Черлидинг» в переводе с английского (cheer) – приветственный возглас (можно даже вопль) и (leader) – тот, кто способен вести за собой (лидер). В России свое развитие этот вид спорта получил с появлением зрелищного американского футбола. В 1996 г. в нашей стране при Детской лиге американского футбола была создана первая группа поддержки спортивных команд. «В США для многих девушек это занятие не просто хобби вроде фитнеса и аэробики, а настоящая профессия» [4]. По мнению американских ученых, регулярные занятия черлидингом физически развивают детей и подростков, помогают гармоничному формированию личности ребенка, способствуют физическому совершенствованию и помогают выявить творческие, лидерские качества личности каждого подростка. Занимающиеся черлидингом имеют возможность развивать свои эстетические, духовно-нравственные, патриотические качества, одновременно приобщаясь к регулярным занятиям физической культурой и спортом, приобретая привычки ведения здорового образа жизни. Занятия данным видом спорта дают хорошую акробатическую и хореографическую подготовку, великолепную растяжку и пластику мышц.

При выполнении заученных танцевальных композиций каждый черлидер пропагандирует здоровый образ жизни, красивую физическую форму и позитивное отношение ко всем людям, заряжая всех хорошим настроением, доброжелательностью, умением работать в команде, постоянно оказывая взаимопомощь, взаимопонимание и доверие друг к другу.

Поэтому в 2014 г. наш сад начал опытно-экспериментальную работу по теме «Формирование у воспитанников потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании посредством дополнительных кружковых занятий черлидингом».

Одним из направлений повышения качества учебных программ является модернизация их на основе технологии педагогического инновационного проектирования. В качестве объекта инновационного педагогического проектирования нами выбрана методика, основу которой составляет черлидинг. Для выявления фактора оздоровления нами использовалась здоровьесформирующая методология, выделяющая в любом педагогическом процессе оздоровительные средства и методы воздействия. Результат анализа исследовательской деятельности – вычленение и целостная реконструкция



данного оздоровительного метода – черлидинга – и применение разнообразных оздоровительных методик в условиях нахождения дошкольников в ДОУ.

*Цель* нашей работы – разработать и внедрить программу по формированию потребности дошкольников в двигательной активности и в физическом совершенствовании через новые формы физического воспитания дошкольников – занятия детским черлидингом.

На основе многочисленных трудов Л. В. Выготского, А. И. Леонтьева, Л. В. Занкова и других авторами была разработана концепция программы, построенная по принципу «Каждый ребенок продвигается в своем физическом развитии от программы-минимум до программы-максимум, независимо от возраста», в соответствии с его природными особенностями и задатками. Мы, безусловно, должны заинтересовать детей, завлечь игрой, разнообразными формами физических упражнений в сочетании с красивыми «кричалками», повысить их личные психофизические достижения и способствовать дальнейшему совершенствованию их физического развития [5].

Новизна программы заключается в том, что как вид деятельности черлидинг в программах дошкольных учреждений не упоминается, нет методических рекомендаций, разработок по данному направлению. По нашему мнению, эта программа послужит одним из важнейших инструментов обновления содержания образования в дошкольных учреждениях и будет способствовать развитию физических способностей детей.

*Задачами* программы являются:

- воспитание дошкольников здоровыми, умеющими самостоятельно пользоваться приемами здоровьесбережения, с постоянной потребностью к регулярным занятиям физическими упражнениями;
- обучение основам техники черлидинга и формирование необходимых умений и навыков для дальнейшего совершенствования в спорте;
- воспитание всесторонне физически развитых, волевых и дисциплинированных дошкольников.

Программа рассчитана на детей дошкольного возраста, от 5 до 7 лет, не имеющих противопоказаний для занятий физической культурой и спортом. Занятия проводятся в группе по 8–10 человек, где предусмотрена индивидуальная работа с каждым занимающимся и в целом с группой. Проводятся занятия два раза в неделю. В год планируется провести до 50 занятий. Продолжительность занятия 20–30 минут (в зависимости от возраста).

Кроме организованных учебно-тренировочных занятий дети занимаются ежедневной утренней зарядкой, у них есть занятия физической культурой два раза в неделю, различные физкультпаузы и физкультминутки во время игровой малоподвижной деятельности, дошкольники резвятся во время прогулок на свежем воздухе, а также выполняют индивидуальные задания руководителя по совершенствованию своей физической и специальной подготовки.

Черлидинг – это отличная альтернатива классическим видам спорта: гимнастике, акробатике, аэробике, доступная и для детей дошкольного возраста, когда каждый ребенок может добиться выдающихся результатов. В нашем дошкольном учреждении родители с удовольствием отдают своих детей на дополнительные занятия в секцию черлидинга, так как высоко оценивают возможности данного вида спорта в развитии двигательных качеств и навыков, укреплении общефизического состояния ребенка, совершенствовании координации движений. Они регулярно посещают данные тренировки и открытые занятия, которые проходят на высоком эмоциональном



подъеме, с помощью современного музыкального сопровождения. Ведь спортивные навыки, общефизическая подготовка, полученные на регулярных дополнительных занятиях черлидингом, позволяют ребенку успешно заниматься в дальнейшем любым видом спорта, формируют позитивное отношение к жизни, лидерские качества, приучают работать в коллективе и стремиться к высокому уровню физической подготовленности дошкольника при выходе из детского сада в школу. Черлидинг предполагает индивидуальный подход к каждому занимающемуся, не имеет медицинских противопоказаний и позволяет во время занятий постоянно регулировать нагрузку, что в целом отлично подходит для дошкольного возрастного периода. По нашему мнению, такие занятия в образовательной работе детского сада помогают в решении задачи укрепления не только физического, но и психического здоровья детей дошкольного возраста, формирования у них правильных двигательных умений и навыков, хорошей осанки.

Черлидинг развивается по двум основным направлениям:

– как самостоятельный вид спорта, органично соединяющий в себе элементы шоу и физических упражнений, выстроенных в программу по определённым правилам. В эту обязательную программу входят элементы гимнастики, акробатики и фитнес-аэробики, перестроения с танцевальными движениями, акробатические пирамиды и задорные «кричалки»;

– как работа в качестве групп поддержки спортивных команд по футболу, волейболу, баскетболу и др. Данный вид отличается от работы шоу – своей сопричастностью к происходящим событиям во время соревнований, сопереживанием за свою спортивную команду, моральной поддержкой в течение всей игры, настраиванием болельщиков на позитивный лад.

Содержание композиций детского черлидинга составляет совокупность общеразвивающих, танцевальных упражнений, но при этом не надо забывать об особенностях развития детского организма, об определенном наборе двигательных элементов, характерных для детей этого возраста, и склонности быстро уставать. Опираясь на это, занятия для дошкольников по черлидингу структурируют с учетом знакомых для них элементов: бега, ходьбы, синхронных движений в сочетании с полуприседаниями, приставными шагами, выразительными движениями рук. Незначительные волнообразные движения туловищем, входящие в элементы упражнений, способствуют восприятию их как оригинального спортивного танца.

Верный подбор музыкального аккомпанемента способствует улучшению качества движений, их более яркому исполнению, поэтому музыка, сопутствующая композиции, должна отвечать возрасту, благоприятно влиять на психоэмоциональное состояние детей, вырабатывание координации движений, слуха, музыкальной памяти.

Каждое упражнение определенным образом влияет на подбор музыки, с одной стороны; с другой стороны, следует подчеркнуть, что и эстетическая подготовленность ребенка также важна при этом. Подбирается музыка из разнообразных мультфильмов, а также элементы из эстрадных песен, понятных детям, произведения, рекомендованные программами воспитания и обучения в детском саду.

Прослушивая музыку, дети могут воссоздать в памяти последовательность движений, опираясь на музыкальное произведение.

Следует отметить, что тренировки по черлидингу надо проводить в спортивном зале, где заранее сделана влажная уборка и проветривание. Любой комплекс черлидинга заучивается в течение 2–3 месяцев. При этом на физкультурных занятиях





разучиваются основные упражнения, а отдельные элементы воспроизводятся на музыкальных занятиях, прогулках, во время подвижных игр.

Структура занятия по черлидингу, как и всех физкультурно-оздоровительных занятий, состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной.

Рекомендуется также использовать на занятиях различные шумовые эффекты (шелест листья, пение птиц, шум прибоя), а также выполнять упражнения под счет различных считалок, фрагментов стихотворений.

Опыт, выдумка и творческий подход руководителя черлидеров к составлению композиции дают возможность каждому дошкольнику быстрее запомнить движения, ассоциируя их с определенным явлением. Это помогает детям точнее понять характер их выполнения. Вместе с тем комплексы можно объединить по содержанию или связать с сезонами года.

Опираясь на персональные способности детей, индивидуальные условия дошкольного учреждения, в комплексы можно вносить разнообразные изменения. Однако степень нагрузки должна возрастать постепенно. Отдельные комплексы можно применять при проведении спортивных праздников и развлечений, дней здоровья, праздничных утренников и др.

Как правило, обучение черлидингу начинают с разучивания базовых движений, которые являются основой для любой программы выступлений. Движения надо стараться выполнять жесткими руками, четко, быстро, одновременно.

Программа строится на основе обязательных элементов, которые описаны в правилах по черлидингу: это чир-дансы (короткий танцевальный блок черлидинговой программы), прыжки (например, пайк, той-тач), станты (фигуры, в которых поднимают или подбрасывают вверх одного человека), пирамиды (несколько стантов, соединенных между собой), акробатические элементы, «кричалки» (скандирование-поддержки, состоят из представления имени команды, приветственного обращения к зрителям) с разнообразными, неповторяющимися движениями и положениями рук и ног.

Для того чтобы сформировать у ребенка двигательный навык и выработать двигательную память, надо учесть, что основным видом деятельности у детей в возрасте 5–7 лет является игра. Запоминание происходит лучше, если оно основано на элементах игровой деятельности. Опираясь на это, мы при разработке программы тренировок делаем основной упор на игровую форму обучения, так дети лучше постигают информацию, внимание предельно сконцентрировано, что способствует развитию двигательной памяти. Центральным предметом привлечения внимания в черлидинге у ребят являются помпоны, с их помощью они с великим удовольствием воспроизводят движения, которые показывает тренер.

Следует отметить, что для этого возраста характерно желание участвовать в состязаниях и первенствах, то есть присутствие на соревновании пробуждает активный интерес выступающих, который содействует формированию у детей мотивов для достижения успеха.

На первом этапе нашей программы мы ставили цель сформировать двигательную память у детей 5–7-летнего возраста.

На наших занятиях дошкольники учатся синхронно, красиво ходить, бегать, прыгать, сочетая одновременную работу рук и ног, учатся правильно работать с помпонами, а те, кто постарше, делают первые акробатические элементы. В тренировочные занятия юных черлидеров входят обязательные занятия детским фитнесом с небольшими резиновыми мячами, обручами, легкими гантелями, лентами, флагами и т. д. К концу года большинство занимающихся обязательно садится на шпагат.



Для оценки уровня развития двигательной памяти детей дошкольного возраста мы провели тестирование в контрольной и экспериментальной группах МБДОУ № 61. В нем участвовали по 15 дошкольников старшей группы. С помощью игры «Делай, как я» разучивали чир-данс на 8 счетов. В результате количество повторений, которое понадобилось детям, занимающимся черлидингом, для разучивания чир-данса, было равным четырем, а для контрольной группы, не занимающейся черлидингом, пришлось повторять восемь и более раз.

Из полученных результатов можно сделать следующий вывод: лучше развиты двигательная память, координация движений у детей, регулярно занимающихся черлидингом, примерно в два раза по отношению к дошкольникам того же возраста, не занимающимся данным видом спорта. Поэтому у экспериментальной группы на заучивание чир-данса ушло меньше времени и у них лучше выработан двигательный навык, чем у детей контрольной группы.

Далее, на втором этапе нашей программы, планируется развитие физических и психических качеств, а именно: силы, выносливости, ловкости, координационных способностей, двигательной памяти, внимания, мышления, развитие мелкой моторики, умения работать в коллективе, развитие речи за счет разучивания «кричалок».

Все направления работы по сохранению, формированию и укреплению здоровья ребенка интегрируются в так называемые здоровьесформирующие технологии, представляющие совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, способствующих активизации дополнительного двигательного режима, с целью дальнейшего физического развития и самосовершенствования дошкольников. По нашему мнению, какой-то одной уникальной технологии здоровья практически не существует, здоровьесформирующая технология может представляться только комплексным воспитательным процессом.

Таким образом, на развитие ребенка немаловажное воздействие оказывают среда и воспитание. Поэтому создание соответствующей здоровьесформирующей и развивающей среды в условиях детского сада определяет особенности личностного развития воспитанников, позволяет детям проявлять свои способности, самостоятельно утверждать себя через активную двигательную деятельность.

## Ссылки на источники

1. Устав Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Нью-Йорк, 22 июля 1946 г. – С. 1–2. – URL: <http://www.doctorate.ru/ustav-vsemirnoj-organizacii-zdravooxraneniya/> (дата обращения 06.10.2014).
2. Малярчук Н. Н., Вешкурцева Е. В. Направления здоровьеразвивающей деятельности в дошкольном учреждении // Медработник. – 2012. – № 7. – С. 27.
3. Иванова Л. А., Савельева О. В., Звонова Т. А. Одно из направлений здоровьесберегающей, оздоровительно-развивающей работы в дошкольном образовательном учреждении // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 3(97). – С. 72–76.
4. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Черлидинг> (дата обращения 06.10.2014).
5. Юматова Д. Б., Башмакова Е. А. Программа по технологии самосбережения здоровья и жизненного оптимизма «В царстве здоровья». – М.: Изд-во ИПиПРНО МО, 2002. – С. 18–20.



**Lidiya Ivanova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, senior lecturer, head of the chair of Physical Education, Samara State University of Economics, Samara*

[Kfv2012@mail.ru](mailto:Kfv2012@mail.ru)

**Olga Kazakova,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, senior lecturer at the chair of Physical Education, Samara State University of Economics, Samara*

[kazakova.kpn@gmail.com](mailto:kazakova.kpn@gmail.com)

**Marina Ierusalimova,**

*Institution Kindergarten № 61, Samara*

[kazakova.kpn@gmail.com](mailto:kazakova.kpn@gmail.com)

ISSN 2304-120X



1 2

9 1772304 120142

## **Formation of motor activity in children of preschool age through new health-forming technology**

**Abstract.** The need to maintain and improve the health of children in modern society compels teachers of preschools to seek new forms and means of health care activities, because the younger generation encounters increasingly high requirements for physical and mental health, emotional endurance, which can be met by healthy children exclusively. The authors propose the creation of health care room in the municipal budget preschool educational institution № 61, for the formation of children's needs in motor activity and physical perfection through the organization of additional group lessons for kids in cheerleading. The article signs out the hypothesis, aim and objectives of the beginning of the experiment, describes the various exercises used in infant cheerleading.

**Key words:** health care room, kids cheerleading, physical activity.

### **References**

1. *Ustav Vsemirnoj organizacii zdavoohranenija (VOZ)*. N'ju-Jork, 22 ijulja 1946 g, pp. 1–2. Available at: <http://www.doctorate.ru/ustav-vsemirnoj-organizacii-zdravooxraneniya/> (data obrashhenija 06.10.2014) (in Russian).
2. Maljarchuk, N. N. & Veshkurceva, E. V. (2012) "Napravlenija zdorov'erazvivajushhej dejatel'nosti v doshkol'nom uchrezhdenii", *Medrabotnik*, № 7, p. 27 (in Russian).
3. Ivanova, L. A., Savel'eva, O. V. & Zvonova, T. A. (2013) "Oдно iz napravlenij zdorov'esberegajushhej, ozdorovitel'no-razvivajushhej raboty v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii", *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, № 3(97), pp. 72–76 (in Russian).
4. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Cherliding> (data obrashhenija 06.10.2014) (in Russian).
5. Jumatova, D. B. & Bashmakova, E. A. (2002) *Programma po tehnologii camosberezhenija zdorov'ja i zhiznennogo optimizma "V carstve zdorov'ja"*, Izd-vo IPIPRNO MO, Moscow, pp. 18–20 (in Russian).

### **Рекомендовано к публикации:**

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



**Лебедева Ирина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

[lebedeva06.08@yandex.ru](mailto:lebedeva06.08@yandex.ru)

**Шабанова Татьяна Леонидовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры классической и практической психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

[shabanovatl@yandex.ru](mailto:shabanovatl@yandex.ru)

## Формирование профессиональных компетенций у преподавателей медицинских вузов в процессе изучения курса «Педагогика и психология высшей школы»

**Аннотация.** В статье анализируются особенности и психолого-педагогические барьеры обучения преподавателей медицинских вузов в системе дополнительного профессионального образования. Приводятся результаты эмпирического исследования профессионально-личностных качеств врачей-педагогов: психоэмоционального состояния, профессиональной самооценки и ценностей, индивидуального стиля педагогической деятельности. Сформулированы условия и задачи обучения слушателей с целью повышения их психолого-педагогической компетентности и саморазвития. Описано содержание программы реализуемого курса «Педагогика и психология высшей школы» для преподавателей медицинских вузов, приведены конкретные формы, приемы и технологии обучения.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая компетентность; психолого-педагогические барьеры обучения, психоэмоциональное состояние, профессиональная самооценка, профессиональные ценности, стиль педагогической деятельности, инновационные технологии обучения, психотехнологии профессионально-личностного саморазвития.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В условиях модернизации высшего медицинского образования особое значение приобретает совершенствование профессионализма преподавателя, от которого в первую очередь зависят организация и формирование эффективной полисубъектной образовательной среды. Не вызывает сомнений тот факт, что интеграция двух профессий в деятельности врача-педагога усложняет его профессиональные функции, обязывает совершенствоваться не только специальную, но и психолого-педагогическую компетентность. Одной из форм решения данной проблемы является система дополнительного профессионального образования (ДПО) врачей-преподавателей вузов, которая позволяет практикующим докторам повышать уровень психолого-педагогических знаний и умений. Структура и содержание подготовки врачей-педагогов в системе ДПО являются отражением интеграционных медико-педагогических процессов, обеспечивающих междисциплинарное взаимодействие научного познания человека и профессионального педагогического образования в ходе непрерывного обучения. Совокупность личностных качеств и ценностных ориентаций врача-педагога позволяет осуществлять конструктивный диалог относительно вра-



чебной профессии, формировать атмосферу сотрудничества в ходе усвоения общих и специальных знаний, полномасштабно включать студентов в образовательный процесс, обуславливая формирование инновационного образовательного пространства, которое подразумевает включение в научную работу студентов на добровольной основе, профессионально-личностную самореализацию и индивидуальный стиль [1]. Формирование и совершенствование психолого-педагогических компетенций преподавателей является основной целью учебного курса «Педагогика и психология высшей школы», реализуемого нами в условиях системы повышения квалификации медицинских работников ПГМА имени Е. А. Вагнера (г. Пермь) и НижГМА (г. Нижний Новгород). Нами было проведено исследование профессионально-личностных качеств преподавателей для выявления их несовершенства и потенциала развития с целью проектирования содержания курса, эффективных форм организации учебной работы, индивидуальной траектории обучения слушателей. В опросе участвовали 66 преподавателей. Использовалась модифицированная нами методика «Психологический портрет преподавателя». Методика позволяет выявить психоэмоциональное состояние, профессиональные ценности, профессиональную самооценку, доминирующий стиль педагогической деятельности. Результаты показали, что 61,17% преподавателей имеют неустойчивое психоэмоциональное состояние, а 8,63% переживают явное эмоциональное неблагополучие. Из них 66,7% преподавателей отмечают, что успех занятия в основном зависит от их физического и душевного состояния. 71,2% считают, что работа им дается ценой большого напряжения. 78,8% испытывают раздражение по отношению к студентам. 72,7% педагогов не находят достаточно сил, чтобы справляться с трудностями. При этом 66,7% не хватает поддержки близких и коллег. В психологии давно установлен факт определяющей роли эмоций в процессе жизнедеятельности человека. Особенности эмоциональной сферы регулируют все внутриличностные процессы педагогов: определяют качество жизни, удовлетворённость от общения с окружающими, успешность в деятельности, состояние физического и психологического здоровья [2]. Как показали результаты, неспособность преподавателей регулировать свои эмоции приводит к усилению стресса и других негативных эмоций. Хроническое психоэмоциональное напряжение является причиной негативного отношения к трудностям, неожиданным ситуациям, новому знанию и опыту, определяет субъективное чувство беспомощности и неуспешности, усиливая действие механизмов самозащиты и создавая барьеры для профессионально-личностного саморазвития.

Значимым регулятором педагогической деятельности является профессиональная самооценка. Было выявлено, что у 41,6% преподавателей неустойчивая самооценка, а у 17,38% – заниженная. Они чувствуют себя неуверенно, когда на их занятиях присутствуют посторонние люди, когда слышат замечания со стороны коллег или руководства, в ситуациях, когда студенты излагают неизвестные им факты. Заниженная самооценка влияет на восприятие окружающих, поэтому преподаватели сомневаются в дружелюбном отношении к ним коллег и студентов. Возникают чрезмерный контроль и снижение активности, поэтому многие преподаватели отмечают, что крайне редко выступают на заседаниях кафедры и проявляют инициативу в работе.

Профессиональные ценности преподавателей составляют основу мотивации деятельности и характеризуют направленность личности, ее поведение и общение. У 58,02% преподавателей доминируют эгоцентрические ценности личного успеха и благополучия. 24,9% мотивированы на мнение коллег, стремятся добиться уважения и престижа. Лишь 17,08% педагогов центрированы на интересах своих студентов,



проявляют внимание к их запросам и проблемам, выражают эмоциональную солидарность и принимают участие в их жизни.

Известно, что личностные качества во многом определяют стиль деятельности педагогов. Было выявлено, что 24,6% преподавателей демонстрируют авторитарный, а 23,2% – либерально-попустительский стиль. Таким образом, половина педагогов либо абсолютно доминируют в образовательном процессе, подавляя активность студентов строгим регламентированием их деятельности, и решают трудные профессиональные ситуации в агрессивной манере; либо совсем отстраняются от своих профессиональных обязанностей, игнорируют или отрицают трудности, избегают проблем. Таким образом, результаты нашего исследования показали дефицитные области профессионально-личностного развития преподавателей и необходимость укрепления у них личностных ресурсов и формирования психолого-педагогических компетенций.

Результаты проведенного исследования и данные многолетних наблюдений позволяют нам отметить сложности восприятия и освоения психолого-педагогических дисциплин слушателями курсов повышения квалификации, сформулировать задачи обучения и саморазвития.

1. В среде преподавателей непедагогических (в том числе медицинских) вузов сложилось весьма поверхностное, а порой скептическое отношение к педагогической и психологической науке. Будучи специалистами в своей профессиональной области, они, став на путь преподавательской деятельности, считают достаточным наличие собственных знаний и опыта для умелой передачи их другим.

2. Курс «Педагогика и психология высшей школы» для слушателей-врачей имеет основную цель – совершенствование подготовки преподавателя к самостоятельной педагогической деятельности, которая напрямую связана с его профессиональной деятельностью, включающей лечебно-педагогические ситуации. В то же время специфика профессионального мышления многих врачей предполагает опору на так называемую «рецептурность», стремление решать типовые задачи, следование готовому образцу, устоявшейся модели. Инновационность подчас воспринимается ими как отход от проверенных временем и опытом позиций и методов. В силу этого развернуть интерактивную беседу, направленную дискуссию не так просто, хотя группа слушателей представляет собой сообщество коллег.

3. Часто приходится наблюдать, что преподаватели, достигшие подлинного мастерства на врачебном поприще, испытывают затруднения в проектировании и организации педагогического процесса. Нежелание некоторых преподавателей вникать в тонкости этого процесса можно объяснить как некую психологическую защиту. В то же время наблюдается тенденция не критичного отношения врачей-педагогов к подчас примитивным методам, технологиям, средствам обучения и диагностики. Результатом этого является незнание или игнорирование новых в сфере педагогической деятельности форм работы (супервизия, проектная деятельность, коучинг, наставничество, клиничко-психологические тренинги и т. д.) [3].

4. В условиях дополнительной профессиональной подготовки курс «Педагогика и психология высшей школы» читается различным категориям слушателей: представителям администрации вуза (проректорам, заведующим кафедрами), врачам-ординаторам, врачам-интернам, аспирантам. Педагогика и психология – дисциплины гуманитарного цикла, преподавание которых в медицинском вузе осуществляется на этапах постдипломного обучения, когда обучающиеся охвачены такими формами повышения квалификации, как интернатура, ординатура и аспирантура. Исследова-



тели данного типа профессионального образования отмечают специфику в обучении различных категорий слушателей [4; 5; 6]. Естественно, что в таких гетерогенных группах, где одновременно обучаются опытные преподаватели, участвующие в различных формах повышения квалификации в области преподавательской деятельности, и аспиранты – начинающие педагоги, организация продуктивного профессионального диалога требует высокого мастерства модератора.

5. Осложняют решение проблемы переподготовки преподавателей высшей медицинской школы косвенные обстоятельства: дефицит учебного времени; невозможность оставить профессиональные обязанности во время прохождения курсов; трудности в «наполнении» содержанием длительных по времени циклов обучения; отсутствие навыков оформления методических документов (рабочих и образовательных программ, методических рекомендаций и т. д.); сложности в использовании научно-педагогической лексики и др.

6. Зачастую необходимость работы над стилем своей педагогической деятельности (педагогической техникой) остается вне зоны внимания врачей-педагогов, хотя широко известна его роль в реализации образовательных целей: «от того, какой стиль взаимодействия выработан у педагога, во многом зависит успех его деятельности и в целом результат педагогического процесса. Субъект социального взаимодействия является носителем своего неповторимого стиля, который, в свою очередь, является как бы визитной карточкой и детерминантом стиля взаимодействия данного субъекта с другими и с социумом в целом» [7].

7. Недостаточное осознание аксиологического аспекта психолого-педагогических компетенций в профессиональной деятельности практикующего врача-педагога. Понимание значимости педагогики как науки способствует тому, что ценностный компонент потенциала педагога во многом определит его профессиональную культуру, пригодность к выбранной профессии, профессиональную позицию, готовность и способность к проведению образовательной деятельности. Не вызывает сомнений утверждение, что цели педагогического образования определяются мотивами, в которых конкретизируются доминирующие потребности данной деятельности и составляющие «ядро» личности педагога как мастера-профессионала. К ним в первую очередь относятся потребности в самоопределении, саморазвитии, самореализации самого педагога и развития тех, с кем он вступает в профессиональное общение [8].

Учет данных особенностей определяет особый выбор логики построения курса, методик и форм проведения занятий со слушателями. Приведем фрагменты построения курса «Педагогика и психология высшей школы».

В целях системного представления научного педагогического знания в структуру содержания введены вопросы методологических основ педагогики и психологии высшей школы как самостоятельной дисциплины, показывается генезис форм ее развития, перспективы и тенденции профессионального образования. Инвариантный характер носят темы, связанные с нормами качественного построения учебной деятельности со студентами-медиками и ролью преподавателя в этом процессе: реализация ФГОС ВПО, организация и управление процессом усвоения знаний, целеполагание, мотивация учебной деятельности, учет в обучении возрастных и индивидуально-личностных особенностей студентов, типы образовательных систем, виды и технологии обучения, интерактивные методы и технологии обучения взрослых, формы организации процесса обучения, фонды оценочных средств, личностно-деятельностные и субъектные качества самого преподавателя и т. д. Основной методический прием исследования состоял в проведении опроса перед первым занятием по



образовательной программе. Как правило, при прохождении курсов проводится обратная связь, которая позволяет изучить: а) потребность слушателей в знаниях в области педагогики и психологии высшей школы, а также проблемы в сфере образования, которые их интересуют в наибольшей степени (когнитивный компонент); б) причины прохождения курсов повышения квалификации и отношение слушателей к содержанию курсов по педагогике и психологии высшей школы с точки зрения ожидаемой пользы для кафедры, где они работают, и решения личных и профессиональных проблем (аффективный компонент); в) смыслы повышения психолого-педагогической квалификации, цели обучения через прогнозируемые результаты работы на курсах (конативный компонент) [9]. По отзывам слушателей, особую ценность для данной аудитории имеют темы, связанные с оформлением методической документации, составлением банка кейс-заданий, проведением тестирования, возможностями дистанционного обучения, организацией познавательной деятельности студентов на занятиях и развитием их творческих и интеллектуальных способностей. Большой интерес вызывают вопросы использования инновационных образовательных технологий, которым посвящается наибольшее количество времени (игровые, коммуникативные технологии, взаимообучение, тренинги и т. д.), которые позволяют развивать навыки не только взаимодействия, но и взаимопонимания. Также много внимания уделяется способам и приемам психолого-педагогического изучения личности студента, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Особую значимость в современных условиях приобретает рефлексивная деятельность преподавателя. На лекциях и практических занятиях педагоги обучаются технологиям анализа собственной деятельности и личности, построения программы дальнейшего саморазвития. Проведённый анализ результатов практического обучения (итоги «на выходе») показал, что наибольшую эффективность в подготовке дают психологические тренинги и консультации, игры и упражнения по развитию вербальной и невербальной коммуникации, интерактивных, перцептивных умений, навыков эмоциональной саморегуляции. Методика построения занятий требует сочетания традиционных (информационная лекция, работа с презентацией, выполнение репродуктивных занятий, ответы на вопросы, заполнение таблиц и т. д.) и развивающих форм учебного общения (дискуссии, проблемные лекции, обучающие тесты, работа с опережающими материалами через блог преподавателя, ознакомление с темами курса дистанционно, самостоятельная работа с презентациями, выполнение творческих зачетных заданий) [10]. Наиболее емкой формой организации педагогического взаимодействия является лекция-пресс-конференция, которая, как правило, читается в конце курса, где слушатели могут выставить на обсуждение любой профессионально важный с точки зрения педагогической деятельности вопрос. Обратная связь, которая является неотъемлемым компонентом программы курса, показывает, что многие слушатели впервые «открыли» для себя педагогику и психологию как науки; узнали об инновационной педагогике; расширили свой профессиональный кругозор; увидели области улучшения своей педагогической деятельности и зоны своего роста как преподавателя; усилили интерес к педагогике и психологии в контексте организации лечебного процесса; оценили роль педагогических знаний в целом.

Таким образом, анализ результатов входной психолого-педагогической диагностики и итогов освоения слушателями курса позволил сделать следующие выводы:

1) результаты исследования профессионально личностных качеств преподавателей показали дефицитные области развития: неустойчивость психоэмоционального состояния, заниженную самооценку, доминирование эгоцентрической и





конформной центрации в системе профессиональных ценностей; у половины преподавателей – преобладание авторитарного или либерально-попустительского стиля преподавания как защитных способов поведения;

2) результаты наблюдений свидетельствуют о недостаточной психолого-педагогической компетентности преподавателей медицинских вузов: отсутствии потребности в психолого-педагогических знаниях в связи с неумением анализировать свою деятельность и общение, стереотипности профессионального мышления, закрытости к новому опыту и знаниям и неготовности использовать инновации в учебном процессе;

3) есть все основания утверждать, что необходимо включать в систему повышения квалификации врачей-педагогов дисциплины психолого-педагогического цикла и дополнительных спецкурсов и тренингов по актуальным профессиональным и личным проблемам;

4) психолого-педагогические знания используются врачом-педагогом для регуляции собственной деятельности, в связи с чем очень важен блок знаний о различных диагностических системах, экспертных подходах, формах установления оперативной обратной связи;

5) специальной педагогической задачей является выделение «конфликтного» материала, который может послужить основой для моделирования педагогических ситуаций;

6) саморазвитие врача-педагога, становление его профессиональной позиции должно быть представлено как процесс оценки, отбора, создания средств, способов, технологий, техник, методик, наиболее эффективных для становления личности студента-медика;

7) эвристический уровень профессиональной компетентности вносит элементы творчества, стремление к инновациям, желание критически переосмыслить свой опыт, оценить его;

8) педагогика и психология высшей школы позволяют научно обосновывать требования к специалисту-медику через описание конечных и промежуточных целей обучения, к организации педагогического процесса, пониманию его закономерностей, принципов, умению разрабатывать учебные программы, проектировать и анализировать образовательное пространство;

9) высшая степень профессиональной готовности к врачебной деятельности включает умение обучать этой деятельности будущих врачей, в связи с чем врачи-педагоги не должны испытывать затруднений в проектировании и организации педагогического процесса, соответствующего социальным потребностям общества в инновационном развитии здравоохранения и собственным потребностям.

## Ссылки на источники

1. Кудрявая Н. В., Уколова Е. М., Молчанов А. С. и др. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации / под ред. академика РАМН, проф. Н. Д. Ющука. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – С. 269–268.
2. Шабанова Т. Л. Психология профессионального стресса и стресс-толерантности: учеб. пособие. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – 131 с.
3. Педагогика в медицине: учеб. пособие для вузов / под ред. Н. В. Кудрявой. – М.: Академия, 2006. – С. 17–18.
4. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2013. – 624 с.
5. Педагогика: пособие для врачей-интернов / под ред. Н. П. Ванчаковой, В. А. Худика. – СПб.: Изд-во СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова, 2007. – 65 с.
6. Педагогика: учеб. курс для аспирантов медицин. вуза / под ред. Н. П. Ванчаковой, И. В. Тельнюк. – СПб.: Изд-во СПбГМУ им. акад. И. П. Павлова, 2008. – 116 с.



7. Педагогика: учеб. курс для врачей-ординаторов / под ред. Н. П. Ванчаковой, В. А. Худика. – СПб.: Изд-во СПГМУ им. акад. И. П. Павлова, 2008. – С. 33.
8. Суртаева Н. Н., Кандаурова А. В. Индивидуальный педагогический стиль в социальном взаимодействии: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – СПб.: ИОВ РАО, 2006. – 251 с.
9. Набиуллин Л. Г. Роль педагогических ценностей в формировании профессиональной культуры педагога // Человек и образование. – 2013. – № 4. – С. 94–98.
10. Лебедева И. В. Компетентностно-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагога // Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика: монография / под ред. В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. – С. 173–174.

**Irina Lebedeva,**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of General and Social Pedagogy, Nizhniy Novgorod State K. Minin's Pedagogical University  
[lebedeva06.08@yandex.ru](mailto:lebedeva06.08@yandex.ru)

**Tatyana Shabanova,**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the chair of Classical and Practical Psychology, Nizhniy Novgorod State K. Minin's Pedagogical University  
[shabanovatl@yandex.ru](mailto:shabanovatl@yandex.ru)

ISSN 2304-120X



1 2

9 1772304 1120142

**Formation of professional competences of medical universities lecturers during the study of the course “Pedagogy and Psychology of Higher Education”**

**Abstract.** The paper analyzes the characteristics and psychological and pedagogical barriers in training of medical schools lecturers in the system of additional vocational training. The results of an empirical study of professional and personal qualities of doctors-educators describe psycho-emotional state, professional self-esteem and values, individual style of teaching. The terms and learning objectives of training students to improve their psycho-pedagogical competence and self-development are described. The content of the program of the course “Pedagogy and psychology of higher education” for teachers of medical universities, specific forms, techniques and technologies of training are given.

**Key words:** psychological and pedagogical competence, psycho-pedagogical training barriers, emotional state, professional self-esteem, professional values, style of teaching activities, innovative learning technologies, psycho-professional techniques of personal self-development.

**References**

1. Kudrjavaja, N. V., Ukolova, E. M., Molchanov, A. S. & Jushhuk, N. D. (ed.) et al. (2001) *Vrach-pedagog v izmenjajushhemsja mire: tradicii i novacii*, GOU VUNMC MZ RF, Moscow, pp. 269–268 (in Russian).
2. Shabanova, T. L. (2013) *Psihologija professional'nogo stressa i stress-tolerantnosti: ucheb. posobie*, NGPU im. K. Minina, N. Novgorod, 131 p. (in Russian).
3. Kudrjava, N. V. (ed.) (2006) *Pedagogika v medicine: ucheb. posobie dlja vuzov*, Akademija, Moscow, pp. 17–18 (in Russian).
4. Bordovskaja, N. V. & Rozum, S. I. (2013) *Psihologija i pedagogika: ucheb. dlja vuzov. Standart tret'ego pokolenija*, Piter, St. Peterburg, 624 p. (in Russian).
5. Vanchakova, N. P. & Hudik, V. A. (eds.) (2007) *Pedagogika: posobie dlja vrachej-internov*, Izd-vo SPGMU im. akad. I. P. Pavlova, St. Peterburg, 65 p. (in Russian).
6. Vanchakova, N. P. & Tel'njuk, I. V. (eds.) (2008) *Pedagogika: ucheb. kurs dlja aspirantov medicin. vuza*, Izd-vo SPGMU im. akad. I. P. Pavlova, St. Peterburg, 116 p. (in Russian).
7. Vanchakova, N. P. & Hudik, V. A. (eds.) (2008) *Pedagogika: ucheb. kurs dlja vrachej-ordinatorov*, Izd-vo SPGMU im. akad. I. P. Pavlova, St. Peterburg, p. 33 (in Russian).
8. Surtaeva, N. N. & Kandaurova, A. V. (2006) *Individual'nyj pedagogicheskij stil' v social'nom vzaimodejstvii: ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov*, IOV RAO, St. Peterburg, 251 p. (in Russian).
9. Nabiullin, L. G. (2013) “Rol' pedagogicheskikh cennostej v formirovanii professional'noj kul'tury pedagoga”, *Chelovek i obrazovanie*, № 4, pp. 94–98 (in Russian).
10. Lebedeva, I. V. (2014) “Kompetentnostno-orientirovannye tehnologii professional'noj podgotovki pedagoga”, in Nikolina, V. V. & Safonova, O. A. (eds.) *Kompetentnostno-orientirovannoe obuchenie v vuze: teorija i praktika: monografija*, NGPU im. K. Minina, N. Novgorod, pp. 173–174 (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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



**Ефремова Ольга Ивановна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии личности Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет», г. Таганрог

[efrem.olg@yandex.ru](mailto:efrem.olg@yandex.ru)

**Ситчихина Нина Андреевна,**

студентка V курса факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет», г. Таганрог

## Психологическое сопровождение детей и подростков со склонностью к суицидальному поведению в детских оздоровительных центрах

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость выделения во временных коллективах детских оздоровительных центров детей и подростков, склонных к суицидальному поведению, анализируются причины демонстративного суицидального поведения отдельных воспитанников. Рассматривается схема психологического сопровождения детей и подростков, склонных к демонстрации суицидального поведения.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, суицидальное поведение, суицидальные намерения, демонстративность.

**Раздел:** (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

В настоящее время, как констатируют многие исследователи [1–3], во всем мире отмечается тенденция к увеличению числа суицидальных попыток у детей и молодежи. И. Н. Белозерцева [4] приводит статистические данные о том, что в 62% случаев попытки и факты суицида среди несовершеннолетних имеют место в связи с безразличным отношением к детям и подросткам значимых взрослых, а также вследствие семейного неблагополучия (пренебрежение ребенком, жестокое обращение, насилие в семье), конфликтов с педагогами и сверстниками в школе. Как отмечает автор, в сравнении с другими странами у российских подростков весьма высок уровень самоубийств; суицидальные намерения чаще обнаруживают подростки 14–16 лет, довольно редко проявляется суицидальное поведение у детей до 11 лет.

А. Г. Амбрумова, В. А. Тихоненко, Л. П. Бергельсон [5] в числе наиболее типичных факторов суицидального риска выделяют суицидальные высказывания, суицидальные действия, подростковый возраст, острое переживание одиночества, психотравмирующие ситуации, факторы семейного неблагополучия. К личностным факторам риска относятся, в частности, акцентуации характера, слабая толерантность к эмоциональным перегрузкам, неудовлетворенность сферой общения [6; 7] и др.

И. Н. Белозерцева [8] развенчивает миф насчет безобидности детских угроз взрослым по поводу совершения суицида. Суицидальные действия могут совершаться импульсивно в аффективном состоянии, даже если они не планировались и были первоначально чисто декларативными. Психологические факторы, приводящие детей и подростков к суицидальным намерениям, – чувство ненужности, одиночества, смыслодефицитные состояния, постоянные стрессы, обидчивость, ранимость, замкнутость. Поскольку профессиональное сознание психологов не исключает



ет некоторых мифологизированных построений [9], критическое осмысление ситуаций, потенциально содержащих особую опасность для ребенка, представляет особую значимость.

Весьма актуальна проблема угроз совершения суицида во временных коллективах детских оздоровительных центров (ДОЦ), если ребенок воспринимает летний отдых как ссылку, желание близких избавиться от его присутствия в семье. Мысли такого ребенка о своей отверженности и ненужности обостряются в ситуации, когда он испытывает дезадаптацию в условиях пребывания в ДОЦ.

По данным С. В. Сидоровской [10], около 20% детей и подростков, отдыхающих в летний период в детских оздоровительных центрах, испытывают в той или иной степени ситуативную дезадаптацию в условиях временных коллективов. У детей чаще всего (от 6 до 20% случаев) фиксируются такие проявления ситуативной дезадаптации, как реакции отказа, отчуждения (уединение, отказ от пищи, от участия в играх) и смирения, а также конфликты со сверстниками (взаимные оскорбления, обиды). У подростков чаще всего отмечаются реакции пассивной оппозиции (недовольство указаниями старших, неучастия или демонстративно формального участия в общих мероприятиях) и реакции имитации (подражания более успешным в общении сверстникам). По сравнению с детской группой, у подростков несколько чаще проявляются реакции активной оппозиции (грубость, непослушание, протестное поведение) и реакции эмансипации (нарушение лагерного распорядка, игнорирование распоряжений вожатых и воспитателей, самовольные уходы из лагеря, тайные ночные собрания, прогулки после отбоя).

Иногда у детей и подростков, испытывающих ситуативную дезадаптацию в условиях временного коллектива ДОЦ, проявляется демонстрация суицидального поведения, чаще всего – имитация такого поведения. Демонстративный суицид выступает способом привлечения к себе внимания взрослых и сверстников со стороны воспитанника, у которого фрустрирована потребность во внимании окружающих. Демонстративно-шантажное поведение, направленное на завоевание особого внимания окружающих и повышение у ребенка или подростка чувства собственной значимости, рассчитано только на декларацию намерения, но может привести к трагедии, если ребенок находится в состоянии аффекта. Демонстрация суицидальных намерений чаще проявляется в вербальных угрозах, но иногда – в порезах вен, отравлении лекарствами, изображении попыток «повешения». Самоубийство (в подавляющем большинстве случаев – демонстрация попытки суицида) является для ребенка или подростка способом привлечь внимание к своей личности, оказать давление на окружающих лиц с целью изменения конфликтной ситуации в благоприятную, как кажется воспитаннику, сторону. Большинство самоубийц, как правило, вовсе не хотели бы умереть, а только пытались достучаться до кого-то, обратить внимание на свои проблемы, изменить невыносимую ситуацию.

Для предотвращения даже малейшей вероятности трагедии педагоги должны проявлять особое внимание ко всем случаям дезадаптации воспитанников во временных коллективах ДОЦ, особенно к тем, когда ребенок заявляет о суицидальных намерениях, даже если его слова кажутся преувеличением и метафорой. Необходимо обеспечение психолого-педагогического сопровождения таких детей в течение всей лагерной смены.

М. Р. Битянова [11] вводит понятие психолого-педагогического сопровождения и рассматривает его как систему профессиональной работы психолога, ориентированную на обеспечение социально-психологических условий для успешной деятель-



ности, эмоционального благополучия ребенка, его психического развития. В отличие от содержания понятия «психологическая помощь», психологическое сопровождение означает невмешательство в логику внутреннего развития ребенка, следование за ходом его естественного становления, опору на психологические достижения воспитанника. Психологическое сопровождение включает мониторинг психологического статуса и педагогических достижений ребенка, хода его психического развития; создание педагогически целесообразных условий для творчества ребенка и его инициативных выборов в отношениях с миром и самим собой; в рамках заданной социальной среды поддержку эффективных шагов ребенка для достижения им собственного личностного роста.

В процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях ДОЦ для мониторинга состояния дезадаптированных детей может быть применена программа диагностических исследований, предложенная О. И. Ефремовой [12; 13]. Педагогу-психологу и воспитателям следует с первых дней пребывания во временном коллективе ДОЦ выделить группу дезадаптированных детей и обратить на них особое внимание; в этой группе могут находиться дети, склонные к проявлению суицидального поведения. Далее необходима разработка специальных индивидуально ориентированных программ психологического сопровождения каждого дезадаптированного ребенка. Преодоление ситуативной дезадаптации детей и подростков в ДОЦ выступает условием предупреждения аффективных вспышек, отдельные из которых могут проявиться как демонстрация суицидальных намерений.

Примером демонстративного суицидального поведения может послужить случай из практики в ДСОЛ «Зорька» (Азовское побережье). Марк Н., мальчик 9 лет, который на тот момент отдыхал в лагере, часто ссорился со своими сверстниками, он не мог найти общего языка ни с кем, из-за чего становился замкнутым и часто замыкался в себе. Начиная со второй недели пребывания в лагере за ним стали замечать склонность к суицидальному поведению: несколько раз его спасали от «повешения». Как отмечают Е. В. Теличко и Е. А. Кипор [14], даже разговоры ребенка о собственной ненужности, о том, что никто не заметит его отсутствия, требуют самого серьезного внимания взрослых. Если же к этим разговорам добавляются сообщения о суицидальных намерениях, необходимо неотступное психологическое сопровождение ребенка.

Специально проведенное наблюдение показало, что у мальчика в 36% случаев общения с воспитателем, вожатой и сверстниками проявляются реакции отказа, отчуждения, пассивной оппозиции. Открытых конфликтов со взрослыми у мальчика не наблюдалось, но несколько раз проявлялись острые аффективные реакции: например, бурный восторг во время посещения зеленого театра, безадресное негодование по поводу меню в столовой и другие. Эмоциональные состояния, которые чаще фиксировались в поведении Марка, – депрессия, тревога, неудовлетворенность, иногда вспыльчивость.

Мальчик с трудом выходил на диалог, при обращении к нему психолога скрещивал руки на груди и опускал лицо вниз. Требовались немалые усилия по созданию атмосферы доверия, чтобы мальчик смог открыться. Когда удалось наладить контакт, выяснилось, что у Марка проблемы в семье: после рождения младшей сестры он чувствует себя никому не нужным, а когда родители отправили его отдыхать в лагерь, он воспринял это как попытку избавиться от его нежелательного присутствия. Такая позиция обусловила демонстративное поведение в лагере. Когда мама мальчика по настоянию администрации лагеря приехала к нему, она вскользь проронила такую фразу: «Мы-то надеялись, что пока он здесь, отдохнем от него». Неудиви-



тельно, что после такого обращения у ребёнка в 9 лет появляется чувство ненужности и склонность к суицидальному поведению. К сожалению, психологи всё чаще сталкиваются с такими ситуациями, и работа с одним ребёнком может дать только частичный результат; работать нужно со всей семьёй. В детском лагере такой возможности нет, тем не менее, задачей индивидуального подхода к воспитанникам со склонностью к суицидальному поведению является их постоянное психолого-педагогическое сопровождение.

В начале лагерной смены в рамках конкурса рисунков мы проанализировали рисунок Марка «Звезды и волны» (графический тест У. Аве-Лаллемант [15]). Данный тест интересен в связи с тем, что он может быть естественно вписан в досуговую деятельность в летнем лагере, сюжет рисунка связан с обстановкой отдыха (море, природа), методика неизвестна детям и подросткам, сюжет рисунка прост в исполнении, поэтому не возникает барьеров в связи с недостаточными художественными навыками.

В рисунке Марка обращала на себя внимание дисгармоничность рисунка: небо, покрытое точечными звездами, захватывало 2/3 площади листа и шло, в отличие от рисунков других детей, резко вкось – снизу вверх. Почти у поверхности волн слева выделялась одиночная яркая звезда, оторванная от общего скопления звезд. Возможная интерпретация – признаки душевного неблагополучия. Фиксация левой стороны рисунка может характеризовать переживаемые конфликты, разногласия, проблемы идентичности, уход в себя, нереализованные потребности и переживания. Нижняя часть рисунка была заполнена бушующими, но как бы застывшими, острыми волнами, что может интерпретироваться гипотетически как склонность к аффектам, интенсивность эмоциональных переживаний на фоне душевного оцепенения. Оцепеневшие волны позволяют предположить сильную фрустрацию. Штрих на рисунке резко-tonирован, отмечается в отдельных местах продавливание листа (гипотетически – признак эмоциональной реактивности, тревожности). Штриховка листа грубовата (раздражительность, проблемы в общении). Общее настроение рисунка отражает нервное беспокойство, повышенную возбудимость. Используются три цвета: темно-синий (море), темно-фиолетовый (небо), желтый (одинокая звезда, звезды-точки). В целом рисунок позволяет предположить наличие у мальчика устойчивой дезадаптации и фрустрированной потребности во внимании.

Из числа описанных в специальной литературе ([16; 17] и др.) у Марка фиксировались некоторые индикаторы суицидального риска: поведенческие – эскейп-реакции (немотивированные уходы из лагеря), самоизоляция, имитация попытки повешения; коммуникативные – сообщения о суицидальных намерениях и планах, разговоры о своей ничтожности и ненужности, периодически – отрешенный вид в общении; когнитивные – негативная оценка себя и отношения окружающих к себе, мысли о безнадежности будущего; эмоциональные – депрессия, подавленность, чувство собственной ничтожности; ситуационные – переключение внимания родителей на младшего ребенка в семье, конфликты со сверстниками в отрядном коллективе.

После визита матери мальчик выразил желание остаться в лагере до конца смены. Используя идею, высказанную на научной конференции, посвященной инновациям в детских оздоровительных центрах [18], мы предложили маме Марка один раз в три дня связываться с мальчиком по скайпу и интересоваться положением его дел в лагере, его успехами. Мальчику такая идея понравилась. С мамой была проведена беседа о важности эмоциональной поддержки мальчика в семье и необходимости уделять ему специальное внимание.



Программа психолого-педагогического сопровождения мальчика в детском оздоровительном центре включала психологическую поддержку ребенка, беседы о его настроении и самочувствии, о планах на текущий день, проявление сочувствия и понимания, создание ситуаций успеха, переключение внимания мальчика на новые дела, вовлечение в социально значимые виды деятельности, обсуждение планов на будущее.

Так, когда стало известно об увлечении Марка насекомыми, мы предложили ему подготовить интересный доклад о насекомых и выступить перед ребятами в отряде. Мальчик очень ответственно отнесся к поручению, стал собирать (под наблюдением вожатой и воспитателя) непосредственно на территории лагеря коллекцию насекомых (жуки, бабочки и др.), чем заинтересовал ребят, и они стали ему помогать. Ребята узнали, что Марк выписывает журнал «Насекомые и их знакомые», собирает коллекцию, экспонаты которой прилагаются к выпускам журнала. Фотографии некоторых экспонатов домашней коллекции Марк попросил маму переслать ему по электронной почте. После выступления Марка ребята сами предложили провести конкурс рисунков о насекомых, в этом конкурсе Марк был в числе победителей. Мальчик отвлекся от негативных мыслей, почувствовал свою значимость в отряде.

Старательно выполнял Марк и другое поручение – помогать организаторам спортивных соревнований в их проведении. Марк производил замеры на соревнованиях (время прохождения дистанции, длина прыжка, дальность бросков мяча), записывал показатели спортсменов в протоколе.

Значительное внимание уделялось организации в отряде подвижных игр, прогулок, эстафет, спортивных состязаний. Поскольку состояние депрессии имеет психофизиологическую основу, физические упражнения являются одним из факторов его преодоления.

За активное участие в общественной жизни отряда Марк был награжден грамотой. Родителям было направлено благодарственное письмо от администрации лагеря, в котором отмечались успехи Марка.

После проведенной беседы и сеансов компьютерного общения с ребенком родители Марка ближе к концу смены навестили его в лагере, привезли фрукты и сладости. Мальчик с удовольствием делился угощением с товарищами.

В итоге проведенной работы улучшились взаимоотношения мальчика с ребятами, он приобрел новых друзей и перестал испытывать чувство одиночества. Такой результат обусловлен разработкой индивидуального маршрута работы с ребенком, предполагающего участие педагога-психолога, воспитателя, вожатых, администрации оздоровительного центра.

Выводы:

1) причины суицидального поведения детей и подростков в детских оздоровительных центрах связаны во многих случаях с ситуацией семейного неблагополучия и нарушением сферы общения ребенка или подростка, но провоцировать суицидальные намерения может ситуативная дезадаптация воспитанника, конфликты во временном коллективе ДОЦ;

2) необходимо специальное психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, декларирующих суицидальные намерения, в условиях ДОЦ;

3) психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, склонных (даже предположительно) к суицидальному поведению, включает психологическую поддержку ребенка, доверительные беседы о его настроении и самочувствии, о его планах, проявление сочувствия и понимания, создание ситуаций успеха, вовлечение в социально значимые виды деятельности, по возможности – оказание помощи в достижении прогресса во взаимоотношениях со сверстниками и значимыми взрослыми.



## Ссылки на источники

1. Белозерцева И. Н. Детский суицид: профилактика и коррекция. – Иркутск: Сервико, 2001. – 47 с.
2. Булыгина А. А., Забиран С. А. Психологические аспекты детского суицида: технологии профилактики (цикл семинаров-практикумов для педагогов-психологов образовательных учреждений). – URL: [http://vdohnovlennye.ru/?page\\_id=11557](http://vdohnovlennye.ru/?page_id=11557) (дата обращения 8.11.2014).
3. Любов Е. Б., Цупрун В. Е. Век, время и место профессора Амбрумовой в отечественной суицидологии // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – № 2(19). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 08.11.2014).
4. Белозерцева И. Н. Указ. соч.
5. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А., Бергельсон Л. Л. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 91–102.
6. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 6. – С. 107–115.
7. Полищук Ю. И. О спорном понимании самоубийства как психологического явления // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 128–130.
8. Белозерцева И. Н. Указ. соч.
9. Ефремова О. И. Мифологизированные компоненты профессионального сознания будущих психологов образования и их коррекция // Концепт: науч.-метод. журн. – 2013. – Спецвыпуск № 05. – ART 13546. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13546.htm>.
10. Сидоровская С. В. Анализ проявлений ситуативной дезадаптации детей и подростков в детских оздоровительных центрах // Сборник трудов пятьдесят четвертой научной студенческой конференции ТГПИ (гуманитарные науки). – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – С. 122–124.
11. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997.
12. Ефремова О. И. Анализ проявлений ситуативной дезадаптации детей и подростков в детских оздоровительных центрах // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд. отдел Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – № 2. – С. 230–236.
13. Молодцова Т. Д., Ефремова О. И., Вараксин В. Н. и др. Психолого-педагогические факторы возникновения, предупреждения и преодоления ситуативной дезадаптации детей и подростков в детских оздоровительных центрах. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2010. – 325 с.
14. Теличко Е. В., Кипор Е. А. О детском суициде. – URL: <http://www.b17.ru/article/4750/> (дата обращения 8.11.2014).
15. Аве-Лаллемант У. Графический тест «Звезды и Волны». – СПб.: Речь; Семантика-С, 2002. – 240 с.
16. Профилактика детских и подростковых суицидов: метод. рек. / под ред Л. Н. Антоновой, В. Н. Ахренова, Т. Н. Ткачевой. – М.: АСОУ, 2011. – 44 с.
17. Шнейдман Э. Душа самоубийцы. – М.: Смысл, 2001. – 132 с.
18. Молодцова Т. Д., Ефремова О. И., Болдырева-Вараксина А. В., Вараксин В. Н. Детские оздоровительные центры в условиях инновационных проектов современности // Вестник Мордовского университета. – 2009. – № 2. – С. 393–399.

### **Olga Efremova,**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the chair of Pedagogy and Psychology of Personality, Taganrog Institute named after Anton Chekhov's, branch of Rostov State University of Economics, Taganrog*  
[efrem.olg@yandex.ru](mailto:efrem.olg@yandex.ru)

### **Nina Sitchihina,**

*Student, Psychology and Social Pedagogy Department, Taganrog Institute named after Anton Chekhov's, branch of Rostov State University of Economics, Taganrog*

## **Psychological support of children and teenagers with a tendency for suicidal behavior in children's health centers**

**Abstract.** The need to allocate children and adolescents, who are prone to suicidal behavior in temporary collectives of children's health centers, is explained in the paper. Causes of demonstrative suicidal behavior of individual pupils are analyzed. The scheme of the psychological support of children and adolescents, who are prone to demonstrate suicidal behavior, is considered in the paper.

**Key words:** psychological accompaniment, suicidal behavior, suicidal ideation, demonstrativeness.

ISSN 2304-120X



9 772304 112014 2

1 2







## References

1. Belozerceva, I. N. (2001) *Detskij suicid: profilaktika i korrakcija*, Servi-ko, Irkutsk, 47 p. (in Russian).
2. Bulygina, A. A. & Zabiran, S. A. *Psichologicheskie aspekty detskogo suicida: tehnologii profilaktiki (cikl seminarov-praktikumov dlja pedagogov-psihologov obrazovatel'nyh uchrezhdenij)*. Available at: [http://vdohnovlennye.ru/?page\\_id=11557](http://vdohnovlennye.ru/?page_id=11557) (data obrashhenija 8.11.2014) (in Russian).
3. Ljubov, E. B. & Cuprun, V. E. (2013) "Vek, vremja i mesto professora Ambrumovoj v oteche-stvennoj suicidologii", *Medicinskaja psichologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn.*, № 2(19). Available at: <http://medpsy.ru> (data obrashhenija: 08.11.2014) (in Russian).
4. Belozerceva, I. N. (2001) Op. cit.
5. Ambrumova, A. G., Tihonenko, V. A. & Bergel'son L. L. (1981) "Social'no-psichologicheskaja dezadapta-cija lichnosti i profilaktika suicida", *Voprosy psichologii*, № 4, pp. 91–102 (in Russian).
6. Ambrumova, A. G. (1985) "Analiz sostojanij psichologicheskogo krizisa i ih dinamika", *Psichologicheskij zhurnal*, vol. 6, № 6, pp. 107–115 (in Russian).
7. Polishhuk, Ju. I. (1994) "O spornom ponimanii samoubijstva kak psichologicheskogo javlenija", *Voprosy psichologii*, № 1, pp. 128–130 (in Russian).
8. Belozerceva, I. N. (2001) Op. cit.
9. Efremova, O. I. (2013) "Mifologizirovannye komponenty professional'nogo sozna-nija budushhij psihol-ogov obrazovanija i ih korrakcija", *Koncept: nauch.-metod. zhurn.*, specvypusk № 05, ART 13546. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13546.htm> (in Russian).
10. Sidorovskaja, S. V. (2010) "Analiz projavlenij situativnoj dezadaptacii detej i pod-rostkov v detskih ozdo-rovitel'nyh centrach", in *Sbornik trudov pjat'desjat chetver-toj nauchnoj studencheskoj konferencii TGPI (gumanitarnye nauki)*, Izd-vo Taganrog. gos. ped. in-ta, Taganrog, pp. 122–124 (in Russian).
11. Bitjanova, M. R. (1997) *Organizacija psichologicheskij raboty v shkole*, Sovershenstvo, Moscow (in Russian).
12. Efremova, O. I. (2010) "Analiz projavlenij situativnoj dezadaptacii detej i podrost-kov v detskih ozdo-rovitel'nyh centrach", *Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. Guman-i-tarnye nauki*, Izd. otdel Tagan-rog. gos. ped. in-ta, Taganrog, № 2, pp. 230–236 (in Russian).
13. Molodcova, T. D., Efremova, O. I., Varaksin, V. N. et al. (2010) *Psichologo-pedagogicheskie faktory voz-niknovenija, preduprezhdenija i preodolenija situativnoj dezadap-tacii detej i podrostkov v detskih ozdo-rovitel'nyh centrach*, Izd-vo TGPI, Taganrog, 325 p. (in Russian).
14. Telichko, E. V., & Kipor, E. A. *O detskom suicide*. Available at: <http://www.b17.ru/article/4750/> (data obrashhenija 8.11.2014) (in Russian).
15. Ave-Lallemant, U. (2002) *Graficheskij test "Zvezdy i Volny"*, Rech'; Semanti-ka-S, St. Peterburg, 240 p.
16. Antonova, L. N., Ahrenov, V. N. & Tkacheva, T. N. (eds.) (2011) *Profilaktika detskih i podrostkovykh sui-cidov: metod. rek.*, ASOU, Moscow, 44 p. (in Russian).
17. Shnejdman, Je. (2001) *Dusha samoubijcy*, Smysl, Moscow, 132 p. (in Russian).
18. Molodcova, T. D., Efremova, O. I., Boldyreva-Varaksina, A. V. & Varaksin, V. N. (2009) "Detskie ozdo-rovitel'nye centry v uslovijah innovacionnyh projektov sovremennosti", *Vestnik Mordovskogo universi-teta*, № 2, pp. 393–399 (in Russian).

## Рекомендовано к публикации:

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



**Лапшина Ирина Евгеньевна,**

кандидат юридических наук, доцент кафедры «Юриспруденция, интеллектуальная собственность и судебная экспертиза» ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана», г. Москва  
[i-Lapshina@yandex.ru](mailto:i-Lapshina@yandex.ru)

**Аркадьева Татьяна Александровна,**

студентка ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана», г. Москва  
[tanyaarkadeva@mail.ru](mailto:tanyaarkadeva@mail.ru)

**Валеева Мария Алексеевна,**

студентка ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана», г. Москва  
[mariyavaleeva@icloud.com](mailto:mariyavaleeva@icloud.com)

## Юридическое образование за рубежом (опыт США и ФРГ)

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям высшего юридического образования в странах романо-германской (ФРГ) и англосаксонской (США) правовых семей. В статье проводится сравнительный анализ правил приема, методов преподавания, программ обучения в юридических колледжах и университетах. Делаются выводы о возможностях применения некоторых элементов данных систем в РФ.

**Ключевые слова:** юридическое образование, школы права, практическая направленность обучения.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Компонентами современной правовой семьи являются особенности юридической практики в государстве, а также подготовка юристов, которая серьезно отличается в странах романо-германской и англосаксонской правовых семей. Эти особенности можно объяснить различиями в правовых системах, системах права, источниках права, систематизации права в этих государствах. В представленной работе авторы анализируют особенности юридического образования в государствах англосаксонской (на примере США) и романо-германской (на примере Германии) правовых семей.

Для определения характерных черт юридического образования в странах англосаксонской правовой семьи необходимо вспомнить ряд ее особенностей, позволяющих более глубоко осознать систему и методику преподавания в юридических колледжах и юридических факультетах университетов. Как известно, до сегодняшнего дня главным источником права в таких странах, как Великобритания и США (наряду с писаной конституцией), остается судебный прецедент, то есть решение суда по определенному делу, которому придают общеобязательное значение для решения подобных дел в будущем. Этот факт уже позволяет утверждать, что для будущего юриста в Великобритании и США необходимо в процессе обучения уяснить смысл и особенности основных прецедентов в сфере его интересов.

Юридическое образование в США представляет собой «второе» высшее образование, так как получить его могут студенты, имеющие степень бакалавра. Профильное юридическое образование предоставляется в американских колледжах, однако дорогу к высшему профессиональному юридическому образованию открывают и школы права. Школы права являются структурными подразделениями американских уни-



верситетов последипломного образования. К поступающим в такую школу предъявляются следующие требования: диплом бакалавра (любого профиля, в том числе и технического), прохождение теста LSAT, который является «пропуском» в школу права. Несколько слов о тесте: сдавать его можно в специальный сессионный период, четыре раза в академический год. Итоги подводят автоматизированно (через специальную компьютерную программу), и по результатам выдается сертификат, который направляется в приемную комиссию школ права. Вопросы теста LSAT позволяют выявить умение логически мыслить, общаться, степень владения английским языком, умение ясно излагать свои мысли, но не выявляют специальных юридических знаний.

Обучение в школах права США можно получить в 185 аккредитованных учебных заведениях [1]. Министерство образования США уполномочило Американскую ассоциацию юристов разрабатывать и утверждать требования, которым должен соответствовать вуз для получения официального статуса.

Современное юридическое образование в США представляет собой совокупность нескольких моделей, для которых в целом свойственны следующие черты: узкая специализация, практическая направленность в подготовке юристов, специфическая форма организации учебного процесса.

Образовательный процесс осуществляется в соответствии с образовательными стандартами, которые разрабатываются ассоциацией американских юристов. Стандарты должны учитывать требования, предъявляемые к кандидату при поступлении в адвокатуру [2]. Большое влияние на формирование компетенций у выпускников школ права оказал доклад Американской ассоциации юристов «Юридическое образование и повышение квалификации – образовательный континуум» 1992 г. Согласно данному докладу, американский юрист должен обладать необходимым набором компетенций, к которым относятся: навыки решения юридических дел; юридический анализ и оценка; изучение юридической литературы и документов; изучение фактов; коммуникативность; консультирование; ведение переговоров; знание процедур, связанных с судебными спорами, и альтернативных способов разрешения споров; организация и управление в области юридической работы; выявление и разрешение проблем этического характера. Кроме того, юрист должен компетентно представлять интересы клиентов, содействовать укреплению принципов правосудия, справедливости и морали, профессионально совершенствоваться. Однако образовательные стандарты достаточно жестко регламентируют обязательный перечень дисциплин только для первого курса, для последующих лет обучения обозначено лишь минимальное количество учебных часов в неделю, которые должен прослушать студент. К числу обязательных предметов первого года обучения относятся договорное, имущественное, деликтное, уголовное, конституционное, административное право, профессия юриста. Например, в школе права Нью-Йоркского университета набор дисциплин первого семестра выглядит следующим образом: Contracts (контракты), Torts (деликтное право), Civil Procedure (гражданский процесс), Constitutional Law (конституционное право), Layering (профессия юриста).

Обучение на втором и третьем курсах имеет узкоспециализированную направленность: до 95% предметов, изучаемых студентами, относятся к программам специализации [3]. Так, программа «Налогообложение» школы права Нью-Йоркского университета включает 40 различных курсов лекций и семинаров, специальность «Корпоративное и коммерческое право» – 30 предметов (источник: <http://www.law.nyu.edu/faculty/index.htm>). Из предлагаемого перечня курсов студент выбирает наиболее интересные для себя. 5% приходится на дисциплины общегуманитарного профиля: филосо-



фию, психологию, педагогику. Многие университеты организуют лекции по интересным и актуальным темам историко-теоретической направленности. Например, в Гарвардской школе права читаются курсы «Расовое законодательство с 1776 года по настоящее время», «Государственное устройство Древней Греции и Рима», «Расовое законодательство с 1776 года по настоящее время» [4].

Система юридического образования в США не является многоуровневой. Это, скорее, последовательно наращиваемое юридическое образование, нацеленное на приобретение широкого понимания функционирования правовой системы в целом и развитие аналитических способностей у специалистов. Юрист получает хорошую теоретическую и практическую подготовку по выбранной специальности. Однако очень жесткая специализация в процессе получения образования ограничивает возможности американских юристов, заставляет останавливаться на одной области правоприменения.

Такое соотношение специальных и общеобразовательных курсов обусловлено тем, что объем правового регулирования общественных отношений в США в несколько раз превышает российский [5]. Поэтому подготовить специалистов широкого профиля, разбирающихся во многих законодательных сферах, в США фактически невозможно.

В США после окончания школы права уже у практикующего юриста есть возможность переквалифицироваться, для чего существуют годовые программы обучения в магистратуре. Это позволяет получить степень магистра в области права (Ministers degree law). В США существуют и другие степени юридического образования.

Еще одной существенной особенностью юридического образования в США является его практическая направленность. Многие курсы читают практикующие юристы: советники крупных компаний, судьи, адвокаты.

Методика преподавания включает в себя практические задания по анализу прецедентов и решений апелляционных судов, так как основной целью образования является развитие аналитических способностей студентов, а не только овладение определенным набором знаний. Перед каждым занятием преподаватель направляет студентам задания и список источников для ознакомления, и поэтому студенты на самом занятии беседуют по предложенным вопросам, аргументируя свою точку зрения положениями из источников и делают самостоятельные выводы по предложенной проблематике. Часто преподаватели на занятии устраивают разбор конкретных дел, учебные суды, что развивает практические навыки студентов. Школы права предлагают ряд курсов, формирующих у студентов умения анализировать материалы законодательства и судебных решений. Например, «Правовой практикум» (Йельский университет), «Составление юридических документов» (Гарвардский университет), «Составление проектов» (Пенсильванский университет). Находясь в зависимости от потребностей общества и государства, университеты периодически корректируют учебные планы, вводя новые дисциплины или модернизируя существующие. Так, с 2009 г. в Нью-Йоркской школе права преподается курс «Кризис 2008», в Йельском университете – «Мировой экономический кризис» [6], в Мичиганском университете – семинар по японскому законодательству. В большинстве университетов США на юридических факультетах преподают курсы по исламскому праву в связи с возрастающей ролью исламского фактора в мировой экономике и культуре: «Гендерные проблемы в исламском праве» (Нью-Йоркский университет), «Исламское право» (Мичиганский университет) и т. д.

Таким образом, юридическое образование в США выполняет социальный заказ общества и государства.

В континентальной Европе создано единое экономическое, политическое, социальное и культурное пространство, в рамках которого актуально создание такой



системы образования, при которой выпускник любого европейского вуза без труда может найти работу по всей территории. Право стран континентальной Европы базируется на римском праве и относится к романо-германской правовой семье. Поэтому подготовка юристов отличается от подготовки юристов стран англосаксонского права. В Германии сложилась достаточно типичная картина подготовки юристов для стран континентальной Европы. Юридическое образование в Германии имеет многовековую историю. На первом этапе своего развития оно было связано с рецепцией римского права и появлением школ глоссаторов и комментаторов. Образование часто сводилось к заучиванию комментариев знаменитых ученых к институтам римского права. На следующем этапе развития образования наибольшее влияние оказали идеи гуманизма. Гуманисты отвергали схоластический подход в преподавании и вернулись к первоисточникам, прежде всего к кодификации Юстиниана, которая становится основой преподавания юридических наук в университетах и базой для всей последующей немецкой юриспруденции. К XIX в. именно немецкие университеты становятся общепризнанными лидерами в научном мире Западной Европы. В это время юридическое образование Германии определялось ярко выраженной теоретической направленностью с преимущественным изучением частного права. Изучение публичного права началось в Германии достаточно поздно, в 1605 г.: в Йельском университете впервые был прочитан курс германского государственного права.

Правовая основа современного юридического образования в ФРГ базируется на Основном законе ФРГ, общепризнанных принципах и нормах международного права, международных договорах ФРГ, федеральных законах, указах президента ФРГ, постановлениях правительства, нормативных правовых актах федеральных министерств, конституциях федеральных земель, федеративных и иных договорах (соглашениях между органами государственной власти и органами государственной власти федеральных земель, уставами юридических факультетов).

В настоящее время Закон об образовании 1976 г., который был изменен и дополнен в 1999 г., определяет общие принципы и направления организации высшего образования в стране. Подготовка бакалавров занимает от трех до четырех лет, а магистров – от года до двух лет. В случае получения двух степеней общий срок обучения не может превышать пяти лет.

Высшее юридическое образование в Германии можно получить, как правило, на юридических факультетах университетов. Правовой статус университетов закрепляется законодательством отдельных земель. Учебный план по подготовке юристов включает в себя такие дисциплины, как гражданское, уголовное, процессуальное право, включая методологию правовой науки, а также ее исторические, философские и социальные основы.

На первых этапах образовательного процесса программой предусматриваются лекционные занятия по основным отраслям права. Кроме того, по этим же предметам проводятся семинары в малых группах. Аттестация по обязательным дисциплинам заканчивается зачетом, включающим несколько домашних работ и контрольную работу в университете. Выбор специализации определяется студентами после трех-четырех семестров. Количество направлений специализаций в разных университетах неодинаковое. Цель второго этапа юридического образования – получение практических навыков в конкретных областях юридической деятельности. По общему правилу стажировка включает в себя 4 этапа. Первый этап – работа в судейской канцелярии (4–6 месяцев), второй этап – работа в окружной прокуратуре (6–8 месяцев), третий этап включает работу в муниципальных органах власти (9–11 месяцев) и, наконец, четвертый – это



работа в качестве адвоката или юриста в коммерческой компании (9–12 месяцев). После такой стажировки студент должен сдать второй государственный экзамен, который принимает специальная экспертная экзаменационная комиссия, состоящая из профессоров права и судей. Экзамен состоит из нескольких комплексных письменных тестов. После успешной сдачи экзамена выпускник может работать практически на всех юридических должностях, включая судейские.

Российскую модель подготовки юристов отличает от вышеупомянутых систем в целом незначительная роль практики в обучении. Например, в германской системе подготовки юристов соотношение теоретической и практической частей составляет 66,9% к 33,1%, а в российской – 93,5% к 6,5%. Профессионализм выпускника в России оценивается с позиций овладения теоретическими знаниями и лишь в незначительной степени – умениями и навыками, в то время как в ФРГ и США – навыками правоприменения и профессиональными компетенциями. Федеральное законодательство об образовании не регламентирует проведения юридической практики, оставляя этот вопрос на усмотрение вузов, не предусматривает обязательной практики в суде.

С другой стороны, и Федеральный закон «О судебной системе Российской Федерации» не возлагает на суды обязанности помощи в организации практической подготовки судей.

Проанализировав компетенции по образовательному стандарту по подготовке юристов, следует отметить, что специалист должен уметь толковать и применять законы и другие нормативные правовые акты; обеспечивать соблюдение законодательства в деятельности государственных органов, физических и юридических лиц; юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; разрабатывать документы правового характера, осуществлять правовую экспертизу нормативных актов, давать квалифицированные юридические заключения и консультации; принимать правовые решения и совершать иные юридические действия в точном соответствии с законом; вскрывать и устанавливать факты правонарушений, определять меры ответственности и наказания виновных; предпринимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав; систематически повышать свою профессиональную квалификацию, изучать законодательство и практику его применения, ориентироваться в специальной литературе. Формирование этих компетенций невозможно без обязательной практики в судебных органах и органах юстиции.

В сфере подготовке юристов в России необходимо усилить практическую направленность обучения, ввести обязательную практику в судах, увеличить продолжительность практического обучения, при этом не отказываться от таких достоинств системы подготовки студентов в России, как фундаментальность и интеграция обучения и науки.

## Ссылки на источники

1. Сиберт Джон А. Ассоциация американских юристов и юридическое образование в США // Юридическое образование в США. – 2002. – Т. 7. – № 2. – С. 14.
2. Там же. – С. 15.
3. Корнаков Я. В. Особенности юридического образования в США // Закон. – 2009. – № 3. – С. 78.
4. URL: <http://www.law.harvard.edu/academics/courses/2010>
5. Корнаков Я. В. Указ. соч. – С. 78.
6. URL: <http://www.yale.edu>



ART 14366

УДК 340.1

**Irina Lapshina,**

*Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor at the chair of Law, Intellectual Property and Court Expert, Moscow State Technical University named N.E. Bauman, Russia, Moscow*

[i-Lapshina@yandex.ru](mailto:i-Lapshina@yandex.ru)

**Tatyana Arkadyeva,**

*Student, Moscow State Technical University named N.E. Bauman, Russia, Moscow*

[tanyaarkadeva@mail.ru](mailto:tanyaarkadeva@mail.ru)

**Mariya Valeeva,**

*Student, Moscow State Technical University named N.E. Bauman, Russia, Moscow*

[mariyavaleeva@icloud.com](mailto:mariyavaleeva@icloud.com)

**Legal education abroad (experience of the USA and FRG)**

**Abstract.** The paper is devoted to the features of legal higher education in the countries of Romano-Germanic (the FRG) and Anglo-Saxon (the USA) legal system. The authors give the comparative analyses of the rules, teaching methods, programs of study in the juridical colleges and universities. The conclusions are made, concerning the application of some elements of these systems in the legal education in the Russian Federation.

**Key words:** legal education, law school, practical orientation of training.

**References**

1. Sibert Dzhon, A. (2002) "Associacija amerikanskih juristov i juridicheskoe obrazovanie v SShA", *Juridicheskoe obrazovanie v SShA*, vol. 7, № 2, p. 14 (in Russian).
2. Ibid., p. 15.
3. Kornakov, Ja. V. (2009) "Osobennosti juridicheskogo obrazovanija v SShA", *Zakon*, № 3, p. 78 (in Russian).
4. Available at: <http://www.law.harvard.edu/academics/courses/2010> (in Russian).
5. Kornakov, Ja. V. (2009) *Op.cit.*, p. 78.
6. Available at: <http://www.yale.edu> (in Russian).

**Рекомендовано к публикации:**

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





## Профильная школа в Украине: исследование мотивации выбора профиля обучения

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования мотивации школьников при выборе профиля обучения в старшей школе. Статья адресована учителям школ, школьным психологам, аспирантам, специалистам, исследующим проблемы профильного образования.

**Ключевые слова:** профильная школа, профильное обучение, мотив, мотивация.

**Раздел:** (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

В Государственной национальной программе «Образование (Украина XXI века)» (1993 г.) были определены основные стратегические задачи, в соответствии с которыми в течение более 20 лет реформируется и совершенствуется украинская образовательная отрасль.

В частности, средняя общеобразовательная школа за последнее десятилетие претерпела ряд радикальных реформ, а именно:

– введение 12-балльной шкалы оценивания учебных достижений учеников с 2000/2001 учебного года (Приказ Министерства образования Украины № 459 от 14.06.2001 г.);

– переход общеобразовательных учебных заведений с 2001/2002 учебного года на новое содержание, структуру и 12-летний срок обучения, который был трансформирован в 11-летний срок обучения с 2010/2011 учебного года Законом Украины № 2442-VI от 06.07.2010 г. «О внесении изменений в законодательные акты по вопросам общего среднего и дошкольного образования по организации учебно-воспитательного процесса»;

– утверждение государственных стандартов начального, базового и полного общего среднего образования (постановления Кабинета Министров Украины № 1717 от 16.11.2000 г., № 24 от 14.01.2004 г.), которые постепенно теряют силу с 1.09.2012 г. в связи с принятием новых стандартов (постановления Кабинета Министров Украины № 462 от 20.04.2011 г., № 1392 от 23.11.2011 г.);

– введение внешнего независимого оценивания учебных достижений выпускников учебных заведений системы общего среднего образования, изъявивших желание поступать в высшие учебные заведения с 2008 г. (Приказ Министерства образования Украины № 1171 от 25.12.2007 г.);

– утверждение Концепции профильного обучения (Решение коллегии Министерства образования Украины № 10/12-2 от 25.09.2003 г.) и ее новая редакция (Приказ Министерства образования Украины № 854 от 11.09.2009 г.).

В то же время эти процессы проходили под влиянием сложных социально-экономических факторов, в связи с чем задекларированные стратегические задачи по обеспечению равного доступа детей и молодежи к качественному образованию, стабильного и современного развития, демократизации, переориентации содержания и организации на личность ребенка, обеспечению квалифицированными педагогическими кадрами, улучшению учебно-материальной базы не были полностью решены.





Именно такой вывод был сделан на основе анализа современного состояния системы образования и представлен в Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012–2021 годы [1]. В этом документе перечислены основные проблемы, вызовы и риски, которые требуют критического осмысления достигнутого и сосредоточения усилий и ресурсов на их решении [2].

Внедрение профильного обучения в среднюю общеобразовательную школу стало одним из существенных изменений, за короткое время выделилось в мощное инновационное направление, на котором сосредоточились научные поиски ученых, педагогов, методистов, учителей, управленцев. Со времени принятия Концепции профильного обучения в украинском образовательном пространстве ускорилось открытие профильных учебных заведений, положено начало формированию образовательных округов, усилена работа по методическому обеспечению профильного обучения.

В то же время мониторинговые исследования, которые регулярно проводятся с целью выявления реальной картины знаний учащихся профильных классов, классов с углубленным изучением предметов, профильных интересов учащихся, выявляют факты несоответствия познавательных интересов выбранному профилю обучения и состоянию успеваемости школьников по предметам выбранного профиля.

Так, например, методисты департамента образования и науки, молодежи и спорта исполнительного органа Киевского городского совета (Киевской городской государственной администрации) говорили о ряде нерешенных проблем, таких как количество и объемы предметов, перегрузки учеников, ограничение выбора, ненадлежащая кадровая подготовка, низкий уровень материального и учебно-методического обеспечения [3].

Эти выводы поддержали методисты Харьковского региона, проведя мониторинговое исследование по внедрению профильного обучения в старшей школе. По результатам мониторинга кроме вышеупомянутой проблемы неудовлетворительного учебно-методического обеспечения были обнаружены тенденции несформированности у учащихся старших классов профильной мотивации, неспособности или случайности определения ими профессиональных намерений [4].

Аналогичные данные были получены методистами Катеринопольского районного методического центра (Черкасская область) в 2009–2010 гг., а именно: интересы и успешность полностью совпали у 62,5% учеников, не совпали у 15,2%; интересы и выбранный профиль полностью совпали у 32,6%, не совпали у 53,5%; выбранный профиль и успешность полностью совпали у 69,6%, не совпали у 15,6%. Все показатели – интересы, успешность, профиль – совпали только у 14,2% опрошенных школьников. Кроме того, выявилось снижение количества учащихся профильных классов с высоким уровнем знаний и увеличение количества учащихся с начальным уровнем обучения. Методистами были сделаны выводы относительно немотивированного выбора профиля частью учеников, что связано либо с низкой информированностью учеников основной школы об имеющихся направлениях и профилях обучения, либо с навязыванием администрацией учебных заведений тех профилей обучения, которые являются традиционными для этого заведения [5].

Итак, как свидетельствуют результаты многочисленных исследований, одним из решающих факторов, влияющих на успешность профильного обучения, является мотивация учеников в избрании профиля обучения.

В течение 2011–2014 гг. мы проводили исследование в общеобразовательных школах Одессы и Одесской области, целью которого было выявить распределение первоочередности мотивов избрания школьниками профиля обучения, а также вы-



яснить соответствие психотипа ученика выбранному профессиональному направлению и профилю обучения.

Цель статьи – представить результаты данного исследования.

Исследование проводилось в форме анкетирования учеников старшей школы (10–11-е классы) с различными профилями обучения по модифицированной методике А. Реана и В. Якунина [6].

В исследовании ученикам был предложен перечень причин избрания профиля обучения, которые они должны были оценить по значимости для них по пятибалльной шкале (при этом считалось, что 1 балл соответствует минимальной значимости причины, а 5 баллов – максимальной):

1. Это связано с моей будущей профессией.
2. В этом классе учится наибольшее количество моих бывших одноклассников.
3. В этом классе учатся мои друзья.
4. Мнение родителей.
5. Мнение классного руководителя (учителей).
6. Рекомендации школьного психолога.
7. Мнение одноклассников, друзей.
8. Мне интересны профильные дисциплины, изучаемые углубленно.
9. В этом классе учатся сильнее уровнем обучения ученики.
10. В этом классе мне учиться легче.
11. Сложные для меня предметы изучаются в этом классе меньше.
12. Я не задумывался над выбором профиля обучения.

Как видим, первый и восьмой мотивы связаны с собственными интересами, склонностями, будущей профессиональной деятельностью; второй и третий мотивы – «знакомое окружение»; девятый, десятый и одиннадцатый мотивы – «комфортные условия»; с третьего по седьмой мотив – «внешний совет».

В результате опроса были выявлены следующие тенденции. Наиболее актуальными мотивами для избрания профиля обучения учащимися 10-х классов стали: 1) мнение родителей; 2) знакомое и привычное окружение, комфортная учебная среда (в классе наибольшее количество бывших одноклассников); 3) мнение одноклассников и друзей.

Избрание профиля обучения, мотивированное выбором будущей профессии, – на четвертом месте (см. рисунок).

Для учащихся 11-х классов внешние воздействия на мотивацию избрания профиля обучения: 1) мнение родителей; 2) комфортное общение (обучение в классе друзей). Интересным оказалось значение показателя «Я не задумывался над выбором профиля»: его среднее значение для учащихся 11-х классов составило 4,22, что позволило ему занять третье место среди мотивов. Избрание профиля обучения, связанное с будущей профессией, также на четвертом месте.

Как видим, выбор школьниками профиля обучения в соответствии с будущей профессиональной деятельностью не был преобладающим мотивом: ученики скорее выбирали комфортные условия, приятное окружение, общение с друзьями, а не углубление знаний по профильным дисциплинам.

Второй вопрос в анкете касался изменения профиля обучения, если бы была такая возможность. Оказалось, что количество желающих изменить профиль обучения среди учеников 10-х классов (в процентном отношении) составило 4%, а 11-х классов – 38%. Тех, кто затруднился ответить, оказалось соответственно 0,8% и 11%.

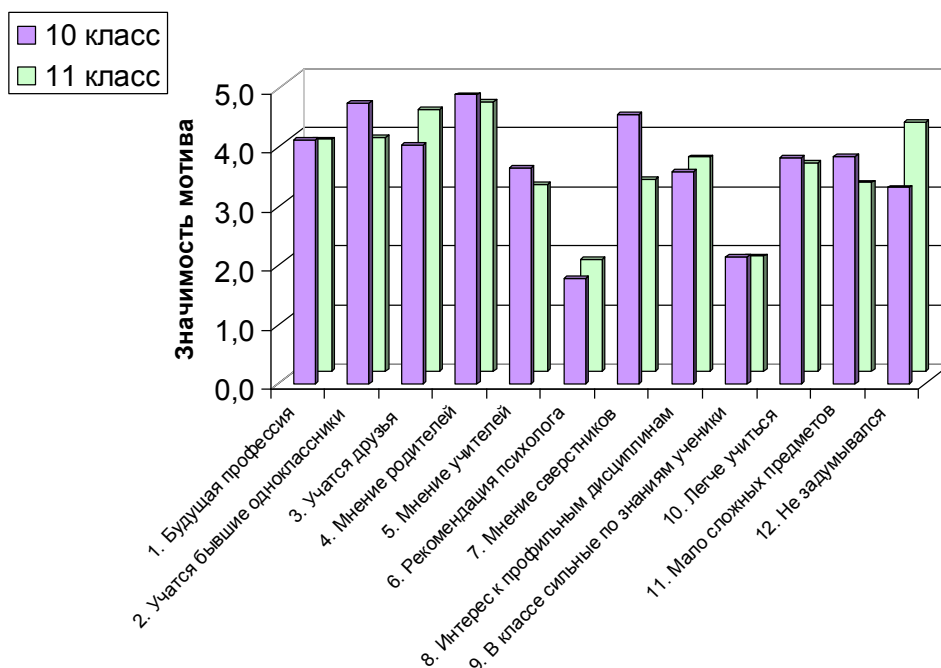


Рис. 1. Распределение значимости мотивов избрания профиля обучения

Следовательно, можно утверждать, что половина опрошенных школьников 11-х классов недовольна выбранным профилем обучения и желает его изменить. Причины такого желания были следующими:

1. Другой профиль был бы больше связан с моей будущей профессией.
2. Интересные для меня предметы в этом классе изучаются меньше.
3. Для меня оказались сложны профильные дисциплины, которые преподаются углубленно.
4. У меня изменилось отношение к профильным дисциплинам: они не так интересны.
5. В моем классе учатся слабые ученики, я чувствую, что мой уровень выше.
6. Раньше я не задумывался над выбором профиля обучения.
7. В моем классе учатся сильные по уровню знаний ученики, я чувствую дискомфорт во время учебы.
8. Для меня оказались просты дисциплины, изучаемые углубленно.
9. Мнение родителей.
10. Рекомендации психолога, классного руководителя, учителей.

Эти данные свидетельствуют о анализе учащимися 11-х классов собственных способностей, стремлений, а также о влиянии профориентационной работы, активно проводимой высшими учебными заведениями среди старшеклассников. Как видим, мотив «мнение родителей» в результате такой работы с первого места перешел на предпоследнее.

Как упоминалось выше, в пределах нашего исследования проводилось выявление связей между избранием учеником профиля обучения и склонностями к виду профессиональной деятельности по методике Е. Климова (профессии типа «человек – человек», «человек – техника», «человек – природа», «человек – знак», «человек – художественный образ») [7]. Прямой связи обнаружить не удалось, поскольку полученные нами данные свидетельствовали о равнозначности количества учеников одного класса со склонностями к различным типам профессий. На наш взгляд, это связано с тем, что у большинства учащихся преобладающими мотивами являлись «внешнее воздействие» и «приятное общение», а не «профессиональная направленность, стремления, наклонности».



Итак, анализ практики внедрения профильного обучения в средней общеобразовательной школе позволяет сделать вывод, что, несмотря на значительные научно-методические наработки отечественных и зарубежных ученых, методистов, учителей, богатое наследие педагогической мысли, психолого-педагогических теорий профилирования образования, реалии функционирования средней общеобразовательной школы иногда сводят на нет идеальные теоретические конструкты, разводят в противоположные стороны теорию и практику. В частности, теоретические представления педагогов об общности в профессиональных склонностях у учащихся, обучающихся по соответствующему профилю, не всегда совпадают с реальным положением. Мотивы избрания школьниками профиля обучения зачастую не связаны с выбором будущей профессии, интересами, наклонностями, поэтому они почти не коррелируют со склонностями к определенному типу профессии. Этим можно объяснить в половине случаев явление разочарования сделанным собственным выбором.

По результатам исследования следует вывод, что при избрании учителем методик и технологий обучения в профильной школе должен учитываться фактор низкой или средней установки учеников, даже по профильным дисциплинам.

## Ссылки на источники

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. – URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
2. Там же. – С. 4–7.
3. Інформаційний портал "Освіта Києва". Проект 4. Профільне навчання. – URL: <http://www.guon.kiev.ua/?q=node/33>.
4. Вольянська С. Є. Програмно-цільове проектування та моніторинг упровадження профільного навчання в старшій школі регіону // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання, 2008. – № 2(5). – URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/5/statti/4volyanska.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/5/statti/4volyanska.htm).
5. Моніторингове дослідження стану організації профільного навчання загальноосвітніх навчальних закладах Черкаської області. – Черкаси: ЧОІПОП, 2010. – 88 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – С. 434–437.
7. Там же. – С. 437–440.

## Aleksandra Ordanovskaya,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of Physics, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa

[aleks-ordanovskaya@rambler.ru](mailto:aleks-ordanovskaya@rambler.ru)

## Profile schools in Ukraine: the research of the motivation of the choosing of an educational profile

**Abstract.** The paper presents the results of the research of motivation of pupils, when they choose a profile of education at school. The paper is addressed to school teachers, school psychologists, graduate students and experts, studying the problem of professional education.

**Key words:** profile school, profile education, motive, motivation.

## References

1. *Nacional'na strategija rozvitku osviti v Ukraini na 2012-2021 roki*. Available at: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (in Ukrainian).
2. Op. cit., pp. 4–7.
3. *Informacijnij portal "Osvita Kiev"*. Projekt 4. *Profil'ne navchannja*. Available at: <http://www.guon.kiev.ua/?q=node/33> (in Ukrainian).
4. Vol'jans'ka, S. Є. (2008) "Programno-cil'ove proektuvannja ta monitoring uprovaдzhennja profil'nogo navchannja v starshij shkoli regionu", *Narodna osvita. Elektronne naukove fahove vidannja*, № 2(5). Available at: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/5/statti/4volyanska.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/5/statti/4volyanska.htm) (in Ukrainian).
5. (2010) *Monitoringove doslidzhennja stanu organizacii profil'nogo navchannja zagal'noosvitnih navchal'nih zakladah Cherkas'koj oblasti*, ЧОІПОП, Cherkasi, 88 p. (in Ukrainian).
6. Il'in, E. P. (2002) *Motivacija i motivy*, Piter, St. Peterburg, pp. 434–437 (in Russian).
7. Op. cit., pp. 437–440.

## Рекомендовано к публикации:

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





**Возженикова Ольга Сергеевна,**

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры кадрового, морально-психологического и информационного обеспечения деятельности органов внутренних дел ФГКОУ ВПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Тюмень  
[Vozzhenikova12@mail.ru](mailto:Vozzhenikova12@mail.ru)

**Кузнецов Дмитрий Анатольевич,**

кандидат юридических наук, заместитель начальника отдела транспортной безопасности Тюменского межрегионального территориального управления воздушного транспорта Федерального агентства воздушного транспорта, г. Тюмень  
[kvznetcov\\_da@aviainform.ru](mailto:kvznetcov_da@aviainform.ru)

## Применение технологии профайлинга в сфере обеспечения авиационной (транспортной) безопасности

**Аннотация.** Предметом исследования в научной статье выступают проблемы обеспечения воздушной безопасности пассажиров. В настоящее время одним из подходов к этой проблеме является внедрение в деятельность служб безопасности аэропортов и правоохранительных органов технологии профайлинга. Концепция профайлинга основывается на построении психологического профиля (портрета) пассажира. Профайлинг предоставляет возможность получать объективную информацию о потенциальной опасности субъекта и может эффективно использоваться для превентивных мер по предупреждению актов незаконного вмешательства в деятельность гражданской авиации и других объектов транспортной инфраструктуры.

**Ключевые слова:** воздушный транспорт, гражданская авиация, безопасность пассажиров, профайлинг, профессиональное наблюдение, невербальные характеристики поведения, методы ведения беседы, технологии распознавания преступных намерений.

**Раздел:** (03) философия; социология; политология; правоведение; науковедение.

Воздушный транспорт всегда привлекал террористов в связи с тем, что каждый акт незаконного вмешательства (далее – АНВ) в деятельность гражданской авиации, в том числе террористический акт, вызывает огромный общественный резонанс, дестабилизирует положение в обществе. Попытки захватов воздушных судов, угрозы и взрывы в аэропортах серьезно осложняют обстановку на воздушном транспорте, подрывают веру людей в безопасность пользования его услугами, влекут за собой тяжелые моральные, экономические, а нередко и политические последствия, наносят ущерб интересам государства. Такая обстановка диктует необходимость внедрения комплексной системы безопасности по предотвращению АНВ и других противоправных действий в деятельность гражданской авиации.

Практика последних десятилетий показала, что наряду с активным использованием новейших технических средств обеспечения авиационной безопасности необходимо рассматривать и альтернативные способы выявления признаков подготовки АНВ. Один из подходов к этой проблеме – внедрение в деятельность служб безопасности аэропортов и правоохранительных органов технологии профайлинга, которая применяется западными службами безопасности более 30 лет и становится востребованной в России и странах ближнего зарубежья. По мнению специалистов,



профайлинг предоставляет возможность получать объективную информацию о потенциальной опасности субъекта и может эффективно использоваться для превентивных мер по предупреждению АНВ в деятельность гражданской авиации и других объектов транспортной инфраструктуры. Отметим, что уже имеется опыт применения профайлинга на территории Российской Федерации в международных аэропортах Пулково, Шереметьево, Домодедово и других. Данная технология широко используется в мире рядом авиакомпаний, прежде всего в США и Израиле.

Термин «профайлинг» не имеет точного перевода с английского языка. Данное слово берет свое начало от английского “profile” – профиль. Концепция профайлинга как раз и основывается на построении профиля пассажира. Основное методологическое положение заключается в том, что лица, совершившие террористический акт или готовящиеся его совершить, характеризуются наличием определенного набора подозрительных признаков во внешности, поведении, перевозочных документах и в перевозимых вещах. Изучение и систематизация указанных признаков дают возможность создания профиля пассажира, на основании которого каждый человек может классифицироваться как неопасный или потенциально опасный.

Нет сомнений, что применение технических средств досмотра является необходимым, но не достаточным условием для предотвращения АНВ. Существующие и активно используемые в настоящее время технические средства обеспечения авиационной безопасности ориентированы в основном на обнаружение опасных предметов и веществ, при этом не позволяют выявить противоправные намерения. Знание методов профайлинга и использование их в процессе обслуживания пассажиров совместно с использованием технических средств досмотра, несомненно, позволит повысить эффективность досмотра и уровень обеспечения мер авиационной безопасности в аэропортах и объектах их инфраструктуры.

Наиболее перспективные направления, в которых может применяться технология профайлинга, как считают И. И. Аминов, Ю. М. Волинский-Басманов, В. Ю. Волинский, М. Е. Каменев и другие, – это предполетный досмотр, наблюдение за психологическим состоянием пассажира, опрос, ручной досмотр багажа, личный (индивидуальный) досмотр, обеспечение безопасности воздушного судна, слепополетный досмотр пассажиров [1].

Согласно статье 4 Федерального закона РФ от 09.02.2007 г. № 16-ФЗ «О транспортной безопасности», в ходе досмотра в случаях, предусмотренных требованиями по обеспечению транспортной безопасности, проводятся наблюдение и/или собеседование в целях обеспечения транспортной безопасности, направленные на выявление физических лиц, в действиях которых усматриваются признаки подготовки к совершению актов незаконного вмешательства. По результатам наблюдения и/или собеседования в целях обеспечения транспортной безопасности принимается решение о проведении дополнительного досмотра [2].

В соответствии с требованиями Правил проведения предполетного и слепополетного досмотров, утвержденных Приказом Министерства транспорта Российской Федерации от 25 июля 2007 г. № 104, сотрудники службы авиационной безопасности (САБ) аэропортов и сотрудники органов внутренних дел на транспорте, осуществляющие досмотр пассажиров, наделены правами:

- проверять у пассажиров при входе в пункты досмотра билеты, оформленные в установленном порядке, и документы, удостоверяющие их личность;
- проводить опрос в целях выявления потенциально опасных пассажиров, а также имеющих у пассажиров предметов и веществ, запрещенных к перевозке воздушным транспортом;



- проводить досмотры пассажиров, багажа и вещей, находящихся при пассажирах, членов экипажей воздушных судов, авиационного персонала гражданской авиации, бортовых запасов воздушного судна, грузов и почты;

- наблюдать за поведением пассажиров в пунктах досмотра [3].

Еще одним из важных моментов внедрения профайлинга в деятельность САБ аэропортов и правоохранительных органов с точки зрения анализа общей концепции безопасности в случае проведения контртеррористической операции на объектах транспортной инфраструктуры и транспортных средствах воздушного транспорта в пределах территории ее проведения может вводиться правовой режим контртеррористической операции.

На территории (объектах), в пределах которой (на которых) введен правовой режим контртеррористической операции, в порядке, предусмотренном законодательством Российской Федерации, на период проведения контртеррористической операции допускается применение дополнительных мер и временных ограничений, в том числе проведение при проходе (проезде) на территорию, в пределах которой введен правовой режим контртеррористической операции, и при выходе (выезде) с указанной территории досмотра физических лиц и находящихся при них вещей, а также досмотра транспортных средств и провозимых на них вещей [4]. В этом случае система профайлинга может являться хорошей прогностической базой для использования превентивных мер по предупреждению терроризма на объектах воздушного транспорта. Здесь необходимо отметить комплексный подход к проблеме: пассажир, его багаж и документы должны рассматриваться как единый блок.

В связи с этим сотрудники полиции и сотрудники служб безопасности аэропортов должны владеть навыками профессионального наблюдения и собеседования (умением проводить опросную беседу с учетом психологических особенностей пассажира и прочее).

Одним из наиболее сложных методов профайлинга, по мнению специалистов, является опросная беседа, так как в этом случае требуется специальная подготовка. При применении метода опросной беседы анализируется целый комплекс критериев истинности ответов опрашиваемого пассажира. При этом сотрудники САБ и правоохранительных органов должны обращать внимание на обобщенные ответы, на ложную информацию, на уход от ответов, учитывая невербальные реакции человека. Значимы и признаки проявления вегетативной нервной системы, отклонение от базовой линии поведения пассажира и т. д.

В рамках профайлинга необходимо широко использовать методы психологии в их прикладном аспекте, так как акцент делается здесь на процессах межличностного взаимодействия, на возможностях человеческого восприятия к внешней и внутренней информации, на формировании и развитии наблюдательности, проницательности, коммуникабельности.

Таким образом, психологическое тестирование, на наш взгляд, необходимо рассматривать как структурный компонент профайлинга, именно в рамках превентивных мер, так как данные методики способствуют первоначальному выявлению характерных признаков совершения или планируемых АНВ. В его основе – метод наблюдения за внешними реакциями окружающих лиц с целью экспресс-диагностики внутреннего состояния. Такой метод может быть использован как в системе мероприятий профайлинга, так и в других мероприятиях по обеспечению авиационной безопасности. Вместе с тем практика применения на объектах транспортной инфраструктуры различных методов и приемов профайлинга показывает, что из двух



наиболее часто встречающихся разновидностей профайлинга – оперативного и криминального – чаще всего применяется именно оперативный профайлинг. Он может проводиться за достаточно короткий промежуток времени, что немаловажно в условиях постоянного пассажиропотока [5].

В настоящее время разработано немало методик и технологий, которые представляют собой целостный процесс выявления потенциально опасных лиц и ситуаций при проведении профайлинга. Специалистами в этой области выделяются основные этапы технологии профайлинга при проведении предполетного досмотра пассажиров:

1. Первичное наблюдение за пассажиром. На данном этапе сотруднику безопасности необходимо установить с пассажиром контакт. Немаловажным фактором в профайлинге является анализ первого впечатления о пассажире по его поведению, внешности, одежде, обуви, багажу, ручной клади, аксессуарам, причёске, украшениям, особым приметам и т. д.

Первичный осмотр пассажира позволяет: составить первое впечатление о человеке и охарактеризовать его; обнаружить подозрительные признаки во внешнем облике, поведении пассажира и сопровождающих его лиц; отнести к определенному типу («турист», «командировочный», «бизнесмен» и др.); выявить характерные признаки стресса, страха, агрессии, тревоги, состояния общей неадекватности; зафиксировать внешние признаки, указывающие на возможное алкогольное или наркотическое опьянение; сделать предварительные выводы о пассажире.

2. Проверка документов. Проверка паспорта пассажира (другого документа, удостоверяющего личность) и авиабилета производится в целях: проверки личности пассажира; выявления подозрительных признаков в паспорте и авиабилете, если необходимо в визе на въезд в иностранное государство; определения действительности документа, удостоверяющего личность (исключение подделки); для международных перелетов – проверки документов, удостоверяющих личность гражданина Российской Федерации за ее пределами.

При проверке документов используются следующие методы: сравнение информации в паспорте с личностью пассажира с целью определения принадлежности документа; установление признаков подделки документа (акцент на соответствии фотографии в документе личности пассажира); изучение информации, содержащейся в билете, с целью выявления признаков подделки, несоответствий, ошибок и т. д.; в билете (электронном билете) содержится информация, которая должна быть учтена при классификации пассажира.

3. Беседа с пассажиром. Она проводится с целью обнаружения и/или опровержения подозрительных признаков, выявленных на предыдущих этапах проверки пассажира. Здесь можно задать следующие вопросы:

- Ваше имя? Куда Вы летите? Цель Вашего визита в страну назначения (город и т. п.)?
- У Вас есть родственники (друзья, знакомые) в этом городе/стране?
- Где Вы планируете остановиться? (или: где Вы останавливались?);
- Что Вы собираетесь посетить (посетили) в ходе поездки (различные мероприятия, музеи, театры, культурно-исторические памятники)?
- Что Вам особенно понравилось? Какие покупки Вы сделали? (планируете сделать?)

4. Опрос пассажира по обнаруженным подозрительным моментам. При выявлении у пассажира подозрительных признаков во внешности, поведении, багаже, путевых документах необходимо провести опрос именно по внушающим опасение (со-





мнение) фактам. Такой опрос проводится в целях разрешения возникших сомнений, чтобы предотвратить применение усиленных мер безопасности. Для этого используются контрольные уточняющие вопросы, сформулированные таким образом, чтобы можно было получить необходимую информацию, которая может рассеять или укрепить подозрения.

Выделяют основополагающие принципы опроса по подозрительным моментам: вопросы задаются строго по тематике подозрительного момента, не допускается перескакивание с одной темы на другую (например, если сомнения возникли на основе изучения билета пассажира – необычный маршрут перелета, то в опросе лучше сконцентрироваться на цели поездки); вопросы должны быть типовыми для каждой ситуации и хорошо известными лицу, которое их задает, чтобы не возникало необходимости в их конструировании на ходу; во время беседы необходимо следить за поведением пассажира, динамикой его реакций, уделяя особое внимание признакам лжи, стресса, нервного состояния или общей неадекватности; надо помнить, что обнаруженные при опросе отклонения в психологическом состоянии пассажира усиливают значимость выявленного подозрительного признака; при ведении опроса необходимо следить, чтобы нить разговора всегда была у сотрудника безопасности, нельзя упускать инициативу и позволять втягивать себя в длительные дискуссии и спровоцированные конфликтные ситуации.

Следует иметь в виду, что опрашиваемый вправе отказаться от ответов на задаваемые вопросы, но подобное поведение должно вызывать повышенное внимание к проверяемому лицу со стороны сотрудника безопасности.

Обязательный опрос по багажу проводится в целях выявления неосведомленных («наивных») пассажиров, поскольку все другие группы опасных пассажиров должны быть обнаружены на предыдущих стадиях. Профессиональный и грамотно проведенный опрос по багажу позволяет обнаружить опасные ситуации, связанные с провозом запрещенных веществ и предметов. Отказ от взаимодействия с сотрудником безопасности расценивается как подозрительный признак. Неудовлетворительные итоги опроса по багажу являются основанием для применения усиленных мер безопасности к пассажиру (например, ручной досмотр багажа или же досмотр с использованием рентгено-телевизионной установки).

Опрос проводится по следующим пунктам:

1. Кому принадлежит весь этот багаж, его содержимое?
2. Кто упаковывал этот багаж, когда и где?
3. С момента, когда Вы упаковали свой багаж и до настоящего времени, где он находился?
4. Оставляли ли Вы свой багаж без присмотра; доверяли ли Вы его малознакомым людям, случайным попутчикам?
5. Какие предметы, переданные другими людьми, Вы везете с собой?
6. Расскажите обо всех электрических, электронных или работающих от батареек устройствах, которые Вы везете с собой.
7. Имеются ли у Вас с собой запрещенные к перевозке предметы, являющиеся оружием, похожими на оружие или же которые можно использовать как оружие?

Технология проведения профайлинга предполагает, что могут возникнуть самые различные по сложности ситуации в любой момент нахождения пассажира (посетителя) в здании аэровокзала. Поэтому существуют разные варианты опроса пассажира по подозрительным моментам. Так, в целях предотвращения незаконного оборота оружия нельзя упускать из вида такую ситуацию, когда пассажир перевозит



с соблюдением требуемых условий в зарегистрированном багаже следующие предметы: арбалеты, ружья для подводной охоты, мечи, кинжалы, ножи, имитаторы любого вида оружия и др. В этой ситуации необходимо особенно внимательно следить за поведением пассажира.

При проявлении внешних признаков тревоги, неуверенности, стресса сотруднику САБ или представителю органа внутренних дел следует задать вопросы следующего содержания:

- Кому принадлежат эти предметы?
- Где, когда и с какой целью Вы их приобретали?
- Каким образом собираетесь их использовать в том городе, стране, регионе, куда Вы направляетесь?

Пассажир должен дать четкие, логичные ответы на эти вопросы и при утверждении, что данный предмет принадлежит именно ему, должен быть в состоянии объяснить их предназначение и то, как ими пользоваться.

Если в ходе предполетного досмотра предъявлено или обнаружено огнестрельное, газовое, пневматическое и другое оружие, сотрудник органа внутренних дел на транспорте обязан проверить наличие у пассажира документов на право хранения и ношения оружия, а в необходимых случаях соответствующего разрешения на его ввоз (вывоз), а также произвести тщательный осмотр оружия и сделать соответствующую отметку в актах приемки оружия на период полета. При возникших подозрениях следует задать такого рода вопросы:

- Кому принадлежит лицензия на оружие?
- Какой срок действия лицензии на приобретение оружия?
- Где и когда данная лицензия была выдана?
- С какой целью Вы перевозите данное оружие?
- Известны ли Вам правила обращения с оружием?
- Вы охотник? У Вас имеется охотничий билет (в случае перевозки охотничьего оружия)?
- В каких спортивных мероприятиях Вы планируете принимать участие? Уже принимали участие (при перевозе спортивного оружия)?

Сбивчивые и неясные ответы, признаки лжи и явного стресса в поведении будут свидетельствовать о возможной причастности данного лица к таким противоправным действиям, как незаконный оборот оружия.

При подозрении в предъявлении поддельной или неисправной визы представителю авиакомпании (сотруднику САБ, полиции) следует поставить перед пассажиром такие вопросы:

- Где Вы получали визу?
- Кто, когда выдавал Вам эту визу?
- Какая валюта принята в данной стране, куда (откуда) Вы направляетесь?
- Назовите срок действия визы.
- На какой срок Вы отправляетесь в данную страну?

Здесь очень важно обратить внимание на то, знает или не знает пассажир дат, указанных в визе.

В случае применения профайлинга сотрудниками органов внутренних дел при проведении, например, оперативных проверок в зоне пограничного (паспортного) контроля в целях выявления лиц с недействительными документами и/или лиц, которым временно ограничен выезд из Российской Федерации, в связи с задержанием



по подозрению в совершении преступления либо с привлечением в качестве обвиняемого пассажиру выборочно и/или при возникших подозрениях можно задать примерно такие вопросы:

- Имеются ли у Вас ограничения на выезд из Российской Федерации?
- Не были ли Вы в качестве обвиняемого, подсудимого?
- Где и когда Вы получали паспорт или иной предъявляемый документ?
- Ваши фамилия, имя, отчество? Дата Вашего рождения? Место жительства?

(Сверить ответы с данными в паспорте.) Если пассажир путается в собственных паспортных данных, напрягается при произнесении его фамилии, имени и отчества, демонстрирует признаки лжи при ответах на вопросы об ограничениях на выезд и привлечении к уголовной ответственности, можно предположить, что это лицо связано с теми или иными преступлениями (правонарушениями).

5. Характеристика пассажира. Проведенные мероприятия на перечисленных этапах проверки предоставляют возможность охарактеризовать пассажиров с точки зрения потенциальной опасности для рейса (угрозы взрыва, захвата заложников), т. е. классифицировать их по категориям. В зависимости от присвоенной характеристики (категории) должны варьироваться и последующие меры безопасности (проверки) [6].

Разделение пассажиров на категории должно осуществляться в соответствии со степенью их угрозы для рейса, установленной при помощи профайлинга. Условно выделяют четыре категории пассажиров: «низкий риск», «обычный риск», «высокий риск» и «очень высокий риск».

**«Низкий риск»** (пассажир «низкого риска»). В эту категорию входят пассажиры с зафиксированными положительными признаками (дипломаты, «известные» пассажиры, действующие сотрудники МВД России, ФСБ России и других силовых структур); пассажиры с положительными результатами проверки. Профиль – неопасный пассажир. Можно с полным основанием предполагать, что такого рода пассажир не имеет намерения совершить теракт.

**«Обычный риск»** (пассажир «обычного риска»). Отнести пассажиров к данной группе позволяют: положительные результаты проверки; подозрительные признаки не выявлены или же не получили негативного подтверждения в ходе собеседования. Профиль – неопасный пассажир. Можно с полным основанием предполагать, что исходный уровень угрозы от данного типа пассажира ограничен.

**«Высокий риск»** (пассажир «высокого риска»). В данную категорию входят те пассажиры, в отношении которых в ходе проверки были обнаружены подозрительные признаки, получившие при опросе дополнительное подтверждение. Профиль – потенциально опасный пассажир. В этом случае можно с полным основанием предполагать, что пассажир представляет собой угрозу для рейса или каким-то образом задействован в осуществлении теракта.

**«Очень высокий риск»** (пассажир «очень высокого риска»). Эту категорию составляют пассажиры, в отношении которых были зафиксированы негативные (критические) признаки. В ходе собеседования по выявленным подозрительным признакам сотрудником безопасности были получены данные, свидетельствующие о высокой степени причастности данного лица к планируемому теракту. В частности, со значительной степенью достоверности выявляется намерение совершить теракт на борту самолёта, например путем вооруженной атаки с использованием холодного или огнестрельного оружия, ручных гранат, боевых кассетных элементов, самодельных взрывных устройств и т. д. Профиль – потенциально опасный пассажир [7].



К пассажирам, которым присвоены статусы «высокий риск» и «очень высокий риск», должны применяться дополнительные (усиленные) меры безопасности службами безопасности и правоохранительными органами. Цель усиленных мер безопасности заключается в принятии окончательного решения о причастности данного пассажира к планируемому террористическому акту или угрозы совершения им АНВ.

Таким образом, профайлинг – система мероприятий, позволяющих выявить потенциально опасных лиц и ситуации в ходе досмотра или в любом звене системы контроля и управления доступом [8].

Внедрение профайлинга должно способствовать повышению защищенности объектов транспортной инфраструктуры и транспортных средств воздушного транспорта за счет комплексного применения разносторонних подходов и технологий по предупреждению актов незаконного вмешательства, практических мероприятий, охватывающих различные аспекты выявления признаков подготовки противоправных действий.

Рассматривая возможности и перспективы применения профайлинга в деятельности служб авиационной безопасности и правоохранительных органов, необходимо отметить, что активное внедрение профайлинга в их практику будет зависеть от следующих факторов:

- создание нормативно-правовой базы, регламентирующей применение профайлинга;
- включение профайлинга в технологические процессы;
- налаженное взаимодействие по вопросу практического применения профайлинга между службами безопасности и правоохранительными органами;
- решение вопросов о введении в службы безопасности штатной должности «профайлер» и подбор соответствующих кадров;
- подготовка работников служб безопасности, отобранных на должность профайлера, а также обучение сотрудников служб, подразделений, организаций основам профайлинга.

На наш взгляд, проблема теоретического и практического применения профайлинга в деятельности служб безопасности и подразделений органов внутренних дел на транспорте является весьма актуальной и требует дальнейшего рассмотрения и решения.

## Ссылки на источники

1. Аминов И. И., Волынский-Басманов Ю. М., Волынский В. Ю., Каменева М. Е., Эриашвили Н. Д. Профайлинг. Технологии предотвращения противоправных действий: учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ – ДАНА: Закон и право, 2010.
2. Федеральный закон РФ от 09.02.2007 № 16-ФЗ «О транспортной безопасности» // Российская газета – Федеральный выпуск. – 2007. – 14 февр.
3. Об утверждении Правил проведения предполетного и послеполетного досмотров: Приказ Минтранса России от 25.07.2007 № 104 (в ред. от 16.04.2012) // Российская газета. – 2012. – 25 апр.
4. Федеральный закон РФ от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» // Российская газета – Федеральный выпуск. – 2006. – 10 марта.
5. Аминов И. И., Волынский-Басманов Ю. М., Волынский В. Ю., Каменева М. Е., Эриашвили Н. Д. Указ. соч.
6. Волынский-Басманов Ю. М. Профайлинг – метод выявления лица, вынашивающего преступные замыслы // Транспортная безопасность и технологии. – М., 2006. – № 4.
7. Профайлинг. К проблеме выявления лиц с противоправными намерениями: учеб. пособие. – М.: НУЦ «АБИНТЕХ», 2009.
8. Аминов И. И., Волынский-Басманов Ю. М., Волынский В. Ю., Каменева М. Е., Эриашвили Н. Д. Указ. соч.

**Olga Vozzhenikova,**

*Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the chair of Staff, Moral-Psychological and Informational Supply of Activities of Internal Affairs Agencies, Tyumen Institute of Advanced Police Academy in Russia, Tyumen*

[Vozzhenikova12@mail.ru](mailto:Vozzhenikova12@mail.ru)

**Dmitry Kuznetsov,**

*Candidate of Juridical Sciences, Deputy Head, Transportation Security Tyumen Interregional Territorial Administration Federal Air Transport Agency Air Transport, Tyumen*

[kvznetcov\\_da@aviainform.ru](mailto:kvznetcov_da@aviainform.ru)

## Profiling technology in the field of aviation (transport) security

**Abstract.** The subject of study in the paper is the problem of air passengers' safety. Currently, one of the approaches to the problem is the introduction of profiling technology to the work of airport security and law enforcement. The concept of profiling is based on building a psychological profile (portrait) of a passenger. Profiling provides the opportunity to receive objective information about the potential dangers of the subject and can be effectively used for measures to prevent acts of unlawful interference with civil aviation and other transport infrastructure.

**Key words:** air transport, civil aviation, passenger safety, profiling, professional supervision, nonverbal behavior characteristics, methods of conversation, recognition technology malice.

## References

1. Aminov, I. I., Volynskij-Basmanov, Ju. M., Volynskij, V. Ju., Kameneva, M. E. & Jeriashvili, N. D. (2010) *Profajling. Tehnologii predotvrashhenija protivopravnyh dejstvij: ucheb. posobie*, JuNITI – DANA: Zakon i pravo, Moscow (in Russian).
2. (2007) "Federal'nyj zakon RF ot 09.02.2007 № 16-FZ 'O transportnoj bezopasnosti'", *Rossijskaja gazeta – Federal'nyj vypusk*, 14 fevr. (in Russian).
3. (2012) "Ob utverzhdenii Pravil provedenija predpoletnogo i poslepoletnogo dosmotrov: Prikaz Mintransa Rossii ot 25.07. 2007 № 104 (v red. ot 16.04.2012)", *Rossijskaja gazeta*, 25 apr. (in Russian).
4. (2006) "Federal'nyj zakon RF ot 06.03.2006 № 35-FZ 'O protivodejstvii terrorizmu'", *Rossijskaja gazeta – Federal'nyj vypusk*, 10 marta (in Russian).
5. Aminov, I. I., Volynskij-Basmanov, Ju. M., Volynskij, V. Ju., Kameneva, M. E. & Jeriashvili, N. D. (2010) Op. cit.
6. Volynskij-Basmanov, Ju. M. (2006) "Profajling – metod vyjavlenija lica, vynashivajushhego prestupnye zamysly", *Transportnaja bezopasnost' i tehnologii*, Moscow, № 4 (in Russian).
7. (2009) *Profajling. K probleme vyjavlenija lic s protivopravnymi namerenijami: ucheb. posobie*, NUC "ABINTEH", Moscow (in Russian).
8. Aminov, I. I., Volynskij-Basmanov, Ju. M., Volynskij, V. Ju., Kameneva, M. E. & Jeriashvili, N. D. (2010) Op. cit.

## Рекомендовано к публикации:

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

Возженикова О. С., Кузнецов Д. А. Некоторые аспекты применения технологии профайлинга в сфере обеспечения авиационной (транспортной) безопасности // Концепт. – 2014. – № 12 (декабрь). – ART 14368. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14368.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



ISSN 2304-120X



9 772304 1120142 1

1 2