ISSN 2411-2224

DOI: 10.17117/no.2015.04

<https://ukonf.com/doc/no.2015.04.pdf>

Наука, образование, общество

2015 · N 4(6)

**Science, education,
society**

ISSN 2411-2224

9 772411 222401

<https://ukonf.com/no>

Наука, образование, общество

2015 · N 4(6)

Выходит 4 раза в год

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77-56325 от 02.12.2013 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Учредитель и издатель:

ООО «Консалтинговая компания Юком»

Главный редактор: Уляхин Т.М.

Адрес редакции: Россия, 392000, г. Тамбов, а/я 44

URL: <https://ukonf.com/no>

Информация об опубликованных статьях

предоставляется в РИНЦ (договор № 255-04/2015)

Science, education, society

2015 · N 4(6)

Issued 4 times a year

Registration Certificate of mass media EL № FS 77-56325 from 12/02/2013 given by Federal service of supervision in the scope of communication, information technologies and mass media (Roskomnadzor)

Founder and Publisher: Consulting company Ukom

Editor in Chief: Ulyahin T.M.

Address of Publisher:

Russia, 392000, Tambov, PO box 44

URL: <https://ukonf.com/no>

The information about published articles is given to the RISQ system (contract № 255-04/2015)

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна. Издание основано в 2013 году. Усл. печ. л. 13,06. 209 с.

Редакционная коллегия

Ахметов Марат Анварович

Доктор педагогических наук, профессор

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4

Бажева Римма Чамаловна

Доктор химических наук, профессор, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова

г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173

Везилов Тимур Гаджиевич

Доктор педагогических наук, профессор

Дагестанский государственный педагогический университет г. Махачкала, пр. Г. Гамидова, 17

Вышкин Ефим Григорьевич

Доктор филологических наук, профессор, проректор

Самарский государственный архитектурно-строительный университет

г. Самара, ул. Мологвардейская, 194

Гасанова Узлипат Усмановна

Доктор филологических наук, профессор

Дагестанский государственный университет г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 43А

Дыбина Ольга Витальевна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой

Тольяттинский государственный университет

г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Егорова Галина Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой

Тюменский государственный нефтегазовый университет (филиал)

г. Тобольск, Зона Вузов, 9

Жуков Борис Михайлович

Доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой

Южный институт менеджмента

г. Краснодар, ул. Ставропольская, 216

Editorial board

Ahmetov Marat Anvarovich

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Ulyanovsk State Pedagogical University Ulyanovsk, 100th anniversary of the birth of V.I. Lenin Square, 4

Bazheva Rima Chamalovna

Doctor of Chemical Sciences, Professor

Kabardino-Balkaria State University named H.M. Berbekov Nalchik, Chernishevskiy st., 173

Vezirov Timur Gadjievich

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Dagestan State Pedagogical University Makhachkala, G. Gamidova ave., 17

Vyshkin Eefim Grigoryevich

Doctor of Philological Sciences, Professor, Vice-Rector

Samara State University of Civil Engineering Samara, Mologvardeyskaya st., 194

Gasanova Uzlipat Usmanovna

Doctor of Philological Sciences, Professor

Dagestan State University Mahachkala, M. Gadzhiev st., 43A

Dybina Olga Vitalievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of Department

Togliatti State University Togliatti, Belorusskaya st, 14

Egorova Galina Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of Department

Tyumen State Oil and Gas University (branch) Tobolsk, Zona Vuzov, 9

Zhukov Boris Mihaylovich

Doctor of Economic Sciences, Professor, head of Department

Southern Institute of Management Krasnodar, Stavropolskaya st., 216

Редакционная коллегия

Зайнуллина Лилия Маратовна

Доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой
Башкирский государственный университет
г. Уфа, ул. К. Маркса, 3/4

Залозная Галина Михайловна

Доктор педагогических наук, профессор, декан
Оренбургский государственный аграрный университет
г. Оренбург, ул. Челюскинцев, 18

Зенченко Светлана Вячеславовна

Доктор экономических наук, профессор
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

Карабеков Кадырбек Чолпонбаевич

Доктор философских наук, профессор
Российский государственный социальный университет (филиал)
Киргизия, г. Ош, ул. Карасуйская, 161

Кесаева Рита Эльбрусовна

Доктор социологических наук, профессор, декан
Северо-Осетинский государственный университет
имени К.Л. Хетагурова
г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46

Кильберг-Шахзадова Надежда Васильевна

Доктор философских наук, профессор
Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова
г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173

Кожин Владимир Александрович

Доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой
Нижегородский институт менеджмента и бизнеса
г. Нижний Новгород, ул. Горная, 13

Левитес Дмитрий Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор
Мурманский государственный гуманитарный университет
г. Мурманск, ул. Егорова, 15

Лобанов Александр Павлович

Доктор психологических наук, профессор, проректор
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка
Белоруссия, г. Минск, ул. Советская, 18

Марченко Марина Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

Ниценко Виталий Сергеевич

Доктор экономических наук
Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова
Украина, г. Одесса, ул. Дворянская, 2

Пиджаков Александр Юрьевич

Доктор юридических и исторических наук, профессор,
зав. кафедрой, Санкт-Петербургский государственный
университет гражданской авиации
г. Санкт-Петербург, ул. Пилотов, 38

Пирожков Геннадий Петрович

Доктор культурологии, профессор
Тамбовский государственный технический университет
г. Тамбов, ул. Советская, 106

Ретюньских Лариса Тимофеевна

Доктор философских наук, профессор
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
г. Москва, Ленинские горы, 1

Editorial board

Zaynullina Liliya Maratovna

Doctor of Philological Sciences, Professor, head of Department,
Bashkir State University
Ufa, K. Marks st., 3/4

Zaloznaya Galina Mihaelovna

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Dean
Orenburg State Agrarian University
Orenburg, Chelyuskincev st., 18

Zenchenko Svetlana Vyacheslavovna

Doctor of Economics Science, Professor
North-Caucasian Federal University
Stavropol, Pushkin st., 1

Karabekov Kadirbek Cholponbaevich

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Russian State Social University (branch)
Kyrgyzstan, Osh, Karasuyskaya st., 161

Kesaeva Rita Elbrusovna

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Dean
North Ossetian State University
Vladikavkaz, Vatutina st., 46

Kilberg-Shahzadova Nadejda Vasilyevna

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Kabardino-Balkarian State University
named after H.M. Berbekov
Nalchik, Chernyshevsky st., 173

Kozhin Vladimir Aleksandrovich

Doctor of Economics Science, Professor, head of Department
Nizhny Novgorod Institute of Management and Business
Nizhny Novgorod, Mountain st., 13

Lewites Dmitry Grigorievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Murmansk State Humanities University
Murmansk, Egorov st., 15

Lobanov Aleksandr Pavlovich

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Vice-Rector
Belarusian State Pedagogical University named Maxim Tank
Belarus, Minsk, Sovetskaya st., 18

Marchenko Marina Nikolaevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of Department
Kuban State University
Krasnodar, Stavropolskaya st., 149

Nicenکو Vitaliy Sergeevich

Doctor of Economics Science
Odessa I.I. Mechnikov National University
Ukraine, Odessa, Dvoryanskaya str., 2

Pidzhakov Aleksander Yurievich

Doctor of Juridical and Historical Sciences, Professor,
head of Department
St. Petersburg State University of Civil Aviation
St. Petersburg, Pilotov st., 38

Pirozhkov Gennadiy Petrovich

Doctor of Culturology, Professor
Tambov State Technical University
Tambov, Sovetskaya st., 106

Retunskih Larisa Timofeevna

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Moscow State University named M.V. Lomonosov
Moscow, Leninskie gory, 1

Редакционная коллегия

Сакиев Канат Зекенович

Доктор медицинских наук, директор
Национальный центр гигиены труда и
профессиональных заболеваний
Казахстан, г. Караганда, ул. Мустафина, 15

Теренина Ирина Владимировна

Доктор экономических наук, профессор
Ростовский государственный строительный университет
г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, 162

Храмченко Дмитрий Сергеевич

Доктор филологических наук
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого
г. Тула, пр. Ленина, 125

Черкашина Татьяна Тихоновна

Доктор педагогических наук, зав. кафедрой
Государственный университет управления
г. Москва, Рязанский пр., 99

Чернецов Владимир Иванович

Доктор технических наук, профессор, зав. кафедрой
Московский государственный университет технологий и
управления им. К.Г. Разумовского (филиал)
г. Пенза, ул. Красная, 38

Шефер Ольга Робертовна

Доктор педагогических наук, профессор
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Яковлева-Чернышева Анна Юрьевна

Доктор экономических наук, доцент, проректор
Международный инновационный университет
г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10 А

Авдеева Надежда Александровна

Кандидат медицинских наук, профессор
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва
г. Саранск, ул. Ульянова, 26 А

Акулова Елена Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный социальный университет (филиал)
г. Тольятти, ул. Ст. Разина, 78

Большева Надежда Николаевна

Кандидат философских наук, доцент, директор филиала
Сибирский государственный аэрокосмический университет
им. М.Ф. Решетнева (филиал)
г. Зеленогорск, ул. Гагарина, 18

Газизов Андрей Равильевич

Кандидат педагогических наук
Донской государственный технический университет
г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Гонтарь Сергей Михайлович

Кандидат искусствоведения, доцент, Краснодарский
государственный университет культуры и искусств
г. Краснодар, ул. 40 лет Победы, 33

Дайрабаева Айжан Сериковна

Кандидат экономических наук, первый проректор
Казахстанский инновационный университет
Казахстан, г. Семей, ул. Байсеитова, 5

Демченко Зинаида Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова
г. Архангельск, Набережная Северной Двины, 17

Дружинина Анна Валентиновна

Кандидат юридических наук, доцент, проректор
Международный инновационный университет
г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10 А

Editorial board

Sakiev Kanat Zekenovich

Doctor of Medical Sciences, Director
National Center for Hygiene and Occupational Diseases
Kazakhstan, Karaganda, Mustafin st., 15

Terenina Irina Vladimirovna

Doctor of Economic Sciences, Professor
State University of Civil Engineering
Rostov-on-Don, Socialisticheskaya st., 162

Hramchenko Dmitriy Sergeevich

Doctor of Philological Sciences
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Lenin ave., 125

Cherkashina Tatyana Tihonovna

Doctor of Pedagogical Sciences, head of Department
State University of Management
Moscow, Ryazanskiy ave., 99

Tchernetsov Vladimir Ivanovich

Doctor of Technical Sciences, Professor, head of Department
Moscow State University of Technology and Management
named K.G. Razumovsky (branch)
Penza, Krasnaya st., 38

Shefer Olga Robertovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk, Lenin ave., 69

Yakovleva-Chernysheva Anna Yurievna

Doctor of Economic Sciences, associate Professor, vice Rector
International Innovative University
Sochi, Ordzhonikidze st., 10 A

Avdeeva Nadezhda Aleksandrovna

Candidate of Medical Sciences, Professor
Mordovia State University named N.P. Ogarev
Saransk, Ulyanov st., 26 A

Akulova Elena Fyodorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Russian State Social University (branch)
Tolyatti, Stepan Razin st., 78

Bolysheva Nadezhda Nikolaevna

Candidate of Philosophical Sciences, associate Professor,
Director of branch, Siberian State Aerospace University
named M.F. Reshetnev (branch)
Zelenogorsk, Gagarina st., 18

Gazizov Andrey Ravilevich

Candidate of Pedagogical Sciences
Don State Technical University
Rostov-on-Don, Gagarin sq., 1

Gontar Sergei Mikhailovich

Candidate of Art History, associate Professor
Krasnodar State University of Culture and Arts
Krasnodar, 40 Years of Victory st., 33

Dayrabaeva Aizhan Serikovna

Candidate of Economic Sciences, First Vice-Rector
Kazakhstan Innovation University
Kazakhstan, Semey, Baiseitova st., 5

Demchenko Zinaida Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov
Arkhangelsk, Northern Dvina emb., 17

Druzhinina Anna Valentinovna

Candidate of Juridical Sciences, associate Professor, Vice Rector
International Innovative University
Sochi, Ordzhonikidze st., 10 A

Редакционная коллегия

Зейнуллина Айгуль Жумагалиевна

Кандидат экономических наук, зав. кафедрой
Государственный университет им. Шакарима
Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А

Зёлко Александра Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
г. Калининград, ул. А. Невского, 14

Киямова Ания Галиакбаровна

Кандидат педагогических наук, доцент
Набережночелнинский институт социально-педагогических
технологий и ресурсов
г. Набережные Челны, ул. Низамутдинова, 28

Кононов Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургский Университет МВД России
г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилутова, 1

Кузнецов Евгений Геннадьевич

Кандидат педагогических наук, доцент
Калининградский государственный технический университет
г. Калининград, ул. Молодежная, 6

Новикова Ирина Викторовна

Кандидат экономических наук, доцент, зав. кафедрой
Московская академия предпринимательства при
Правительстве Москвы (филиал)
г. Благовещенск, ул. Ленина, 27

Полуянова Нина Васильевна

Кандидат педагогических наук, зам. директора,
Заслуженный учитель РФ
Гимназия им. Н.Д. Лицмана
г. Тобольск, 7 мкрн, 54

Савинова Людмила Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский
государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48

Саволайнен Галина Савельевна

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева
г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89

Смирнов Леонид Николаевич

Кандидат архитектуры, профессор, зав. кафедрой, член Союза
архитекторов России, Заслуженный работник Высшей школы РФ
Уральская государственная архитектурно-художественная
академия
г. Екатеринбург, К. Либкнехта, 23

Султанова Нургуль Камильевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Государственный университет им. Шакарима
Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А

Токпанов Еркин Аипович

Кандидат географических наук, доцент
Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова
Казахстан, г. Талдыкорган, ул. Жансугурова, 187

Тюрин Александр Николаевич

Кандидат географических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет
г. Оренбург, ул. Советская, 19

Хоронек Светлана Евгеньевна

Кандидат биологических наук, доцент
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва
г. Саранск, ул. Ульянова, 26 А

Editorial board

Zeinullin Aigul Zhumagalievna

Candidate of Economic Sciences, head of Department
State University named Shakarim
Kazakhstan, Semey, Glinka st., 20 A

Zelko Alexandra Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Baltic Federal University named I. Kant
Kaliningrad, A. Nevsky st., 14

Chiamova Aniya Galiakbarovna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Naberezhnochelnsky Institute of Social and Pedagogical
Technologies and Resources
Naberezhnye Chelny, Nizamutdinov st., 28

Kononov Vladimir Alexandrovich

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
St. Petersburg University of the Russian Interior Ministry
St. Petersburg, Pilot Pilyutov st., 1

Kuznetsov Evgeniy Gennadyevich

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Kaliningrad State Technical University
Kaliningrad, Molodegnaya st., 6

Novikova Irina Viktorovna

Candidate of Economic Sciences, associate Professor,
head of Department, Moscow Academy of Business under the
Government of Moscow (branch)
Blagoveschensk, Lenin st., 27

Poluyanov Nina Vasilyevna

Candidate of Pedagogic Sciences, deputy Director
Gymnasium named N.D. Litsman
Tobolsk, 7th distr., 54

Savinova Lyudmila Yurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Russian State Pedagogical University named A.I. Herzen
St. Petersburg, Moika emb., 48

Savolainen Galina Savelievna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor,
head of Department
Krasnoyarsk State Pedagogical University named V.P. Astafiev
Krasnoyarsk, A. Lebedeva st., 89

Smirnov Leonid Aleksandrovich

Doctor of Architecture, Professor, head of Department
Ural State Architectural Art of Academy
Ekaterinburg, K. Liebknecht st., 23

Sultanova Nurgul Kamilevna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
State University named Shakarim
Kazakhstan, Semey, Glinka st., 20 A

Tokpanov Erkin Aipovich

Candidate of Geographical Sciences, associate Professor
Zhetysu state university named I. Zhansugurov
Kazakhstan, Taldykorgan, Zhansugurov st., 187

Tyurin Alexander Nikolaevich

Candidate of Geographical Sciences, associate Professor
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Sovetskaya st., 19

Horoneko Svetlana Evgenievna

Candidate of Medical Sciences, associate Professor
Ogarev Mordovia State University
Saransk, Ulyanov st., 26 A

Редакционная коллегия

Худалов Марат Захарович

Кандидат физико-математических наук, доцент, декан
Северо-Осетинский государственный университет
им. К.Л. Хетагурова
г. Владикавказ, ул. Ватутина, 44

Шамрова Елена Александровна

Кандидат медицинских наук, доцент
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва
г. Саранск, ул. Ульянова, 26 А

Юдина Наталья Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент
Волжский институт строительства и
технологий (филиал) ВГАСУ
г. Волжский, ул. Ленина, 72

Editorial board

Khudalov Marat Zakharovich

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, associate
Professor, Dean
North Ossetian State University named K.L. Khetagurova
Vladikavkaz, Vatutin st., 44

Shamrova Elena Aleksandrovna

Candidate of Medical Sciences, associate Professor
Mordovia State University named N.P. Ogarev
Saransk, Ulyanov st., 26 A

Yudina Natalia Mikhailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
Volzhsky institute of construction and
technologies (branch) VSACU
Volzhsky, Lenin st., 72

Содержание

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ	11
Анциферова О.Ю. Государственное регулирование развития кооперационных и интеграционных процессов в сельскохозяйственных организациях	11
Истомин Е.П., Колбина О.Н., Степанов С.Ю., Сидоренко А.Ю. Модели обработки гетерогенных данных с помощью ГИС программ для решения задач оценки вероятностных событий	20
Саввина Ю.В., Козодаев Р.Н. Формирование показателей качества услуг в области стандартизации пищевого производства	28
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	38
Акулова Е.Ф. Формирование индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников посредством подвижных игр	38
Алёшин В.В. Использование электронного учебника в школе на уроках естественно-научного цикла	53
Андреева Н.И., Гринько М.Н., Мещерякова И.Н. Место исследовательской деятельности в экологическом образовании дошкольников	58
Апсаликова Н.Т. Развитие ключевых компетенций на уроках русского языка (их смысл, значение и формирование)	65
Васильева В.С. Теоретико-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций	80
Вахрушева С.Н. Процесс подготовки студентов к самообразованию при изучении иностранных языков	95
Гацко М.Ф. Дополнительное образование государственных и муниципальных служащих	105
Еркибаева Г.Г. Взаимосвязанное обучение словарям синонимов русского и казахского языков	114
Иманбекова Н.Н. Модернизация в системе образования	121
Носачева Е.А. Гуманистические основания концепции подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков	125
Тимонина Г.Р. Система упражнений по работе с антонимами в начальной школе	131
Худовердова С.А., Воронко А.И. Использование системы Richtest в работе психолога	137

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	145
Капура Н.В., Дроздова Т.В., Яшина Т.А. К вопросу о состоянии проблемы омонимии в современном английском языке	145
Козырева М.К. Репрезентация концепта "Muslim World" в современном англоязычном дискурсе.....	151
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	161
Петров Е.В., Колосова М.В., Качаева С.Г., Печенкина Т.И. Содействие занятости и трудоустройству молодежи в современных экономических условиях.....	161
Печенкина Т.И., Колосова М.В., Петров Е.В., Сорока А.В. Опыт социальной защиты ветеранов боевых действий, проживающих на территории Томской области.....	174
Рогова Е.Е., Панкратова И.А., Какичева А.Ю. Особенности различных технологий переподготовки военнослужащих уволенных в запас в Российской Федерации.....	182
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	190
Разуваева Т.Н., Шукчус Л.В. Психодинамические техники коррекционной работы для детей с проблемами в развитии личных гендерных отношений.....	190
Рогов Е.И., Шевелёва А.М. Особенности профессиональных представлений учителей и студентов-педагогов.....	200

Contents

Anciferova O.Yu. State regulation of development of cooperation and integration processes in the agricultural organizations.....	11
Istomin E.P., Kolbina O.N., Stepanov S.Yu., Sidorenko A.Yu. Model the processing of heterogeneous data using GIS software to solve problems evaluation of probabilistic events	20
Savvina J.V., Kozodaev R.N. The formation of the indicators of quality of services in the field of the standardization of the food production.....	28
Akulova E.F. Forming of individuality, self-dependence and responsibility of pre-school children through action games	38
Aleshin V.V. The use of the electronic textbook at school at lessons of natural-science cycle	53
Andreeva N.I., Grinco M.N., Meshcheryakova I.N. Place of research activities in the environmental education of preschoolers.....	58
Apsalikova N.T. The development of key competences at lessons of Russian language (their meaning, importance and formation)	65
Vasileva V.S. Theoretical and pedagogical aspects of communicative competence's formation of preschool educational institutions' teachers	80
Vachrusheva S.N. Process of students' preparation for self-education in learning foreign languages	95
Gatsko M.F. Additional education of state and municipal employees.....	105
Erkibaeva G.G. Riches of language always connect with abundance and a variety of synonyms	114
Imanbekova N.N. Modernisation of the education system	121
Nosacheva E.A. Humanistic base of the concept of the training of a professional autonomous teacher of foreign languages	125
Timonina G.R. The system of exercises on drilling antonyms at elementary school.....	131
Khudoverdova S.A., Voronko A.I. Use of the system Rich test in the work of the psychologist.....	137
Kapuhra N.V., Drozdova T.V., Yashina T.A. On the status of the problem of homonyms in modern English.....	145
Kozyreva M.K. Representation of the concept "Muslim World" in modern English discourse	151

Petrov E.V., Kolosova M.V., Kachaeva S.G., Pechenkina T.I. Promoting of employment and employment of young people in the current economic conditions	161
Pechenkina T.I., Kolosova M.V., Petrov E.V., Soroka A.V. The experience of social protection of war veteran sliving in the Tomsk region.....	174
Rogova E.E., Pankratova I.A., Kakicheva A.Yu. Features various technologies retraining of military of retired Russian Federation	182
Razuvaeva T.N., Shukchus L.V. Psychodynamic techniques of correction work for children with problems in development of personal gender relations.....	190
Rogov E.I., Sheveleva A.M. The teachers and pedagogic specialty students professional representations peculiarities	200

DOI: 10.17117/no.2015.04.011

Поступила (Received): 23.04.2015

ship@mail.ru

Анциферова О.Ю.

Государственное регулирование развития кооперационных и интеграционных процессов в сельскохозяйственных организациях

Anciferova O.Yu.

State regulation of development of cooperation and integration processes in the agricultural organizations

В статье рассмотрены основные формы и виды государственного воздействия на регулирование экономических процессов в сельском хозяйстве, как способа влияния государства в рыночной экономике на экономическое поведение способствующего эффективному развитию кооперационных и интеграционных процессов. Обозначены главные цели государственного регулирования развития экономических процессов сельхозтоваропроизводителей, проанализировано выполнение основных функций государства по управлению развитием кооперационных и интеграционных процессов субъектов хозяйственной деятельности АПК в разрезе отдельных регионов. Автором достаточно подробно проанализировано формирование налоговой нагрузки сельскохозяйственных товаропроизводителей и динамика размера государственной поддержки сельскохозяйственным производителям Тамбовской области. Кроме того, обосновано выделены основные задачи государственного управления сельским хозяйством на районном уровне, включающие в себя: координацию развития, пропаганду и внедрение научно-технических достижений; оказание практической помощи; изучение и прогноз конъюнктуры; государственное инспектирование и контроль, защита интересов сельскохозяйственных товаропроизводителей

Ключевые слова: кооперационные и интеграционные процессы, государственное регулирование

In article the main forms and types of the state impact on regulation of economic processes in agriculture, as way of influence of the state in market economy on economic behavior promoting effective development of cooperation and integration processes are considered. Main goals of state regulation of development of economic processes of agricultural producers are designated, performance of the main functions of the state on management of development of cooperation and integration processes of subjects of economic activity of agrarian and industrial complex in a section of certain regions is analysed. The author enough in detail analysed formation of tax burden of agricultural producers and the loudspeaker of the amount of the state support to agricultural producers of the Tambov region. Besides, it is proved the main objectives of public administration by agriculture at the regional level including are allocated: development coordination, promotion and introduction of scientific and technical achievements; rendering the practical help; studying and business cycle forecast; state inspection and control, protection of interests of agricultural producers

Key words: cooperation and integration processes, state regulation

Анциферова Ольга Юрьевна

Доктор экономических наук, профессор
Мичуринский государственный аграрный
университет
г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101

Anciferova Olga Yurievna

Doctor of Economic Sciences, Professor
Michurinsk state agricultural university
Michurinsk, Internatsionalnaya st., 101

Значительные возможности государства воздействовать на развитие экономических процессов, отношения в масштабах всего хозяйства страны и регионов, а в определенной степени и отдельных хозяйствующих субъектов позволяют в качестве ведущей части управления экономикой выделить государственное регулирование. Иначе говоря, государственное регулирование – одна из форм влияния государства в рыночной экономике на экономическое поведение, состоящая в его воздействии на распределение ресурсов и доходов, на уровень и темпы экономического развития и благосостояния субъектов хозяйственной деятельности. В данном случае под регулированием понимается система управления, основанная не только на прямом, непосредственном воздействии субъекта на управляемую систему, сколько на установлении общих правил и норм экономического поведения хозяйствующих субъектов, использовании экономических стимулов и рычагов косвенного влияния, а также других мер воздействия (налоги, пошлины, льготы, штрафы, санкции, платежи), побуждающих субъектов хозяйственной деятельности формировать свое экономическое поведение в интересах государства и общества в целом.

На наш взгляд, государственное регулирование экономического поведения субъектов хозяйственной деятельности предусматривает решение следующих задач:

- распределение находящихся в распоряжении государства ресурсов между секторами экономики, программами и проектами;
- формирование бюджетов, целевых комплексных программ;
- формирование законодательной, нормативной базы, устанавливающей правила экономической деятельности, ведения экономических процессов, функционирования рынков;
- придание экономическим процессам социальной ориентации, социальное выравнивание условий жизни разных категорий субъектов экономического поведения.
- введение ограничений и запретов, предотвращающих развитие опасных для государства общества форм экономической деятельности;
- мониторинг экономических процессов, проведение контроля за деятельностью организаций для пресечения нарушений закона.

Реализация указанных положений возможна через государственное воздействие, путем установления законных правил, проведение антимонопольной политики, обеспечения социального страхования, стимулирования производства и потребления экономических и духовных благ [1, с.11].

Обобщение литературных источников в части мирового опыта свидетельствует, что сельское хозяйство вследствие своей специфики является одной из наиболее регулируемых отраслей экономики развитых западных стран. Так, по

мнению В.И. Назаренко и А.Г. Папцова, свободная «игра» рыночных сил проходит лишь в определенных рамках, установленных государством [23, с.84]. Иными словами, рынок не может обеспечивать эффективное использование ресурсов, решать экономические и социальные проблемы. Обычно выделяют ряд неэффективных ситуаций, свидетельствующих о провалах рынка:

- внешние эффекты экономического поведения людей, которые не могут быть отрегулированы рыночным механизмом;
- неспособность удовлетворять потребности людей и общества в товарах и услугах, с которыми сопряжена экономическая и социальная дифференциация людей;
- несовершенство и недостаточность информации о спросе, ценах, качестве продукции и т.д., в результате чего хозяйствующие субъекты не могут принять правильные экономические решения;
- наличие сфер, неблагоприятных для существования рынка (страхование, рискованные вложения капиталов и др.);

Проведенные исследования показывают, что главные цели государственного регулирования развития экономических процессов сельхозтоваропроизводителей состоят в следующем [3]:

1. Сохранение и повышение устойчивости функционирования экономики, предотвращения и подавления проявлений кризисных ситуаций;
2. Обеспечение экономической, финансовой, личной безопасности субъектов хозяйственной деятельности;
3. Способствование экономическому росту в интересах укрепления экономики, удовлетворения потребностей населения;
4. Сохранение структурных пропорций, соотношения доходов, расходов, темпов изменения экономических показателей, соответствующих эффективному использованию ресурсного потенциала и принципов социальной справедливости

Принципиально важно определить место государственного регулирования в общей системе регулирования экономических процессов на макро- и микроуровне. Наряду с государственным регулированием в рыночной экономике должны в полной мере действовать механизмы корпоративного управления и рыночной конкуренции. Чем эффективнее действуют эти механизмы, тем полнее проявляется регулирование экономики и тем меньше нагрузка на государственное регулирование.

К административно-правовым инструментам государственного регулирования экономических процессов относят законодательные акты, указы, постановления органов государственной власти, государственные планы и программы директивного действия, другие государственные нормативно-правовые акты, регулирующие экономическую, хозяйственную деятельность. К этой группе относятся также государственные лицензии на проведение определенных видов деятельности, установление квот на экспорт и импорт, устанавливаемые государством ограничения и ограничительные условия по отношению к определенным экономическим объектам, процессам, отношениям.

Таблица 1. Основные функции государства по управлению развитием кооперационных и интеграционных процессов субъектов хозяйственной деятельности АПК на федеральном уровне

Группы функций	Содержание
Нормотворческие	Формирование нормативно-правовой базы АПК: федеральные законы, указы Президента Российской Федерации, постановления Правительства, коллегии Минсельхоза РФ и др.
Разрешительные	Предоставление хозяйствующим субъектам АПК свободы выбора организационно-правовых форм предприятий, самостоятельного распоряжения произведенной продукцией. Создание бюджетных и внебюджетных фондов, субсидирование, финансовое и ресурсное обеспечение федеральных целевых программ, лицензирование, квотирование и т.д.
Контрольно-запретительные	Контроль за реализацией общей стратегии аграрной политики, надзор в области ветеринарии, химизации и защиты растений, использования земель, экологии, охраны труда и т.д.; антимонопольные меры (цены, налоги, санкции); приостановление деятельности и др.
Аналитические	Отслеживание тенденций, анализ состояния, подготовка ежегодных аналитических докладов
Информационные	Создание информационно-аналитических центров, информационное обеспечение хозяйствующих субъектов АПК о состоянии рынка сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия, пропаганда передового опыта и достижений науки и т.д.
Координационные (регулирующие)	Регулирование межотраслевых, межрегиональных и межгосударственных отношений (ценовые, налоговые, финансово-кредитные, таможенные механизмы и др.)
Кадровые	Создание сети центров обучения, подбор руководителей государственных предприятий и организаций, аттестация работников органов управления АПК и др.
Научного обеспечения АПК	Организация и финансирование фундаментальных и наиболее важных прикладных исследований, стимулирование приоритетных направлений научно-технического прогресса, формирование системы экспертизы разработок и государственно-хозрасчетных служб внедрения
Прямое управление объектами федеральной собственности	Назначение руководителей, доведение производственных заданий, финансирование программ, контроль за хозяйственной и финансовой деятельностью
Участие в управлении акционерными обществами с контрольным пакетом акций государства	Представительство в органах управления акционерных обществ: собраниях акционеров, советах директоров; формирование государственных холдингов и др.

Финансовые инструменты прямого воздействия включают такие элементы как бюджетное и внебюджетное финансирование отдельных отраслей, регионов, федеральных и региональных социально-экономических программ, инвестиционных проектов. К этой группе относятся государственные дотации, субсидии, субвенции, налоговые и иные инструменты, включая льготы, кредиты, льготные ставки арендной платы и платы за пользование природными

ресурсами. В аграрной экономике ряда субъектов РФ действуют различные рычаги воздействия. Так, например, в Тамбовской области это выразилось в бюджетном финансировании развития отраслей растениеводства и животноводства, в стимулировании производства отдельных видов продукции, а также в компенсации затрат на приобретение удобрений, запасных частей и других ресурсов [4].

К экономическим регуляторам косвенного воздействия относят налоговые ставки, ставки рефинансирования Центрального банка, валютный курс и ограничения по обязательной продаже валюты, таможенные пошлины, тарифы на госуслуги и услуги коммерческих организаций.

Система государственного управления АПК России охватывает три территориальных уровня: федеральный, региональный (субъекты Федерации) и районный. На федеральном уровне формируется система базовых законов, определяются стратегия аграрной реформы и ее приоритеты в том или ином временном периоде, разрабатываются механизмы государственного регулирования и поддержки агропромышленного производства, а также формируется реестр объектов федеральной собственности, находящихся в прямом государственном управлении. На основании анализа нами выделен основной блок функций государства по управлению АПК на федеральном уровне и приведен в таблице 1.

Региональный аспект управления аграрным производством предполагает, с одной стороны, недопустимость вмешательства федеральных органов в сферу компетенций субъектов Федерации, а с другой – обязательность подчинения субъектов Федерации федеральным органам по вопросам, отнесенным к их компетенции. Основными задачами государственного управления сельским хозяйством на районном уровне являются:

- координация на территории района развития предприятий и организаций сельского хозяйства, перерабатывающей промышленности, агросервиса, рыночной инфраструктуры, социальной сферы;
- пропаганда и внедрение научно-технических достижений, информационно-консультативное обслуживание товаропроизводителей;
- организация, оказание практической помощи и контроль за реализацией на территории района федеральных и региональных целевых программ;
- изучение и прогноз конъюнктуры на продукцию АПК района;
- государственное инспектирование и контроль за качеством производимой и реализуемой сельскохозяйственной продукции; рациональным использованием земельных угодий; проведением мероприятий по защите сельскохозяйственных растений и животных от болезней и вредителей, охраной окружающей среды; соблюдением требований и правил по охране труда и противопожарной безопасности, техническим состоянием самоходных машин и других видов техники;
- защита интересов сельскохозяйственных товаропроизводителей, перерабатывающих, агросервисных и других предприятий АПК района в органах управления вышестоящих уровней.

В рамках регионального регулирования государственными органами управления приняты ряд законодательных актов, предусматривающих значительную поддержку субъектов экономического поведения. Так, например, в соответствии требованиям Федерального закона «О развитии сельского хозяйства» от 29.12.2006 №264-ФЗ администрацией Тамбовской области утверждено постановление от 19.01.2011 № 15 «Об утверждении Правил предоставления за счет средств областного бюджета субсидий на финансирование мероприятий программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия Тамбовской области на 2009-2012 годы».

В условиях ограниченности ресурсов федерального и региональных бюджетов, выделяемых агропромышленному комплексу, возрастает роль государственного программно-целевого управления. Оно позволяет систематизировать использование материальных и финансовых ресурсов, направить их на решение приоритетных государственных задач. При этом достигается координация деятельности органов управления и хозяйствующих субъектов, прямо или косвенно задействованных в осуществлении той или иной программы.

Прямое финансовое регулирование предполагает непосредственное воздействие на конкретный объект регулирования путем предоставления налоговых льгот малым сельскохозяйственным предприятиям, крестьянско-фермерским и личным подсобным хозяйствам в рамках программы поддержки сельскохозяйственного товаропроизводителя. Косвенное финансовое регулирование характеризуется опосредованным воздействием на субъект сельскохозяйственной деятельности через другие объекты. Продолжительное время налоговым законодательством страны в целях поддержки сельскохозяйственных товаропроизводителей были предусмотрены более низкие ставки по налогу на прибыль для коммерческих банков и страховых компаний, обслуживающих сельскохозяйственные предприятия, КФХ и ЛПХ, что позволяло регулировать экономическое поведение хозяйствующих субъектов и поддерживать отечественного сельхозтоваропроизводителя.

Перекрестное финансовое регулирование, в особенности в части субсидирования, характеризуется наличием эффекта получения государственной поддержки сельскохозяйственным субъектом, не являющимся объектом регулирования. Примером перекрестного финансового регулирования может служить предоставление бюджетных субсидий в рамках государственной поддержки сельскохозяйственных производителей для льготного приобретения сельскохозяйственного оборудования и техники.

На реализацию мероприятий Государственной программы бюджетной росписью расходов на 2014 г. было предусмотрено 188731554,7 тыс. руб., фактически профинансировано по состоянию на 1 января 2015 г. 186589341,5 тыс. руб., или 98,9% [5] (табл. 2).

При этом основная доля бюджетных расходов приходилась на финансирование подпрограмм «Развитие подотрасли растениеводства, переработки и реализации продукции растениеводства» и «Развитие подотрасли животноводства, переработки и реализации продукции животноводства».

Таблица 2. Динамика размера государственной поддержки сельскохозяйственным производителям Тамбовской области, тыс. Руб.

Показатели	годы			2014 г. в % к 2012 году
	2012	2013	2014	
Получено бюджетных средств, всего	2312811	3764279	4431107	191,6
в т.ч.				
на закладку и выращивание много- летних насаждений	116987	30802	15037	12,9
(планируется 20% ставки из фед.бюджета)	-	73819	88574	*
на мелиоративные мероприятия на закупку сельскохозяйственной техники	14418	11349	36091	в 2,5 р
в т.ч. из федерального бюджета	1810330	2616373	3346465	184,8
из бюджета субъектов РФ	502481	1147428	1083842	в 2,1 р
из местного бюджета	-	478	800	*
Получено бюджетных кредитов, всего	3201	2768	520	16,2
в т.ч. из федерального бюджета	-	-	-	-
из бюджета субъектов РФ	3201	2768	520	16,2
из местного бюджета	-	-	-	-

Важную роль в формировании экономического поведения играет государственное налоговое регулирование, представляющее собой совокупность мер воздействия на экономику, социальные процессы путем установления определенного вида налогов, налоговых ставок, формирования налоговой базы.

Следует отметить, что налоговая система оказывает и негативное воздействие на экономическое поведение сельскохозяйственных организаций. Высокий уровень налогообложения субъектов сельского хозяйства ограничивает их финансовые возможности по наращиванию сельскохозяйственного производства, а частое изменение налогового механизма влечет негативные последствия для всего производственного процесса сельского хозяйства, ослабляет действенность налоговых льгот, препятствует притоку инвестиций. Уменьшение налоговой нагрузки может осуществляться через отмену отдельных налогов, понижение налоговых ставок, уменьшение налоговой базы, сокращение контингента плательщиков. В отдельных регионах нашей страны в настоящее время осуществляется снижение уровня налоговой нагрузки на субъекты хозяйствования, что должно способствовать росту предпринимательской активности, ускоренному обновлению производственных фондов и расширению масштабов производства.

Кроме того, на основе анализа трех регионов ЦФО за 2012 год, следует сформировать определенное представление о развитии в каждой области системы налогообложения, а также эффективности функционирования разного уровня сельскохозяйственных организаций. Так, за 2012 год в Липецкой области сельскохозяйственными организациями разного уровня были перечислены налоги на сумму в 1,1 млрд. рублей. По Рязанской области этот показатель составил 1,9 млрд. рублей.

**Таблица 3. Формирование налоговой нагрузки
сельскохозяйственных товаропроизводителей Тамбовской области**

Показатели	годы						Отношение 2014 г. в % к 2012 г.
	2012		2013		2014		
	тыс руб	%	тыс руб	%	тыс руб	%	
Начислено всего налогов, сборов и обязательных платежей	1469546	100,0	1775261	100,0	2868185	100,0	195,2
в т.ч. земельный налог	48903	3,3	65067	3,7	76444	2,7	156,3
НДС	558841	38,0	710013	40,0	1655443	57,7	в 3,0 р
НДФЛ	563619	38,4	682046	38,4	807696	28,2	143,3
налог на имущество	190114	12,9	187703	10,6	157810	5,5	83,0
Прибыль от реализации продукции	2498579		3258336		14227565		в 5,7 р
Выручка от реализации продукции	30834464		37002652		54156007		175,6
Налоговая нагрузка, %							
– по отношению к выручке,	4,76		4,79		5,29		+0,53 п.п.
– по отношению к прибыли	58,8		54,5		20,2		-38,6 п.п.

В Тамбовской области общая сумма налоговых сборов с сельскохозяйственных организаций и предприятий различного уровня оказалась ниже, чем в Липецкой и Тамбовской областях, и составила 0,95 млрд. рублей. Низкие показатели сбора налогов в сфере сельского хозяйства Рязанской области обусловлены низкими показателями сбора валовой продукции по сравнению с показателями Тамбовской и Липецкой областей.

Определенное воздействие на процессы сельскохозяйственного производства оказывают также различные формы и методы предоставления бюджетных средств субъектам хозяйствования (субсидии, субвенции, бюджетные кредиты, инвестиции, государственные и муниципальные заказы) в качестве государственных мер поддержки отдельных отраслей и видов деятельности. При этом масштабы бюджетного финансирования конкретных субъектов сельскохозяйственного производства значительно сокращаются по сравнению с периодом административно-командной системы управления экономикой.

В настоящее время государство поддерживает сельскохозяйственных товаропроизводителей на основе государственных закупок их продукции, а также субсидирования процентов за пользование банковским кредитом. Государственная поддержка в виде субсидий, субвенций, государственного заказа, гарантий или инвестиций может быть связана с сохранением традиционных отраслей или производств, имеющих национальное значение.

Предоставление государственных субсидий, так же как налоговое регулирование, используется как мера антициклического регулирования. В государствах, осуществляющих рыночные реформы, бюджетные средства выступают

важным источником финансирования, создания и развития инфраструктуры рынка (фондовых, валютных и товарных бирж, бирж труда, информационных центров, фондов поддержки малого бизнеса) [63, с.78].

Таким образом, новая роль государства как субъекта управления в условиях регулирования экономического поведения субъектов хозяйственной деятельности, как уже было сказано выше, должна заключаться не в прямом управлении агропромышленным производством, а в стимулировании, регулировании, координации и контроле межотраслевых отношений, процессов развития АПК в интересах всего общества.

Список используемых источников:

1. Алексеева М.М. Планирование деятельности фирмы. М.: Финансы и статистика, 2008.
2. Назаренко В. Основные принципы экономических отношений в аграрной сфере развитых стран с рыночной экономикой // Международный сельскохозяйственный журнал. 2015. № 5.
3. Михайлушкин П.В., Баранников А.А. Роль и степень государственного участия в экономике // Политематический сетевой электронный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2013. №88.
4. Нитовкин Д.В. Объективные предпосылки и особенности государственного регулирования аграрной сферы экономики России в ВТО // Научный журнал КубГАУ – Scientific Journal of KubSAU. 2013. №93. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obektivnye-predposylki-i-osobennosti-gosudarstvennogo-regulirovaniya-agrarnoy-sfery-konomiki-rossii-v-vto>
5. Национальный доклад «О ходе и результатах реализации в 2014 году Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013-2020 годы». URL: <http://www.mcx.ru/navigation/docfeeder/show/342.htm>
6. Семкин А.Г. Развитие системы управления агропромышленным комплексом Российской Федерации. М.: Рос АКО АПК, 2011.

References:

1. Alekseeva M.M. Planning of activity of firm. M.: Finance and statistics, 2008.
2. Nazarenko V. The basic principles of the economic relations in the agrarian sphere of the developed countries with market economy. International agricultural magazine. 2015. №5.
3. Mikhaylushkin P.V., Barannikov A.A. Rol and extent of the state participation in economy. Polythematic network electronic magazine of the Kuban state agricultural university. 2013. №88.
4. Nitovkin D.V. Objective prerequisites and features of state regulation of the agrarian sphere of economy of Russia in the WTO. Scientific magazine of KUBGAU – Scientific Journal of KubSAU. 2013. №93. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obektivnye-predposylki-i-osobennosti-gosudarstvennogo-regulirovaniya-agrarnoy-sfery-konomiki-rossii-v-vto>
5. The national report "About the course and results of realization in 2014 of the State program of development of agriculture and regulation of the markets of agricultural production, raw materials and the food for 2013-2020". URL: <http://www.mcx.ru/navigation/docfeeder/show/342.htm>
6. Semkin A.G. Development of a control system of agro-industrial complex of the Russian Federation. M.: RosAko, 2011.

© 2015, Анциферова О.Ю.

Государственное регулирование развития кооперационных и интеграционных процессов в сельскохозяйственных организациях

© 2015, Anciferova O.Yu.

State regulation of development of cooperation and integration processes in the agricultural organizations

DOI: 10.17117/no.2015.04.020

Поступила (Received): 16.06.2015

Kafedra_pi@rshu.ru

**Истомин Е.П., Колбина О.Н.,
Степанов С.Ю., Сидоренко А.Ю.
Модели обработки гетерогенных данных
с помощью ГИС программ для решения
задач оценки вероятностных событий**

**Istomin E.P., Kolbina O.N., Stepanov S.Yu., Sidorenko A.Yu.
Model the processing of heterogeneous data using GIS
software to solve problems evaluation of probabilistic events**

В статье рассматриваются некоторые аналитические модели и системы обработки гетерогенных данных. Приводится описание предложенных технологий и программных решений, направленных на совместное использование гетерогенной информации из различных источников, в целях совместного анализа разнородных данных и решения прикладных задач. Рассматривается частный случай решения задачи оценки риска наводнения
Ключевые слова: модель, гетерогенные данные, обработка данных, разноформатные данные, геоинформационная система, пространственная информация, риск, вероятность, событие

Истомин Евгений Петрович

Доктор технических наук, профессор, декан
Российский государственный
гидрометеорологический университет
г. Санкт-Петербург, Малоохтинский проспект, 98

Колбина Ольга Николаевна

Старший преподаватель
Российский государственный
гидрометеорологический университет
г. Санкт-Петербург, Малоохтинский проспект, 98

Степанов Сергей Юрьевич

Старший преподаватель
Российский государственный
гидрометеорологический университет
г. Санкт-Петербург, Малоохтинский проспект, 98

This article discusses some of the analytical models and system of processing heterogeneous data. The description of the proposed technologies and software solutions aimed at the sharing of heterogeneous information from various sources for joint analysis of heterogeneous data and decisions applied problems. The particular case of the solution of the flood risk assessment

Key words: model, heterogeneous data, data processing, multi-format data, geographic information system, spatial information, risk, probability, events

Istomin Eugeni Petrovich

Doctor of Engineering Sciences, Professor, Dean
Russian state hydrometeorological university
Saint-Petersburg, Malookhtinsky ave., 98

Kolbina Olga Nikolaevna

Senior Lecturer
Russian state hydrometeorological university
Saint-Petersburg, Malookhtinsky ave., 98

Stepanov Sergey Yurievich

Senior Lecturer
Russian state hydrometeorological university
Saint-Petersburg, Malookhtinsky ave., 98

Сидоренко Артем Юсупович
Старший преподаватель
Российский государственный
гидрометеорологический университет
г. Санкт-Петербург, Малоохтинский проспект, 98

Sidorenko Artem Yusupovich
Senior Lecturer
Russian state hydrometeorological university
Saint-Petersburg, Malookhtinsky ave., 98

Введение (Introduction)

На сегодняшний день количество опасных всевозможных стихийных бедствий постоянно возрастает. Важной задачей для своевременного принятия решений по урегулированию возникших чрезвычайных ситуаций является предоставление геопространственных данных в рамках всего цикла развития стихийного бедствия. Основные данные включают в себя данные моделирования, мониторинга и прогнозирования соответствующих рисков, построение карт, демонстрирующих вероятность наступления события и ущерб, который может быть им причинен [1].

Наиболее качественные модели оценки рисков могут быть построены при использовании различных и всевозможных геопространственных данных, имея в своем наборе обилие статистической информации, такая ГИС система обеспечит своевременным актуальным анализом все государственные службы и органы власти.

Анализ геопространственных данных зависит в первую очередь от консолидации данных. Основной задачей технологии слияния данных является объединение данных из разных источников в интересах принятия управленческих решений, анализе состояния объектов, прогнозирования ситуаций. Интеграция гетерогенных данных в единую информационную среду обеспечивает возможность их комплексного анализа и позволяет получить качественно новые знания об объекте исследования. Такая информационная среда может объединять, следующие типы информационных ресурсов: геоинформационные ресурсы (картографические материалы, спутниковые снимки, данные наблюдений и т. п.); электронные каталоги; цифровые изображения, аудио и видео материалы; другие ресурсы [2,3].

В работе рассматривается модель обработки гетерогенных данных для решения частной прикладной задачи:

– Модель оценки риска наводнений на основе разнородных геопространственных данных. Модель оценки риска затопления в Намибии на основе разнородной геопространственной информации.

Материалы и методы (Materials and Methods)

Для достижения цели исследования вышеописанной модели оценки риска наводнений на основе разнородных геопространственных данных и модели оценки риска затопления в Намибии на основе разнородной геопространственной информации, в работе были использованы общенаучные и специальные методы.

Стадии и этапы исследования:

1. Проведение анализа исследуемой модели.
2. Математическая модель оценки рисков.

3. Исследование метода и технологии слияния данных.
4. Определение используемых источников разнородных данных.
5. Анализ внутренней инфраструктуры гео модели. Уровни обработки данных.
6. Подведение результатов исследования.

Результаты (Results)

Создание системы оценки рисков на основе разнородной геопространственной информации выполнены в рамках международного пилотного проекта «Sensor Web Project for Flood Monitoring in Namibia», выполняемого по инициативе программы UN-SPIDER ведущими космическими агентствами: NASA, NOAA, DLR при участии Института космических исследований НАНУ- НККУ, представлены в отчете [7].

Основные задачи системы:

- Интегрированное использование спутниковых данных, наземных измерений и данных моделирования для мониторинга и прогнозирования наводнений.
- Моделирование и прогнозирование распространения заболеваний, связанных с водой.
- Оценка рисков на основе разнородной геопространственной информации и метод ее решения.

Для оценки вероятности риска стихийного бедствия необходимо анализировать информацию, поступающую из различных источников с различным временным и пространственным разрешением. Для совместного анализа такой информации применяются методы и технологии слияния данных data fusion [4].

Рис. 1. Схема оценивания плотности распределения вероятности стихийного бедствия p_{xy} на основе разнородной информации

Необходимо подчеркнуть, что плотность вероятности стихийного бедствия должна оцениваться на основе слияния преимущественно не первичных данных, а информации более высоких уровней обработки. Для оценивания плотности вероятности стихийного бедствия предлагается следующая обобщенная схема (рис. 1).

На рис. 1 блоки $DS_i, i=1,..., n$ представляют различные источники данных – спутниковые данные, данные наземных сенсоров и данные моделирования. Блоки $C_i, i=1,..., m$ обеспечивают обработку данных и получение информации более высокого уровня. В общем случае число блоков обработки не равно количеству источников данных, поскольку данные из одного источника могут обрабатываться разными обработчиками и, в то же время, один обработчик может анализировать данные из разных источников одновременно. То есть слияние данных происходит уже на стадии их преобразования обработчиками. Вид преобразования в каждом из блоков $C_i, i=1,..., m$ определяется типом входных данных. Например, спутниковые данные проходят несколько уровней предварительной обработки (перепроектирование, геопривязка, коррекция и т.д.), а затем подлежат так называемой «тематической» обработке [5].

Рис. 2. Схема определения вероятности затопления для территории Намибии

Для оценки риска затоплений для Намибии в рамках совместного проекта платформы ООН UN-SPIDER, NASA, DLR, NOAA и Института космических исследований НАНУ-НКАУ используются следующие разнородные источники данных (рис. 2):

- спутниковые данные: радиолокационные: Envisat/ASAR; оптические: EO-1, MODIS (Terra и Aqua); TRMM;
- данные моделирования: метеорологические данные (численная модель прогнозирования погоды); гидрологические данные (водосборный бассейн);
- наземные данные: уровень осадков и сток;
- статистические данные: статистические данные о наводнениях за прошлые годы.

Рассмотрим детальнее эти наборы данных и приведем их примеры (рис. 2). Картографирование наводнений с использованием спутниковых данных. Для создания карт затоплений используются как радиолокационные, так и оптические спутниковые данные. Преимущество использования данных, полученных в микроволновом диапазоне электро-магнитного излучения, состоит в невазависимости от погодных условий, в частности облачного покрова [6]. Для создания маски затоплений применяются интеллектуальные вычисления.

На сегодняшний день доступными для обработки являются следующие данные:

- Envisat/ASAR (в рамках гранта Европейского космического агентства): среднее пространственное разрешение (150 м), продукты обработки поставляются в течение 24 ч. после получения данных; высокое пространственное разрешение (30 м): продукты поставляются по запросу

- RADARSAT-2 (по запросу в рамках Международной Хартии “Space and Major Disasters” или Рабочей группы по чрезвычайным ситуациям комитета GEO): высокое пространственное разрешение (от 3 до 30 м).

- В случае отсутствия облачного дополнительно используются следующие оптические данные:

- Envisat/MERIS: среднее пространственное разрешение (300 м);
- Terra и Aqua/MODIS: среднее пространственное разрешение (250 м – 1 км);
- NASA EO-1: высокое пространственное разрешение (30 м).

Продукты обработки поставляются в форматах KML (для визуализации в Google Earth), GeoTiff, WMS и др. Для мониторинга уровня осадков используются измерения, получаемые в рамках совместной миссии NASA и JAXA Tropical Rainfall Measuring Mission (TRMM). Для метеорологического прогнозирования используется численная модель прогнозирования погоды WRF. Специалисты ИКИ НАНУ-НКАУ имеют значительный опыт настройки, адаптации и использования данной модели для территории Украины. Для территории Намибии данная модель была запущена в тестовом режиме. Пространственное разрешение составляет 30 км (может быть улучшено до 1 км с использованием технологии вложенных сеток). Для начальных условий используются данные глобальной модели GFS. Прогнозы предоставляются каждые 3 часа. Информация о водосборном бассейне рек предоставляется подразделениями Министерства по сельскому хозяйству, водным ресурсам и лесному хозяйству Намибии. Кроме

того, для каждого бассейна предоставляются текущие и архивные значения уровня осадков и стока. Эти архивные данные, наряду со спутниковыми измерениями используются для построения статистических моделей для прогнозирования наводнений и оценки рисков. Данные полученные прибором MODIS, который установлен на спутниках Aqua и Terra, используется для статистического анализа карт затоплений за разные года. Данные карты доступны с 1999 года и предоставляются центром Dartmouth Flood Observatory. Для глобального детектирования наводнений используются система, разрабатываемая в центре JRC (Joint Research Center) Европейской комиссии. Для этого используются данные, получаемые микроволновым сканирующим радиометром AMSR-E, который установлен на спутнике Aqua [7].

Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion)

В работе предложен единый подход к оцениванию вероятностных событий, связанных с чрезвычайными ситуациями природного характера на основе разнородной геопространственной информации. В основе подхода лежит применение статистической модели и предполагает использование классификаторов для определения плотности вероятности стихийного бедствия. Несомненным преимуществом данного подхода является более высокая точность определения риска при использовании оптимальной сложности модели [7,8]. Такой подход можно применять и в других категориях рисков: финансового, социального, экономического и т.д.

Во многих задачах устойчивого развития территорий, необходимо одновременно обрабатывать аэрокосмические данные, данные наземных измерений, разнообразную текстовую информацию и т.д. Это накладывает существенные особенности на все процессы обработки данных и применения прикладных инструментов, используемых для этого [10,11].

Подводя итоги по вышеописанной модели, можно сделать вывод, что качественный анализ требуют привлечения большого количества разнообразной информации, получаемой из различных источников, в наибольшей степени используются геопространственные данные, необходимы также и другие данные, без которых решение задач невозможно или недостоверно. Комплексное использование такой информации связано с большими проблемами, обусловленными, прежде всего, гетерогенностью данных различной природы. Использование геопространственных данных связано с необходимостью постоянно интегрировать эти данные с геопространственными данными другой природы. При этом большая часть проблем связана с реализацией механизмов интегрирования и преодоления гетерогенности данных [9,12].

В данной работе были рассмотрены общие структуры моделей слияния гетерогенных данных для решения прикладных задач, в частном случае оценка вероятностных событий, разработанные данные могут быть взяты за основу при создании подобных моделей в других областях применения пространственных данных.

Список используемых источников:

1. Колбина О.Н., Зоринова Е.М., Истомин Е.П., Степанов С.Ю. Обзор технологических методов доступа к базам данных распределенных ГИС // Информационные технологии и системы: управление, экономика, транспорт, право. Вып. 3(14). СПб: Андреевский издательский дом, 2014. 116 с.
2. Степанов С.Ю., Гришин Н.М., Колбина О.Н., Соловьева А.Д. ГИС. Обзор программного обеспечения // Информационные технологии и системы: управление, экономика, транспорт, право. Вып. 3(14). СПб: Андреевский издательский дом, 2014. 116 с.
3. Управление федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии – информационный портал.
URL: http://www.to33.rosreestr.ru/upload/to33/files/Концепция_ситуационного_центра_АВТ
4. Жижимов О.Л., Молородов Ю.И., Пестунов И.А., Смирнов В.В., Федотов А.М. Интеграция разнородных данных в задачах исследования природных экосистем // Вестник НГУ. 2011. Т. 9. Вып. 1.
5. Кашников А.В. Интеграция гетерогенных источников данных на основе рекурсивной декомпозиции // International Journal "Information Technologies & Knowledge". Vol. 5. № 3. 2011.
6. Ильин Е.В. Технологическая платформа для распределенных гетерогенных систем сбора и обработки данных // Студент и научно-технический прогресс: Информационные технологии. Новосибирск, 2012.
7. Скакун С.В. Оценка риска наводнений на основе разнородных геопространственных данных. // Наукові праці ДонНТУ. Вип. 12(165). 2010.
8. Степанов С.Ю. Сравнительный анализ открытых геоинформационных систем // Информационные технологии и системы: управление, экономика, транспорт, право. Вып. 10. СПб: Андреевский издательский дом. 2013. 156 с.
9. Котиков П.Е. Варианты построения темпоральных баз данных в геоинформационных системах // Научный аспект. № 4. 2014. Самара: Аспект, 2014. №4. С. 118-120.
10. Котиков П.Е., Муратова О.Н. Существующие сложности перехода к применению пространств данных в геоинформационных системах // Актуальные проблемы технических наук. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 42-44.
11. Котиков П.Е. Некоторые решения технологических проблем хранения пространственных данных ГИС // Научный аспект № 2-2015. Аспект, 2014. №2. Т. 2. С. 212-214.
12. Котиков П.Е., Муратова О.Н. Обзор вариантов архитектурных решений построения распределенных и параллельных баз данных для геоинформационных систем // Закономерности и тенденции развития науки. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 52-54.

References:

1. Kolbin O.N., Zharinova E.M., Istomin E.P., Stepanov S.Yu. Review of technological methods of access to databases distributed GIS. Information technology and systems: management, economy, transport, right. Vol. 3(14). SPb: Andriivskiy, 2014. 116 p.
2. Stepanov S.Y., Grishin N.M., Kolbina O.N., Soloveva A.D. GIS. Software review. Information technology and systems: management, economy, transport, right. Vol. 3(14). SPb: Andriivskiy, 2014. 116 p.
3. The Federal service of state registration, cadastre and cartography and information portal.
URL: http://www.to33.rosreestr.ru/upload/to33/files/Концепция_ситуационного_центра_АВТ
4. Zhizhimov O.L., Molorodov I., Pestunov I.A., Smirnov V.V., Fedotov A.M. Integration of heterogeneous data in study of natural ecosystems. Vestnik NSU. 2011. Vol. 9. Issue 1.
5. Kashnikov V.A. Integration of heterogeneous data sources based on a recursive decomposition. Information Technologies & Knowledge. Vol. 5. № 3. 2011.
6. Ilyin E.V. Technology platform for distributed heterogeneous systems of data collection and processing. Student and scientific-technical progress: Information technologies. Novosibirsk. 2012.
7. Skakun S. Flood risk Assessment based on heterogeneous geospatial data. Naukow Pratsi DonNTU. Issue 12(165). 2010.
8. Stepanov S.Yu. Comparative analysis of open geographic information systems. Information technology systems: management, economy, transport, right. Vol. 10. St. Petersburg: Andrew Izdatelsky house. 2013. 156 p.
9. Kotikov P.E. Options for the design of temporal databases in geoinformacionnyh systems. Scientific aspect №4. 2014. Samara: Aspect, 2014. №4. P. 118-120.
10. Kotikov P.E., Muratova O.N. The Existing difficulties of the transition to the use of data spaces in geographic information systems. Actual problems of technical Sciences : materials of International scientific-practical conference. Ufa: Aeterna, 2015. P. 42-44.

11. Kotikov P.E. *Some of the technological problems of spatial data storage GIS. Scientific aspect.* №2. 2015. Samara: Aspect, 2014. №2. Vol. 2. P. 212-214.
12. Kotikov P.E., Muratova O.N. *Overview of architectural solutions for building distributed and parallel data bases for geographic information systems. Regularities and tendencies of development of science.* Ufa: Aeterna, 2015. P. 52-54.

© 2015, Истомин Е.П., Колбина О.Н., Степанов С.Ю., Сидоренко А.Ю.

Модели обработки гетерогенных данных с помощью ГИС программ для решения задач оценки вероятностных событий

© 2015, Istomin E.P., Kolbina O.N., Stepanov S.Yu., Sidorenko A.Yu.

Model the processing of heterogeneous data using GIS software to solve problems evaluation of probabilistic events

DOI: 10.17117/no.2015.04.028

Поступила (Received): 16.05.2015

tu@agropit.ru

Саввина Ю.В., Козодаев Р.Н. Формирование показателей качества услуг в области стандартизации пищевого производства

Savvina J.V., Kozodaev R.N.
The formation of the indicators of quality of services in the
field of the standardization of the food production

Научная статья посвящена вопросу формирования показателей качества услуг в области стандартизации пищевого производства. Стандарты оказывают решающее влияние на качество на всех стадиях его бытия – от разработки до внедрения документации в производство. Верное и точное представление о показателях качества является основой для развития системы управления качеством услуг в области стандартизации, повышения производительности труда и сокращения затрат. Актуальность исследования определяется необходимостью внедрения на предприятия РФ эффективных систем управления качеством на основе национальных и межгосударственных стандартов, обеспечивающих потребителей услугами, отвечающими требованиям современного российского и таможенного законодательства. Объектом исследования являлись организации, представляющие услуги в области стандартизации и регламентирующие выпуск пищевой продукции на территории Российской Федерации. Цель исследования – выявление, анализ и классификация показателей качества услуг в области стандартизации производства пищевой продукции. В качестве нормативно-правовой базы исследования использовались международные, межгосударственные и национальные стандарты ГОСТ Р ИСО 9004-2001, ГОСТ ISO 9001-2011, ГОСТ Р 52113-2014. По результатам мониторинга информации о восприятии потребителем услуг в сфере стандартизации пищевого производства, авторами сформирована номенклатура показателей качества услуг и представлена их классификация

Ключевые слова: стандартизация, пищевое производство

The scientific article is devoted to the question of the formation of indicators of quality of services in the field of the standardization of the food producing. Standards have a critical influence to the quality at all stages of its forming – from the working up to the implementation of the documentation into the production. The correct and the accurate understanding of the quality indicators is the basis for the development of the quality management of the system of services in the field of the standardization, the increasing of the productivity and the reducing of the costs. The actuality of the research is determined by the necessity of the introduction at the enterprises of the Russian Federation the effective quality management systems which are based on the national and interstate standards, that providing the consumers with services corresponding to modern Russian and the customs legislation. The objects of this study are organizations representing services in the field of standardization and regulation the production of food products on the territory of the Russian Federation. The purpose of the study is the identification, the analysis and the classification of indicators of the quality of services in the field of the standardization of the food production. As the regulatory framework of the study are used international, interstate and national standards 9004-2001 ISO, GOST ISO 9001-2011, GOST R 52113-2014. Authors have formed the nomenclature of indicators of quality of services and their classification according to the results of a monitoring the information of the consumer's perception of services in the field of the standardization of the food production

Key words: standardization, food production

Саввина Юлия Владимировна

Кандидат филологических наук, директор
Научно-производственный центр «Агропищепром»
г. Мичуринск, ул. Советская, 196

Savvina Yulia Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Director
Scientific-production center "Agropizheprom"
Michurinsk, Sovetskaya st., 196

Козодаев Роман Николаевич

Магистрант
Мичуринский государственный аграрный
университет
г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101

Kozodaev Roman Nikolaevich

Graduate
Michurinsk state agrarian university
Michurinsk, International st., 101

Научная статья посвящена вопросу формирования показателей качества услуг в области стандартизации пищевого производства. Стандарты оказывают решающее влияние на качество на всех стадиях его бытия – от разработки до внедрения документации в производство. Верное и точное представление о показателях качества является основой для развития системы управления качеством услуг в области стандартизации, повышения производительности труда и сокращения затрат. Актуальность исследования определяется необходимостью внедрения на предприятия РФ эффективных систем управления качеством на основе национальных и межгосударственных стандартов, обеспечивающих потребителей услугами, отвечающими требованиям современного российского и таможенного законодательства. Объектом исследования являлись организации, представляющие услуги в области стандартизации и регламентирующие выпуск пищевой продукции на территории Российской Федерации. Цель исследования – выявление, анализ и классификация показателей качества услуг в области стандартизации производства пищевой продукции. В качестве нормативно-правовой базы исследования использовались международные, межгосударственные и национальные стандарты ГОСТ Р ИСО 9004-2001, ГОСТ ISO 9001-2011, ГОСТ Р 52113-2014. По результатам мониторинга информации о восприятии потребителем услуг в сфере стандартизации пищевого производства, авторами сформирована номенклатура показателей качества услуг и представлена их классификация.

Современный этап социально-экономического развития России ставит перед отечественными предприятиями задачу всесторонней интеграции в мировое экономическое пространство, для решения которой необходимо задействовать целый комплекс механизмов управления. Одним из таких механизмов, безусловно, выступает повышение конкурентоспособности российской экономики на базе совершенствования качественных параметров выпускаемой продукции и оказываемых услуг. Очевидно, что только на этой основе предприятие может выжить в условиях конкуренции и получить необходимую прибыль.

Понятие *качество* включает целый комплекс интеллектуальных, технико-технологических и организационно-экономических характеристик, определяющих успешность предприятия. Международная организация по стандартизации (ISO) определяет качество следующим образом:

Качество – совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, обеспечивающая удовлетворение обусловленных или предполагаемых потребностей [1, 3].

Обратимся к определениям понятия услуга.

Услуга – результат взаимодействия поставщика и заказчика и внутренней деятельности поставщика по удовлетворению потребностей заказчика [2, 3].

Представление потребителя о качестве услуги всегда субъективно. А. Рогожкин, считал, что «качество услуги – понятие индивидуальное и у каждого клиента есть свое представление о том, как ему должны оказывать те или иные услуги... Поэтому основой измерения качества услуги является соотношение ожидания клиента и его восприятия деятельности компании». Оценка удовлетворения заказчика должна сосредоточивать внимание на том, насколько краткое описание услуги, спецификации и процесс предоставления услуги удовлетворяют запросы заказчика.

В современной правовой и экономической литературе, менеджменте поднимались проблемы определения критериев оценки качества риелторских, юридических, медицинских, образовательных, сервисных и других услуг. Попыток определения критериев оценки качества услуг в области стандартизации, регламентирующей выпуск пищевой продукции в РФ, не наблюдалось в отечественной литературе. Сложность такого рода исследований определяется необходимостью отслеживания всех изменений в нормативном законодательстве. В связи с этим была определена цель исследования – выявление, анализ и классификация показателей качества услуг в области стандартизации производства пищевой продукции.

По результатам мониторинга информации о восприятии потребителем услуг в сфере стандартизации пищевого производства, нами сформирована классификация показателей оценки качества услуг в указанной области для предприятий агропромышленного комплекса. Исследования были проведены на базе организации, разрабатывающей нормативно-технические документы, регламентирующие выпуск пищевой продукции на территории Российской Федерации и стран Таможенного союза ООО Научно-производственного центра «Агропищепром».

Показатели качества услуг в области стандартизации пищевого производства по результатам опроса представителей предприятий сформировались в соответствии с требованиями к оценке качества:

- 1) готовой нормативно-технической документации (НТД) на пищевую продукцию (рисунок 1);
- 2) разработки НТД на пищевую продукцию по техническому заданию заказчика (рисунок 2);
- в) обслуживания (рисунок 3);
- г) консультирования (рисунок 3).

Требования потребителей к оценке качества готовой НТД на пищевую продукцию представлены на рисунке 1.

Основным показателем качества таких нормативно-технических документов на производство продуктов питания как Технические условия (ТУ), Стандарты организации (СТО) являются, по мнению производителей, их согласование и экспертиза в Федеральном агентстве по техническому регулированию и метрологии (Росстандарте).

Рис. 1.

Показатели качества готовой НТД на пищевую продукцию

Экспертиза ТУ проводится на соответствие требованиям ГОСТ Р 51740 «Технические условия на пищевые продукты. Общие требования к разработке и оформлению», а также полноту и правильность ссылок на действующие стандарты и иные законодательные акты.

Приоритетным показателем качества готовых ТУ или СТО является полнота комплекта документации, в который должны входить: непосредственно сам нормативный документ, прошедший экспертизу и согласование в Росстандарте, технологическая инструкция, каталожный лист продукции, экспертное заключение.

Требованием к оценке качества содержания НТД производители отмечают такой показатель качества как подробность и доступность изложения материала, грамотность написания, отсутствие опечаток, технических недочетов, неоднозначно понимаемых слов и предложений, наличие изъятых из ТР ТС терминов и определений, вместо использования ссылок на термины. Все эти показатели качества повышают удобство работы с документацией.

С точки зрения производителей, качество технологий, предлагаемых в НТД, определяется наличием в ТИ отработанных рецептур.

Одно из требований к качеству НТД – это доступная цена на услугу. Этот показатель определяется средней стоимостью готовой документации.

Критерием оценки качества оформления документа явился следующий показатель качества – эстетика оформления.

Показателями качества были названы также выбор вариантов и способов доставки, быстрота и удобство получения НТД.

Требования производителей к оценке качества разработки в соответствии с техническим заданием заказчика НТД на пищевую продукцию представлены на рисунке 2.

Рис. 2. Показатели качества услуг по разработке нормативно-технической документации на пищевую продукцию

Наиболее часто называемый показатель качества услуг по разработке НТД на пищевую продукцию – соответствие качества услуг требованиям ГОСТ Р 51740-2001, ГОСТ Р 1.2-2014, Технических регламентов Таможенного союза и действующих межгосударственных и национальных стандартов.

Показатель качества уровня профессиональной подготовки и квалификации специалистов – высокая степень компетентности сотрудников в области разработки технологий производства продуктов питания.

Требованиями производителей к оценке качества разработки НТД на пищевую продукцию явились также: оптимизация расходов в соответствии с объемом и сложностью разработки; своевременность и точность выполнения заказа по срокам разработки, объемам, номенклатуре, получение честной, объективной и квалифицированной оценки специалистами предлагаемого заказчиком проекта, подробное описание всех технологических процессов, консультирование по ходу работы с нормативным документом.

Результативность предоставленной услуги – производство по разработанному нормативному документу продукта с заданными производителем значениями, качествами, свойствами и иными характеристиками.

Требования производителей к качеству обслуживания в сфере стандартизации пищевого производства показаны на рисунке 3.

Рис. 3. Показатели качества обслуживания в сфере стандартизации пищевого производства

Отзывчивость – стремление или готовность специалистов предоставить услугу. В это понятие также включается своевременность услуги, например, быстрый ответ на звонки, сообщения по электронной почте, выставление счета, оформление договора и др.

Наличие требуемых навыков и знаний, высокий уровень профессиональной подготовки и квалификации специалистов – критерии, касающиеся способности персонала внушать уверенность, доверие производителю.

В отношениях с потребителями важны соблюдение профессиональной этики поведения, вежливость, уважительное отношение, внимательность и предупредительность сотрудников.

Ценятся положительные индивидуальные качества сотрудников – умение обеспечить доброжелательную атмосферу, проявлять терпение, выдержку, способностью избегать конфликтных ситуаций.

Под хорошей материально-технической оснащённостью организации, производители понимают наличие и выбор связи, удобство работы с сайтом, каталогом услуг, разнообразие и широта ассортимента предоставляемых услуг, инструменты или оборудование, используемые для того, чтобы предоставить услугу.

Среди требований к оценке качества обслуживания в области стандартизации пищевого производства производители выделяют: выполнение услуги в обозначенный срок, точность в счетах, бухгалтерских записях, взаимопонимание, отзывчивость, высокий уровень квалификации специалистов.

Рис. 4. Показатели качества консультативных услуг в сфере стандартизации пищевого производства

На рисунке 4 отражены требования производителей к оценке качества консультативных услуг в сфере стандартизации пищевого производства.

При получении консультативных услуг производителям важно чтобы информация соответствовала современному законодательству в сфере стандартизации, была изложена подробно и доступно. Консультирующий должен иметь высокие профессиональные качества в области стандартизации пищевой промышленности и знания технологических процессов производства.

Для производителей ценно умение специалистов просчитать и предложить разные варианты решения технологических задач, обосновать достоинства и недостатки разных вариантов их решения, предостеречь от нерациональных решений, оценить перспективы дальнейшей работы при разных вариантах решения технологических задач.

На основе полученных от производителей данных о показателях качества нами составлена анкета, позволяющая выяснить определяющие показатели оценки качества услуг в области стандартизации и представить их количественные данные. В течение 2015 года проводилось анкетирование более 5000 клиентов ООО Научно-производственного центра «Агропищепром». Анкета высылалась на электронную почту клиента, либо производители самостоятельно заполняли ее на сайте организации.

В результате опроса был получен следующий результат:

– **требования к готовым НТД, % опрошенных (рисунок 5):** согласование и экспертиза в Росстандарте – 100% (5000 чел.), наличие полного комплекта документации – 100% (5000 чел.), подробность изложения материала и грамотность написания – 81% (4050 чел.), наличие отработанных рецептур и технологий – 60% (3000 чел.), доступность цены – 84% (4200 чел.), эстетика оформления – 29% (1450 чел.); выбор вариантов и способов доставки – 25% (1250 чел.);

– **требования к разработке НТД, % опрошенных (рисунок 6):** соответствие стандартам – 100% (5000 чел.), высокая степень компетентности сотрудников – 97% (4850 чел.), оптимизация расходов – 75% (3750 чел.), своевременность и точность выполнения заказа – 93% (4650 чел.), получение объективной оценки проекта – 32% (1600 чел.), подробное описание технологических процессов – 80,1% (4005 чел.), консультирование по ходу работы с НТД – 41% (2051 чел.), результативность услуги – 62% (3102 чел.);

– **требования к обслуживанию, % опрошенных (рисунок 7):** выполнение услуги в срок – 97% (4850 чел.); точность в счетах, бухгалтерских записях – 95% (4750 чел.), своевременность услуги – 73% (3650 чел.), квалификация специалистов – 82% (4100 чел.), соблюдения профессиональной этики – 42,1% (2105 чел.), положительные индивидуальные качества сотрудников – 33% (1050 чел.), взаимопонимание – 20% (1001 чел.), материально-техническая оснащенность организации – 08% (400 чел.);

– **требования к консультированию, % опрошенных (рисунок 8):** подробность и доступность для производителя изложения информации – 77% (3852 чел.), знание специалистами технологических процессов – 94,5% (4725 чел.), знание законодательства в сфере стандартизации – 83% (4150 чел.), умение просчитать и предложить разные варианты решения технологических задач, обосновать достоинства и недостатки разных вариантов их решения – 28% (1402 чел.).

Рис. 5. Результаты опроса производителей о показателях качества готовых НТД

Рис. 6. Результаты опроса производителей о показателях качества разработки НТД по техническому заданию заказчика

Рис. 7. Результаты опроса производителей о показателях качества обслуживания в сфере стандартизации пищевого производства

Рис. 8. Результаты опроса производителей о показателях качества консультативных услуг

Таким образом, проведенное анкетирование показало значение предложенных критериев качества услуг для наших клиентов. По результатам опроса выделились наиболее важные показатели для всех групп услуг, которые в своих анкетах отмечали практически все респонденты (около 100%).

Так, для 100% респондентов исключительно важным требованием к готовым НТД являлось их согласование и экспертиза в Росстандарте, а также подробность изложения материала и грамотность написания. Анкетирование также выявило, что 16% опрошенных ради качества готовы поступиться ценой, эстетика оформления и выбор вариантов доставки оказались наименее важными среди прочих. Такой разброс в показателях зафиксировал готовность ряда опрошенных поступиться ценой, эстетическими характеристиками и удобством доставки, но не в ущерб соответствия стандартам и полноте комплектации документов.

Подавляющее число опрошенных (100%) указали ключевым показателем качества при разработке НТД – соответствие стандартам, не менее важна оказалась степень компетентности сотрудников – 97%. Главным показателем качества обслуживания 97% опрошенных называли своевременность выполнения услуг, 95% уделили внимание точности в счетах и бухгалтерских записях. Наиболее часто отмечаемыми в анкетах критериями качества консультирования были знание специалистами технологических процессов (94,5%) и знание законодательства в сфере стандартизации (83%).

Список используемых источников:

1. ГОСТ Р 52113-2014 Услуги населению. Номенклатура показателей качества услуг. Национальный стандарт Российской Федерации.
2. ГОСТ ISO 9001-2011 Системы менеджмента качества. Требования. Межгосударственный стандарт.
3. ГОСТ Р ИСО 9004-2001 Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности.

References:

1. GOST (State standard specification) 52113-2014 Services to the population. Nomenclature of indexes of quality of services. National standard of the Russian Federation.
2. GOST (State standard specification) ISO 9001-2011 Requirements of the quality management System. Requirements. Interstate standard.
3. GOST R ISO 9004-2001 Administrative quality management and the elements of the quality system. International standard.

DOI: 10.17117/no.2015.04.038

Поступила (Received): 07.06.2015

Togliatty@rgsu.net

Акулова Е.Ф. Формирование индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников посредством подвижных игр

Akulova E.F.
Forming of individuality, self-dependence and
responsibility of pre-school children through action games

Подвижные игры – наиболее доступный метод воздействия на ребенка при его активной помощи. Преимущество подвижных игр в том, что игра всегда связана с инициативой, индивидуальной фантазией, требует самостоятельности для достижения игрового результата, ответственности перед командой. В статье представлены педагогические условия формирования индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников посредством подвижных игр. Воспитательное значение коллективной игры состоит в том, что в процессе игры дети вступают в деловые отношения друг с другом. Введение определенных правил непосредственно в игровую деятельность упражняет детей в решении возникающих ситуаций и в оценке своих поступков. В игре формируется собственный опыт, который позволяет преодолеть разрыв между знаниями о нормах и реальным поведением. В данной статье представлен диагностический инструментарий для системного мониторинга уровня становления самостоятельности, ответственности и содействия у детей дошкольного возраста

Ключевые слова: социализация, индивидуальность, самостоятельность

Акулова Елена Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный социальный университет
г. Тольятти, ул. Королева, 6

Action games are the most accessible way of influence on a child using their active participation. The advantage of active games lies in the fact that a game is always connected with an initiative, individual imagination requiring self-dependence to achieve the aim of the game and responsibility before the team. The article presents pedagogical conditions of forming individuality, self-dependence and responsibility of pre-school children through action games. Pedagogical meaning of joint games is in the assumption that in the process of the game children assume business-like relations. Establishment of certain rules immediately in a game activity trains children in finding solutions in appearing situations and in evaluation of their acts. Games give rise to personal experience, which enables children to overcome the chasm between knowledge and real behavior. The article presents diagnostic tools for systematic monitoring of the development level of self-dependence, responsibility and cooperation of pre-school children

Key words: socialization, individuality, self-dependence

Akulova Elena Fyodorovna

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Russian state social university
Togliatti, Korolyov st., 6

Введение (Introduction)

В современном мире одной из основных проблем является трудность социализации молодых людей. На наш взгляд это связано с неумением проявлять самостоятельность, с нежеланием брать на себя ответственность, а также с отсутствием яркой индивидуальности, которая проявляется в наличие богатства интересов, что делает человека востребованным на рынке труда, и позволяет реализовать свои способности, создать семью и взять на себя за нее ответственность.

Содержание социального воспитания определим исходя из цели социально-педагогической деятельности. Идеальная цель – социализация дошкольников. Эта идеальная цель всегда отражается в персонифицированной цели достижения каждым дошкольником своего более высокого уровня социальности, проявляющейся в его социальном самоопределении и развитии его индивидуальности. Другая цель – процессуальная. Она направлена на создание социально-педагогических условий для реализации актуальных потребностей развивающейся личности. Социально-педагогическое сопровождение всегда персонифицировано и направлено на конкретного ребенка и на его конкретную жизненную ситуацию или событие, даже если педагог работает с группой. Сопровождение, включающее в себя помощь и поддержку, предполагает не решение проблемы за ребенка, а стимулирование его самостоятельности в решении его проблемы [4].

Социально-педагогическое сопровождение дошкольника – это образовательный процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ребенку понять и освоить жизненные ситуации, помогающих в построении им социальных отношений со сверстниками, взрослыми и на преодоление трудностей социализации [3].

Социально-педагогическое сопровождение дошкольника предполагает помощь родителям в воспитании детей, излишнее регулирование родителями поведения детей подавляет их волю и, наоборот, увеличение автономии детей определяет долю формирования индивидуальности, самостоятельности, ответственности. Родители дошкольников склонны занижать их потенциальные возможности и авторитарно ограничивать самостоятельность своих детей. В совместной деятельности родители берут инициативу в свои руки, воспринимают своих детей младше, чем они есть, не прогнозируют больших учебных и жизненных достижений дошкольников. В некоторых случаях вклад родителей в совместное регулирование поведения подавляет волю детей, а в других – способствует увеличению их автономии в рамках таких отношений. Можно сказать, что процент такой автономии определяет долю формирования индивидуальности, самостоятельности и ответственности.

На качественное развитие индивидуальности может повлиять процесс воспитания в ребенке самостоятельности (разрешение ребенку искать и находить собственное детское решение той или иной проблемы), обсуждение с ребенком последствий такого решения, наличие возможности «пожинать плоды» собственного поступка ведет к становлению и воспитанию другого социально

значимого качества – ответственности. Согласно интеракционистской концепции социальная адаптация личности заключается в переходе от состояния зависимости к состоянию независимости и принятию ответственности за благополучие других [1, 2].

Воспитатель детского сада сопровождает не только жизненные ситуации ребенка, но и становление социально значимых качеств личности в образовательном процессе; создает педагогические условия для их становления, которые в первую очередь проявляются в процессе ведущей деятельности дошкольного возраста – игровой.

Анализ научных исследований показал, что воспитательное значение коллективной игры состоит в том, что в процессе игры дети вступают в деловые отношения друг с другом. Введение определенных правил непосредственно в игровой деятельности упражняет детей в решении возникающих ситуаций и в оценке своих поступков. В игре формируется собственный опыт, позволяющий преодолеть разрыв между знаниями о нормах и реальным поведением.

Д.Б. Эльконин в своих работах обращает внимание на два плана отношений (ролевых и реальных) [10]. В игре ребенок постоянно меняет свою позицию: от игровых отношений к организационно-деловым и обратно.

Исследования В.Г. Нечаевой (1972), Т.И. Ерофеевой (1986) показали, что средством формирования взаимоотношений между детьми являются правила, регулирующие поведение детей в окружении сверстников [6].

Т.И. Ерофеева (1986) [6], А.В. Запорожец [8] исследовали наличие у дошкольников "знаемых" мотивов поведения и "реально действующих". Значительную роль в решении этой задачи Т.И. Ерофеева отводит развитию у детей социальных эмоций.

Другую проблему затрагивает Т.И. Бабаева (1973): она обращает внимание на положение ребенка в группе сверстников и доказывает, что только благоприятное положение обеспечивает развитие у детей активности [5].

Наличие объективных связей между деятельностью и возможностью для развертывания в ней гуманных взаимоотношений изучает Н.С. Пантина (1978).

Исследование Т.С. Блощицкой (1983) было посвящено проблеме формирования взаимоотношений детей и проводилось на основе включения детей в подвижные игры.

Подвижные игры – наиболее доступный и эффективный метод воздействия на ребенка при его активной помощи. Преимущество подвижных игр перед строго дозируемыми упражнениями в том, что игра всегда связана с инициативой, индивидуальной фантазией, требует самостоятельности для достижения игрового результата, ответственности перед командой.

По определению П.Ф. Лесгафта, «подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни» [7].

Материалы и методы (Materials and Methods)

Современные дети мало двигаются; реже, чем раньше играют в подвижные игры из-за привязанности к телевизору и компьютерным играм. Чтобы

поддержат интерес детей к подвижным играм, они должны их узнать, и задача педагога в этом им помочь.

Исходя из вышесказанного, в МДОУ № 153 «Олеся» г.о. Тольятти было проведено исследование, направленное на социально-педагогическое сопровождение формирования социально значимых качеств: индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников, посредством подвижных игр. В эксперименте участвовали: две младших, две средних, и две старших группы, из них – три группы каждого возраста экспериментальных и три контрольных, в каждой группе по 25 детей. Эксперимент длился два года: мл. – ср.; ср. – старш.; старш. – подг. Младшая группа не диагностировалась, результаты представлены для ср, старш. и подг. групп, прошедших двухлетний период обучения (экспериментальные).

Объект исследования – подвижная игра.

Предмет исследования – влияние подвижных игр на формирование индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников посредством подвижных игр.

Мы предположили, что формирование индивидуальности, самостоятельности, ответственности и содействия у детей дошкольного возраста будет эффективным при следующих педагогических условиях:

Приобщение родителей к подвижным (народным, ролевым и т.д.) играм со своими детьми.

Активизация детской самостоятельности посредством стимулирования индивидуальных возможностей каждого ребенка; использования вариативности подвижных игр, создания благоприятных условий для положительных эмоциональных и морально-волевых проявлений детей в подвижных играх.

Владение воспитателями методикой проведения подвижных игр. Такая методика включает в себя:

- использование подвижных игр разных по способу организации, направленных на развитие различных групп мышц, а также игровых заданий, требующих высокой координации движений; силы, ловкости, выносливости, быстроты и грациозности движений; проявления смекалки, выдержки, воли, самостоятельности, ответственности и содействия в помощи другим играющим;
- взаимодействие инструктора по физическому воспитанию с музыкальным руководителем и воспитателями;
- создание условий для проявления морально-волевых проявлений личности ребенка и активной позиции в процессе подготовки и в приведении в порядок игрового инвентаря, площадки, собственной одежды, так как данная трудовая деятельность является реально трудовой, а не игрой в труд;
- системное планирование подвижных игр в группе и на прогулке;
- создание диагностического инструментария для системного мониторинга уровня становления самостоятельности, ответственности и содействия у детей.

Дадим обоснование выявленным педагогическим условиям воспитания и становления индивидуальности, самостоятельности, ответственности и содействия дошкольников посредством организации народных и подвижных игр на

прогулке: Приобщение родителей к подвижным играм со своими детьми. Представим основные проблемы, выявленные нами в процессе пилотажного эксперимента, направленного на апробацию педагогических условий формирования социальных качеств дошкольников при обучении их самоорганизации в народных и подвижных играх на прогулке. Если говорить о современных детях, то, прежде всего, нужно сказать: дети в наши дни, либо совсем не играют, либо играют слишком мало. Это связано с целым рядом причин:

- Все стремятся как можно раньше научить детей читать, писать, считать, забыв о том, что ведущая деятельность ребенка-дошкольника – игровая! Без этого важного «игрового» периода не бывает успешного обучения в школьном возрасте, а позже не происходит развития зрелой полноценной личности.

- Современные дети, как правило, «играют» в обучающие игры по правилам взрослых, часами просиживают у телевизоров, проигрывая вместе с героями сериалов взрослую жизнь, с трудом отрываются от компьютерных монстров, выплескивая свою энергию и агрессивность в социальное пространство.

- Родители современных детей сами принадлежат к неиграющему поколению: их детство тоже прошло без игр, тоже было насыщено обучающими элементами и компьютерными играми. Именно поэтому родители не играют со своими детьми – они очень часто сами не умеют этого делать. К тому же им не хватает времени на занятия и игры с детьми.

Родители должны быть первыми участниками игр своих малышей. И чем активнее общение матери или отца с ребенком, тем быстрее он развивается. Одним из средств создания положительной эмоциональной атмосферы в семье, установления более тесных контактов между взрослыми и детьми являются народные игры. Наличие правил и требование их соблюдения, частая сменяемость водящих ставят участников игры в положение равноправных партнеров, что способствует укреплению эмоциональных контактов между родителями и детьми. В чем преимущество использования народных игр в практике семейного воспитания? – Прежде всего в простоте и доступности их организации. Они не требуют специального оборудования, специально отведенного для этого времени. С ребенком можно играть по дороге в детский сад, во время прогулки, во время путешествия. Родители не только организуют игры, но и сами включаются в детские забавы. Такое участие взрослых приносит двойную пользу: доставляет детям много радости и удовольствия, а папам и мамам дает возможность лучше узнать своего ребенка, стать его другом. Одним из средств создания положительной эмоциональной атмосферы в семье, установления более тесных контактов между взрослыми и детьми являются народные игры. В них много юмора, шуток, соревновательного задора. Своеобразие игровых действий (прятки – поиск, загадывание – отгадывание и др.) сохраняет этот настрой до конца игры, вызывает у детей гамму чувств и переживаний. В русских народных играх отражается исконная любовь народа к веселью, движениям, удалству. Есть игры-забавы с придумыванием нелепиц, каламбуров, со смешными движениями, жестами, «выкупом» фантов. Народным шуткам и юмору присуща безобидность. Они определяют педагогическую ценность народных игр, так как доброжелательный смех партнеров – близких взрослых, товарищей – действует

на ребенка сильнее, чем замечания, наказания. Наличие правил и требование их соблюдения, частая сменяемость водящих ставят участников игры в положение равноправных партнеров, что способствует укреплению эмоциональных контактов между родителями и детьми.

Единственный язык, который легко дается всем детям – это язык игры. Именно игра может помочь родителям скорректировать возникающие возрастные проблемы в отношениях с детьми. На современном этапе развития общества мы столкнулись с проблемой девиантного поведения детей, причиной многих подростковых проблем является отсутствие взаимопонимания родителей со своими детьми. Корни этих проблем лежат в дошкольном детстве: если родители в процессе игровой деятельности (так как это ведущая деятельность дошкольников) научатся решать возникающие проблемы, научат детей самостоятельности и в процессе организации игры и в плане подготовке к игре и в преодолении трудностей, связанных с ходом игры и с ее результатом. Именно родитель может продемонстрировать достойный пример: как можно выиграть и проиграть, не уронив собственного достоинства. Роль педагогов в просвещении родителей, в понимании значения игры, в обучении взаимодействию с детьми в процессе игровой деятельности, в привлечении родителей к организации и проведению развлечений и занятий, построенных на содержании народных игр.

Активизация детской индивидуальности, самостоятельности и ответственности посредством стимулирования собственных возможностей каждого ребенка: В дошкольном возрасте игра является одной из основных форм организации детской жизни, в процессе которой дети влияют друг на друга, приобретая жизненные привычки. Подвижная игра относится к играм с правилами. В структуре подвижной игры всегда есть двигательная задача, к самостоятельному решению которой ребенок может прийти путем проб и ошибок, найдя целенаправленное действие и способ его выполнения. Пробуя различные варианты движения, ребенок наталкивается на эффективное решение. Однако осознанный подход к решению двигательной задачи состоит в том, что ребенок выбирает способ действий на основе требований игры, посредством анализа условий ее выполнения. Это связано как с дифференцированным восприятием, так и с владением логическими операциями, а также с развитием самоконтроля. Воспитатель в ходе эксперимента знакомил детей с содержанием и правилами игры, называя двигательную задачу и основное движение, предоставляя детям возможность самим выбрать способ данного двигательного действия. Это зависело от детского двигательного опыта, от индивидуальных особенностей. Обучая детей выбору способа выполнения, педагог показывал на примере их ошибок зависимость данного способа от условий. Например, если в игре «Ловишки» ребенок быстро бегал, но не достиг успеха, то ошибка была в том, что он забывал менять направление, поджидая играющих в момент их разворота, или побежав им на встречу. Другой пример: в беге с увертыванием можно легче добиться результата и не быть пойманным, если использовать отклонение корпуса, резкое приседание, в том случае, если нет места для изменения направления. В процессе обучения детей способам решения двигательной задачи мы рассмотрели с детьми ситуацию в игре, в которой дети, не умеющие быстро бегать, постоянно

подводили команду. Был проведен совместно с детьми поиск решения: как команде победить в этом случае. С помощью вопросов взрослого дети были подведены к следующему решению: быстро бегающий ребенок может отвлекать внимание водящего на себя. Итак, постепенное сообщение детям знаний о применении основных движений в ситуации игры способствовало обогащению их двигательного опыта и, что особенно важно, сознательному использованию его в зависимости от условий. Разнообразные условия выполнения двигательной задачи способствовали поддержанию интереса, развивали самостоятельность и инициативу.

Однако, самостоятельность и инициативу принятия на себя ответственности мы формировали в подвижной игре не только за счет двигательной задачи. В результате педагогического наблюдения было замечено, что создание самостоятельных самоорганизующихся детских коллективов это результат развития детских взаимоотношений, собственно игровых навыков и умений.

Владение воспитателями методикой проведения подвижных игр: Игра с правилами как предмет изучения интересна своим влиянием на формирование таких социальных качеств как самостоятельность и ответственность в старшем дошкольном возрасте. Именно поэтому мы решили выяснить, какое место занимают игры с правилами в условиях детского сада, в какой мере старшие дошкольники самостоятельно используют подвижные игры, и какое влияние имеют взрослые на организацию этой деятельности. Анализ календарных планов показал, что воспитатели планируют игру до 5-6 раз день (на утренней гимнастике, до занятий и между ними, на физкультурных занятиях, на дневных и вечерних прогулках). Беседы с воспитателями показали, что большая часть из них рассматривает подвижную игру как метод обучения движениям и формированию физических качеств (ловкости, смелости, выдержке). Мы сделали вывод, что воспитатель на практике чаще использует игру для решения технических задач физического воспитания. Были поставлены задачи, предусматривающие воспитание у детей умений организовывать подвижные игры самостоятельно. Однако на практике педагоги считают, что самостоятельное проведение подвижной игры может ограничиваться предложением воспитателя: «Дети, в какую игру вы хотите поиграть?» таким образом, главным инициатором и организатором игры опять выступает педагог. Мало того, часто, даже если планируется игра по желанию детей в реальной жизни, все-таки педагог предлагала: «Давайте поиграем в игру «Ловишки». Из сказанного следует, что именно воспитатель называет игру, именно воспитатель уточняет вместе с детьми ее правила, назначает водящего, определяет его место, следит за выполнением правил, подводит итог. «Кто же, все-таки, самый ловкий?» несмотря на то, что к оценке часто привлекались дети, основная роль всегда принадлежала воспитателям.

Результаты (Results)

В процессе исследования данной проблемы мы предложили воспитателям в качестве эксперимента предоставить детям полную самостоятельность в организации игры. Было выявлено, что в 4 группах (2 старших, 2 подготовитель-

ные) без помощи воспитателя игра так и не состоялась. После включения воспитателя в организацию игры детям была предоставлена самостоятельность, но дошкольники не смогли самостоятельно довести ее до конца, что проявилось в следующем: дети постоянно обращались к педагогу, то за «справедливостью», то за подсказкой. Мы предположили, что это происходит в связи с тем, что педагоги в подвижных играх излишне опекают детей, всегда назначают водящего, уточняют правила, подводят итоги. При этом воспитатели оставляли детям некий простор для участия, для проявления самостоятельности, но этого недостаточно.

Была проведена консультативная работа, обучающие семинары с педагогами, после чего воспитатели экспериментальных групп стали понимать и целенаправленно расширять границы самостоятельности детей уже со второй младшей группы. В младшей группе дети способны самостоятельно объединяться. Они были обучены способам объединения в группы разными вариантами группировки. Постепенно подключали воспитанников к самостоятельному объединению в пары. Рассмотрим вариативность самостоятельной группировки детей в подвижную игру в разных возрастных группах: сначала, в младших и средних группах воспитатель учил каждого ребенка выполнять движения самостоятельно, действовать рядом с другими, не мешая никому. Одновременно она настойчиво искала возможности объединения в совместной деятельности сначала двоих, а затем и нескольких детей. В качестве примера приведем первые упражнения, в которых дети учились действовать согласованно:

- воспитатель предлагает двум детям взяться за руки и пройти по двум рядом лежащим дорожкам (скамейкам);
- дети вдвоем ведут куклу за руки;
- один ребенок идет по скамейке, другой держит его за руки;
- воспитатель выносит свернутую в рулон дорожку из клеенки, подзывает двух-трех детей, дает им рулон, предлагая: «Сделаем дорожку, будем ходить». Дети помогли воспитателю уложить дорожку на пол и стали ходить по ней друг за другом. Каждый из детей действовал как бы сам по себе, но был вынужден подчиняться общим условиям: во время ходьбы придерживаться темпа товарища, так как нельзя прекратить движение раньше другого.

Следующие, более сложные упражнения для детей средней группы были связаны с необходимостью соподчинения движений:

- один из детей держит обруч, другой в него пролезает;
- дети вдвоем вращают скакалку;
- двое держат скакалку за концы, другие подлезают под нее или перешагивают.
- трое-четверо детей садятся в кружок и катают мяч друг другу.

Очень скоро эти упражнения перешли в самостоятельные двигательные действия детей. Они делали неоднократные попытки договориться об игре. Например: Оля подходит к Ире, которая рисует палочкой на земле, просит у нее палочку, говорит: «Я нарисую ручеек, а потом будем вместе прыгать»

В средней группе, в ходе эксперимента воспитатели учили детей самостоятельно организовывать подвижные игры с небольшой группой сверстников

(2-4 человека). Не нарушая хода сюжетной игры, в качестве ее составной части организовывали подвижную игру. Например: дети играют в игру «Пароход», воспитатель подключается к игре, организуя экскурсию в город, – воспитатель принимает роль экскурсовода. Дети пересаживаются в «машины», наливают бензин, заводят машины и быстро направляются к центру города; они едут мимо парков, домов (стульчиков) и снова возвращаются на «пароход». Педагог включает детей в игры, результаты которых зависят от согласованных действий двух или нескольких детей: «Найди себе пару», «Пилоты». В течение года воспитатели приучали всех детей быть ведущими, но учитывали особенности каждого ребенка. Застенчивому ребенку сначала доверяли простую роль, в которой он отвечает за свои действия: «Пастух и стадо», «Зайка, серый умывается», «Лошадки». Интересы детей 5-го года очень разнообразны. Их занимает совместная деятельность в небольших коллективах. Объединение детей средней группы чаще всего происходило по симпатиям, кто с кем дружит. Игру до конца дети, как правило, не доводили.

Усложнением для развития индивидуальности, самостоятельности и ответственности в старшем дошкольном возрасте стало внедрение роли ведущего. Потому что для организации самостоятельной подвижной игры должен быть ребенок-лидер, который может предложить игру, выбрать водящего, подать сигналы, следить за выполнением правил, то есть реально руководить игрой на всем ее протяжении и завершить ее. Эта роль правилами не определена. Мы использовали ее как средство для привлечения детей к организации самостоятельной игры. Лидер – ребенок, назначенный на роль ведущего, – является примером для сверстников, стимулом для подражания в организации самостоятельной игры со сверстниками. Включая роль ведущего, мы выявили некоторые умения, определяющие поведение ведущего: инициативность (предложение игры); лидерские качества (другие дети или хотят с ним дружить, или не могут ему не подчиняться); организаторские способности (собрать детей, распределить роли, требовать соблюдения правил); хорошее знание игр и их правил, физическая подготовка. А.П. Усова указывала на то, что чем больше ребенок «вооружен» способами организации сверстников для совместной деятельности, тем больше времени он проводит в социальном общении. Из описания наблюдений за организацией детей в самостоятельные игры видно, что ведущие, способные вести игру, хорошо знают правила игры, общительны, справедливы к партнерам, умеют заинтересовать детей, так как креативны (могут что-нибудь придумать интересное), умеют громким голосом подавать команды, регулируют взаимоотношения участников, а те им подчиняются. Таким образом, быть ведущим значительно сложнее, чем водящим. Дети к 7 годам начинают осознавать свои возможности и предлагать себя на роль ведущего, проверяя свои организаторские способности. Научив дошкольника играть самостоятельно, мы решаем задачи социального становления, готовим его к эффективному взаимодействию со сверстниками, которое так важно для будущего первоклассника, потому что в школе дети значительное время находятся без присмотра взрос-

лого. В детском коллективе, благодаря таким социальным качествам, как индивидуальность, ответственность, самостоятельность, содействие, происходит становление собственной позиции, что проявляется как самодостаточность.

Для отслеживания результатов эксперимента была разработана методика проявления детьми среднего и старшего дошкольного возраста таких качеств как: индивидуальность, самостоятельность, ответственность. В связи с тем, что данные качества формируются у детей очень индивидуально, процесс их становления не связан строго с конкретным возрастом, но при целенаправленном педагогическом воздействии в дошкольном возрасте может быть достигнуты некоторые результаты. Поэтому диагностическая методика не имеет строго определенного указания возраста – наоборот, она применительно одновременно как для среднего, так и для старшего возраста. Меняться могут только атрибуты, инвентарь, перечень игр (соответственно возрасту) и двигательные задачи. В младшем возрасте работа проводилась, но не диагностировалась, так как в данном возрасте лишь закладываются предпосылки для формирования рассматриваемых качеств.

Всего в ходе исследования диагностировались три показателя, которые отражают наличие формируемых качеств. Представим данные методики соответственно трем показателям.

Показатель 1 – умение создавать условия для собственной двигательной деятельности и со сверстниками (самостоятельность, ответственность).

Критерии:

1 уровень: знает и использует 1-2 предмета физкультурного инвентаря при создании условий для собственной двигательной деятельности; ждет помощи взрослого; не испытывает необходимость сотрудничать со сверстниками.

2 уровень: называет физкультурное оборудование и действия с ними, но подготавливает и создает условия для собственной деятельности с помощью наводящих вопросов педагога, сам за помощью взрослого обращаться не умеет; в контакт со сверстниками вступает не по своей инициативе.

3 уровень: выстраивает план действия с оборудованием, но результативность зависит от косвенного руководства взрослого; ребенок не всегда может попросить о помощи взрослого; вступает в контакт со сверстниками, хочет сотрудничать, но возникают конфликты.

4 уровень: самостоятельно создает условия для собственной двигательной деятельности и деятельности со сверстниками без обращения за помощью взрослого; самостоятельно намечает план, свободно действует по плану; легко вступает в контакт со взрослыми и сверстниками, предлагает помощь сверстникам.

Задания:

«Назови и покажи, что можно сделать с оборудованием...»

Материал: карточки с физкультурным оборудованием. Ребенок берет карточку, называет физкультурный инвентарь и рассказывает, как с ним можно играть, заниматься.

«Подготовь полосу препятствий» (на участке)

Средний возраст – начинает взрослый, а ребенок заканчивает.

Старший возраст – ребенок раскладывает оборудование самостоятельно. Предложить ребенку незнакомое, новое оборудование. Понаблюдать, как ребенок с ним будет действовать, будет ли интересоваться у взрослого или сверстника.

3. Предложить детям на участке создать условия для игры в «Городки», «Классы» (парами). Наблюдение за умением сотрудничать в паре.

Показатель 2 – владение приемами организации совместной двигательной деятельности со сверстниками (самостоятельность, ответственность, индивидуальность).

Критерии:

1 уровень: ребенок не проявляет активности, не владеет приемами организации двигательной деятельности, не высказывает своих пожеланий; от помощи сверстников и взрослого отказывается.

2 уровень: ребенок не проявляет активность, но иногда выступает со встречным предложением: не всегда учитывает интересы сверстника; принимает помощь других детей, но самостоятельно не обращается.

3 уровень: ребенок берет на себя функцию организатора, но не достаточно инициативен, принимает предложение более активного сверстника, однако может возразить, учитывая свои интересы; может быть конфликтным.

4 уровень: ребенок принимает на себя функцию организатора взаимодействия, распределяет обязанности; проявляет умение выслушать сверстника, согласовывает с ним свои предложения; уступает, убеждает; способен оказать взаимопомощь.

5 уровень: ребенок принимает на себя функцию организатора подвижной игры, умеет задавать новые варианты известной игры или придумывать новую игру.

Задания:

«Научи другого тому, что можешь сам» (с оборудованием).

Предложить ребенку провести свою любимую подвижную игру, придумать другой вариант этой игры придумать свою игру.

3. Предложить ребенку провести утреннюю гимнастику или общеразвивающие упражнения на физкультурном занятии.

4. Организовать выполнение упражнений в парах (дети распределяются в пары самостоятельно).

Показатель 3 – организация собственного поведения в деятельности со сверстниками (самостоятельность, ответственность, индивидуальность).

Критерии:

1 уровень: ребенок не знает нормы взаимодействия или не соотносит необходимость их выполнения по отношению к себе; действует индивидуально, либо с отрицательной направленностью, с эгоистическими тенденциями в общении, настаивает на своем.

Слышал про нормы и правила поведения, но не принимает их к сведению; может назвать нормы и правила, но им не следует.

2 уровень: знает правила взаимодействия, но не выполняет их, может правила поведения нарушать, не всегда учитывает интересы других, не всегда способен подчиняться интересам других детей; иногда может не сдерживать агрессивную реакцию.

3 уровень: знает нормы и правила поведения, но они не являются его внутренними нормами поведения, поэтому не всегда может долго вести себя правильно. Ребенок отличается недостаточной, но положительной активностью в общении, может согласиться или возразить, но учитывает свои интересы.

4 уровень: знает нормы и правила поведения, выполняет их осознанно, так как они не противоречат его внутренним нормам (он их освоил, принял); проявляется саморегуляция в поведении, согласовывает собственное поведение со сверстниками, может уступить, убедить, отстаивает свою точку зрения, при этом проявляет уважительное отношение к другим детям.

5 уровень: проявляется саморегуляция в поведении и способен разрешать конфликты других детей.

Задания:

«Не поделили мячи»: педагог вносит мячи – новые красивые и старые, предлагает каждому выбрать и поиграть. Возникает конфликтная ситуация, педагог наблюдает, затем предлагает всем вместе разобраться.

Беседа с детьми о правилах поведения в играх (проявлять сдержанность, взаимовыручку, строго подчиняться правилам игры).

3. Наблюдение за организацией детьми самостоятельных подвижных игр.

Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion)

Данные задания мы использовали для диагностики уровня становления социально значимых качеств у дошкольников (средний и старший возраст). Воспитатели с помощью данных заданий отслеживали результативность в воспитании и становлении данных качеств. Привлекая детей к самостоятельной организации подвижных игр, к подготовке и уборке инвентаря, взаимодействию со сверстниками, к совместным манипуляциям с игровым оборудованием, созданию педагогических ситуаций для умения поделиться, для умения оказать помощь, для принятия лидерства, умения проигрывать и побеждать, педагоги корректировали индивидуальный подход к детям в зависимости от получаемых результатов. Результаты диагностики носили динамичный характер, так как воспитатели использовали подобные задания постоянно в повседневной игровой деятельности детей и вносили корректировки, наблюдая изменения в поведении детей.

Таблица 1. Показатель 1: умение создавать условия для собственной двигательной деятельности и со сверстниками (самостоятельность, ответственность)

Группы	Экс-до	Экс-после	К-до	К-после
Уровень 1	75%	0%	73%	20%
Уровень 2	14%	58%	12%	60%
Уровень 3	11%	25%	15%	20%
Уровень 4	0%	17%	0%	0%

Уровни развития самостоятельности, ответственности и индивидуальности у дошкольников (группы: средняя, старшая подготовительная; экспериментальные и контрольные, до и после эксперимента; числовые данные – % детей в гр., овладевших уровнем) представлены в табл. 1.

Рис 1. визуализация данных Таблицы 1

Таблица 2. Показатель 2: владение приемами организации совместной двигательной деятельности со сверстниками (самостоятельность, ответственность, индивидуальность)

Группы	Экс-до	Экс-по-сле	К-до	К-после
Уровень 1	75%	0%	72%	20%
Уровень 2	13%	60%	10%	61%
Уровень 3	12%	20%	18%	19%
Уровень 4	0%	14%	0%	0%
Уровень 5	0%	6%	0%	0%

Рис 2. визуализация данных Таблицы 2

Таблица 3. Показатель 3: организация собственного поведения в деятельности со сверстниками (самостоятельность, ответственность, индивидуальность)

Группы	Э-до	Э-после	К-до	К-после
Уровень 1	75%	0%	74%	20%
Уровень 2	14%	58%	13%	61%
Уровень 3	11%	20%	13%	19%
Уровень 4	0%	15%	9%	0%
Уровень 5	0%	7%	9%	0%

Рис 3. визуализация данных Таблицы 3

Самостоятельная игровая деятельность отражает реальное поведение детей, поэтому создание условий для самостоятельных игр дошкольников (народных, подвижных, ролевых) является поведенческим компонентом образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Результаты формирования социально значимых качеств были весьма показательны (см. таблицы 1-3, рис. 1-3). Каждый ребенок экспериментальной группы продвинулся по данным показателям на несколько уровней вперед. Результаты, достигнутые детьми из экспериментальной группы, были существенно выше результатов детей контрольной группы. Таким образом, нам представляется, что самостоятельная подвижная игра позволяет создать хорошие условия для воспитания и становления социально значимых качеств у дошкольников.

Список используемых источников:

1. Акулова Е.Ф. Влияние психологических особенностей на формирование ценностных социальных качеств // Вестник ЧГПУ. № 3. 2009. с. 5-18.
2. Акулова Е.Ф. Формирование у детей самостоятельности, ответственности и содействия посредством системной организации подвижных и народных игр на прогулке // Дошкольное воспитание. № 4. Воспитание дошкольника. 201., 126 с.
3. Акулова Е.Ф. Социально-педагогическое сопровождение воспитания дошкольников в семье // Наука, образование, общество. 2015. N1(3). Тамбов. С. 66-78.
4. Акулова Е.Ф. Социально-педагогическое сопровождение дошкольников // Наука, образование, общество. 2015. N1(3). Тамбов. С. 75-88.

5. Бабаева Т.И. Формирование доброжелательного отношения у детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения // Автореф. дис. ... канд. пед наук. Л., 1973.
6. Ерофеева Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных отношений у детей старшего дошкольного возраста // Автореф. дис. ... канд. пед наук. М. 1986.
7. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М., 2010.
8. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986.
9. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М. 1976. 96 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М. 1999.

References:

1. Akulova E.F. Influence of psychological features on forming axiological social merits. Vestnik CGPU. №3. 2009. P. 5-18.
2. Akulova E.F. Forming of self-dependence, responsibility and cooperation in pre-school children through systematic organization of action and folk games during kindergarten outings. Doshkolnoye vospitanie. №4. Vospitanie doshkolnika. 2010. 126 p.
3. Akulova E.F. Social-pedagogical support of upbringing of pre-school children in the family. Nauka, obrazovanie, obshchestvo, 2015 N1(3). Tambov. P. 66-78.
4. Akulova E.F. Social-pedagogical support of upbringing of pre-school children in the family. Nauka, obrazovanie, obshchestvo. 2015. N1(3). Tambov. P. 75-88.
5. Babayeva T.I. Forming of benevolent attitudes in senior pre-school children to their peers in the process of communication. Autoabstract of the thesis of candidate of pedagogical sciences. Leningrad, 1973.
6. Erofeyeva T.I. Pedagogical conditions of forming benevolent attitudes in senior pre-school children. Autoabstract of the thesis of candidate of pedagogical sciences. Moscow, 1986.
7. Lesgaft P.F. Family upbringing of children and its meaning. Moscow, 2010.
8. Development of social emotions in pre-school children. Moscow. 1986.
9. Usova A.P. The role of games in upbringing children. Moscow. 1976. 96 p.
10. Elkonin D.B. The psychology of games. Moscow, 1999.

© 2015, Акулова Е.Ф.
Формирование индивидуальности,
самостоятельности и ответственности у
дошкольников посредством подвижных игр

© 2015, Akulova E.F.
Forming of individuality, self-dependence and
responsibility of pre-school children through action
games

DOI: 10.17117/no.2015.04.053

Поступила (Received): 24.05.2015

pedagogika.egu@rambler.ru

Алёшин В.В. Использование электронного учебника в школе на уроках естественно-научного цикла

Aleshin V.V. The use of the electronic textbook at school at lessons of natural-science cycle

Учителя при использовании электронных учебников получают возможность приобретения квалификационных компетенций направленных на реализацию ФГОС нового поколения, повышение эффективности педагогической деятельности с целью достижения новых образовательных результатов, использование новых видов контроля и коммуникаций в педагогическом процессе, повышение познавательной деятельности обучающихся. На сегодняшний день технология дистанционного образования и технология электронного обучения набирают достаточно большой темп внедрения, и сочетание очного и электронного обучения поможет педагогам выстроить более гибкий, персонализированный процесс обучения с учетом тех индивидуальных особенностей обучающихся, которые мы имеем на данный момент
Ключевые слова: электронный учебник, традиционный урок, образовательная деятельность

The teachers in the use of electronic textbooks have the possibility of acquiring the qualification of competences aimed at the implementation of the FSES of new generation, increase of efficiency of pedagogical activity with the aim of achieving new educational results, the use of new forms of control and communication in the pedagogical process, enhance cognitive activity of students. Today the technology of distance education technology and e-learning gain is large enough the pace of adoption, and the combination of face-to-face and e-learning will help teachers to build a more flexible, personalized learning process given the individual characteristics of students that we have at the moment

Key words: electronic textbook, traditional, lesson, educational activities

Алёшин Владимир Владимирович

Учитель

Елецкий государственный университет им. И.А.

Бунина

г. Елец, ул. Коммунаров, 28

Aleshin Vladimir Vladimirovich

Teacher

Elets state university named I.A. Bunin

Yelets, Communards st., 28

Основными недостатками традиционного урока являются:

- а) доминирующая роль фронтальных методов над индивидуальными;
- б) преобладание репродуктивных методов;
- в) трудности с организацией обратной связи на уроках;
- г) сложности с организацией дифференцированного обучения;
- д) жёсткая регламентация времени.

Эти проблемы во многом может решить электронный учебник, так как применение информационных коммуникационных технологий позволяет по-

новому организовать обучение. К тому же при использовании электронных учебников вес ученического портфеля снижается на 3-5 килограммов.

В организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в целях обеспечения реализации образовательных программ формируются библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам, а также иным информационным ресурсам. Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и (или) электронными учебными изданиями (включая учебники и учебные пособия), методическими и периодическими изданиями по всем входящим в реализуемые основные образовательные программы учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям).

Термин «электронный учебник» в последнее время прочно вошел в наш лексикон. При этом каждый упоминаящий о нем вкладывает в термин свою трактовку:

- программно-методический обучающий комплекс, соответствующий типовой учебной программе и обеспечивающий возможность обучающемуся самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебный курс или его раздел (В.Н. Агеев, Ю.Г. Древец);

- электронное учебное издание (ЭУИ), содержащее совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото и другой информации, а также печатной документации пользователя (Т.Н. Носкова);

- ЭУИ, содержащее систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивающее творческое и активное овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками в этой области, отличающееся высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария, качеством технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения (И.Я. Лернер);

- учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующей государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания (Д.Д. Зуев);

- текст, представленный в электронной форме и снабженный разветвленной системой связей, позволяющей мгновенно переходить от одного его фрагмента к другому в соответствии с некоторой иерархией фрагментов (Б.И. Крук, О. Б. Журавлева) и др.

Множество толкований данного термина свидетельствует о том, что интерес к электронному учебнику становится все более значимым. Не отрицая вышеизложенных вариантов, мы в аспекте нашего исследования предлагаем собственное определение электронного учебника:

- это обучающий учебный комплекс, соответствующий федеральному образовательному стандарту, учитывающий компетентностный подход, обеспечивающий индивидуализацию образовательной деятельности обучающихся с использованием ИКТ технологий.

Вовлекая в частности слуховую и эмоциональную память электронный учебник должен облегчить понимание и запоминание изученного материала гораздо эффективнее обычного.

Современные дети получают возможность учиться интересно, разнообразно, так как средства гипертекста и мультимедиа позволяют представить учебный материал в интерактивной и наглядной форме, обеспечить быстрое нахождение информации..

Во все этапы внедрения и использования электронных учебников полностью должны быть вовлечены:

- а) технические специалисты;
- б) библиотечные работники;
- в) учителя.

Базовые ИКТ компетенции этих работников:

- 1. Знание офисных прикладных программ.
- 2. Владение приёмами организации личного информационного пространства и графическим интерфейсом операционной системы.
- 3. Владение базовыми серверами и технологиями сети интернет.
- 4. Владение приёмами подготовки методических материалов средствами офисных технологий.

Кроме указанных выше ИКТ компетенций, учитель должен владеть дополнительными компетенциями, как то:

- 1. Эффективная навигация и организация поиска ресурсов и информации в электронных учебниках.
- 2. Работа в режиме интерактивного взаимодействия электронных учебников (рабочие тетради, тесты и др.)
- 3. Работа с демонстрациями и мультимедийными объектами.
- 4. Сохранение фрагментов заданий и необходимых ресурсов электронных учебников.
- 5. Использование инструментов накопления дополнительных ресурсов в среде электронных учебников.
- 6. Разработка ресурсов для урока в интерактивной мультимедийной среде моделирования.

Проект внедрения электронных учебников будет эффективным, если

- школа готова к внедрению инноваций;
- администрация школы и учителя заинтересованы в проекте;
- обязательное наличие основных базовых ИКТ компетенций у всех участников проекта.

Анализируя ситуацию в области исследования, можно сказать, что существенного продвижения в направлении применения электронных учебников на уроках математики и физики пока ещё нет. При реализации проекта по внедрению и использованию электронных учебников возникают трудности; это, во-первых, кадровый голод, в то же время технические сложности, недостаточный набор электронного контента.

Исследованию проблем компьютерного образования посвящены работы Ю.С. Брановского, Б.С. Гершунского, В.В. Лаптева и др.

Системных, всесторонних, комплексных исследований использования электронных учебников (ЭУ) на уроках математики и физики до настоящего времени не проводилось.

На волне массовых апробаций использования электронных учебников пока ещё не все чётко понимают, как же всё-таки решить проблему совершенствования современного урока с помощью электронного учебника, чтобы ощутить не только экономическую выгоду замены бумажных учебников, облегчить портфели обучающихся, но по-новому организовать учебный процесс 21 века.

Таблица 1. Сравнительный анализ полиграфического и электронного учебника.

Полиграфический учебник	Электронный учебник
Свойства: – Структурированность – Унифицированность	Свойства: – Структурированность – Унифицированность – Мультимедийность – Интерактивность – Избыточность и вариативность содержания – разнообразие представленной учебной информации – разнообразие контрольно-измерительных материалов, в т.ч. с автоматической проверкой – интуитивно-понятийный интерфейс – наличие дополнительных инструментов и сервисов

Анализ психолого-педагогической литературы и опыт работы учителей позволил выявить ряд существенных **противоречий** между

- возросшей потребностью современного общества в качестве математического образования и недостаточной технической и теоретической оснащённостью учебного процесса⁴
- возможностью развития обучающегося и не разработанностью модели данного процесса при использовании электронных учебников;
- возможность проведения «перевернутого урока» в сравнении с традиционной формой урока.

Таким образом, электронный учебник имеет ряд преимуществ, по сравнению с традиционным печатным учебником:

- высокая скорость предоставления информации, ее получения, то есть короткое время доступа к любым данным;
- возможность использования мультимедиа средств (аудио- и видеофрагменты, анимационные кадры);
- возможность получать новые знания практически в любое время и в любом месте (обязательно наличие сети Интернет).
- моделирование изучаемых процессов и явлений, возможность проводить «компьютерные эксперименты» в тех областях человеческого знания, где реальные эксперименты очень трудоемки или попросту невозможны;
- наличие системы самоорганизации своей деятельности, самопроверки знаний, системы промежуточного контроля, совместимость с электронной экзаменационной системой;

– возможность проходить свой образовательный путь.

Как видим из приведённой таблицы, электронный учебник имеет много преимуществ перед полиграфическим. Однако электронные учебники из-за несовершенства компьютерной техники способствуют быстрой утомляемости обучающихся.

© 2015, Алёшин В.В.

Использование электронного учебника в школе на уроках естественно-научного цикла

© 2015, Aleshin V.V.

The use of the electronic textbook at school at lessons of natural-science cycle

DOI: 10.17117/no.2015.04.058

Поступила (Received): 13.05.2015

ipk@ospu.ru

Андреева Н.И., Гринько М.Н., Мещерякова И.Н. Место исследовательской деятельности в экологическом образовании дошкольников

Andreeva N.I., Grinco M.N., Meshcheryakova I.N.
Place of research activities in
the environmental education of preschoolers

Выстраивание взаимоотношений в гармонично развивающейся системе «человек – природа – общество» способствует формированию экологического сознания у каждого члена современного общества. Дошкольный возраст является начальной etapом для его формирования. Работа педагога по формированию экологического сознания направлена на преодоление отчуждения современных детей от природы и формирование эмпатии, восприятия экологических проблем как личноcтно значимых. Позиция экологического образования только закрепилаcь, за счет признания его идей в качестве целевых ориентиров. Так на этапе завершения дошкольного образования ребенок должен обладать навыками безопасного поведения, знаниями о явлениях природы и навыками их объяснения, начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет, элементарными представлениями в области живой и неживой природы, естествознания. Достижение обозначенных целевых ориентиров осуществляется в процессе реализации пяти образовательных областей: познавательное, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, речевое и физическое развитие

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое сознание, исследовательская деятельность дошкольников

Forming relationships in harmoniously developing the system "man – nature – society" contributes to the formation of ecological consciousness of every member of today's society. Preschool age is the initial stage for its formation. The work of the teacher to build environmental awareness aimed at overcoming the alienation of today's children the nature and formation of empathy, perception of environmental problems as a personally significant. The position of environmental education only to consolidate due to the recognition of his ideas as targets. So at the stage of completion of the pre-school child must have the skills of safe behavior, knowledge about natural phenomena and to explain them the skills, basic knowledge about yourself, natural and social world in which he lives, elementary notions in the animate and inanimate nature, science. Achieving designated targets made in the implementation of the five educational areas: cognitive, social, communicative, artistic estetic, speech and physical development

Key words: environmental education, environmental awareness, research activities preschoolers

Андреева Наталья Ивановна

Воспитатель

Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным направлением социально – личностного развития воспитанников «Ручеёк»

Andreeva Natalia Ivanovna

Educator

Kindergarten form with general developmental priority socio – personal development of the pupils «Streamlet»

Гринько Марина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический
университет
г. Оренбург, ул. Советская, 2

Grinco Marina Nicolaevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Orenburg state pedagogical university
Orenburg, Sovetskaya st., 2

Мещерякова Ирина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический
университет
г. Оренбург, ул. Советская, 2

Meshcheryakova Irina Nikolaevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Orenburg state pedagogical university
Orenburg, Sovetskaya st., 2

В 21 веке первостепенной проблемой является необходимость выстраивания взаимоотношений в гармонично развивающейся системе «человек – природа – общество». Построение такой системы и удержание в ней равновесия возможно при условии изменения сознания всего человечества, в том числе и в процессе экологического образования. При этом экологическое сознание является его результатом. Развитие системы экологического образования отражено в работах различных ученых. Работы Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, И.Г. Песталлоцци, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. раскрывают важность воспитания подрастающего поколения в процессе взаимодействия с природой. Н.Н. Марфенин, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, А.И. Субетто раскрывали категорию «экологическое образование» с различных позиций. Многие современные ученые обосновывают богатый практический опыт экологического образования: А.Н. Захлебный, И.Д. Зверева, Л.В. Моисеева, И.Т. Суравегина, О.Г. Тавстуха, М.Н. Гринько, А.Н. Пересунько.

Так как в процессе экологического образования происходит формирование особого типа сознания, называемого экологическим сознанием, то работу необходимо начинать с дошкольного возраста. Работа педагога по формированию экологического сознания должна быть направлена на преодоление отчуждения современных детей от природы и формирование эмпатии, восприятия экологических проблем как личностно значимых. Таким образом, экологическое образование детей дошкольного возраста можно определить как начальный этап работы. Вопросами дошкольного экологического образования занимаются множество ученых, среди которых Е.В. Бондаревская, Е.В. Гончарова, Н.Н. Кондратьева, А.Н. Кочергина, Д.Н. Кавтарадзе, Н.А. Рыжова, Е.В. Михеева, В.Н. Зебзеева, А.А. Муратова и др. Ребенок в силу психофизиологических особенностей проявляет активность в познании окружающего социоприродного мира, при этом он более чувствителен к природным явлениям. В силу своего возраста изменения, совершаемые им в природе минимальны, а связь с природой максимальна, в связи с чем, познание себя в мире происходит в процессе познания мира, в том числе природного.

Необходимость и важность экологического образования дошкольников отражена в том числе и в документах.

Так содержание образовательных областей «Познание» и «Безопасность» направлено на «формирование целостной картины мира, а так же основ безопасности собственной жизнедеятельности и формирования предпосылок экологического сознания (безопасности окружающего мира)».

С введением ФГОС ДО, позиция экологического образования только закрепились, за счет признания его идей в качестве целевых ориентиров. Так на этапе завершения дошкольного образования ребенок будет обладать навыками безопасного поведения, знаниями о явлениях природы и навыками их объяснения, начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет, элементарными представлениями в области живой и неживой природы, естествознания.

Достижение обозначенных целевых ориентиров осуществляется в процессе реализации пяти образовательных областей:

Социально-коммуникативное:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, в частности экологических (жизнь, любовь, красота, человек, природа).
- формирование основ безопасного поведения в природе

Познавательное:

- формирование первичных представлений о объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира
- формирование первичных представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы

Художественно-эстетическое:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания мира природы
- становление эстетического отношения к окружающему миру

Физическое:

- становление ценностей здорового образа жизни.

Таким образом, экологическое сознание формируется в специально организованной деятельности со взрослым, режимных моментах, в процессе самостоятельной деятельности и деятельности с другими детьми, а так же в повседневной жизни, тем самым, интегрируя экологические знания во все виды детской деятельности.

Одним из наиболее эффективных средств формирования экологического сознания дошкольников является специально организованная исследовательская деятельность. В процессе исследовательской деятельности дошкольники получают возможность увидеть связь процесса обучения с реальной жизнью, научиться наблюдать за явлениями происходящими в природе, устанавливать причинно-следственные связи, размышлять, сравнивать, отвечать на вопросы и делать выводы, что способствует развитию познавательной активности, самостоятельности, творчества.

Ценность детского экологического исследования заключается в необходимости выстраивать самостоятельный творческий поиск и проводить его по законам научных исследований и включает в себя четко обозначенные этапы.

Первый и самый сложный этап работы педагога заключается в определении проблемы. Постановка проблемы возможна на основе ярких событий социального или природного мира, событий, происходящих в литературных произведениях, специально организованных воспитателем мероприятий, событий происходящих в жизни группы и др.

Обозначенная проблема трансформируется воспитателем в тему и предлагается дошкольникам. После знакомства с темой, дошкольники с помощью педагога выдвигают гипотезу. Гипотеза, являясь предположением, о закономерностях связей различных явлений. Для формулировки гипотезы дошкольники знакомятся со словами «предположим», «допустим», «возможно», «если..., то...», для ребенка-дошкольника является ответом на вопрос «почему...?».

Подтверждение гипотезы начинается с отбора методов исследования, таких как: анализ, беседа, наблюдение, эксперимент. Обосновав необходимость использования того или иного метода юный исследователь следуя рекомендациям к каждой карточке (методу) собирает информацию по проблеме исследования.

Самым продолжительным этапом детского исследования является сбор и анализ информации. Вся собранная информация по проблеме исследования заносится в дневник или журнал исследователя. Внешне журнал может выглядеть по-разному. Это может быть классический вариант, например альбом для записей или зарисовок, и не классический вариант – коробка для сбора, хранения и последующего анализа материала. В коробку собирается все, что заинтересовало детей дома, на прогулке и т.д.

Заключительный этап исследования направлен на предоставление собранной информации. Вся собранная информация собирается, обобщается, осмысливается и формируется в доклад. При этом работа достаточно доступна для дошкольников, так как они раскладывают весь собранный материал из коробки в той последовательности, в которой планируют рассказывать и демонстрируя каждый предмет из коробки рассказывают о нем.

Таким образом, в структуре исследовательской деятельности дошкольника можно выделить четыре этапа:

- выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования);
- выдвижение гипотезы;
- поиск и предложение возможных вариантов решения;
- сбор материала;
- обобщение полученных данных.

Все пять этапов работы обязательны, при этом воспитатель использует различные методы, среди них такие как: беседа (или мозговой штурм), игровое моделирование (создание моделей об изменениях в неживой природе), синектика, погружение, аналогия, решение конкретных ситуаций.

Наиболее распространенный метод организации исследовательской деятельности это эксперимент. Детское экспериментирование возможно в любом возрасте, при этом важно проводить эту работу регулярно.

Каждый эксперимент имеет четкую структуру, в ходе эксперимента все этапы последовательно сменяют друг друга:

1. этап: что я хочу узнать?
2. этап: что нужно сделать, чтобы узнать?
3. этап: как я могу узнать?
4. этап: что мне посоветует взрослый.
5. этап: что может получиться?

6. этап: знаю и соблюдаю правила безопасности!

7. этап: я делаю!

8. этап: наблюдаю результат!

9. этап: зарисовываю результаты!

10. этап: анализирую!

11. этап: рассказываю о результатах!

12. этап: делаю выводы.

Экспериментирование в разных возрастных группах имеет свои особенности.

В первой группе раннего возраста дети демонстрируют зачатки экспериментирования на первый взгляд бессознательно манипулируя с предметами, а на самом деле исследует их особенности, сравнивает между собой. Таким образом, организуя среду взрослый должен обеспечить достаточное количество предметов для осуществления манипулятивных действий, показывать образцы действий с предметами.

Для второй группы раннего возраста характерно управляемое манипулирование, когда ребенок выполняет действие по просьбе взрослого. Внимание детей этой возрастной группы неустойчиво, в связи с чем все эксперименты должны проводиться совместно со взрослым и должно быть неотличимо от развлечения.

В первой младшей группе манипуляция с предметами начинает напоминать экспериментирование. В связи с чем взрослый должен создавать благоприятные условия, обогащая среду предметами для самостоятельного изучения. Экспериментирование в данной возрастной группе предполагает вопросно-ответное взаимодействие со взрослым. Особое внимание уделяется проговариванию правил безопасности при экспериментировании с предметами.

Для детей второй младшей группы характерно такое качество как любопытство, дети начинают задавать много вопросов, поэтому взрослому важно не давать готовых ответов, а организовывать самостоятельный поиск. При организации эксперимента с детьми четвертого года жизни важно проговаривать возможные отрицательные результаты собственных действий, при этом особое внимание уделяется технике безопасности.

В средней группе возрастает потребность в поиске ответов в процессе экспериментирования, действия ребенка становятся целенаправленными и обдуманными. Ребенок стремится проводить работу самостоятельно, соответственно взрослый должен предоставить такую возможность, осуществляя визуальный контроль и мотивацию. Содержание экспериментов направлено на выявление причин происходящих событий. Речь ребенка в этой возрастной группе достаточно хорошо развита, соответственно, они способны комментировать происходящее, рассказывать о результатах, а взрослый должен предоставить такую возможность. Дети данной возрастной группы достаточно организованы и способны длительное время наблюдать за демонстрационными экспериментами, а так же проводить наблюдение в природе.

В старшей группе инициатива по экспериментированию исходит от детей, а задача воспитателя заключается в создании благоприятной развивающей

предметно-пространственной среды. Особенность экспериментирования в данной возрастной группе заключается в постановке прогноза. Прогнозируются последствия собственных действий и поведения объектов. Важным является необходимость фиксирования результатов эксперимента в журнале. Для старшей группы характерны длительные эксперименты, в том числе на установление закономерностей явлений и процессов. Воспитатель предоставляет максимум самостоятельности дошкольникам, при этом максимально следит за соблюдением техники безопасности и напоминает о самых сложных частях эксперимента.

В подготовительной группе дошкольники, проводя эксперимент, выдвигают гипотезы и проверяют их истинность. Выводы обоснованы, сделаны самостоятельно, высказывания яркие и красочные.

Таким образом, современное экологическое образование дошкольников, должно строиться с использованием видов деятельности, способствующих активному и самостоятельному усвоению материала, обращению к природным задаткам ребенка, его жизненному опыту и эмоциональной сфере.

Список используемых источников:

1. Гончарова Е.В. социально-экологическое развитие ребенка в культурологической парадигме экологического образования // Вестник нижегородского государственного гуманитарного университета. №3. 2009. С. 77-83.
2. Самсоненко Л.С., Шавшаева Л.Ю., Гринько М.Н., Михеева Е.В. Готовность педагогов дошкольного образования к формированию экологической культуры дошкольников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/123#179>
3. Гринько М.Н. Технологии эффективного обучения дошкольников // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. М.: Челябинск: Изд-во ЧИППКРО, 2013. С. 172-178.
4. Гринько М.Н. Эффективные технологии реализации модернизационных идей в дошкольном образовании // Модернизации. Оренбург: Изд-во ГБУ РЦРО, 2013. С. 139-146.
5. Гринько М.Н. Исследовательская и прогностическая деятельность учащихся. Оренбург: Пресса, 2010. 88 с.
6. Мальцева А.К. Развитие познавательного интереса дошкольного возраста в процессе поисково-исследовательского проекта // Методист. 2011. № 3. С. 66-68.
7. Михайлова Н.М., Мещерякова И.Н. Интеграция экологического образования. М.: ФЛИНТА, 2014. 88 с.
8. Гринько М.Н., Моисеева А.Н., Пересунько А.Н. Стимулирование исследовательской деятельности обучающихся в процессе дополнительного экологического образования // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2013. С. 61-66.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. №655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
11. Тавстуха О.Г., Гринько М.Н. Значение гуманитарного знания в экологическом образовании // Актуальные проблемы торгово-экономической деятельности и образования в современных условиях. 2012. С. 501-507.
12. Щеняева Т. Исследовательская деятельность дошкольников младших школьников // Учитель. 2010. № 4. С. 48.

References:

1. Goncharova E.V. Social and environmental development of the child in a cultural paradigm of environmental education. *Bulletin of the Nizhnevartovsk State Humanitarian University*. №. 3. 2009. P. 77-83.
2. Samsonenko L.S., Shavshaeva L.Y., Grinko M.N., Mikheeva E.V. Willingness of teachers of preschool education in the formation of ecological culture of the pre-school // *Modern problems of science and education*. 2015. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/123#179>
3. Grinko M.N. Technology effective teaching preschoolers. *Integration methodology (scientific methodology) work and continuing professional development*. M.: Chelyabinsk Univ CHIPPKRO, 2013. P. 172-178.
4. Grinko M.N. Effective implementation technology modernization ideas in early childhood education. *Modernization*. Orenburg: Univ GBU RTSRO, 2013. P.139-146.
5. Grinko M.N. The research activities of students and prognostic. Orenburg Press, 2010. 88 p.
6. Maltsev A.K Development of informative interest of preschool age in the course of search and research project. *Methodist*. 2011. № 3. P. 66-68.
7. Mikhailov N.M., Meshcheryakov I.N. *Integration of environmental education: a tutorial*. M.: Flint, 2014. 88 p.
8. Grinko M.N., Moiseeva A.N., Peresunko A.N. Promote research activities of students in the process of additional environmental education. *Fundamental and applied research: problems and results*. Novosibirsk: Publishing house TSRNS, 2013. P.61-66.
9. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Russian Ministry of Education) on November 23, 2009 № 655 «On approval and enactment of the federal state requirements to the structure of the basic educational program of pre-school education».
10. Order of the Ministry of Education and Science (MES of Russia) on October 17, 2013 № 1155 «On approval of the federal state educational standards of preschool education».
11. Tavstuha O.G., Grinko M.N. The value of the humanities in environmental education. *Actual problems of trade and economic activities and education in modern conditions*. 2012. P. 501-507.
12. Schenyaeva T. Research activities preschooler younger students. *Teacher*. 2010. № 4. 48 P.

© 2015, Андреева Н.И., Гринько М.Н.,
Мещерякова И.Н.

Место исследовательской деятельности в
экологическом образовании дошкольников

© 2015, Andreeva N.I., Grinco M.N.,
Meshcheryakova I.N.

Place of research activities in the
environmental education of preschoolers

DOI: 10.17117/no.2015.04.065

Поступила (Received): 12.06.2015

lzac1@rambler.ru

Апсаликова Н.Т.

Развитие ключевых компетенций на уроках русского языка (их смысл, значение и формирование)

Apsalikova N.T.

The development of key competences at lessons of Russian language (their meaning, importance and formation)

Представляет собой краткий обзор компетентностного подхода в образовании, определение понятия «компетенция» (по Осмоловской И.М.), формирование ключевых компетенций. Существуют 2 основных подхода: первый – компетенции определяются через знания, умения, навыки, опыт деятельности, второй – через способность решать проблемы. Теорию связываю с практикой на опыте работы. Четыре ключевых компетенции (познавательную, информационную, социально-трудовую, коммуникативную, в сфере личностного самоопределения) рассматриваю на примере изучения темы урока «Основная мысль текста-рассуждения» в 9 классе. Работа, проведенная по тексту, показала положительные результаты и подвела меня к выводу о том, что подавляющее большинство старшеклассников считают русский язык «родным языком граждан России», который «должны знать все». Формируя ключевые компетенции, нужно увидеть, как работает технология РКМ на уроках развития речи (вводный урок по теме «Текст. Стили речи» в 7 классе

Ключевые слова: компетенция, технологии, способ деятельности, развитие критического мышления

Апсаликова Наталия Тимофеевна

Учитель

Средняя общеобразовательная школа с.Верхний Изяк
с. Верхний Изяк, ул. Школьная, 16

The article is a brief overview of the competence approach in education, the definition of "competence" (Osmolovskaya I. M.), formirovaniye competencies. There are 2 main approaches: the first is competence defined through knowledge, skills, experience, the second is through the ability to solve problems. The theory connects with practice on work experience. Four key competencies (cognitive, informational, social, employment, communication, in the field of personal self-determination) is considered on the example of the topic of the lesson "the Main idea of the text-reasoning" in the 9th grade. The work carried out by text, showed positive results and led me to the conclusion that the vast majority of high school students consider Russian language "native language Russian citizens" who "should know everything". Forming key competences, need to see how the RCM technology on the lessons of speech development (introductory lesson on the theme "Text. Styles of speech" in 7th grade

Key words: competence, technologies, ways of activity, development of critical thinking

Apsalikova Natalia Timofeevna

Teacher

Secondary school of the village of Upper Isak
Upper Isac vill., Schoolnaya st.,16

Школа – тот краеугольный камень, на котором строится будущее страны. В обществе, как в зеркале, отражаются проблемы школы.

Традиционно вся наша система образования ориентировалась на знания как на цель обучения. По сумме полученных учениками знаний оценивалась работа педколлектива. Преобразования российского общества в целом и школы в частности обусловили изменение требований к ученику. «Выпускник знающий» перестал соответствовать запросам социума. Возник спрос на «выпускника, умеющего творческого», имеющего соответствующие ценностные ориентации.

В последнее время в педагогической литературе появился вполне современный и перспективный так называемый «компетентностный подход», основная цель которого заключается в смещении учебного процесса от передачи обучающимся определенной суммы знаний к овладению ими способностями к активному действию. Но в то же время, хотя компетентностный подход сегодня является как бы «притчей во языцех», до его реализации в учебном процессе дело практически не доходит. Попробуем разобраться, в чем же тут дело?

Что же такое компетентностный подход?

Компетентностный подход в образовании в противоположность концепции «усвоения знаний» (а на самом деле суммы сведений) предполагает освоение учащимися умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причем особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов. Таким образом, компетентностный подход является усилением прикладного, практического характера всего школьного образования (в том числе и предметного обучения).

Это направление возникло из простых вопросов о том, какими результатами школьного образования школьник может воспользоваться вне школы.

Ключевая мысль этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» школьного образования все, что изучается, должно быть включено в процесс употребления, использования. Особенно это касается теоретических знаний, которые должны перестать быть мертвым багажом и стать практическим средством объяснения явлений и решения практических ситуаций и проблем.

В компетентностном подходе перечень необходимых компетенций определяется в соответствии с запросами работодателей, требованиями со стороны академического сообщества и широкого общественного обсуждения на основе серьезных социологических исследований. Овладение различного рода компетенциями становится основной целью и результатами процесса обучения.

Компетенции и компетентностный подход занимают центральное место в системе управления качеством образования. По существу, управление качеством образования начинается с определения состава тех компетенций, которые должны быть освоены в учебном процессе в школе как образовательные результаты. Тогда вся внутришкольная система управления качеством образования строится таким образом, чтобы на выходе каждый ученик в той или иной степени владел бы требуемыми компетенциями.

Перспективным компетентное обучение является еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер и сама становится предметом усвоения.

Что же такое компетенция?

Доктор педагогических наук, ведущий сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования Осмоловская Ирина Михайловна определяет понятие **компетенция** (в первом значении) как **круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познаниями, опытом** и (во втором значении) **круг полномочий какого-либо органа или должностного лица** [14]. Из определения следует, что понятие «компетенция» более применимо в профессиональной деятельности: зная профессиональные обязанности специалиста, можно описать круг знаний, умений, видов деятельности, которые он может выполнять, круг профессиональных проблем, который он способен решить.

В педагогических трудах трактовки понятия «**компетенция**» множество. Впервые понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в сфере бизнеса в 70-х годах прошлого века в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала.

Изначально компетенции стали противопоставляться специальным профессиональным знаниям и умениям. То есть начали рассматриваться как самостоятельные универсальные составляющие любой успешной профессиональной деятельности. Естественно, возник вопрос: можно ли научить компетенциям. Таким образом, проблематика компетенций попала в образование и со временем заняла в нем ведущее место. В чем причина такого интереса к компетенциям и придания им в современном западном образовании центрального места?

В первую очередь это связано с системными изменениями, произошедшими в сфере труда и управления. Развитие информационных технологий привело не только к увеличению в десятки раз объема потребляемой информации, но и к ее быстрому старению, постоянному обновлению. Что приводит к принципиальным изменениям не только в экономической деятельности, но и в повседневной жизни. Список профессий обновляется более чем на 50% каждые семь лет, и чтобы быть успешным, человеку приходится не только менять место работы, но и переквалифицироваться в среднем 3-5 раз в жизни. В подобных обстоятельствах продуктивность профессиональной деятельности зависит не от обладания какой бы то ни было раз и навсегда заданной информацией, а от умения ориентироваться в информационных потоках, от инициативности, умения справляться с проблемами, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. Соответственно претерпели серьезные изменения и требования к сотрудникам. Мало быть хорошим специалистом, надо еще быть хорошим сотрудником. Место эффективно справляющегося со своими обязанностями исполнителя занял образ работника инициативного, умеющего брать на себя ответственность и принимать решения в неопределенных ситуациях, умеющего

работать в группе на общий результат, самостоятельно учиться, восполняя недостаток профессиональных знаний, необходимых для решения конкретной проблемы.

Поэтому в общем образовании стал более правомерен вопрос, **о формировании ключевых компетенций**, то есть таких, овладение которыми необходимо каждому человеку.

Необходимость обучения подобным качествам (компетенциям), по существу, и является ответом образования на вызовы современного общества, которое характеризуется все возрастающей сложностью и динамизмом. Поэтому и компетентностный подход в обучении сосредотачивается на том, чтобы не увеличить объем информированности человека в различных предметных областях, а помочь людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях. Те же умения, которые помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни, достигая поставленных целей, стали называть **компетенциями или ключевыми компетенциями**.

Что включает в себя понятие «ключевые компетенции»?

Сам термин «**ключевые компетенции**» указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предполагается, что ключевые компетенции носят надпрофессиональный и надпредметный характер и необходимы в любой области деятельности. В Оксфордско-Кембриджской образовательной программе «Ключевые компетенции 2000» [9] указывается, что ключевые компетенции используются в повседневной жизни при осуществлении деятельности в области образования, на рабочем месте или при получении профессиональной подготовки [7]. В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетенций» (DeSeCo) ключевые компетенции определяются как важные «во многих жизненных сферах и служащие залогом жизненного успеха и эффективного функционирования общества» [13].

В Российском государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (2004 год) уже зафиксирован перечень общеучебных умений, навыков и способов деятельности, который включает:

- познавательную деятельность;
- информационно-коммуникативную деятельность;
- рефлексивную деятельность.

Сказанное позволяет охарактеризовать ключевые компетенции как наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества.

Обобщая сказанное, можно сформулировать существенные признаки ключевых компетенций:

Ключевые компетенции представляют собой различные универсальные ментальные средства, инструменты (способы, методы, приемы) достижения человеком значимых для него целей (результатов).

Ключевые компетенции позволяют человеку достигать результатов в неопределенных, проблемных ситуациях. Они позволяют самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, то есть справляться с ситуациями, для разрешения которых никогда нет полного комплекта наработанных средств.

Чаще всего в отечественной педагогической литературе они определяются по-разному, но можно выделить два основных подхода. Первый – **компетенции определяются через знания, умения, навыки, опыт деятельности**, второй – **через способность решать проблемы**.

Осмоловская И.М. считает, что целесообразнее использовать второй подход и определить ключевые компетенции через способность личности решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях [15]. Такое определение ярче выделяет целостность компетенции, подчеркивая, что ни знания, ни умения, ни опыт деятельности сами по себе таковой не являются, главное – в единстве, позитивном отношении к сфере, охватываемой компетенцией, а также определенные личностные качества, которые способствуют эффективному решению соответствующих проблем.

В данном Осмоловской И.М. определении ключевых компетенций словосочетание «**жизненно важные проблемы**» акцентирует внимание на обобщенности компетенций, а уточнение – «**в конкретных ситуациях**» указывает на их реально-практическую направленность.

О каких же ключевых компетенциях идет речь?

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование [6]: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. В докладе другого исследователя (В.Хутмахер) отмечается, что есть разные подходы к тому, что определяют в качестве основных компетенций. Их может быть всего две – уметь писать и думать – или десять: учение, исследование, думание, общение, кооперация, взаимодействие, уметь делать дело, доводить дело до конца, адаптироваться к себе, принимать себя.

Осмоловская И.М. выделяет **четыре ключевых компетенции**: [16]

– **познавательно-информационную**: способность ставить и решать познавательные задачи, осуществлять поиск, переработку, систематизацию и обобщение информации, создавать личностно значимые продукты познавательной деятельности;

– **социально-трудовую**: присвоение норм, способов и средств социального взаимодействия, ориентация на рынке труда и способность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности;

– **коммуникативную**: формирование готовности и способности понимать другого человека; эффективно строить взаимодействие с людьми;

– **в сфере личностного самоопределения**: формирование опыта самопознания, осмысления своего места в мире, выбор ценностных, целевых, смысловых установок для своих действий.

Теперь рассмотрим, как в процессе обучения русскому языку может происходить формирование ключевых компетенций.

Уроки русского языка традиционно имеют две главные цели. Одна – ознакомить школьников с элементами научного анализа языка. Дать понять детям, что предложение состоит из членов предложения, а они выражены частями речи: существительными, глаголами, прилагательными. Глаголы спрягаются, существительные склоняются. Есть фонетика, синтаксис, морфология. Другая цель – научить писать по правилам, установленным сверху, законодательно. Чуть ли не все школьное время отводится на правила написания. В результате у всех, кто окончил школу, возникает ощущение, что русский язык сводится к одному: как правильно писать. И все.

Конечно, орфография несомненно важна, очень важно научить ребенка грамотно писать, но важнее – звуковое, звучащее, стилистика, то есть собственно язык. Ведь очень многие не умеют составить простейшее заявление, написать заметку в газету, объясниться в любви. Дико, но так и есть. За десять школьных лет парня не могут научить красиво, разумно и искренне изложить свои мысли и чувства на родном языке!

А происходит это потому, что вместо монологического высказывания, как это было в 60 годах прошлого века, учителя применяют чаще всего фронтальный опрос или письменное тестирование. Это исключило устную монологическую речь и привело к тому, что ученики не умеют слушать друг друга, высказываться четко и ясно.

Человек говорит, если его речь востребована. Сегодня ребенок не находится в условиях речевой востребованности. Мы жалуемся, что дети не могут самостоятельно написать сочинение на 3-4 листа, составить доклад, сообщение. Но как он напишет, если в жизни за один раз столько не говорил, так много не размышлял, если рассказывать он может максимум 2 минуты.

Следовательно, надо осознать самим и привести учащихся к пониманию того, что устная речь первична, и, развивая ее, мы развиваем мышление, мировоззрение, собственную жизнеспособность. А как итог, формируется грамотность. Дети должны понимать, что язык – главная объединительная форма всех видов деятельности, первооснова всего, что делает человека личностью.

Поэтому на уроках русского языка, я считаю, большое внимание нужно уделять комплексному анализу текста. Хорошо, если большая часть текстов будет объединена общим тематическим содержанием, проблема которых очевидна: все они о роли языка в жизни общества, о языке как о самой большой ценности русского народа, о языке как о показателе человеческой культуры, о загрязненности языка.

Например, при изучении темы урока «Основная мысль текста-рассуждения» (IX класс), работу выстраиваю на анализе текста публицистического стиля (текст взят из сборника Русский язык ЕГЭ-2008). Автор текста Д.С. Лихачев.

Самая большая ценность народа – его язык, язык на котором он пишет, говорит, думает. Думает! Это надо понять досконально, во всей многозначности и многозначительности этого факта. Ведь это значит, что вся сознательная жизнь

человека проходит через родной ему язык. Эмоции, ощущения только окрашивают то, о чем мы думаем, или подталкивают мысль в каком – то отношении, но мысли наши все формируются языком.

Если человек не чувствует назначения слова, его границ, халатно относится к его сути, он вольно или невольно может ошибиться в оценке многих явлений жизни. От небрежного отношения к слову рано или поздно утрачивается понимание его сущности, восприятие его красот, уменьшается сила слова. Все это отрицательно отражается на деятельности человека, которому ничего не стоит без всякой необходимости заменить одно слово другим.

Мной был проведен следующей эксперимент. Сначала ученикам 9кл было предложено сформулировать тему и идею данного отрывка самостоятельно непосредственно после прочтения его на уроке. На обдумывание и выполнение задания давалось 10 мин. Из 16 учеников полностью справились с заданием всего 25%, сумели четко сформулировать тему 9 человек (56,25%), сдал чистый лист бумаги 1 человек (6,25%).

Затем была проведена работа по тексту (постановка прямых и скрытых вопросов к тексту; поиск в тексте ответов на поставленные вопросы; маркировка с использованием значков, которые ставятся на полях текста; расположение ключевых слов, ключевых предложений в логической последовательности).

После этого им было предложено повторно выполнить задание за 4 мин. Результаты были следующие: полностью справились с заданием 11 человек (68,75%), сумели четко сформулировать тему 16 учеников (100%). Напрашивается вывод, о том, что на уроках любого образовательного цикла большое внимание надо уделять анализу текста, его понятийно-содержательной структуре.

Выбор мной именно этого текста на уроке развития речи в 9 классе закономерен. На мой взгляд, воспитание у школьников ценностного отношения к русскому языку может осуществляться через идею эстетического идеала.

Языковая культура формируется двумя путями. Во – первых, ее формирует среда, окружающая ребенка, а среда эта явно неблагополучная. Причина тому следующая: в семье исчезла монологическая речь. Предел общения родителей с детьми – «Как дела?», «Сделал уроки?», «Быстро ложись спать!» Дети в семье не чувствуют востребованности языка. В среде сверстников речь также не развивается. Они хотят быть «своими» в компании, поэтому говорят на сленге, чтобы не выделяться, иначе будешь «не свой». Второй путь – это образовательный процесс. Школа также исключила устную монологическую речь и привела к тому, что ученики не умеют слушать друг друга и высказываться четко и ясно. Тесты традиционного учебника по русскому языку крайне надоели ученикам. Из года в год они представляют собой или отдельные предложения или отрывки из классической литературы, преимущественно о природе. К тому же литературные тесты часто не соответствуют современным нормам языка даже с точки зрения грамматики или лексики.

Слово остается в сознании, если дано в контексте, иначе оно мертво. «Надерганность из классики только отвращает и создает иллюзию «непреодолимой трудности» А упражнение типа «вставить букву в пробел в слове» ведут

к формализации, которая нагло вытесняет язык» [11]. В результате дети не говорят ни дома, ни на улице, ни на уроке. Естественно, что стало снижаться духовная речь, появилось множество слов – заменителей, слов пустоцветов, произошло упрощение до однообразия, опошления и вульгаризации речи, а следовательно мышления и поведения людей. Многие учителя по разным предметам сталкиваются с таким явлением, как снижение общего уровня успеваемости детей из-за незнания значения слов в тексте параграфа или в объяснении учителя. Зачастую дети не понимают даже таких слов, как «или», «через», не говоря уже о «благословить» и «прославлять».

Чтобы получить представление о том, как наши старшеклассники относятся к урокам русского языка и русскому языку вообще, я провела анкетирование в 9 – 11 классах. Ребятам был предложен набор незаконченных фраз, завершая которые они могли бы выразить своё отношение к исследуемой теме – метод «недописанный» тезис, – а также отдельные слова для раскрытия их значения.

Анализ полученных данных вполне успокоил меня в том смысле, что подавляющее большинство старшеклассников считает, что русский язык «это родной язык», «язык граждан России» и «его должны знать все»:

9	10	11
67%	100%	100%

Таким образом, с уверенностью можно предположить, что и мотивация учащихся к старшим классам увеличивается.

Всем респондентам было предложено высказаться по вопросу о том, является ли неграмотное письмо признаком недостаточного интеллектуального развития человека. И здесь большинство сказало: «Да!»

9	10	11
62%	94%	83%

Однако самые поразительные результаты я получила, когда попросила ребят раскрыть значение слов «кроткий», «кипа», «кнут», «шорник», «ухаб», «вепрь».

Так, у большинства старшеклассников слово «кроткий» ассоциируется со словом «короткий».

9	10	11
33 %	28%	11 %

Слово «кипа» тоже многим неизвестно:

9	10	11
49%	62 %	72%

Здесь были совершенно необычайные варианты:

«кепка»,

«место для хранения хороших вещей»

Подавляющее большинство знает, для чего нужен «кнут», но представляет его как «палку», и только 6 десятиклассников и 1 одиннадцатиклассник знают значение слова «шорник».

«Ухаб» большинство определяет как некое препятствие на дороге: «кочка», «ямка», «сугроб», «неровная поверхность».

Вопреки нашим ожиданиям «вепру» повезло больше, чем остальным словам. Однако были совершенно обескураживающие варианты:

«оборотень» – 11 ;

«крик» – 11 ;

«веревка» – 10.

Значит, в процессе обучению родному языку ребенок не усваивает жизненный опыт народа, ведь «язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры» (А.И. Куприн).

Поэтому инновационные технологии, экспериментальная деятельность – это реальность нынешнего подхода нас, учителей, к образованию и воспитанию. Нам необходимо понять, что теперь способ изложения материала и обмена информацией не так важен, как способ совместной деятельности, что изменились задачи обучения. И они должны быть направлены на **формирование у учащихся ключевых образовательных компетенций**.

Позиция учителя.

Принципиально изменяется и позиция учителя, преподавателя. Нам надо перестать быть вместе с учебником носителем «объективного знания», которое мы пытаемся передать ученику. Нашей главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Мы должны организовать самостоятельную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Фактически мы создаем условия, развивающую среду, в которой становится возможным выработка каждым учащимся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций. И, что очень важно, это происходит в процессе реализации собственных интересов и желаний, приложения усилий, взятия на себя ответственности.

Развитие ребенка.

Меняется и смысл термина «развитие». Индивидуальное развитие каждого человека связано в первую очередь с приобретением умений, к которым у него уже есть предрасположенность (способность), а не с приобретением тематической информации, которая не только никогда не понадобится в практической жизни, но и, по сути, не имеет никакого отношения к его индивидуальности.

Можно выделить те характеристики ситуаций, которые должен организовать любой учитель с целью создания в классе «развивающей среды».

К необходимым можно отнести следующие:

– Самостоятельный выбор учащимся (темы, уровня сложности задания, форм и способов работы и т.д.).

– Самостоятельная учебная работа, деятельность (самостоятельное осуществление разных видов работы, в процессе которой происходит формирование умений, понятий, представлений).

– Осознанность цели работы и ответственность за результат.

– Реализация индивидуальных интересов учащихся.

– Групповая работа (распределение обязанностей, планирование, дискуссия, оценка и рефлексивное обсуждение результатов).

– Формирование понятий и организация своих действий на их основе.

Конкретизируя эти условия, можно определить возможные действия учителя, направленные на создание развивающей среды:

– Поощрять за попытки что-то сделать самостоятельно.

– Побуждать к постановке трудных, но реалистичных целей.

– Побуждать к выражению своей точки зрения, отличной от точек зрения окружающих.

– Включать учащихся в разные виды деятельности, способствующие развитию у них различных способностей.

– Создавать разные формы мотивации, позволяющие включать в мотивированную деятельность разных учащихся и поддерживать их активность.

– Позволять строить собственную картину мира на основе своего понимания и культурных образцов.

– Создавать условия для проявления инициативы на основе собственных представлений.

– Учить не бояться высказывать свое понимание проблемы. Особенно в тех случаях, когда оно расходится с пониманием большинства.

– Учить задавать вопросы и высказывать предложения.

– Учить выслушивать и стараться понять мнение других, но иметь право не соглашаться с ним.

– Доводить до полного понимания учащимися критериев оценки результатов их работы.

– Делиться с учениками своими мыслями, чувствами, ожиданиями относительно обсуждаемой проблемы, темы или конкретной ситуации их деятельности.

А для этого наша методическая цель должна заключаться в создании условий **для проявления познавательной активности** учащихся как **основы формирования и развития учебной компетентности и ключевых компетенций**.

Какими же методиками и технологиями нам необходимо владеть, чтобы развивать у учащихся способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, уметь извлекать пользу из опыта, критически относиться к явлениям природы и общества, т. е. реализовывать ключевые компетенции?

Все это, на мой взгляд, лежит в основе новой для многих **технологии – развития критического мышления учащихся**, главной особенностью которой «является» «конструирование» собственного знания в рамках своей собственной поисковой деятельности» [12]. Данная технология характеризуется

трехфазовой структурой урока: 1) вызов (активизация, мотивация), 2) осмысление (активное чтение, слушание), 3) рефлексия (размышление, анализ, творческая интерпретация) – и реализуется через следующие проемы и методы работы:

- постановка прямых и скрытых вопросов к тексту (учителем или учащимися);
- поиск в тексте ответов на поставленные вопросы;
- маркировка с использованием значков, которые ставятся на полях;
- расположение ключевых слов, ключевых предложений в логической последовательности;
- графическая систематизация материала текста: кластеры, таблицы, схемы;
- резюмирование информации, изложение идей в нескольких словах (синквейн)

Я использую эти приемы в подготовке к ЕГЭ, в работе с текстами учебников по русскому языку, на уроках развития речи.

Итак, покажем, как **работает технология РКМ** на уроках развития речи, формируя **ключевые компетенции** учащихся.

Для того чтобы решить проблему (это заложено в определении понятия «компетенция»), **необходимо прежде всего ее увидеть, понять и сформулировать.**

Для того чтобы ребенок увидел, понял и сформулировал проблему, он должен осуществить указанные учителем мыслительные операции (сравнение, сопоставление, нахождение общего и различий, группировка, классификация и др.) с предложенным лингвистическим материалом и в результате прийти к нужной формулировке проблемы, которая будет рассматриваться на уроке. В технологии РКМ этот этап, совместно с этапом целеполагания и постановки проблемного вопроса принято считать стадией вызова.

Например, Вводный урок по теме «Текст. Стили речи» семинар «С миру по нитке» (7 класс)

Главная проблема урока – подвигнуть детей на решение проблемы многообразия стилей, используемых в речи, уместное употребление их в разных ситуациях.

Для того чтобы увидеть проблему, понять и сформулировать ее, мною использован прием символического видения.

В руках у меня клубок ниток.

– Какие ассоциации возникают у вас при виде этого предмета?
(узелок на память, нить Ариадны, путеводитель ...)

Пишу на доске: «С миру по нитке»

– А это выражение как можно объяснить?

Сегодня нам предстоит собрать воедино все ваши знания по теме «Стили речи». Учащиеся предлагают свои ассоциации, дают толкование образов

Обращение к реальности:

Каждый день мы оказываемся в различных жизненных ситуациях, требующих от нас определенного опыта общения. Только что была перемена, но вот прозвенел звонок – и мы на уроке.

Постановка проблемного вопроса:

– Одинаково ли люди общаются, выражают свои мысли, чувства в различных жизненных ситуациях?

На этом уроке мною были использованы тексты разных стилей, формирующих у учащихся ценностное отношение к русскому языку: стихотворение в прозе И.С. Тургенева «Русский язык» как истинный образец художественного стиля, отрывок из книги К.Г. Паустовского «Золотая роза» – публицистический стиль речи, отрывок текста научного стиля (авторы С. Михайлова, Р. Нефедов).

Приложение 1

Формулирование учащимися темы урока, ее проблемы очень важно с точки зрения его функциональной нагрузки: оно существенно повышает уровень мотивации учебного процесса.

Следующий этап решения проблемы как условие формирования ключевых компетенций – постановка цели. Одним из учебных действий на этом этапе становится самостоятельная постановка целей и учебных задач самими детьми. Самостоятельное или совместное целеполагание требует от учащихся выхода за пределы их теперешних знаний и является мощным стимулирующим средством к получению и усвоению новой информации.

Совместное целеполагание развивает умение учащихся систематизировать учебный материал и использовать его на практике, самостоятельно делать выводы и аргументировать свои ответы.

На этом уроке мною были использованы небольшие отрывки о языке таких мастеров слова, как Н.В. Гоголь, К. Бальмонт, К.Г. Паустовский, С.Я. Маршак, К.И. Чуковский, Р. Рождественский. Приложение 2.

Приложение 1

Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг (Гоголь);

Язык, великолепный наш язык, степное и речное в нем раздолье. (Бальмонт);

Местное слово может обогатить язык, только если оно образно, благозвучно и понятно (Паустовский);

В русском языке есть все элементы искусства: и стройная синтаксическая архитектура, и музыка слова, и словесная живопись (Маршак);

Фонетика каждого языка есть живое воплощение эстетических вкусов народа. (Чуковский);

Родные россыпи жемчужин... (Вс. Рождественский).

Приложение 2

Русский язык

Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный рус-

ский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде того, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу! (И.С. Тургенев)

Многие русские слова сами по себе излучают поэзию, подобно тому как драгоценные камни излучают таинственный блеск.

Сравнительно легко объяснить происхождение «поэтического излучения» многих наших слов. Очевидно, слово кажется нам поэтическим в том случае, когда оно передает понятие, наполненное для нас поэтическим содержанием.

Но действие самого слова (а не понятия, которое оно выражает) на наше воображение, хотя бы, к примеру, такого простого слова, как «зарница», объяснить гораздо труднее. Само звучание слова как бы передает медленный ночной блеск далекой молнии.

Конечно, это ощущение очень субъективно.

Бесспорно лишь то, что большинство таких поэтических слов связано с нашей природой (К.Г. Паустовский).

Важнейшим средством человеческого общения является язык (речь). Общаясь друг с другом, люди передают свои мысли, намерения и душевные переживания, воздействуют на разум, чувства и волю к действию, добиваются взаимопонимания. Язык дает людям возможность понять друг друга и наладить совместную работу во всех сферах человеческой деятельности. Язык был и остается одной из сил, которые обеспечивают существование и развитие человеческого общества.

Язык является средством и орудием всех видов мышления, он материализует и выражает сознание – прежде всего словарным составом. Слова обращены к миру вещей и к миру понятий. Слова называют предметы и оформляют знания.

Непосредственное всего единицы языка связаны с единицами логического мышления: слово с понятием, предложение с суждением. Слово и понятие отражают отличительные признаки предметов и явлений объективного мира. Предложение и суждение организуют мысль как утверждение или отрицание. (С. Михайлов, Р. Нефедова).

Список используемых источников:

1. Angela Sloof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merrienboer. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства. URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>
2. Букашов В. Диктант на дружбу // Директор школы. № 4. 2005. С. 38-46.
3. Генике Е.А. Профессиональная компетентность // Директор школы. №5. 2008. С. 1-176.
4. Газета «Первое сентября». URL: <http://ps.1september.ru/newspaper.php?year=2004&num=702>
5. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997.
6. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования. URL: http://www.bigpi.biysk.ru/wwwsite/source/no/barnaul/material-barnaul/aktual-vopros/2-3/kniga_2/kniga_2.doc
7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: 2003.
8. Каспаржак К. Митрофанов, Поливанова К., Соколова О., Цукерман Г. Почему наши школьники провалили тест PISA // Директор школы. 2005. №4. С. 3-6.

9. Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT. Oxford Cambridge and RSA Examinations.
10. Концепция ключевых компетенций и ее внедрение в систему австрийского среднего образования. ZSE – Zentrum für schulentwicklung. Abteilung II: Evaluation und schulforschung 2002.
11. Мурысин Л., Блинова Л. Русский язык может стать самым интересным предметом! // Директор школы. №9. 2006. С. 62-69.
12. Муштавинская И.В. Технология критического мышления: научно-методическое осмысление // Методист. 2002. №2. С. 32.
13. Определение и отбор ключевых компетенций (DeSeCo): Теоретические основания. Стратегический доклад. URL: http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitie/p10o001.doc
14. Осмоловская И.М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значения и способы формирования // Директор школы. №8. 2006. С. 64-69.
15. Орлова Е.М. Русский язык в школе. Предметное или универсальное? // Современный урок. №9-10. 2007. С. 95-100.
16. Павлова А.И. О технологии развития критического мышления учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. №8. 2007. С. 11-15.
17. Пентин А. Компетентностный подход и современные учебники: можно ли совместить почти несовместимое.
18. Степанова Л.С. Работа с текстом на уроках русского языка и литературы в 9 классе // Общеобразовательная школа. Русский язык. №1. 2004. С. 24-30.
19. Тубельский А.Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Современный урок. №9-10. 2007. С. 80-87.
20. Фестиваль педагогических идей. URL: http://festival.1september.ru/2004_2005/index.php?subject=9
21. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. Аналитический обзор. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2004.
22. Шамардина Г.Я. Формируем учебно-познавательную компетенцию учащихся // Директор школы. №4. 2007. С. 57-62.

References:

1. Angela Sloof, Rob L. Martens, Jeroen J. G. van Merriënboer (transl. from English E. eagle). What is competence? URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>
2. Bukalov V. Dictation on friendship. The headmaster. №4. 2005. P. 38-46.
3. Genik E.A. Professional competence. School Director. №5. 2008. P. 1-176.
4. The newspaper "First of September". URL: <http://ps.1september.ru/newspaper.php?year=2004&num=702>
5. Glossary of terms of labour market, development of standards, educational programs and curricula. The European training Foundation (ETF), 1997.
6. Winter I.A. The competence of the person – the new quality of education. URL: http://www.bigpi.biysk.ru/wwwsite/source/no/barnaul/material-barnaul/aktual-vopros/2-3/kniga_2/kniga_2.doc
7. Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolov O.E. The competence approach in education. Problems, concepts, tools. M.: 2003.
8. Kasprzhak K. Mitrofanov, Polivanov K., Sokolova O., Zuckerman G. Why our students failed the PISA test. The Director of the school. 2005. № 4. P. 3-6.
9. Key competencies 2000. Program. OCR RECOGNIZING ACHIEVEMENT. Oxford Cambridge and RSA Examinations.
10. The concept of key competence and its introduction into the Austrian system of secondary education. ZSE – Zentrum für schulentwicklung. Abteilung II: Evaluation und schulforschung 2002.
11. Morysin L., Blinov L. Russian language may be the most interesting subject! School Director. №9. 2006. P. 62-69.
12. Mushtavinskaya I.V. Technology of critical thinking: scientific-methodological understanding. Methodist. 2002. № 2. P. 32.
13. The definition and selection of key competences (DeSeCo): Theoretical background. Strategic report. URL: <http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagograzvitie/p10ooo1.doc>
14. Osmolovskaya I.M. Key competencies in education: their meaning, significance and methods of forming. School Director. №8. 2006. P. 64-69.
15. Orlova E.M. Russian language at school. Subject-specific or universal? A modern lesson. №9-10. 2007. P. 95-100.

16. Pavlov A.I. *About the technology of critical thinking development of pupils at lessons of Russian language. Russian language school. №8. 2007. P. 11-15.*
17. Pentin A. *Competence-based approach and modern textbooks: is it possible to combine almost incompatible.*
18. Stepanov L.S. *Working with text on lessons of Russian language and literature in the 9th grade. Secondary school. Russian language. № 1. 2004. P. 24-30.*
19. Tubelsky A.N. *As a transition towards competence-directed educational content. A modern lesson. № 9-10. 2007. P. 80-87.*
20. *Festival of pedagogical ideas. URL: http://festival.1september.ru/2004_2005/index.php?subject=9*
21. *The formation of the European higher education area. The tasks for the Russian higher school. An analytical review. M.: Publishing house su-HSE, 2004.*
22. Shamardin G.I. *Formed educational-cognitive competence of students. The headmaster. № 4. 2007. P. 57-62.*

© 2015, Апсаликова Н.Т.

Развитие ключевых компетенций на уроках русского языка (их смысл, значение и формирование)

© 2015, Apsalikova N.T.

The development of key competences at lessons of Russian language (their meaning, importance and formation)

DOI: 10.17117/no.2015.04.080

Поступила (Received): 01.04.2015

postbox@cspu.ru

Васильева В.С.

Теоретико-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций

Vasileva V.S.

Theoretical and pedagogical aspects of communicative competence's formation of preschool educational institutions' teachers

С целью необходимости разрешения современных методологических и теоретических проблем осуществлен анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых документов по вопросам роли коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования. Проведена работа над основными дефинициями и осуществлено прогностическое моделирование, связанное с определением понятия «коммуникативная компетенция» в контексте профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций. В этой связи были сделаны следующие выводы. Коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования рассматривается нами как взаимодействие участников образовательного процесса, опосредованное языком и эксплицирующее общее и специфическое на уровне субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Определено, что коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования, с одной стороны, может рассматриваться характеристикой личности человека, его способностью, которая, с другой стороны, проявляется в его поведении, деятельности, позволяя ему разрешать жизненные, практические ситуации (в том числе и коммуникативные) возникающие в процессе выполнения не только профессиональных задач, но и жизнедеятельности в целом

Ключевые слова: дошкольное образование, коммуникативная компетенция

We analyzed philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature, and normative legal documents on the subject of communicative competence in teachers' of preschool education professional work to resolve urgent and current methodological and theoretical problems. We worked with the basic definitions and implemented predictive modeling associated with the definition of the concept of "communicative competence" in the context of professional work of preschool educational institutions' teachers. In this context the following conclusions were made. Communicative competence of teachers of preschool education is considered by us as an interaction of participants in the educational process, mediated by the language, explicating the general and the specific on the level of subject-object and subject-subject relations. It was determined that the communicative competence of teachers of preschool education, on the one hand, can be considered a characteristic of the human personality, person's ability, which, on the other hand, is shown in his behavior, activities, allowing to resolve different practical life situations (including communicative situations) arising during the performing not only job tasks, but also the activities of daily living

Key words: preschool educators, communicative competence

Васильева Виктория Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет
г. Челябинск, проспект Ленина, 69

Vasileva Viktorija Sergeevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Chelyabinsk state pedagogical university
Chelyabinsk, Lenin ave., 69

Введение (Introduction)

Впервые в Законе «Об образовании РФ» дошкольное детство выделено в отдельную значимую ступень образования.

Дошкольный возраст – это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми. Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок учится принятым позитивным формам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Он продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения. Ребенок осваивает правила адекватного, лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами. Комплексный анализ психологических особенностей детей дошкольного возраста раскрывает прямую зависимость качества проживания ребенком дошкольного периода детства и формирования у него правил адекватного, лояльного взаимодействия с людьми и эффективности и качества процесса коммуникации между взрослым (педагогом) и ребенком.

Дошкольный возраст является ответственным и уникальным периодом онтогенеза, во время которого формируются фундаментальные потребности и способности, определяющие дальнейшее развитие человека: доверие к себе и к миру, познавательная активность, творческие возможности и возможности сотрудничества, жизненная активность, уверенность в себе, способность к общению и взаимодействию с другими. Развитие этих качеств происходит не только под влиянием возрастного созревания физиологического и психологического уровня, но прежде всего, в процессе общения со взрослым, при этом, характер и результат во многом определяется уровнем их профессионализма. Полноценное развитие ребенка-дошкольника требует квалифицированной и адекватной психолого-педагогической поддержки со стороны педагогов, обладающих достаточно высоким уровнем компетентности.

При работе с детьми дошкольного возраста основополагающим рассматривается проявление коммуникативной культуры педагога. Это обусловлено тем, что именно в дошкольном возрасте дети научаются понимать обращенную речь и выполнять задания по речевой инструкции, дифференцируются чувства привязанности, испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок учится принятым нормам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Именно в этом возрасте в этот период, происходит активное развитие речевого общения.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что накоплен богатый теоретический и фактический материал, отражающий специфику раз-

вития личности ребенка в дошкольном детстве как в отечественной (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Н.А. Носов, Л.Ф. Обухова, В.А. Петровский, Е.В. Субботинский,), так и в зарубежной (Э. Берн, С. Клейн, А. Фрейд, Т.А. Харрис, Э. Эриксон) литературе.

При этом выделяется большое количество исследований, в которых с разных позиций описывается и изучается взаимодействие взрослого и ребенка (Л. Баумринд, Е.М. Вроно, А.И. Захаров, В.Н. Дружинин, А.В. Черников, Г.А. Ковалев, В.А. Петровский, Т.А. Рузская). На основе этого можно сделать вывод, что качество развития детей в дошкольном возрасте определяется характером психолого – педагогических условий, в которых протекает образовательный процесс. Основная роль в создании адекватных возрасту психолого-педагогических условий принадлежит взрослому, его умению строить общение и взаимодействие с ребенком.

Профессиональное педагогическое взаимодействие обеспечивает развитие личности, как взрослого, так и ребенка посредством запечатления, рефлексии, психологической прогностики и продолжения себя в другом как партнер взаимодействия.

Материалы и методы (Materials and Methods)

С целью необходимости разрешения методологических и теоретических проблем нами осуществлен анализ философской, социологической, психолого – педагогической литературы и нормативно – правовых документов по теме исследования. Велась работа над основными дефинициями и проведено прогностическое моделирование, связанное с определением понятия «коммуникативная компетенция» в контексте профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций. В этой связи были сделаны следующие выводы.

Результаты (Results)

Педагогическая деятельность строится по законам общения, человеческой коммуникации. На сегодняшний день Б.Г. Ананьевым, Н.В. Ключевой, А.К. Марковой и др. доказана ведущая роль педагогического общения в процессуальной стороне педагогического труда [1, 2, 3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования предусматривается введение такой образовательной области, как социально-коммуникативное развитие, в процессе освоения которой предполагается развитие дошкольников по усвоению норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формированию готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности своей семье и сообществу детей и взрослых. Отмечая особое

значение формированию общения у детей дошкольного возраста, важно отметить, что в процессе психофизического развития ребенка важнейшая роль отводится педагогам дошкольного образования. От того, как общается педагог с детьми, как разговаривает с ними, понимает их, зависит качество развития ребенка дошкольного возраста. В связи с этим особое значение приобретает педагогическое общение, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата в группе, а также на установление правильных взаимоотношений с детьми в целом и с каждым ребенком в отдельности.

Взаимопонимание и контакт педагога и детей во многом определяют успешный результат в формировании личности ребенка.

Общение как психолого-педагогическая проблема, его индивидуальные и возрастные особенности, механизмы действия и изменения являются предметом изучения философов и социологов, психолингвистов по социальной, детской и возрастной психологии. Большой вклад в анализ общения внесли психологи Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, филологи М.М. Бахтин, Л.В. Щерба и др.

В ряде научных исследований (Клюев Е.В.; Мудрик А.В.) прослеживается тенденция, отождествляющая коммуникацию с общением, в других – рассматривается через понятие «Информация» [4, 5]. Безусловно, между общением и коммуникацией существует диалектическая связь. Во – первых, связующим звеном между ними выступает информация, поскольку оба эти процесса невозможны без обмена информацией; во вторых – общение возникает на основе коммуникации, однако, оно не сводится к ней.

При этом, мы также находим данные о том, что коммуникация в профессиональной деятельности выполняет три основные функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия и четкое распределение обязанностей исполнителей, т. е. обмен не только знаниями и идеями, но и действиями;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека.

Традиционно в психологии эффективная коммуникация описывается моделью Лассуэла. Данная модель объединяет блоки, каждый из которых несет свою смысловую нагрузку и имеет содержательную специфику. По мнению Лассуэла, эффективность коммуникации зависит от:

- индивидуальных характеристик коммуникатора, его статуса в ситуации общения;
- характера общения, включающего содержание и оформление его на вербальном и невербальном уровне;
- анализа, оценки индивидуально-психологических характеристик, мотивации, установок, готовности к общению, ожиданий и способностей к адекватному восприятию и сотрудничеству [6].;

А.А. Леонтьев [7] рассматривает группы коммуникативных умений под общим названием «ориентировка», которые проявляются в трех плоскостях: в пространстве, во времени, в социальных отношениях. Это, прежде всего, умения: ориентироваться в партнерах, определяя характер, настроение, верно интегрируя их поведение; оценки взаимоотношений с возможными партнерами и между ними, в соответствии со своим и их половозрастным и ролевым статусом – в степени близости и в мере доверия; ориентация в ситуации общения, в связи с тем, что его правила диктуются конкретной ситуацией.

При определении уровня коммуникативной компетентности, как условия развития профессионализма, важное значение имеет сформированность комплекса профессионально – значимых качеств, обеспечивающих коммуникативную базу осуществления педагогической деятельности. К числу таких качеств в современной психологии относят коммуникабельность, обаяние, терпеливость, эмпатийность, ассертивность, толерантность, гибкость, инициативность, открытость, доверительность, конгруэнтность, тактичность, эмоциональную заботу и теплоту. Каждое из них обеспечивает выполнение определенной коммуникативной задачи, позволяет сохранять статус профессионального здоровья, а в целом их комплекс определяет продуктивность педагогического общения.

В тоже время, как показывает анализ научных исследований, большинство педагогов дошкольного образования имеют недостаточные знания закономерностей психофизического развития детей, особенностей их общения, в разные возрастные периоды, закономерностей их речевого развития, что препятствует конструктивной организации процесса взаимодействия. Отмечается ряд психологических барьеров, которые возникают в ситуации взаимодействия «педагог – ребёнок», которые связаны с низким уровнем мотивации педагогов к выстраиванию нормативного взаимодействия, ограниченностью взглядов на реакции и поведение детей, неумением создавать условия мотивирующие ребенка к взаимодействию с окружающим миром и активизации его речевой деятельности. Можно выделить такие качества личности педагога, становящейся барьерами в организации эффективного сотрудничества с детьми: это эмоциональная неустойчивость, несдержанность, скованность, агрессивность, импульсивность, неуверенность в себе, робость, замкнутость, отсутствие доверия, отсутствие готовности к сотрудничеству. Большинство педагогов не умеют снимать напряжение, предотвращать конфликты, не знают приемов восстановления эмоционального равновесия, что ведет к профессиональному выгоранию и сказывается на характере педагогического общения.

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция» и «компетентность». Динамичный характер современной профессиональной деятельности специалистов в системе образования и воспитания подрастающего поколения требует наличия таких качеств, как коммуникабельность, культура общения, умение быстро вливаться в производственный коллектив, готовность адаптироваться к новым

условиям работы и регулировать отношения между людьми в процессе совместной работы. В связи с этим в состав ключевых компетенций отечественного дошкольного образования включена группа коммуникативных компетенций – система внутренних ресурсов человека, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте, предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, и «компетентность», где последнее и трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

Анализ научных исследований показал, что существуют проблемы в определении понятий компетенция и компетентность, соответственно, необходимо рассмотреть их и выделить уточняющие определения.

Компетентность (от лат. *competens* – надлежащий, способный) это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решения проблем. А термин **компетенция** (от лат. *competetia* – принадлежность по праву) – круг вопросов, в котором данное лицо обладает должными познаниями, опытом. Учитывая требования, предъявляемые к уровню профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений, нами принимается термин компетенция, понимаемый как готовность жить в социальном взаимодействии, умение адаптироваться, решать профессиональные задачи, осуществлять конкретную продуктивную деятельность в рамках принятых стандартов, в которых специалист обладает должными познаниями и опытом.

В исследованиях И.А. Зимней анализируются работы В.И. Байденко, Н.А. Гришановой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Дж. Равена, Р. Уайта, Н. Хомского, А.В. Хуторского, по проблеме компетенции (компетентности) и др. и условно выделяется три этапа становления CBE(competence-based education) – подхода в образовании. Анализ историографии проблемы и современных исследований позволяет говорить о том, что периодически возникают споры по вопросу различения смысла терминов «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность».

Проблемы коммуникации в педагогике рассматриваются в трудах Б.В. Беляева, Л.А. Бушиной, Л.А. Быкова, А.А. Вербицкого, И.Н. Денисова, А.К. Марковой, В.С. Коростылева, А.А. Леонтьева, П.Д. Парыгина, Е.И. Пассова, Е.С. Полат, В.Л. Скалкина, Л.А. Филатовой, Г.П. Щедриной, Н.А. Якубова и др. Вместе с тем, коммуникации в системе образования (воспитания) детей дошкольного возраста стали объектом пристального изучения таких специалистов, как А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.А. Петровский, Е.О. Смирнова, Е.В. Субботинский, Д.Б. Эльконин и др.

В Федеральном государственном образовательном стандарте коммуникативная компетентность определяется так: «Умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В коммуникативную компетентность, соответственно, входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения)» [8].

Научно-теоретический анализ показывает, что понятие коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования объединяет:

- способности и умения поддерживать и устанавливать позитивные контакты;
- систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение;
- способность управлять интеракциями, проявлять эмпатию;
- умение согласовывать свои вербальные и невербальные средства общения;
- пристраиваться к партнеру, способность учитывать особенности мотивации и индивидуальные возможности партнёра;
- преодолевать трудности социально-перцептивного и экспрессивно-речевого характера.

Определяя свою позицию, мы, вслед за И.А. Зимней [9], рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенцию мы полагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность – интегральное качество личности – это успешно реализованная в деятельности компетенция. Следовательно, мы употребляем термины «компетентность» и «компетенция» не как синонимы, но как понятия, неразрывно связанные друг с другом, а именно: формирование компетенции понимается нами как формирование *определенного качества субъекта, знания способов осуществления деятельности и заключающегося в умении ее осуществления*. Компетентность выступает как результат сформированности определенных знаний и умений, то, чем человек уже достаточно хорошо владеет.

Новые требования к уровню компетенций педагогов закреплены в профессиональном стандарте педагога «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Данный документ раскрывает профессиональные компетенции, отражающие профессиональную деятельность педагога в организациях дошкольного образования.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» утверждает федеральный государственный стандарт дошкольного образования. При этом предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования. На достаточно высоком уровне предъявляются требования к кадровым условиям, реализации Программы (п.3.4.1 ФГОС ДО). Отмечается, что условием качественной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно – вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в Организации или группе. При этом отмечается, что педагогические работники, реализующие программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей (п.3.4.2 ФГОС ДО): обеспечение эмоционального благополучия; поддержка индивидуальности и инициативы; установление правил взаимодействия в различных ситуациях; построение вариативного развивающего образования; взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка.

Все это говорит о необходимости подготовки педагога, готового работать с детьми дошкольного возраста с высоким уровнем профессиональной компетенции, основой которой является общение с детьми.

Компетенция – (от латинского *Competentis* – способный) совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения языку. Следовательно, «язык» является зеркалом культуры, в котором отражается не только окружающий человека мир, но и его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции и видение мира [10].

Коммуникативная компетенция характеризуется способностью правильно ориентироваться в межличностном общении и достаточно свободно принимать участие в нем. Данная способность достигается с помощью знаний лингвистики, знаний традиций, нравов, обычаев общества. Данное понятие опирается на психологические знания о себе и о других и отражает уровень мастерства человека в межличностном общении [11, 12].

Понятие "коммуникативная компетенция" по происхождению означает некоторую систему требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т.д. Если речь идет о способностях отдельного человека, то говорят, что такой-то проявил коммуникативную компетентность. Существует, таким образом, распространенная точка зрения, что коммуникативная компетенция (как и любая иная компетенция) это некоторая система требований, а коммуникативная компетентность – степень соответствия человека этой системе требований.

Исследователи отмечают, что коммуникативная компетенция является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности совре-

менного специалиста. А овладение коммуникативной компетенцией предполагает овладение общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально – оценочной, этикетной.

Понятие «коммуникативная компетенция педагога дошкольного образования» определяется на основе комплексного анализа проблемы развития коммуникативной компетенции педагога дошкольного образования на основе всестороннего исследования научных понятий «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетенция» (Р. Бояцис, Н.Л. Галеева, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Д. Равен, М. Сайн, Спенсер, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторский и др.).

При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции (Л. Бахман и А. Палмэр, М.М. Вятютнев, Н.И. Гез, В.А. Коккота, М. Кэнэл и М. Свейн, В.М. Топалова и др.) наиболее общими ее компонентами, применительно к коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования являются: лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография); дискурсивный (построение устных и письменных текстов); прагматический (успешное достижение коммуникативной цели); стратегический (преодоление трудностей коммуникации); социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

В исследованиях Н.В. Кузьминой выделены группы компетенций, составляющих профессиональную компетентность педагога. При этом, рассматривая комплекс коммуникативных компетенций, автор уточняет, что каждая из них необходима для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам [13].

Коммуникативная компетенция включает следующие компоненты [14]:

1. знания в области коммуникативных дисциплин (владение необходимыми языками, знания в области педагогики и психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и т.д.);

2. коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и понимания своеобразия личности, активно взаимодействовать в совместной деятельности с людьми);

3. способность к толерантности и эмпатии (умение сопереживать, чувствовать собеседника, осуществлять психотерапию словом);

4. способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях, инициировать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);

5. культуру вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионально-педагогического этикета, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

Опираясь на положения, выдвинутые в работах В.И. Байденко, М.В. Долгих, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.Ф. Коробковой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, О.И. Матяш, Л.М. Митиной, Е.Ю. Никитиной, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, можно выделить следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- Мотивационный: потребность в общении и в обмене информацией, стремление к успеху, взаимопониманию;
- Когнитивный: комплекс знаний из сферы психологии общения, процессов мышления, риторики, стилистики и культуры речи, знание стандартов делового общения;
- Личностный: эмпатия, коммуникабельность, терпимость;
- Деятельностный: умение излагать свои мысли, навыки публичной речи, владение современными технологиями поиска, отображения и передачи информации.

На наш взгляд, в деятельности педагогов дошкольного образования необходимы несколько групп личностных характеристики, связанных со следующими аспектами:

Психологическая организация: умение сосредоточиться, мобилизовать весь свой потенциал; способность быстро переключать внимание; способность к распределению внимания; устойчивость к стрессу; готовность к сложным ситуациям; умение быстро принимать решения, в частности, в нестандартных и сложных условиях; умение выступать перед аудиторией/ораторские способности; гибкость/адаптируемость (при изменении условий работы); наблюдательность; умение смотреть на вещи с позиции другого человека..

Межличностное общение: коммуникабельность; умение находить взаимопонимание с разными людьми; проницательность; умение решать/сглаживать межличностные конфликты; речевая и коммуникативная интуиция; культура поведения.

Морально-этический компонент: ответственность за качество своей работы; объективность; надежность; тактичность; умение хранить тайну; умение держать нейтралитет (по отношению к участникам коммуникации); толерантность; уважение к окружающим.

Требования к трудовым качествам: организованность, аккуратность, пунктуальность.

Для разработки модели коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, важными являются положения, обоснованные в психолого-педагогических исследованиях, раскрывающих положение о том, что коммуникативная компетенция в деятельности педагога возможна лишь при наличии определенных личностных качеств [15, 16, 17].

Уровень владения профессией и личностные качества, безусловно, не тождественные понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой его профессиональной состоятельности и уровня развития коммуникативной компетенции.

В исследованиях ведущих специалистов отмечается обязательность таких личностных качеств педагога как адекватность самооценки и уровня притяза-

ний, определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность педагога, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, контактность [18, 19, 20]. Специально подчеркивается необходимость такого качества как остроумие, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важными, в контексте изучения коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования являются такие качества, как готовность к пониманию психических состояний ребенка и сопереживанию, т.е. эмпатия, и потребность в социальном взаимодействии. Большое внимание уделяется исследователями и «педагогическому такту», в проявлении которого выражается общая культура педагога и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

Одним из основополагающих качеств личности педагога дошкольного образования важно рассмотреть – *общительность*. Общение в профессии педагога играет роль не только процесса коммуникации и взаимодействия, но и средства достижения педагогических целей. Общительность как способность легко входить в контакты, усиливать и поддерживать их следует считать доминирующим качеством личности педагога [21].

Авторы многочисленных трудов, изучая взаимные представления педагогов и детей [22, 23, 24 и др.], утверждают, что наибольшее различие в оценках наблюдается при рассмотрении таких качеств, как «понимание ребенка», «умение сопереживать», т. е. свидетельствующих о развитии в педагоге эмпатических способностей. Следовательно, одно из наиболее важных личностных качеств педагога – *эмпатия* – влияет на формирование типичных для личности отношений с людьми, выработку привычных для педагога способов поведения в различных педагогических ситуациях [25], уровень его коммуникативной компетенции. Эмпатия подразумевает наличие положительных установок к собеседнику, умение слышать партнера.

Важным, по степени сформированной и проявления личностным качеством педагога дошкольного образования стоит эмоциональная отзывчивость. Данное качество характеризует степень эмоционального отклика, способность педагога приобщаться к эмоциональным переживаниям ребёнка, сочувствовать ему, оказать помощь и поддержку в нужный момент, создать необходимый эмоциональный фон, советуемый настроению ребенка и ситуации.

Педагогически значимое с точки зрения изучения коммуникативной компетенции является такое качество личности как «эмоциональная устойчивость». Данное качество характеризует степень противостояния личности стрессам, психическому напряжению, пессимистическому настроению, раздражительности. Особенно важным данное качество личности педагога становится при взаимодействии с детьми дошкольного возраста, что обусловлено постоянной непредсказуемостью поведения ребенка и его реакций на взаимодействие с окружающим миром.

С точки зрения многих авторов, необходимо рассмотреть еще одно качество – *эмоциональная привлекательность*. В ряде исследований авторы используют иные термины, например *визуальность* [26, 27], обозначая способность

расположить к себе ребенка манерой поведения, внешним видом общую привлекательность педагога. Доказано, что внешний облик оказывает влияние на общение: может либо привлекать, либо отталкивать, окружающих. Внешность воспринимается в комплексе и целостности всех ее признаков, в том числе и поведения человека. Всем манерам эмоционально привлекательного педагога, как правило, присуща одна общая черта – педагогический такт, включающий в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другим человеком, которая позволила бы ему сохранить достоинство каждого. Правильные манеры поведения (поза, жесты, мимика) помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, способствуют установлению коммуникативных связей, повышают возможность воздействия на ребенка, располагают его к педагогу.

Выделенные качества служат реализации индивидуальных способностей человека в профессиональной деятельности и являются базовыми, при рассмотрении коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования. Исходя из этого, важность личностных характеристик педагогов дошкольных образовательных организаций обусловлена тем, что они определяют его подход к работе, отношение к дошкольникам, а также ко всем участникам образовательного процесса. Иными словами, одной только совокупности профессионально значимых навыков и умений не достаточно для качественного осуществления профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций.

Характерной особенностью коммуникативной компетенции педагога дошкольного образования является владение навыками эффективного общения: умение педагога устанавливать психологический контакт, вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника; умение идентифицировать себя с собеседником, прогнозировать поведение партнера по общению, содействовать установлению взаимопонимания участников совместной деятельности; умение особым образом организовать общение дошкольников, чтобы оно определяло стремление ребенка к развитию; умение стимулировать собеседников предпринимать действия для достижения поставленных целей; умение передавать информацию, поощряя собеседников думать по-новому и действовать более эффективно; готовность и умение воспринимать непосредственные и разнообразные по форме обращения дошкольников к педагогу, распознавая стоящие за этим серьезные проблемы; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с собеседниками, организовывать их совместную деятельность для достижения социально значимых целей, умело разрешать конфликты; умение педагога видеть план развития событий, прогнозируя и воздействуя на участников общения, успешно реализуя приемы общения, направленные на созидающее взаимодействие.

Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion)

Подводя итоги теоретическому анализу можно кратко отметить, что коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования, с нашей

точки зрения, должна включать в себя основополагающие компоненты: владение лексикой; развитость устной речи (в том числе четкость, правильность); умение соблюдать этику и этикет общения; владение коммуникативными тактиками; владение коммуникативными стратегиями; знание личностных особенностей и типичных проблем детей, с которыми предстоит общаться; умение анализировать внешние сигналы (телодвижения, мимика, интонации); способность гасить конфликты в детском коллективе, неконфликтogenicность; асертивность (уверенность); владение навыками активного слушания; актерские способности; эмпатию; умение проникнуться интересами ребенка.

Коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования рассматривается нами как взаимодействие участников образовательного процесса, опосредованное языком и эксплицирующее общее и специфическое на уровне субъект – объектных и субъект – субъектных отношений. Исходя из данной дефиниции, можно пояснить, почему и насколько важен выбор коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования как операционной и методологической базы анализа для решения вопросов развития порастающего поколения. Во-первых, в данном определении отражена динамика взаимодействия субъектов, которая должна быть направлена на решение конкретной задачи – достижение взаимопонимания. Во-вторых, включение культуры в коммуникацию нацеливает на уважительное отношение и равноправный диалогический статус участников образовательного процесса. В-третьих, данное определение обозначает позицию личности, ее идентификацию и самоидентификацию по отношению к субъекту общения. Последнее свидетельствует о том, что вопросы языкового и культурного образования являются приоритетными в условиях педагогической среды и выдвигают триединство «язык – культура – личность» как объект коммуникативного образования.

Таким образом, коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования, с одной стороны, может рассматриваться характеристикой личности человека, его способностью, которая, с другой стороны, проявляется в его поведении, деятельности, позволяя ему разрешать жизненные, практические ситуации (в том числе и коммуникативные) возникающие в процессе выполнения не только профессиональных задач, но и жизнедеятельности в целом.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- коммуникативная компетенция представляет собой комплексную характеристику уровня профессиональной подготовленности педагога дошкольного образования, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами;

- профессия педагога относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипизирован. Следовательно, если речь идет о развитии коммуникативной компетенции педагога дошкольного образования, то в первую очередь надо выявлять и развивать в нем профессионально-значимые личностные качества, без которых никакой профессионал не сформируется, несмотря на любые знания и опыт;

– на коммуникативную компетенцию следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) педагога дошкольного образования.

Список используемых источников:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1980.
2. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. М., 1998. 224 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1986. 308 с.
4. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. М., 1998. 224 с.
5. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М., 2001. 319 с.
6. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология СПб., 2003.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 2004. 303 с.
8. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия И.А. Зимняя. М., 2004. 40 с.
10. Асеев В.Г. Возрастная психология. Иркутск, 1998. 194 с.
11. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975. 253 с.
12. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972. 122 с.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. 172 с.
14. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-65.
15. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991. 415 с.
16. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 191 с.
17. Бодалев А.А. Психологическое общение. М., 1996. 256 с.
18. Гоноволлин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 100-110.
19. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000. 124 с.
20. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
21. Днепров С.А. Педагогическое сознание: теория и технология формирования у будущих учителей: монография. Екатеринбург, 1998. 298 с.
22. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И. Пригожиным // Вопросы ф. Философии. 1992. №2. С. 2-20.
23. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. 172 с.
24. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 304 с.
25. Котова И.Б. Педагогика: теория, системы, технологии: учебник для вузов. М., 2008. 512 с.
26. Акмеологические проблемы профессионализма. М., 1993. Вып. 6. 48 с.
27. Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней. Челябинск, 2002. 276 с.

References:

1. Ananiev B.G. Selected Psychological Works. Moscow, 1980.
2. Klyuyev E.V. Speech Communication. Moscow, 1998. 224 p.
3. Markova A.K. Professionalism Psychology. Moscow, 1986. 308 p.
4. Klyuyev E.V. Speech Communication. Moscow, 1998. 224 p.
5. Mudrik A.V. Communication in Education. Moscow, 2001. 319 p.
6. Lefrancois G. Applied Pedagogical Psychology. St. Petersburg, 2003.
7. Leontiev A.A. Pedagogical Interaction. Moscow. 2004. 303 p.
8. Bermus A.G. Problems and Prospects of the Implementation of Competency-based Approach in Education. Eidos. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
9. Zimniaya I.A. Key Competencies as Resultative-target Principle for the Competency-based Approach in Education. Author's version. Moscow, 2004. 40 p.
10. Aseev V.G. Developmental Psychology. Irkutsk, 1998. 194 p.

11. Luria A.R. *The Main Problems of Neurolinguistics*. Moscow, 1975. 253 p.
12. Holsky N. *Language and Thought*. Moscow, 1972. 122 p.
13. Kuzmina N.V. *Teaching Professionalism*. St. Petersburg, 1993. 172 p.
14. Hutorsky A.V. *Key Competencies as a Component of Person-centered Educational Paradigm*. *Public Education*. 2003. №2. P. 58-65.
15. Anisimov O.S., *Methodological Culture of Pedagogical Work and Thought*. Moscow, 1991. 415 p.
16. Bepalko V.P. *Components of Pedagogical Technology*. Moscow, 1989. 191 p.
17. Bodalev A.A. *Psychological Communication*. Moscow, 1996. 256 p.
18. Gonobolin F.N. *Of Some Mental Personal Qualities of Teachers'*. *Psychology Questions*. 1975. № 1. P. 100-110.
19. Zeer E.F. *Psychology of Personality-oriented Professional Education*. Yekaterinburg, 2000. 124 p.
20. Markova A.K. *Professionalism Psychology*. Moscow, 1996. 308 p.
21. Dneprov S.A. *Pedagogical Consciousness: Theory and Technology of Formation for Preservice Teachers: Monograph*. Ekaterinburg, 1998. 298 p.
22. Knyazeva E.N. *Synergetics as the New Vision of the World: Interview with I. Prigogin*. *Psychology Questions*. 1992. №2. P. 2-20.
23. Kuzmina N.V. *The Professionalism of Teaching*. St. Petersburg, 1993. 172 p.
24. Leontiev A.N. *Activities. Consciousness. Personality*. Moscow, 2004. 304 p.
25. Kotova I.B. *Pedagogics: Theory, Systems, Technologies*. Moscow, 2008. 512 p.
26. Acmeological Issues of Professionalism. Moscow, 1993. Vol. 6. P. 48.
27. Duranov M.E. *Educational Work and Its Research Approach*. Chelyabinsk, 2002. 276 p.

© 2015, Васильева В.С.

Теоретико-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций

© 2015, Vasileva V.S.

Theoretical and pedagogical aspects of communicative competence's formation of preschool educational institutions' teachers

DOI: 10.17117/no.2015.04.095

Поступила (Received): 12.04.2015

kirov@msal.ru

Вахрушева С.Н. Процесс подготовки студентов к самообразованию при изучении иностранных языков

Vachrusheva S.N. Process of students` preparation for self-education in learning foreign languages

В статье рассматриваются вопросы развития самообразования студентов через профессиональный интерес и самостоятельную работу при изучении иностранных языков

Ключевые слова: иностранный язык, самостоятельная работа, проблемная ситуация, самообразование

This article is devoted to the problem of developing professional self-education through professional interests and self-activity in learning foreign languages

Key words: foreign language, self-activity, problem situation, self-education

Вахрушева Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Волго-Вятский институт (филиал МГЮУ им. О.Е. Кутафина)

г. Киров, ул. Ленина, 99

Vachrusheva Svetlana Nikolaevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Volgo-Vyatsky institute (branch of MSLU named O.E. Kutafin)

Kirov, Lenin st., 99

Современный процесс обучения делает ставку на формирование социальной компетенции учащихся, придание процессу обучения личностного смысла, перенос акцента с обучения на учение, снятие напряжения и создание атмосферы достижения успеха. Широко внедряется система учения, при которой обучаемый становится доминирующей личностью, а работа учащихся представляет процесс самоорганизации. При этом учебная деятельность побуждается мотивом самих учащихся, а не только усилиями педагога. Такая система учения полностью соответствует гуманистической концепции.

Повышается значение мобилизующих принципов обучения студентов при сохранении важности организующих (последовательное изучение материала, доступного по форме, прочное усвоение и др.). Они предполагают проблемную организацию обучения, подобие учебного процесса и жизненной практики, опору на логическое и образное мышление, организацию творческой групповой и индивидуальной деятельности, преодоление аффективных и рациональных барьеров в учении.

Мобилизующие принципы, как отмечает Е.И. Пассов [6], особенно важны в условиях деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. Возросшее внимание к мобилизующему обучению связано с повышением интереса к

более эффективным приемам обучения. Если традиционно в учебной практике преобладали тренировочные приемы, то современная тенденция – к более активному использованию проективных приемов. Задания в виде проектов даются с целью тренировать те или иные навыки и умения. Их особенность – наличие поставленной проблемной задачи и задачи решить её. Поиск самой проблемы также может входить в задачи учащегося. Это означает, что обучаемый сам, или с помощью учителя, учебников создает монологические или диалогические высказывания, самостоятельные решения, что формирует потребность и способность не только приобретать, но и создавать знания.

Обучение иностранным языкам, как правило, является длительным процессом. Ощутимые результаты обучения появляются не сразу. Мотивы, которыми руководствуются обучаемые, постепенно угасают, интерес падает, стимулы, побуждающие умственную активность, исчезают, эффективность учебного процесса начинает все более зависеть от тех стимулов, которые способен подобрать учитель для того, чтобы вызвать интерес, повысить мотивацию деятельности. Эти стимулы не могут быть одинаковыми в течение всего курса обучения. Стимулы следует варьировать, учитывая возраст обучаемых, круг их интересов, учебный материал. Именно поэтому речь идет о комплексной мотивации, предусматривающей использование стимулов, способных поддержать интерес к языку, умственную активность учащихся на протяжении всего обучения.

Отсутствие мотивации в начальной стадии обучения приводит к неверию в возможность освоить язык, к закреплению негативного отношения к предмету. Следовательно, роль преподавателя в том, чтобы помочь каждому обучающемуся преодолеть психологический барьер перед чужим языком, помочь студентам в стремлении к успеху при овладении иноязычной речевой деятельностью.

Опираясь на результаты исследований последних лет (О.С. Гребенок Е.Е. Лушникова, И.В. Московская), мы считаем, что при изучении иностранных языков особую значимость приобретают такие составляющие мотивационной сферы, как познавательная, интеллектуальная, потребность в достижении и общении.

Познавательная потребность связана с профессиональными мотивами, т.к. с помощью иностранного языка студенты расширяют свои профессиональные знания и кругозор. Потребность в получении новых знаний по специальности становится мотивом речевой деятельности тогда, когда обучаемые осознают, что иностранный язык является средством извлечения из иностранной литературы лично значимой профессионально ценной информации. Практическое использование этой информации при выполнении речевой деятельности вызывает чувство удовлетворения познавательной потребности. Не вызывает сомнения, что наличие такого мотива может быть источником формирования познавательной самостоятельности и навыков самообразования.

Интеллектуальная потребность как составляющая мотивационной сферы студента также может быть реализована средствами иностранного языка. Язык – это система, построенная в результате высокого уровня абстрагирования. Все многообразие иноязычной речевой практики воплощено в ограниченном

наборе абстрактных правил, которые нужны для практического овладения иностранным языком, но сами по себе еще не обеспечивают достижения данной цели. Для успешной речевой деятельности студенты должны научиться самостоятельно рассуждать, выводить ориентиры – правила речевой деятельности. Так может быть реализована интеллектуальная потребность.

В обучении иностранному языку, наряду с принципами сознательности и активности, ведущим является принцип самостоятельности, стимулирующий умственное развитие ученика, его наблюдательность, догадку, находчивость.

Для организации методических приемов обучения иностранному языку имеет значение принцип возрастающей самостоятельности учащихся, в основу которого положены закономерные связи между воспитателем и воспитуемым, личностью и коллективом и единство самовоспитания и воспитания. Он основывается на общих принципах диалектического единства педагогического руководства, возрастающей самостоятельности и практической направленности.

Практическая направленность обучения заключается в том, что студент овладевает языком как средством получения дополнительной информации по своей специальности. Готовя аннотации и рефераты по материалам зарубежных изданий, студент овладевает не только иностранным языком, но и приемами работы со специальной литературой, специальной терминологией, системой обозначений и специфическими для зарубежного опыта понятиями. Это становится возможным только при тесной увязке обучения иностранным языкам с обучением профилирующим предметам. Последовательная подготовка к этому проводится с первых же занятий языком, на которых студенты знакомятся с терминологией, близкой к его будущей специальности. С этой целью уже на начальном этапе включаются тексты общенаучного, научно-популярного характера, доступные для понимания.

Повышается удельный вес самостоятельной работы. Студенту следует разъяснять, что языку можно только научиться. Овладеть языком – значит научиться «автоматизированно» использовать языковые средства в речи, а автоматизмы (навыки) могут быть сформированы только при условии активной интенсивной учебной деятельности самого учащегося.

И.М. Берман [1] подчеркивает, что основной удельный вес тренировочных упражнений следует перенести на интенсивную самостоятельную работу студентов с максимальным использованием вспомогательных средств обучения (лабораторные работы, программированные пособия, работа с техническими средствами обучения и т.п.). Основные усилия преподавателя в этом случае направлены на приемы рационального объяснения, на корректировку результатов работы, на указание студенту пути к знаниям.

В целях совершенствования самостоятельной работы студентов необходимо обеспечить методическую помощь и контроль со стороны преподавателей с учетом индивидуальных особенностей студентов. В функции преподавателя всегда входило не только сообщение студентам знаний, но и управление процессом их усвоения. На сегодняшний день практика обучения оказалась перед необходимостью увеличения объема и улучшения качества знаний учащихся, подготовки их к непрерывному образованию, что невозможно без повышения

эффективности как управления процессом усвоения знаний, так и учебного труда в целом. Как показывает опыт работы и специальные эксперименты в вузе, студенты не всегда могут сами найти приемы рационального учебного труда, им необходимы указания преподавателя, целенаправленно развивающие их самостоятельность.

Воспитательный смысл самостоятельной работы известен довольно давно. А.В. Дистервег в своем «Руководстве к образованию немецких учителей» писал: «Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он может их осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на внешний мир».

На наш взгляд, суть самостоятельной учебной деятельности студентов при овладении иностранным языком заключена в следующем толковании

В.М. Вергасова: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приблизиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне можно получить только возбуждение. Все искусство воспитания и образования не более и не менее как искусство возбуждения. То, что человек не приобрел своими силами, – не его» [3].

При изучении иностранного языка правильная организация самостоятельной работы студентов имеет особенно большое значение. При этом важно, чтобы обучаемые испытывали желание трудиться для усвоения предмета, умели рационально распределить свои усилия в процессе познавательной деятельности, испытывали удовлетворение от получаемых знаний, чувствовали ответственность за результаты своего учебного труда.

Зарубежные ученые уделяют большое внимание самостоятельной работе студентов. Дж. Маклиш, например, считает: «Нет научных доказательств тому, что обучение в университете действительно приносит в конечном итоге какую-то пользу студенту, – если он получает эту пользу от высшего образования, то лишь в той мере, в какой научается работать самостоятельно».

С позиций концепции личностно-деятельностного подхода главная задача преподавателя – поставить обучаемого в позицию субъекта учебной деятельности. Только при целенаправленном управлении может произойти идентификация субъекта и объекта, что явится предпосылкой формирования и развития самоуправления.

Организирующая и направляющая позиция преподавателя должна быть направлена на то, чтобы каждый обучаемый становился субъектом деятельности. Студент как субъект управления самостоятельно выполняет задания, осуществляет творческий подход, ставит перед собой необходимые задачи, своей активностью помогает преподавателю в создании необходимой атмосферы учения. В таких ситуациях обучающий и обучаемый меняются позициями. Преподаватель выступает как объект учебной деятельности. Субъект – объектные отношения обогащают учебный процесс. Их постоянное изменение придает учебной деятельности подвижность, мобильность, динамичность, развивает самостоятельность учащегося.

Обучаемый становится не просто объектом обучающего воздействия со стороны преподавателя, но и субъектом, активно осуществляющим деятельность учения. Только в процессе управления деятельностью объекта в нем могут произойти такие качественные изменения, которые в конечном итоге приведут к самоуправлению, к самостоятельности в действиях, и обучаемый обретет готовность (способность и стремление) своими силами продвигаться в овладении знаниями [5].

В настоящее время образование в большей мере является самообразованием. В хорошо продуманном, управляемом учебном процессе дисциплинируется ум студента, ему прививается уважение к науке и практике, показываются возможные к ним подходы. Студенту прививается вкус к интеллектуальной работе, к интеллектуальному поиску и напряжению, у него формируются умения самостоятельной работы, которые он сможет использовать вне стен института для продолжения своего образования. Единственный путь к развитию умений самообразования заключается в управляемой самостоятельной работе студента в вузе. Следовательно, на уровень самоуправления студент может перейти лишь в результате управляемой учебной деятельности со стороны преподавателя.

Но из сказанного не следует, что самоуправление может наступить лишь по окончании процесса управления. Преподаватель, убедившись, что учащиеся овладели приемами самостоятельной работы, могут сами контролировать и корректировать свою деятельность, должен своевременно перевести обучаемых на уровень самоуправления по отдельным видам заданий, продолжая общее управление учебным процессом. Постепенно доля управления со стороны преподавателя уменьшается, а доля самоуправления увеличивается. При этом изменяется не только их количественное, но и качественное соотношение. При достижении определенного уровня, процессы управления и самоуправления возобновляются на новом уровне (на новом языковом материале) и в новых условиях, опираясь на приемы работы, полученные на предыдущем этапе. Таким образом, процесс управления и самоуправления, а в их рамках и усвоение знаний, умений навыков, действий, операций и приемов, будет осуществляться по спирали вверх.

Чтобы управление привело к желаемому результату, необходимо с самого начала сформулировать его цель, а для достижения цели целесообразно составить программу управления. Для этого нужно отобрать информацию, которую следует направить к управляемому объекту, определить номенклатуру знаний и умений, подлежащих усвоению, и виды заданий, необходимые для усвоения этих знаний и умений, их последовательность.

Н.Ф.Талызина указывает, что для осуществления управления необходимо обеспечить следующие моменты:

- указать цель управления;
- установить исходное состояние управляемого процесса;
- определить программу воздействия, предусматривающую основные переходные состояния процесса;

– обеспечить получение информации по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса, то есть гарантировать систематическую обратную связь;

– обеспечить переработку информации, полученной по каналу обратной связи, выработку корректирующих (регулирующих) воздействий и их реализацию [7].

Неоспоримым является утверждение, что для эффективного управления необходимо наличие обратной связи. Некоторые исследователи подразумевают под обратной связью наличие ключей, подтверждающих правильность действия после его выполнения. Принципиально новое толкование обратной связи дали А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин. Обратная связь мыслится ими как своеобразная своевременная коррекция и подкрепление действий обучаемых, поданные в форме подсказов, сигналов, указаний, инструкций для правильного решения учебной задачи, для обучения их приемам учебных действий, что помогает обучаемым преодолевать трудности.

Но следует заметить, что опоры, подсказы, инструкции могут оказывать не только положительное, но и отрицательное воздействие на учащихся. Так, если управление действиями обучаемых основано только на подсказах и инструкциях на протяжении всего процесса управления, то это не приводит к должному формированию умений самостоятельной работы. Поэтому роль подсказов зависит от этапа управления. На начальном этапе управления наличие образца повышает надежность самоконтроля и самокоррекции совершаемого действия. Если подсказ применяется дифференцированно, в зависимости от этапа, индивидуальных особенностей обучаемых, способствует поддержанию мыслительной деятельности, преодолению временных трудностей в процессе выполнения задания, и постепенно его значение свертывается, отмирает, то в таком случае подсказ играет положительную роль.

Овладение определенными действиями и операциями реализуется как при жестком, так и при гибком управлении. Ученые отмечают неразрывную связь между ними. В их сочетании в различных пропорциях выражается диалектика пути от управления к самоуправлению. Диалектическое единство управляемой и самостоятельной учебной деятельности проявляется через сочетание закономерности и случайности. Так, можно предположить, что если в процессе управления применять только приемы жесткого управления, исключая эвристические моменты, то диалектика учебного процесса нарушается, поскольку в нем исчезает элемент случайности, от наличия которого в большой степени зависит развитие самостоятельности учащихся. Иными словами, если управлять только жестко, то в конечном итоге получим послушного исполнителя, владеющего некоторыми рациональными приемами, но не умеющего действовать свободно и самостоятельно в изменившихся условиях, не умеющего ставить перед собой задачи и разрешать их.

В работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Лук, В.Г. Иоффе и др. доказано, что рычагом, способным включить самоуправление, является рефлексия (этот термин можно определить как размышление, самонаблюдение, самоанализ). С фило-

софской точки зрения рефлексия можно охарактеризовать как процесс мышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Чтобы вызвать рефлексия, необходимо обеспечить несоответствие вновь возникшей ситуации фактическому уровню знаний обучаемого. Вызванная таким образом рефлексия влечет за собой сначала коррекцию, а затем действие на новом, более качественном уровне.

Как вызвать это несоответствие? Во-первых, оно иногда возникает естественным путем: если отстающий ученик осознает причины своего отставания, то у него возникает рефлексия, которая сопровождает коррекцию и выравнивание учебного уровня до должного. Во-вторых, описываемое несоответствие может быть создано намеренно, например, сообщение информации завышенной сложности или чрезмерной неопределенности. И то и другое вызывает противоречия, которые ученик начинает осознавать посредством рефлексии. Таким образом, создавая в учебном процессе противоречия между сущностью и явлением, формой и содержанием, абстрактным и конкретным, теоретическим и эмпирическим, мы провоцируем рефлексия, а она, в свою очередь, состояние мотивационно-творческой активности. При определении действий (заданий), направленных на развитие отмеченной активности нужно помнить о принципе «от более легкого к более трудному» и проводить их поэтапно:

1 этап: добиваться связного воспроизведения полученной информации, её систематизации и первичного анализа;

2 этап: учить видеть проблемы и противоречия, проявлять оригинальность мышления;

3 этап: развивать гибкость мышления и творческое воображение.

В преподавании иностранных языков одним из центральных понятий является ситуация (учебная, речевая) (Н.И. Гез, А.Н. Леонтьев, В.Г. Скалкин и др.). Учебная ситуация может быть сотрудиической и конфликтной, по содержанию может быть нейтральной и проблемной.

Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи) как соотношения нового и известного, познавательной потребности и способности решить эту задачу. Перед учителем стоит нелегкая задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая учителем, проблемная ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности учащихся, стала бы их субъективной проблемной ситуацией.

При создании проблемной ситуации «сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов наук; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей. Мышление человека возникает в определенных проблемных ситуациях. Для создания и решения проблемной ситуации необходимо соблюдение трех условий: наличие у субъекта познавательной потребности, соотношения данного и искомого, наличие определенных физических, интеллектуальных возможностей решения. Субъект должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которой им самим должен быть найден выход [4]

Как правило, проблемная ситуация задается учащемуся в форме вопроса типа «почему?», «как?», какова может быть причина, связь этих явлений?» и т.д. Проблемным может быть вопрос, требующий интеллектуальной работы по решению новой для человека задачи. Вопросы типа «сколько?», «где?» часто ориентируют только на воспроизведение того, что «хранится» в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального рассуждения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой ученик сам формулирует проблему (задачу), сам находит её решение, сам решает и сам контролирует правильность этого решения. Наименьшая выраженность проблемности в том случае, когда ученик реализует только третий компонент этого процесса, в именно решение. Все остальное делает, готовит учитель.

И.А. Зимняя указывает, что применительно к обучению иностранным языкам такая иерархия проблемности учебных ситуаций может основываться на учете трудности распределения внимания на содержание и форму речевого высказывания и выделяет следующие уровни:

Первый уровень – создание проблемной ситуации на известном предмете высказывания неизвестными средствами (т.е. языковыми единицами) для выявления, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мыслей.

Второй уровень – это уровень, при котором учащемуся известны отработанные ранее способы формирования и формирования мысли, посредством известных языковых средств выражения неизвестного нового смыслового содержания. На этом уровне проблемная ситуация может предполагать и нахождение более сложных способов формирования и формулирования мысли на более сложных уровнях речевого иноязычного высказывания.

На третьем уровне может осуществляться решение и создание собственных предметных мыслительных задач типа «Как поступить в этих условиях?», «Почему автор сделал именно этот выбор?» и др., заданных новой проблемной ситуацией и осознаваемых учеником как решение лично-значимых его собственных проблем.

В неязыковом вузе основным видом речевой деятельности при обучении иностранному языку является чтение, что означает направленность основного объема самостоятельной работы студента на овладение данным видом речевой деятельности. Поэтому одной из наиболее важных проблем интенсификации самостоятельной учебной деятельности студента является повышение продуктивности его учебного труда в этой области. Уточним, что составляет содержание самостоятельной работы по овладению чтением. Это содержание обусловлено задачами обучения чтению иноязычных текстов в неязыковом вузе:

- овладеть средствами осуществления деятельности (лексическими и грамматическими) и умениями, связанными с пониманием языкового материала;
- овладеть способами осуществления деятельности – умениями, связанными с пониманием текста;

- развить некоторые психологические механизмы (в частности, оперативную память и вероятностное прогнозирование);
- развить основные виды чтения – ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое [8].

Поскольку активизация процесса обучения предполагает конкретную мыслительную деятельность, задания к тексту должны выдвигать определенную познавательную задачу, решить которую он должен в процессе чтения текста сам. Текст должен вызывать у него познавательный интерес, быть информативно – значимым. Контроль выполнения задания при самостоятельной работе обязательно проходит стадию самоконтроля. Развитие самоконтроля в области речевой деятельности, которой овладевает студент, является важным фактором развития познавательной самостоятельности. Следует отметить, что формирование самоконтроля требует вычленения объектов контроля понимания текста для того, чтобы студент научился самостоятельно оценить степень важности заложенной в нем информации; овладения умением находить в тексте опоры для самоконтроля; формирования умения самостоятельно исправить свою ошибку или неточность понимания. Такое построение задания по контролю понимания читающего во всех ситуациях самостоятельной работы способствует формированию самоконтроля с одной стороны в чтении, с другой – в самостоятельной учебной деятельности. Важно помнить, что самоконтроль является неотъемлемым компонентом саморегуляции, как психологической основы самостоятельности студента [2].

Курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе является профессионально-ориентированным, связанным со стержневыми профессиональными интересами. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку осуществляется на основе моделирования будущей профессиональной деятельности специалиста. Поэтому структура практических занятий и учебные задачи могут быть представлены студентам как объект их учебной и профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация принципа профессиональной направленности обучения позволяет поддерживать интерес студентов к занятиям по иностранному языку, оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность и качество. При таком подходе иностранный язык становится не самоцелью, а одним из средств изучения специальности, формирования и развития профессиональных интересов у студента, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности, что соответствует поставленной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В условиях личностно – деятельностного подхода к обучению особая роль в формировании познавательной самостоятельности средствами иностранного языка принадлежит проблемной организации обучения на основе принципа возрастающей самостоятельности, применению проективных приемов при наличии комплексной мотивации обучаемых для эффективного овладения иностранным языком, рациональной организации самостоятельной работы студентов и осознания ими необходимости самообразования.

Список используемых источников:

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970. 230 с.
2. Вахрушева С.Н. Развитие познавательной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Киров. 2000. 195 с.
3. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев: Выща школа, 1985. 174 с.
4. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности школьников в школах Татарии. Казань. 1963. 80 с.
5. Машарова Т.В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 144 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
7. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. 1986. №3. С. 10-13.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высш. шк., 1987. 207 с.

References:

1. Berman I.M. Methodics of English language teaching at non-specialized higher school establishment. M.: Vysshaya shkola, 1970. 230 p.
2. Vachrusheva S.N. Development cognitive students self-activity by foreign language teaching at non – specialized higher school establishment. Dissertation of Candidate of Pedagogics, Associate Professor. Kirov, 2000. 195 p.
3. Vergasov V.M. Cognitive activity optimization of higher school students. Kiev: Vysshcha shkola, 1985. 174 p.
4. Makhmutov M.I. Problem-oriented education: theoretical basic questions. M.: Pedagogika, 1975. 368 p.
5. Masharova T.V. Pedagogical technology: person-oriented education. M.: Pedagogika-Press, 1999. 144 P.
6. Passov E.I. Communicative method of foreign language speaking. M.: Prosveshchenie, 1991. 222 p.
7. Talysina N.F. The management of mastering knowledges process. M. 1970. 343 p.
8. Folomkina S.K. Reading skills in foreign languages teaching at non-specialized higher school. M.: Vysshaya shkola, 1987. 207 p.

© 2015, Вахрушева С.Н.

Процесс подготовки студентов к самообразованию
при изучении иностранных языков

© 2015, Vachrusheva S.N.

Process of students` preparation for self-education in
learning foreign languages

DOI: 10.17117/no.2015.04.105

Поступила (Received): 02.06.2015

dpo@nog.ranepa.ru

Гацко М.Ф. Дополнительное образование государственных и муниципальных служащих

Gatsko M.F.
Additional education of state and municipal employees

В статье рассматривается роль дополнительного профессионального образования в подготовке, переподготовке и повышении квалификации государственных и муниципальных служащих

Ключевые слова: дополнительное образование, профессиональная переподготовка, государственные и муниципальные служащие

The article discusses the role of additional vocational education training, retraining and advanced training of state and municipal employees

Key words: additional education, vocational training, public and municipal employees

Гацко Михаил Фёдорович

Кандидат философских наук, доцент
Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при президенте РФ
(Ногинский филиал)
г. Ногинск, ул. Ключик, 5

Gatsko Mikhail Fedorovich

Candidate of Philosophical Sciences, Associate
Professor
Russian presidential academy of national economy
and public administration (Noginsk branch)
Noginsk, Kluchik st., 5

В соответствии с ч. 6 ст. 10 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" дополнительное профессиональное образование представляет собой самостоятельный подвид дополнительного образования.

Поскольку дополнительное образование включается в общую систему образования, следует сделать вывод о том, что дополнительное профессиональное образование играет важную роль в обеспечении возможности реализации права на образование в течение всей жизни непрерывное образование.

Согласно данным, приведенным в Государственной программе Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы, доля экономически активного населения развитых европейских стран, участвующего в дополнительном профессиональном образовании, достигает 60-70%. В Российской Федерации доля экономически активного населения, участвующего в непрерывном образовании, в настоящее время не превышает 22,4%, что обуславливает необходимость повышения роли дополнительного профессионального образования в России.

В настоящее время в Российской Федерации вопросам реализации дополнительного профессионального образования уделяется много внимания. В целях регулирования вопросов дополнительного образования в Трудовом кодексе Российской Федерации существует отдельный раздел (раздел IX), посвященный вопросам подготовки и дополнительного профессионального образования работников. В этом разделе перечислены права и обязанности работодателя, а также права работников по подготовке и дополнительному профессиональному образованию работников.

Так, в соответствии со статьей 196 Трудового кодекса Российской Федерации работодатель проводит профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации работников, обучение их вторым профессиям в организации, а при необходимости – в образовательных учреждениях начального, среднего, высшего профессионального и дополнительного образования на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором. Статья 197 Трудового кодекса Российской Федерации устанавливает возможность профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работника по собственной инициативе.

Особое внимание в настоящее время уделяется вопросам профессиональной подготовки, переподготовки и повышения государственных и муниципальных служащих.

Профессиональная подготовка государственного и муниципального служащего – это процесс приобретения служащими знаний, умений, навыков и формирования у них компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в сфере государственного и муниципального управления и выполнять работу по должностям государственной и муниципальной службы.

Уровень образования лиц, претендующих на замещение должностей государственной и муниципальной службы, определяется наличием у них среднего или высшего профессионального образования по специализации должностей государственной и муниципальной службы или образования, считающегося равноценным, с дополнительным высшим образованием по специализации должностей государственной и муниципальной службы. Такое образование должно быть обязательно подтверждено соответствующими документами.

Поскольку государственная гражданская служба Российской Федерации является профессиональной служебной деятельностью, то гражданские служащие обязаны иметь соответствующее замещаемой должности образование, необходимый уровень которого устанавливается Федеральным законом.

Так, для замещения должностей категорий «руководители», «помощники (советники)», «специалисты» всех групп должностей государственной гражданской службы, а также категории «обеспечивающие специалисты» главной и ведущей групп должностей необходимо высшее профессиональное образование по специализации должностей гражданской службы. Федеральный закон № 79-ФЗ не говорит об обязательности наличия высшего образования по специальности «Государственное и муниципальное управление», как ранее требовал прежний закон о государственной службе, но данная специальность наряду с

«Юриспруденцией» и сейчас остается приоритетной на государственной гражданской службе. Содержание этих специальностей соответствует специализации должностей гражданской службы всех уровней.

Для замещения должностей государственной гражданской службы категории «обеспечивающие специалисты» старшей и младшей групп должностей можно иметь среднее профессиональное образование, соответствующее профилю деятельности служащего.

Таблица 1. Требования к уровню образования государственных гражданских служащих

Группы должностей	Категории должностей	Требования к уровню профессионального образования
Высшая	Руководители, Помощники (советники), специалисты	Высшее профессиональное образование по специализации должностей гражданской службы
Главная	Руководители, помощники (советники), специалисты, обеспечивающие специалисты	
Ведущая	Руководители, помощники (советники), специалисты, обеспечивающие специалисты	
Старшая	Специалисты, Обеспечивающие специалисты	
Младшая	Обеспечивающие специалисты	Среднее профессиональное образование, соответствующее профилю деятельности служащего

Требования к уровню образования муниципальных служащих устанавливаются законодательством субъектов Российской Федерации.

В большинстве субъектов Российской Федерации установлены следующие требования: для высшей, главной, ведущей и старшей группы – высшее образование, для младшей группы – среднее специальное образование.

В органах местного самоуправления могут быть установлены дополнительные требования к уровню и направлению профессионального образования муниципальных служащих. Направление (специальность) высшего образования устанавливается актом органа местного самоуправления и должно соответствовать основной деятельности служащего по должности.

Таблица 2. Требования к уровню образования муниципальных служащих

№	Группы должностей муниципальной службы	Требования к уровню профессионального образования
1	высшая	Высшее профессиональное образование
2	главная	
3	ведущая	
4	старшая	
5	младшая	Среднее специальное образование, соответствующее направлению деятельности

Составными частями профессиональной подготовки государственного и муниципального служащего являются: получение высшего профессионального образования (первого и (или) второго), а также дополнительного профессионального образования, которое включает в себя профессиональную переподготовку и повышение квалификации.

Таблица 3. Составные части профессиональной подготовки государственного и муниципального служащего

Профессиональное образование					
Основное профессиональное образование			Дополнительное профессиональное образование		
Уровни основного профессионального образования	1. Среднее профессиональное образование		Уровни дополнительного профессионального образования	А) Дополнительные общеобразовательные программы	
	Высшее профессиональное образование	2. Бакалавриат		1. дополнительные общеразвивающие программы	2. дополнительные предпрофессиональные программы
		3. Магистратура, специалитет		Б) дополнительные профессиональные программы	
	4. Подготовка кадров высшей квалификации (в аспирантуре (адъюнктуре) ординатуре, ассистентуре-стажировке)			1. программы повышения квалификации	2. программы профессиональной переподготовки

Профессиональная переподготовка – вид дополнительного профессионального образования государственных и муниципальных служащих, направленный на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

Ранее действовало Положение, в соответствии с которым нормативный срок прохождения профессиональной переподготовки специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности должен был составлять свыше 500 часов аудиторных занятий, а нормативный срок прохождения профессиональной переподготовки для получения специалистами дополнительной квалификации должен был составлять не менее 1000 часов трудоемкости.

Таблица 4. Система профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих включает соответствующие процессы обучения

Стадии процесса профессиональной подготовки		Особенности процесса	Объём учебной нагрузки
Основная профессиональная подготовка		получение первого и (или) второго высшего образования	определяет ФГОС
Дополнительное профессиональное образование	Профессиональная переподготовка	дополнительное профессиональное образование, направленное на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации	не менее 250 часов
	Повышение квалификации	дополнительное профессиональное образование, направленное на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации	Не менее 16 часов

Теперь же в соответствии с п. 12 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, утверждённого приказом Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 минимально допустимый срок освоения программ профессиональной переподготовки не может быть менее 250 часов.

Повышение квалификации – вид дополнительного профессионального образования государственных и муниципальных служащих. В соответствии с частью 4 статьи 76 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

Повышение квалификации государственных гражданских служащих определено в п. 1 ст. 62 Федерального закона от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе в Российской Федерации». Государственному гражданскому служащему, получающему дополнительное профессиональное образование, представителем нанимателя, образовательной организацией, государственным органом или иной организацией создаются условия для освоения дополнительной профессиональной программы. Гражданский служащий также может получать дополнительное профессиональное образование за пределами территории Российской Федерации.

Повышение квалификации муниципальных служащих определено в п. 3 ст. 32 Федерального закона от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» в качестве одного из приоритетных направлений формирования кадрового состава муниципальной службы. В ч. 4 ст. 18 указанного закона предусмотрено, что по результатам аттестации аттестационная

комиссия может давать рекомендации о направлении отдельных муниципальных служащих на повышение квалификации. При этом муниципальный служащий имеет право на повышение квалификации в соответствии с муниципальным правовым актом за счет средств местного бюджета (п. 7 ч. 1 ст. 11).

Повышение квалификации осуществляется с целью обновления теоретических и практических знаний государственных и муниципальных служащих в соответствии с постоянно повышающимися требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. Повышение квалификации предполагает объем учебной нагрузки не менее 16 часов.

Периодичность повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.

Не смотря на декларируемое в п. 3 ст. 5 Федерального закона от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» единство требований к подготовке кадров для муниципальной и гражданской службы и дополнительному профессиональному образованию, на практике наблюдается расхождение в порядке повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.

Так, в соответствии с ч. 5 ст. 62 Федерального закона от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» повышение квалификации гражданского служащего осуществляется по мере необходимости, но не реже одного раза в 3 года.

В отношении муниципальной службы единая периодичность повышения квалификации не установлена и регулируется на уровне субъектов Российской Федерации, либо непосредственно в органах местного самоуправления.

Так, например, в соответствии со ст. 42 Закона г. Москвы от 22 октября 2008 г. № 50 «О муниципальной службе в городе Москве» повышение квалификации муниципального служащего осуществляется по мере необходимости, но не реже одного раза в 5 лет, в имеющих государственную аккредитацию образовательных учреждениях высшего профессионального, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования. При этом в г. Москве продолжительность повышения квалификации муниципального служащего устанавливается в зависимости от группы должностей муниципальной службы и формы обучения сроком от 2 до 6 недель с отрывом от муниципальной службы и от 6 недель до 6 месяцев без отрыва от муниципальной службы.

В Московской области региональным законодательством единая периодичность повышения квалификации не установлена и определяется непосредственно в органах местного самоуправления.

Так, решением Совета депутатов Коломенского муниципального района Московской области от 14 октября 2011 г. № 167/22сд «Об утверждении Положения о повышении квалификации муниципальных служащих Коломенского муниципального района» периодичность прохождения переподготовки и курсов целевого назначения осуществляется по мере необходимости, но не реже одного раза в 5 лет.

В городском округе Черноголовка Московской области в соответствии с решением Совета депутатов от 7 июля 2009 г. № 10/95 «О принятии Положения «О повышении квалификации муниципальных служащих в городском округе Черноголовка» установлено, что периодичность прохождения повышения квалификации муниципальных служащих осуществляется по мере необходимости.

В городском округе Электрогорск Московской области на основании решения Совета депутатов от 15 мая 2009 г. № 90/11 «Об утверждении Положения о повышении квалификации муниципальных служащих городского округа Электрогорск Московской области» периодичность прохождения повышения квалификации осуществляется по мере необходимости, но не реже одного раза в 3 года для лиц, замещающих должности муниципальной службы всех групп должностей муниципальной службы.

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации проводятся в течение всего периода нахождения на государственной и муниципальной службе.

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации могут проходить с отрывом, без отрыва, с частичным отрывом от службы (очная, очно-заочная, заочная).

Работу по организации повышения квалификации государственных и муниципальных служащих осуществляют кадровые службы органов государственного и муниципального управления.

Примером организации профессиональной переподготовки государственных и муниципальных служащих может служить деятельность Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации – самый крупный университет не только в России, но и в Европе. Вуз уникальный, он носит «президентский» статус, создан по указу Президента России. РАНХиГС – самый крупный вуз социально-экономического и гуманитарного профиля в Европе и единственный университет при Президенте.

Президентская академия сегодня – это национальная школа госуправления, крупнейшая бизнес-школа России, классический университет, научный центр и консультант органов власти. В Академии и ее 64 филиалах по всей стране проходит обучение более 180000 студентов и слушателей.

В Московской области Академия представлена Ногинским филиалом, который был создан 16 февраля 2001 года в рамках реализации государственной программы «Социальная адаптация военнослужащих, подлежащих увольнению из Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов, и членов их семей». В настоящее время Ногинский филиал Академии ведет образовательную деятельность по программам дополнительного профессионального образования «Государственное и муниципальное управление». Обучение организовано в заочной форме, без отрыва от работы (службы).

Слушателями Ногинского филиала Академии являются государственные гражданские и муниципальные служащие региона, военнослужащие, сотрудники правоохранительных органов, руководители и специалисты учреждений и предприятий Московской области.

С 2001 года в Ногинском филиале Академии прошли профессиональную переподготовку более 6000 человек, в том числе по категориям: военнослужащие – 52 %, военнослужащие запаса – 14%, члены семей военнослужащих – 13 %, другие категории (государственные гражданские служащие, муниципальные служащие, специалисты учреждений и организаций) – 21 %.

Ногинский филиал совместно с ГБУ СО МО «Центр САВ» в 2007 – 2008 г.г. на Государственном испытательном космодроме «Байконур» организовал профессиональную переподготовку 383 военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. В филиале в разные годы завершили обучение 125 военнослужащих с тяжелого авианесущего крейсера «Адмирал Флота Советского Союза Кузнецов», 38 военнослужащих, проходящих военную службу на космодроме «Плесецк».

354 выпускника Ногинского филиала РАНХиГС имеют ученые степени, научные и почетные звания, а 32 выпускника – высшие офицерские звания. Среди выпускников Ногинского филиала РАНХиГС 3 Героя России.

Тесное взаимодействие Ногинского филиала РАНХиГС с органами государственной власти и местного самоуправления позволяет оказывать им существенную помощь в подготовке высококвалифицированных кадров для государственной и муниципальной службы.

Список используемых источников:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. № 53 (часть I), ст. 7598.
2. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ "О государственной гражданской службе Российской Федерации" // Собрание законодательства Российской Федерации от 2 августа 2004 г., № 31, ст. 3215.
3. Федеральный закон от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ "О муниципальной службе в Российской Федерации" // Собрание законодательства Российской Федерации от 5 марта 2007 г., № 10, ст. 1152.
4. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 7 января 2002 г. № 1 (часть I), ст. 3.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 – 2020 годы" //
6. Собрание законодательства Российской Федерации от 28 апреля 2014 г. № 17, ст. 2058.
7. Комментарий к Трудовому кодексу Российской Федерации. Юрайт. 2012.
8. Приказ Минобрнауки России от 6 сентября 2000 г. № 2571 «Об утверждении Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов» // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации, 2001. № 1.
9. Закон г. Москвы от 22 октября 2008 г. № 50 «О муниципальной службе в городе Москве» // Вестник Мэра и Правительства Москвы. 2008. № 65.

References:

1. Federal law of 29 December 2012 N 273-FZ "On education in the Russian Federation". Collected legislation of the Russian Federation from December 31, 2012 No. 53 (part I), art 7598.
2. Federal law of 27 July 2004 No. 79-FZ "On state civil service of the Russian Federation". Collected legislation of the Russian Federation dated 2 August 2004, № 31, item 3215.

3. Federal law dated 2 March 2007 № 25-FZ "About municipal service in the Russian Federation". Collected legislation of the Russian Federation dated 5 March 2007, n 10, item 1152.
4. The labour code of the Russian Federation of 30 December 2001 No. 197-FZ. Meeting of the legislation of the Russian Federation from January 7, 2002, № 1 (part I), article 3.
5. The decree of the Government of the Russian Federation dated 15 April 2014 № 295 "On approval of the state program of the Russian Federation "Development of education" for 2013 – 2020 years".
6. Collected legislation of the Russian Federation of 28 April 2014 № 17, article 2058.
7. The commentary to the Labour code of the Russian Federation. Yurait. 2012.
8. The order of Ministry of Russia from September 6, 2000. № 2571 "On approval of the Regulations on the procedure and conditions of professional retraining of specialists-sheets". Bulletin of the Ministry of education of the Russian Federation. 2001. №1.
9. The law of Moscow from October 22, 2008, No. 50 "On municipal service in the city of Moscow". Vestnik of Mayor and Government of Moscow. 2008. № 65.

© 2015, Гацко М.Ф.

Дополнительное образование государственных и муниципальных служащих

© 2015, Gatsko M.F.

Additional education of state and municipal employees

DOI: 10.17117/no.2015.04.114

Поступила (Received): 24.06.2015

Еркибаева Г.Г. Взаимосвязанное обучение словарям синонимов русского и казахского языков

Erkibaeva G.G.
Riches of language always connect with
abundance and a variety of synonyms

Богатство языка всегда связывают с изобилием и разнообразием синонимов. Но синонимы составляют одну из трудностей для учащихся школы с казахским языком обучения. Поиски нужного слова в неродном языке особенно трудны. Какой из ряда синонимов подходит больше в данном контексте, какой лучше передаст все оттенки, впечатления, ощущения? Чтобы ответить на эти вопросы, нужны словари синонимов. Словари синонимов представляют собой собрание синонимических рядов со стреложным словом (доминантой) ряда в качестве заглавного. Обогащение синонимами русской речи учащихся казахских классов имеет большое образовательное и познавательное значение. Их изучение в школе с казахским языком обучения следует начинать с повторения знаний о синонимах и словаре синонимов родного языка. То есть используется метод взаимосвязанного обучения словарям русского и казахского языков. Синонимы являются сокровищами словарного состава. Развитие каждого языка взаимосвязано с синонимами. Казахский язык богат синонимами. Словарь синонимов рекомендуется не только ученикам средних школ, учителям, студентам высших учебных заведений, но и всем любящим казахский язык

Ключевые слова: словари синонимов, метод взаимосвязанного обучения словарям

Еркибаева Гульfairуз Гинаятовна
Доктор педагогических наук, профессор
Международный казахско-турецкий университет
им. Х.А. Ясави
Казахстан, г. Туркестан, ул. Б. Саттарханова, 13

But synonyms make one of difficulties for pupils of school with the Kazakh language of training. Proper word searches in nonnative language are especially difficult. What of a number of synonyms approaches more in the given context what will better transfer all shades, impressions, sensations? To answer these questions, dictionaries of synonyms are necessary. Dictionaries of synonyms represent collecting of synonymous numbers with word (dominant) of a number as the header. Enrichment by synonyms of Russian speech of pupils of the Kazakh classes has the big educational and informative value. Their studying at school with the Kazakh language of training should be begun with repetition of knowledge of synonyms and the dictionary of synonyms of a native language. That is the method of the interconnected training to dictionaries of Russian and Kazakh languages is used. Synonyms are treasures of dictionary structure. Development of each language is interconnected with synonyms. The Kazakh language is rich with synonyms. The dictionary of synonyms is recommended not only to pupils of high schools, teachers, students of higher educational institutions, but also all loving the Kazakh language

Key words: dictionaries of synonyms, method of the interconnected training to dictionaries

Erkibaeva Gulfairuz Ginayatovna
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
International Kazakh-Turkish university named H.A. Jasavi
Kazakhstan, Turkestan, B. Sattarkhanov st., 13

Цель обучения русскому языку в казахской школе – научить учащихся практическому владению русским языком в устной и письменной форме.

Современная методика преподавания русского языка в казахской аудитории признает, что трудности усвоения слов связаны с особенностями лексической системы самого русского языка и спецификой лексики родного языка [1, 121].

Слова в языке существуют не изолировано, а в связи с другими, поэтому необходимым условием овладения лексикой русского языка учащимися-казахами является изучение ее в контексте словосочетания, предложения, текста в определенной системе, взаимосвязи слов, в их сопоставлении, что облегчает процесс запоминания словарного материала [2, 113].

Словарь раскрывает значения слов с позиции современной лингвистической науки, путем перевода (двуязычные) или толкования (одноязычные), при этом учитывается многозначность слова, его употребление в переносном значении. В словаре иллюстрируется лексическая сочетаемость слова, содержатся грамматические характеристики слов.

В словарях преломляются, синтезируются и приводятся к виду, удобному для наведения справок, данные грамматики, лексикологии, семасиологии, фонетики, орфографии и орфоэпии. Поэтому теория лексикографии стремится выявить общие закономерности лексикографической техники, истолковать правила словарной работы как отражение объективных свойств лексической системы языка.

Теория лексикографии ставит и решает проблемы единицы описания в тесной взаимосвязи с лингвистикой. Основной единицей лексикографии является слово, тогда как грамматика, лексикология, семасиология и стилистика оперируют отдельными примерами для иллюстрации и доказательства своих утверждений, а лексикография, как описательная наука, обязана иметь дело со всем словарным составом языка.

В теоретическом отношении словарная статья предстает перед нами как основная единица метаречевого общения, как сложный предикат метаречи. Основное внимание в словарной статье сосредоточено на характеристике семантических свойств, определяющих особенности употребления слова в речи. Именно эта проблематика определяет специфику теории лексикографии, выводит ее на особое место среди других лингвистических дисциплин.

В русском языке выделяются группы слов, объединенных синонимическими связями, так как владение синонимами разнообразит речь, делает ее более точной, выразительной. Слова синонимы должны войти в речь постепенно, в первую очередь, должны войти стилистически нейтральные синонимы, затем вводятся синонимы, различающиеся оттенками значений, а стилистические синонимы вводятся только в старших классах [3, 122].

Умению правильно употреблять синонимы будут способствовать словари синонимов, в особенности “Краткий словарь синонимов русского языка” В.И. Ключевой [4].

Богатство языка всегда связывают с изобилием и разнообразием синонимов. Но синонимы составляют одну из трудностей для учащихся школы с казахским языком обучения. Поиски нужного слова в неродном языке особенно трудны. Какой из ряда синонимов подходит больше в данном контексте, какой лучше передаст все оттенки, впечатления, ощущения? Чтобы ответить на эти вопросы, нужны словари синонимов. Словари синонимов представляют собой собрание синонимических рядов со стрелчевым словом (доминантой) ряда в качестве заглавного. В зависимости от задач, которые ставят перед собой составители, типы словарей синонимов могут быть различными:

1) Словарь может представлять собой многостороннее описание слов, вступающих в лексико-семантической системе языка в синонимические отношения.

2) Словарь может быть ограничен по своему материалу и служить учебным целям в процессе преподавания языка, способствовать уточнению и расширению словарного запаса учащихся, содействовать развитию их речи. К ним относятся “Краткий словарь синонимов русского языка” В.Н. Ключевой, “Учебный словарь синонимов русского литературного языка” В.Д. Павлова-Шишкина и П.А. Стефановского (1930; 1931, 2-е изд.).

3) Словарь синонимов может быть практическим справочником, словарем-указателем, рассчитанным на широкий круг читателей. Это “Словарь синонимов русского языка” З.Е. Александровой [5, 3].

Обогащение синонимами русской речи учащихся казахских классов имеет большое образовательное и познавательное значение. Их изучение в школе с казахским языком обучения следует начинать с повторения знаний о синонимах и словаре синонимов родного языка. То есть используется метод взаимосвязанного обучения словарям русского и казахского языков.

Ученики вспоминают, что синонимы в казахском языке – это “мағыналары бір-біріне жақын, мәндес сөздер”. В целях повторения синонимии в родном языке, учитель предлагает задания следующего типа:

1. Төмендегі сөздерге синоним тауып жазыңдар: **Қашық, үлкен, қуану, сабырлы, жігерлі.**

2. **Атақты** деген сөзге синоним тауып жазыңдар.

Если ученики затрудняются в подборе синонимов, учитель предлагает им обратиться к словарю синонимов, а именно “Қазақ тілінің синонимдер сөздігі” Асета Болганбаева [6]. Показывается словарь, дается краткая его характеристика.

Учитель:

– Синонимы являются сокровищами словарного состава. Развитие каждого языка взаимосвязано с синонимами. Казахский язык богат синонимами. Данный словарь рекомендуется не только ученикам средних школ, учителям, студентам высших учебных заведений, но и всем любящим казахский язык. Синонимы иллюстрированы материалами из литературы различных жанров.

Ученикам предлагается домашнее задание – перевести на русский язык и законспектировать статью “О синонимах и словаре синонимов” (из данного словаря).

Учитель добавляет к выступлениям школьников по конспектам:

– Этот словарь – второе, дополненное издание словаря синонимов казахского языка. Он содержит 1302 синонимических ряда. К каждому синониму подобраны примеры из произведений казахских писателей, из литературы, переведенной на казахский язык. В данное время готовится третий выпуск словаря.

Вот пример словарной статьи словаря синонимов казахского языка.

АҚ, БОЗ, ШАҢҚАН.

Жұп-жұмыр *ақ* торғайдай мойны бар, Үлбіріген тамағын күн шалмайды. (Абай). Жантас қоштасып қалса да *боз* атпенен соңдарынан жүгіртіп келеді (Мустафин). Еділден ұшқан екі *ақ* қаз, Жайықтан ұшқан жалғыз қаз Бірі *шаңқан* бірі *боз* (Сейфуллин).

Для закрепления знаний о синонимах и словаре синонимов, предлагается следующая работа со словарем синонимов:

1. Найдите синонимы к слову **әшекейлеу**.

2. Из скольких синонимов состоит синонимический ряд слова **бала**?

3. Найдите слово, синонимический ряд которого составляет 31 слово.

4. Найдите синонимический ряд, представленный 10–12 словами. /Такие задания способствуют расширению лексического запаса учащихся/.

5. К выделенным словам подберите синонимы, текст переведите на русский язык. Сравните эквивалентные синонимические ряды в казахском и русском языках.

Әбден түймелеп, мундирді нәшіне келтіріп киіп алған кезде, қоқырайған, қызыл жиекті жаға қажының бұғағын бұрынғыданда төмен түсіріп, ісіндіріп жіберді. Басына түріктің көк қара шашақты қызыл пәсін (биік тақиясын) киді. Сөйтті де, айнаның алдында ерсілі-қарсылы жүріп көрді. Сол күнгі байшыл романтик кәрі “асан қайғы” түркі шайырының бір ауыз өлеңі есіне түсті. (Такое задание расширяет лексику учащихся).

С целью повторения знаний о структуре словаря синонимов предлагаются задания:

1. Найдите в словаре лексические синонимы.

2. Найдите в словаре стилистические синонимы.

3. Найдите в словаре контекстуальные синонимы.

4. Подберите синонимы к словам-доминантам: *азат, бағыт, дәндеу, жалған*.

5. Найдите в словаре самый длинный синонимический ряд.

6. Вставьте в предложения подходящие по смыслу слова-синонимы.

Тоқпағы күшті болса, Киіз қазық жерге... (Макал). Жаздың көркі... жыл құсымен, Жайраңдасып жас күлер құрбысымен (Абай).

7. Сопоставьте синонимические ряды слов *кішкентай* и *маленький*. Совпадают ли они?

8. Сколько синонимов имеют слова *прятать* и *жасыру*?

9. Подберите иллюстративный материал к синонимическому ряду со словом-доминантой *жаттығу*.

После повторения сведений о синонимах и словаре синонимов казахского языка, учитель приступает к знакомству с синонимами русского языка.

Слово учителя.

–Синонимы – названия одного и того же предмета разными словами. Греческое слово *sinonimus* означает “одинаковое имя”. Синонимическое богатство русского языка разнообразно. Оно способствует тому, чтобы избежать повторения одного и того же слова, обычно приводящего к невыразительной и неясной речи. Нужно постараться найти самое важное и подходящее в данном контексте слово. Синонимы оказывают большую помощь в объяснении слов средствами русского языка, и поэтому важно научиться пользоваться словарем синонимов русского языка (показывает “Словарь синонимов русского языка” З.Е.Александровой). Этот словарь содержит около 9 000 синонимических рядов. Рассмотрим его словарную статью.

БИТВА, бой, смертный бой, сражение, дело (*разг.*); побоище, баталия (*устар.*); брань, сеча, (*устар., высок.*); (*небольшая, короткая*): столкновение, схватка, стычка, сшибка (*устар.*).

Приведем примеры заданий для привития навыков работы со словарями синонимов.

1. Выпишите синонимический ряд слова *изумительный*.

2. Подберите синонимы к слову *бить*, переведите на казахский язык, подберите синонимы на казахском языке.

3. Из скольких слов состоит синонимический ряд слова *обманывать*? (Такие задания способствуют расширению лексического запаса учащихся).

4. Составьте опорную схему словарной статьи синонимического ряда слова *всегда* (Задание поможет распознавать структуру словарной статьи словаря синонимов).

5. Из приведенных ниже предложений выпишите слова-синонимы, продолжите синонимические ряды:

Наш несгибаемый, непобедимый батальон, который в течение трех дней не могла одолеть ни артиллерия врага, ни танки, ни бомбы, теперь неумолимо одолевал сон. Идя в ногу с немцами, мы вышли на окраину, на опушку леса в районе Гусенова, где недавно стоял наш штаб.

Увидев меня на обочине дороги, они (бойцы) еще пуще подтянулись, пошли более собранно, четко.

6. Из приведенных в скобках синонимов подберите необходимый и используйте в нужной форме.

И (точно, подлинно) день был (чудесный, славный, прекрасный, ясный) и не (жаркий, знойный). Мы (обратиться с просьбой, взмолиться, поклониться, упасть в ноги, попросить, ударить челом, поклянчить) нашу маму привезти нам из города ветки тополя. Мой брат ухаживал за (конь, лошадь, буцефал, росинант, скакун, коняга, кляча, лошаденка), чтобы выпустить его на байгу. Была середина месяца и (ночное светило, месяц, луна, Селена, лунный диск, полумесяц, лунный серп) освещала все небо. (Крепость, бастион, укрепление) наша (стояла, высилась, расположилась) на высоком месте, и вид был (чудесный, изумительный, прекрасный). (Такие задания способствуют различению синонимов, тем самым помогают развитию речи учащихся).

Сопоставительный анализ синонимов казахского и русского языков позволяет отметить следующие сходства и различия:

1. Синонимические ряды рассматриваемых языков эквивалентны. Это выражается в том, что синонимические ряды совпадают по количеству синонимов, слова, составляющие синонимические ряды имеют одинаковое тождественное понятие, имеют одни и те же, аналогичные оттенки значения. Например, синонимическому ряду казахского языка “дауыстап, қатты” в русском языке соответствует синонимический ряд “вслух, громко”; синонимическому ряду “бүкіл халықтық, жалпы халықтық, халықтық” в русском языке соответствует эквивалентный синонимический ряд “всенародный, общенародный, народный”.

2. Синонимические ряды слов в казахском и русском языках с тождественным значением могут быть представлены неодинаковым количеством синонимов. Например, слово умирать в русском языке имеет такие синонимы помирать (разг.), кончатся, отходить. В казахском языке ему соответствуют 25 синонимов: ӨЛУ, қайту, үзілу, дүние салу, көз жұму, қаза болу, қайтыс болу, қазаға ұшырау, қаза табу, жүріп кету, жан тапсыру, дүниеден өту, дүниеден көшу, дәмі таусылу, демі біту, күні біту, уақыты жету, келмеске кету, жан беру, жан тәсілім қылу, қайтпас сапар шегу, қайтпас сапарға кету, жер жастану, опат болу, дәм-тұзы таусылу.

Русскому слову мальчишка (разг.) соответствуют синонимы молокосос, щенок, сосунок (прост.), сопляк (прост.). В казахском же языке слово бала имеет восемь синонимов: перзент, сәби, нәресте, бөбек, бөпе, ұлан, шикі өкпе, жас иіс.

Слово вера имеет синонимы: вероисповедание, религия, вероучение. В казахском языке с этим значением только одно слово – дін.

Учебный словарь синонимов русского языка призван помочь учащимся школы с казахским языком обучения в формировании навыков и умений, связанных с практическим овладением русским языком. Учащиеся должны научиться употреблять синонимы в речи, усвоить правила оперирования ими. Для этого на уроках русского языка и литературы должен чаще использоваться “Словарь синонимов русского языка”, должны практиковаться индивидуальные и групповые задания и упражнения:

1. Выявление в текстах слов, близких по значению, объяснение оттенков значений этих слов;
2. Подбор близких по значению слов, объяснение различий между ними;
3. Расположение синонимов по возрастающей или убывающей степени проявления признака;
4. Подбор синонимов к данному слову;
5. Замена синонимов в предложении;
6. Выбор одного из слов, близких по смыслу.

Чтобы научить школьников пользоваться “Словарем синонимов русского языка” даются задания такого типа:

1. Подберите синонимы к слову боль, укажите оттенки в значениях этих слов.

2. Подберите слова, синонимичные слову лошадь. Объясните различия в их значениях. (Такие задания способствуют расширению лексического запаса учащихся).

3. Составьте предложения со словами-синонимами отчизна, родина, край, дом, отечество. (Такие задания развивают речевую деятельность учащихся).

4. Найдите в словаре синонимические ряды, содержащие более 10 слов.

Таким образом, знание синонимов русского языка учащимися школы с казахским языком обучения повышает уровень их русскоязычной речевой деятельности, обогащает словарный запас, порождает интерес к изучаемому языку. Повторение сведений о синонимах казахского языка и словаря синонимов казахского языка способствовало лучшему усвоению синонимов и словаря синонимов русского языка.

Список используемых источников:

1. Еркибаева Г.Г. Теоретические и методические проблемы казахской и русской лексикографии. Т. 1. Алматы: ГиГа:ТРЭЙД, 2012. 436 с.
2. Еркибаева Г.Г. Теория и технология обучения русскому языку. Т. 4. Алматы: ГиГа:ТРЭЙД, 2012. 208 с.
3. Еркибаева Г.Г. Научные основы лексикографии в учебном процессе. Алматы: Гылым, 2001. 332 с.
4. Ключева В.И. Краткий словарь синонимов русского языка. М.: Учпедгиз, 1961. 344 с.
5. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. М.: Русский язык, 1986. 600 с.
6. Болғанбаев Ә. Қазақ тілінің синонимдер сөздігі. Алматы: Мектеп, 1975. 286 б.

References:

1. Erkebaev G.G. Methodological and Theoretical problems of Kazakh and Russian lexicography. Vol. 1. Almaty: Giga:TRADE, 2012. P. 436.
2. Erkebaev G.G. Theory and technology of teaching Russian language. Vol. 4. Almaty: Giga: TRADE, 2012. 208 p.
3. Erkebaev G.G. Scientific basis of lexicography in the learning process. Almaty: Gylym, 2001. P. 332.
4. Klyuev V.I. Concise dictionary of synonyms of Russian language. M.: Uchpedgiz, 1961. 344 p.
5. Aleksandrova Z.E. The dictionary of synonyms Russian language. M.: Russian language, 1986. 600 p.
6. Bolganbaev A. Synonyms dictionary of the Kazakh language. Almaty: Mektep, 1975. 286 p.

© 2015, Еркибаева Г.Г.

Взаимосвязанное обучение словарям синонимов
русского и казахского языков

© 2015, Erkibaeva G.G.

Riches of language always connect with abundance
and a variety of synonyms

DOI: 10.17117/no.2015.04.121

Поступила (Received): 14.06.2015

targpi@mail.ru

Иманбекова Н.Н. Модернизация в системе образования

Imanbekova N.N.
Modernisation of the education system

В статье раскрыта новая парадигма образования, совершенствование стандартов образования, требований к уровню подготовки выпускников учебных заведений и внедрение новых технологий обучения. Определено содержание жизненно важных компетентностей, которые формируются у студентов в процессе обучения. Автором проведена серьезная работа по методике преподавания казахского языка. Основная работа направлена на формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и лингвокультурной компетенций студентов. Актуальность данной статьи не вызывает сомнения, модернизация в системе образования является очень важной и необходимой составной частью. Именно на повышение качества направлен процесс модернизации системы образования страны. В Казахстане на достаточно высоком уровне реализован принцип доступности образования. Приоритетным направлением казахстанского образования является обеспечение его конкурентоспособности в мировом контексте, определяемого главным образом высоким уровнем качества. Именно на повышение качества направлен процесс модернизации системы образования страны. Безусловно, запланированы и внедряются, достаточно непростые новации, но это явно не реформы ради реформ. Каждая из них основана на четкой постановке целей и на ясном понимании ожидаемых конечных эффектов. А значит, будет и конкретный результат

Ключевые слова: компетентный подход, языковая компетенность

In the article new paradigm of education, perfection of standards of education, requirements to the level of preparation of graduating students of educational establishments and introduction of NT of educating. Maintenance of vitally important competence is certain, that is formed for students in the process of educating. An author is conduct the thoughtful piece of work on methodology of teaching of Kazakh. Basic work is directed to on forming the language, linguistic, communicative competences of students. Actuality of this article does not cause a doubt, modernisation in the system of education is very important and necessary component part. Exactly to upgrading the process of modernisation of the system of formation of country is sent. In Kazakhstan at high enough level principle of availability of education is realized. Priority direction of Kazakhstan education is providing of his competitiveness in a world context, determined mainly by the high level of quality

Key words: competence approach, linguistic competence

Иманбекова Назира Нурхалиевна
Магистр, преподаватель
Таразский государственный педагогический институт
г. Тараз, ул. Толе би, 68

Imanbekova Nazira Nyrhalievna
Master, teacher
Taraz state pedagogical institute
Taraz, Tole Be st., 68

Одним из ключевых факторов успеха всего модернизационного процесса является успешность обновления национальной системы образования

Н. Назарбаев

Система образования Республики Казахстан находится сегодня в фазе глубоких преобразовательных процессов. Организационной основой государственной образовательной политики является Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, которая определяет Казахстан образованной страной, с умной экономикой и высококвалифицированной рабочей.

Для этого процесса характерны поиск новой парадигмы образования, создание современной системы оценки его качества, совершенствование стандартов образования, требований к уровню подготовки выпускников учебных заведений, появление различных типов учебных заведений разных форм собственности, информатизация образования и внедрение новых технологий обучения, активное привлечение негосударственных источников финансирования образования.

В Казахстане продолжается модернизация всех ступеней образования в соответствии с Государственной программой развития образования до 2020 года. Совершенствование образования требует глубокого анализа современной педагогической реальности, критического переосмысления накопленного опыта в соответствии с концепцией развития образования до 2020 года, в которой отмечается необходимость изменения содержания образования «от знаниецентрического к компетентностному (образование ориентированное на результат)» [1, с.12].

Целенаправленное развитие и системное реформирование образования требует особой роли языкового образования, развития коммуникативной компетенции личности. Перемены происходящие в сфере образования, не могли не коснуться обучения языкам в школе и вузе. Повышение практической значимости предмета требует нового подхода и к освоению казахского языка. Существенной является характеристика современного преподавания языка. Сегодня развитие теории и практики преподавания казахского языка характеризуется широким кругом научных исследований. В школах и вузах осваиваются интенсивные методы обучения, находит яркое выражение коммуникативный подход к усвоению языка. Изменилось и отношение к усвоению вузовского курса «Методики преподавания казахского языка».

Методика преподавания казахского языка – одна из профилирующих дисциплин и направлена на формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и лингвокультурной компетенций обучаемых.

Современный вуз просто обязан формировать у студентов жизненные навыки и ключевые компетенции. И формироваться все это должно на уроке, который должен быть непременно развивающим и личностно-ориентированным. А самыми благодатными уроками для воспитания и обучения новой социализированной личности являются уроки казахского языка, тем более, что образовательные подходы стали больше ориентироваться на развитие таких жизненных навыков, которые интегрируют в себе умение, способности и компетенции, относимые к разным сферам человеческого бытия.

Анализ состояния и динамичного развития национальной системы образования Республики Казахстан позволяет утверждать, что в настоящее время перед казахстанским обществом стоит задача построения высокоэффективной инновационной системы образования, отвечающей кардинальным преобразованиям во всех сферах экономики и общественной жизни, так как эффективная работа сферы образования является важным показателем степени развития любой страны, ее социально-экономического потенциала и международного авторитета.

На данном этапе развития и реформирования системы образования основная цель обучения – это не только накопление студентом определённой суммы знаний, умений, навыков, но и подготовка студента как самостоятельного субъекта образовательной деятельности. В основе современного образования лежит активность и преподавателя, и, что не менее важно, студента. Именно этой цели – воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, совершенствоваться самостоятельно, и подчиняются основные задачи современного образования.

Основной задачей обучения становится научить студентов управлять своей умственно-учебной деятельностью и вооружить их новыми рациональными принципами поиска знаний, которые позволят им решать широкий круг практических задач. Формирование самостоятельной учебной деятельности учащихся, способствует самостоятельному поиску новых знаний самими участниками процесса обучения, дальнейшего самостоятельного добывания знаний, как в вузе, так и после нее. Тем самым студент обучается на протяжении всей жизни.

Компетенции и компетентностный подход занимают центральное место в системе управления качеством образования. По существу, управление качеством образования начинается с определения состава тех компетенций, которые должны быть освоены в учебном процессе в школе как образовательные результаты. В настоящее время происходит актуализация компетентностного обучения. Целью обучения студентов в вузе является подготовка специалиста-личности. Качественная подготовка специалистов означает не только формирование определенных теоретических знаний, умений и профессиональных навыков, но и развитие качеств и свойств профессиональной личности.

Рассмотрим те виды компетенции, которые имеют непосредственное отношение к языку. Языковая компетенция представляет собой практическое овладение материалом языковой системы. Лингвистическая компетенция включает в себя знание основ науки о казахском языке, усвоение понятийной базы учебного курса и формирование учебно-языковых умений работы с языковым материалом.

Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи, умения и навыки анализа текста и собственно коммуникативные – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля речи.

Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций являются одинаково важными задачами преподавания казахского языка. При возрастающих требованиях к качеству подготовки специалистов, данные компетенции становятся существенными квалификационными характеристиками.

Основной целью современной методики является формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Педагог в современной образовательной системе решает в процессе организации разнообразной деятельности студентов. Для этого используют достижения креативной, компетентностной педагогики и личностно-ориентированного, поликультурного подходов в разумном сочетании с традиционными методами. Все эти типы педагогики и ее подходы достойно сосуществуют в современной педагогике.

Новая модель образования требует от педагога несколько иной системы способностей, не традиционные предметно-специальные способности, а общей культуры и творческого подхода. Преподаватель перестает быть предметником, а становится педагогом широкого профиля, учителем-универсалом, учителем-консультантом, учителем-исследователем, который не просто методически грамотно транслирует материал предмета, а является автором собственных программ и методик. У педагога должна быть сформирована собственная философско-педагогическая позиция в рамках требований современной парадигмы образования.

В Казахстане на достаточно высоком уровне реализован принцип доступности образования. Приоритетным направлением казахстанского образования является обеспечение его конкурентоспособности в мировом контексте, определяемого главным образом высоким уровнем качества. Именно на повышение качества направлен процесс модернизации системы образования страны.

Безусловно, запланированы и внедряются, достаточно непростые новации, но это явно не реформы ради реформ. Каждая из них основана на четкой постановке целей и на ясном понимании ожидаемых конечных эффектов. А значит, будет и конкретный результат.

Список используемых источников:

1. Назарбаев Н. Послание Президента народу Казахстана. Астана, 2014.
2. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М. 2000. 176 с.
3. Руководство для учителя. Астана. 2012.

References:

1. Nazarbaev N. Message of President to the people of Kazakhstan. Astana. 2014.
2. Yakimanskaya I.S. Technology of the personality-oriented education. M. 2000.
3. Guidance for a teacher. Astana. 2012.

DOI: 10.17117/no.2015.04.125

Поступила (Received): 20.04.2015

kafedra.nemphil@mail.ru

Носачева Е.А. Гуманистические основания концепции подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков

Nosacheva E.A. Humanistic base of the concept of the training of a professional autonomous teacher of foreign languages

В статье раскрыты сущностные гуманистические характеристики концепта профессиональной автономии на примере подготовки преподавателей иностранных языков. В статье также рассматривается понятие «автономия учащегося в учебной деятельности». Концепция автономии учащегося в учебной деятельности рассматривается через призму личностно-ориентированного подхода к обучению, демократизации образования, гуманистической и когнитивной психологии и предполагает обращение к обучаемому как целостному человеку. Автономность рассматривается как высший уровень развития субъектности личности. Понять сущность этого процесса позволяет обращение к синергетике. С точки зрения синергетики, профессионально автономный преподаватель – это специалист, который рассматривает свою профессиональную деятельность как «век возможностей», свободно осуществляет выбор и действует. В статье выделены аспекты, которые, по мнению автора, должны составлять квалификационную характеристику профессионально автономного преподавателя иностранных языков – овладение основами гуманистической психологии и педагогики

The article covers the main humanistic characteristics of the concept of professional autonomy of foreign language teachers. The article deals with the foreign concept of student autonomy. The concept of the autonomy of the student in learning activities is seen through the prism student-centered approach to learning, humanistic and cognitive psychology and involves an appeal to the student as the whole personality. The autonomy is the highest level of development of the subjectivity of the person. To understand the essence of this process allows an appeal to the synergy. In terms of synergy the professional autonomous teacher is a specialist who considers his career as “a fan capacity”, freely chooses and acts. In the article the author focuses the attention on some aspects that must be integrated into the system of training professional autonomous teachers of foreign languages – mastering the basics of humanistic psychology and pedagogy

Ключевые слова: профессиональная автономия, преподаватель

Key words: professional autonomy, the teacher

Носачева Елена Анатольевна
Кандидат педагогических наук, доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 33

Nosacheva Elena Anatolievna
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Southern federal university
Rostov-on-Don, B. Sadovaya st., 33

В современном образовании происходят процессы глобализации, интеграции, модернизации, развития, в результате которых возрастает роль профессионализма в организации мыслительной деятельности всякого специалиста, и педагога в особенности. В настоящее время возникает потребность в специалистах, способных к независимым и самостоятельным действиям, к критической рефлексии и принятию решений, проявлению личной ответственности за свой выбор. Именно поэтому подготовка специалистов, способных к *профессиональной автономии*, – одна из важнейших проблем современного профессионального образования России.

Понять сущность концепции подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков поможет обращение к концепции *автономии учащегося и автономного/самоуправляемого обучения* (learner autonomy and autonomous/self-directed learning) [1]. В работах отечественных ученых концепция автономии учащегося в учебной деятельности развивалась в рамках личностно-ориентированного подхода к обучению, демократизации образования, гуманистической и когнитивной психологии и предполагает обращение к учащемуся как целостному человеку, что придает образовательному процессу гуманистический характер.

В педагогической литературе часто можно встретить цитату К.Д.Ушинского из его работы «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии»: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». В последнее время вновь заявила о себе педагогическая антропология как научная дисциплина, рассматривающая ребенка как целостное существо, полноправного участника воспитательного процесса [2, с.16].

Мы разделяем мнение В.М. Филатова, что термин «антропологический подход», как и «антропологическая модель» подчеркивает «не только идею целостно, комплексно функционирующего в процессе обучения человека, но и предполагает организацию реального процесса обучения, центрированного на ученике или студенте, свободно и ответственно реализующего свой человеческий, духовный потенциал» [3, с. 5].

Новейшая педагогическая антропология – педагогическое самосознание человечества – служит духовной, мировоззренческой, общетеоретической основой реалистической практики образования. Антропологический подход позволяет взглянуть на проблему воспитания человека в комплексе. Становление человеческой субъектности, духовное развитие личности, образование человека – проблемы, стоящие на стыке философских, гуманитарных, социальных наук.

По мнению Б.М. Бим-Бада, представителей антропологического течения отличал от остальных западных и русских педагогов «многофакторный» подход к проблеме истоков и движущих сил индивидуального развития, как и к вопросу о роли педагогического вмешательства в этот процесс [4]. Сторонники антропологического подхода отводили воспитанию «решающую» роль в развитии личности именно потому, что они признавали силу и биологических, и социальных факторов развития, считая последние ведущими в становлении роста человеческих способностей.

В настоящее время все более набирает силу гуманистическая тенденция, связанная с переносом центра тяжести в отношениях между учителем и учеником с объектно-субъектных на диалоговые субъект-субъектные, что связано со стремлением обеспечить максимально полную самореализацию воспитанником своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и ориентирует этот процесс, создает для него благоприятные условия.

Современную гуманистически ориентированную воспитательную парадигму можно назвать парадигмой самореализации личности, так как в этом заключаются смысл и основа воспитательного механизма, который органически сочетает в себе и необходимость педагогического руководства, и организацию саморазвития в ходе активного освоения и переработки культуры.

Система образования становится, наконец, главным субъектом ценностей, целей и путей их достижения, она перестает быть объектом воздействий и манипуляций со стороны государства. Требования, цели, реформы, стратегии, доктрины должны быть не навязаны «извне», а приняты в себя системой образования. Прогрессивные ученые уже давно пришли к заключению, что учащийся – не объект воздействий, воспитания, а субъект учения, учебной деятельности. Поэтому произошел отказ от «фантома однообразия», от искусственного подведения всех под одну норму, ведь «индивидуальность учащихся есть главная ценность, реальная основа, живая сила психического развития, его источник и причина» [5, с. 9].

Гуманизация – ключевой момент нового педагогического мышления, новой исследовательской парадигмы, преодолевающий противоречие между новейшими целями и задачами высшего образования и закостеневшими формами управления и функционирования высшей школы (А.А. Алексеев, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Б.С. Гершунский, П.В. Горностаев, В.И. Журавлев, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, И.Я. Лернер, В.В. Макеев, С.С. Невская, Л.И. Новикова, Н.Д. Никандров, В. В. Сериков, А.К. Марнова, А.Б. Орлов).

Гуманизация в школе Е.В. Бондаревской понимается как признание ценности личности, ее прав на свободу, счастье, социальную защиту как человека, на развитие ее способностей, индивидуальности.

Гуманистическая психология и гуманистическая педагогика – одно из перспективных направлений современной западной научной мысли, получившее свое развитие с конца 60-х гг. и оказывающее значительное влияние на теорию и практику образования. Современная зарубежная гуманистическая педагогика своими корнями уходит в педоцентрическую теорию Дж. Дьюи, абстрактно-антропологическую теорию А. Маслоу и психотерапевтическую теорию и практику К.Роджерса.

Гуманистическое направление в психологии, или «психология третьей силы», сложилось из синтеза психоанализа и бихевиоризма [6, с.18].

Основными принципами, заимствованными из гуманистического направления в психологии (К.Роджерс, А.Маслоу, Г.Олпорт, В.Франкл) и действующими в образовательной парадигме, являются:

- равноправные партнерские отношения между консультантом и клиентом (преподавателем и учащимся),
- разрешение проблем клиента (учащегося) происходит самопроизвольно на основе самоактуализации его личности,
- клиент (учащийся) и консультант (преподаватель) ответственны за осуществляемый ими выбор и поступки.

Так, подчеркивая важность всех линий развития человека – психического, социального, профессионального и т.д., К. Роджерс считает приоритетным направлением собственно личностное развитие, и, в первую очередь – развитие адекватной и гибкой, здоровой Я-концепции [7]. Обучение, помогающее человеку быть личностью, это и есть личностно ориентированное обучение, или, по Роджерсу, значимое учение.

По мнению К. Роджерса, каждый человек стремится к самоактуализации, то есть стать компетентным, целостным и полным. Автор рассматривает три важных понятия, в которых заложен смысл его гуманистической концепции – самость, идеальная самость и конгруэнтность. В поле опыта человека находится *самость*, или представление человека о себе, которое складывается из прошлого опыта, данных настоящего и ожиданий будущего. *Идеальная самость* является представлением о себе, которым человек желал бы располагать. *Конгруэнтность* рассматривается американским психологом как степень соответствия между тем, что человек говорит и тем, что он переживает, то есть характеризует различия между опытом и сознанием [8, с. 66 – 67].

Клиент-центрированная терапия К.Роджерса базируется на трех основных гуманистических принципах: 1) люди по своей природе свободны и добры; 2) учащиеся, профессионалы и т.п. – это прежде всего люди; 3) конструктивное, развивающее взаимодействие с людьми возможно только в том случае, если педагогу удастся войти с ними в трансперсональные отношения, то есть отношения, преодолевающие заданные границы профессиональных статусов и ролей [8, с. 68].

Таким образом, базовым понятием, которое легло в основу концепции гуманистической педагогики, стало понятие «Я-концепции».

Как считает М.В. Кларин, в центре внимания гуманистической педагогики стоит уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Это направление отходит от широко распространенных на Западе идей бихевиоризма, в основе которого лежит положение о широкой возможности управления и изменения человеческого поведения в соответствии с заданными извне целями [9, с. 239].

В основе концепции демократизации общества и образования лежит концепт свободной, независимой, автономной (самостоятельной) личности. Отечественные и зарубежные ученые, исследующие такие базовые психологические категории, как личность, ее структура, типологии личности и ее качеств и др., по-разному определяют степень самостоятельности педагога в саморазвитии и

самореализации. Целью нашего исследования не является детальное рассмотрение такого сложного явления как «личность», однако в рамках данной статьи следует проанализировать такой аспект развития личности, как **субъектность (субъективность)**, который характеризует профессионально автономную личность.

Мы согласны с С.В. Кульневичем, который, опираясь на концепцию В.И. Слободчикова [10], утверждает, что «субъектность (субъективность) является непосредственной основой само-бытия человека..., отличающей собственно человеческий способ жизни от всякого другого... В человеке субъективно все то, что является основой самой возможности и способности быть (становиться) в практическое отношение к своей жизни, к самому себе; все то в человеке, что остается за пределами такого отношения, – является объективным, еще только могущим стать фактом предстоящей ему жизнедеятельности» [11, с.87]. Так, с позиции С.В. Кульневича, субъектность предстает как личностная и гуманистическая категория, которая проявляется в таких функциях как рефлексия, критичность, коллизийность, автономность и др. По утверждению С.В. Кульневича, *субъектность и автономность* являются личностными функциями сознания, которые проявляются в профессиональном поведении и являются «высшим уровнем сформированности методологической культуры учителя» [11, с.143].

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что *автономность* (самостоятельность, независимость) является категорией, которая может сформироваться в процессе развития личности, как высший уровень развития субъектности. Понять сущность этого процесса позволяет обращение к синергетике.

Обращение к синергетике как науке о саморганизуемых системах обусловлено тем кризисом, в котором находятся все сферы российской жизни, и в первую очередь, система образования, в течение многих столетий. Предметом исследований синергетики являются законы самоорганизации сильно неравновесных открытых систем, пребывающих в состоянии неустойчивости. Самоорганизация – это процесс самопроизвольного возникновения в открытых, сильно неравновесных системах новых структур, как правило, обладающих более высокой сложностью и большей энергией, чем старые [12, с.118].

Такое свойство системы, как самоорганизация, применимо к любой педагогической структуре. Так, опираясь на концепцию С.В. Кульневича, можно утверждать, что развитие профессиональной автономии есть процесс самоорганизации личности студента педагогического вуза средствами своих внутренних ресурсов, требующих некоторой внешней инициации (со стороны преподавателя).

Таким образом, с позиции синергетики, *профессионально автономный* преподаватель – это специалист, который рассматривает свою профессиональную деятельность как «веер возможностей», свободно осуществляет выбор и действует. Развитие профессиональной автономии будущих преподавателей происходит на основе «нелинейного» диалога преподавателя и студентов как самоорганизуемых систем. Этот диалог направлен на выявление новых возможностей профессии и новых форм профессиональной самореализации, то

есть способствует развитию профессиональной автономии. Профессиональная подготовка должна способствовать развитию умения самостоятельно ориентироваться в профессиональной сфере и выстраивать траекторию своего профессионального становления. Иными словами, в процессе профессиональной подготовки преподавателей следует развивать их адаптационные способности, а также умения и навыки самообучения, способствуя тем самым развитию учебной автономии студентов.

Список используемых источников:

1. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. 2004. № 9. С. 9-14.
2. Максакова В.И. Педагогическая антропология. М., 2001.
3. Филатов В.М. Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже: Монография. Ростов н/Д: АНИОН, 2002. 400 с.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. М.: Изд-во УРАО, 1998.
5. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 6-12.
6. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
7. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М., 2000.
8. Слободчиков В.И., Исаев В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
9. Кларин М.В. Гуманистическая педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. М., 1993.
10. Слободчиков В.И. Субъективность // Новые ценности образования. Вып. 1. М., 1995.
11. Кульневич С.В. Менеджмент профессионального самоопределения: ценностно-смысловой аспект. Воронеж. 1998. 195 с.

References:

1. Koryakovtseva N.F. The autonomy of the student in educational activity on mastering a foreign language as an educational goal // Foreign languages at school. 2004. № 9. P. 9-14.
2. Maksakova V.I. Educational Anthropology. M., 2001.
3. Filatov V.M. The anthropological model of teaching foreign languages in primary school and teacher training college: Monograph. Rostov n/D: anionic, 2002. 400 p.
4. Bim-Bad B.M. Pedagogical currents in the early twentieth century. M.: URAO, 1998.
5. Zinchenko V.P. On the purposes and values of education // Pedagogy. 1997. № 5. P. 6-12.
6. Maslow A. Further limits of the human psyche. SPb. 1997.
7. Rogers K. Counseling and psychotherapy. M., 2000.
8. Slobodchikov V.I., Isaev V.I. Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Human Development: The development of subjective reality in ontogeneze. M.: School Press, 2000. 416 P.
9. Klarin M.V. Humanist pedagogy // Russian Pedagogical Encyclopedia. T. 1. M., 1993.
10. Slobodchikov V.I. Subjectivity // New value of education. Vol. 1. M. 1995.
11. Kulnevich S.V. Management of professional self-determination: value-semantic aspect: teaching manual. Voronezh, 1998.

© 2015, Носачева Е.А.

Гуманистические основания концепции подготовки профессионально автономного преподавателя иностранных языков

© 2015, Nosacheva E.A.

Humanistic base of the concept of the training of a professional autonomous teacher of foreign languages

DOI: 10.17117/no.2015.04.131

Поступила (Received): 12.04.2015

G94.kzn@tatar.ru

Тимонина Г.Р. Система упражнений по работе с антонимами в начальной школе

Timonina G.R. The system of exercises on drilling antonyms at elementary school

В статье рассматривается система упражнений по работе с антонимами в младших классах общеобразовательной школы. Выделены группы упражнений, направленных на формирование у детей умения использовать в своей речевой практике доступные их возрасту и развитию лексические ресурсы русского языка. Целью упражнений является привлечь внимание детей к словам, противоположным по значению, научить школьников понимать оттенки значений таких слов, узнавать антонимы в предложениях и контекстах, ввести в активный словарь учащихся новые антонимические пары. В начальных классах могут применяться следующие виды упражнений над словами, противоположных по смыслу: подбор к данным словам антонимов; выделение из указанного текста слов противоположного значения; замена в данном тексте выделенных слов с антонимами; дописывание предложений, имеющих антонимический смысл; составление предложений с указанной парой антонимов. Лексику любого упражнения над антонимами, если в нем имеются слова изучаемой части речи, можно с успехом использовать на любом уроке, давая детям дополнительные задания указать те или иные грамматические или орфографические особенности некоторых слов, на которых проводилось лексическое упражнение

Ключевые слова: словарные занятия, антонимы, упражнения

The article considers the system of exercises on working with antonyms in elementary grades of comprehensive school. Groups of exercises aimed at formation of children's ability to use Russian lexical resources available at their age and their development in speech practice have been allocated. The purpose of the exercises is to draw pupils' attention to the words opposite in meaning, to teach schoolchildren to understand shades of meaning of such words, to learn antonyms in sentences and contexts, to incorporate new antonym pairs into the active vocabulary of pupils. In elementary grades the following types of exercises on words, opposite in meaning can be applied: selection of the antonyms of words; selection from a specified text of words of opposite meaning; replacement in a text of the allocated words with antonyms; completion of sentences having antonymic sense; making up sentences with specified pairs of antonyms. The lexicon of any exercise on antonyms if it contains words of part of speech being studied, can be used with success at any lesson, giving children additional tasks to specify these or those grammatical or spelling features of some words on which the lexical exercise was carried out

Key words: vocabulary classes, antonyms, exercises

Тимонина Гульнара Ринатовна
Учитель
Гимназия № 94
г. Казань, ул. Шамиля Усманова, 14

Timonina Gulnara Rinatovna
Teacher
Gymnasium №94
Kazan, Shamil Usmanov st., 14

Начальное филологическое образование является неотъемлемой частью единой системы филологического образования в основной общеобразовательной школе. Образовательный блок «Русский язык как государственный» предназначен для общеобразовательных школ с русским и родным языком обучения и представлен в программе отдельным блоком. Один из разделов этого блока – лексика. Лексический минимум составляет приблизительно 2000 слов.

Словарные занятия на уроках русского языка в начальных классах являются одним из основных звеньев многогранной и разнообразной по своим видам работы по развитию речи учащихся. Направленная на расширение активного словаря детей и формирование у них умения использовать в своей речевой практике доступные их возрасту и развитию лексические ресурсы русского языка, работа над словом на начальной ступени школьного обучения должна быть той первоосновой, на которой базируются занятия по русскому языку. Овладение словарным составом литературного языка является для учащихся необходимым условием освоения ими языка, грамматики и правописания.

Стало общим мнение, что словарь младшего школьника беден, многие слова, которые он употребляет в своей речи, неполноценны, его связная речь по своему словарю часто бывает примитивна. При таком положении проблему обогащения активного словаря учащихся нужно рассматривать как совокупность целенаправленных и систематически проводимых упражнений, направленных на усвоение учащимися лексических, грамматических, произносительных и орфографических норм литературного языка.

Все вышесказанное обусловило актуальность настоящей статьи.

В данной работе рассматриваются не только теоретические вопросы использования антонимов в речи учащихся, но и практический материал, который учитель может использовать на уроках русского языка при проведении словарной работы. Цель этих упражнений – привлечь внимание детей к словам, противоположным по значению, научить школьников понимать оттенки значений таких слов, узнавать антонимы в предложениях и контекстах, ввести в активный словарь учащихся новые антонимические пары. Этот материал способствует повышению качества и эффективности лексической работы с младшими школьниками. Он помогает учителю в работе по обогащению активного словаря детей и по обучению умелому употреблению слов в устной и письменной речи.

Антонимы оживляют речь, делают ее более наглядной и образной. Кроме того, упражнения над антонимами требуют от учащихся применения таких логических операций, как сравнение, сопоставление, противопоставление, и тем самым содействуют развитию мыслительных способностей детей, что является одной из важнейших задач школьного обучения русскому языку.

Положение учителя несколько затрудняется тем, что специальных упражнений, предназначенных для практического усвоения детьми антонимов, в учебниках для 1-4 классов мало.

Однако этот существенный недостаток учебников легко устраняется, так как лексический состав упражнений содержит недостаточное количество слов, которые могут иметь при себе антонимы, следовательно, их можно использовать для упражнений в образовании парных сочетаний слов, употребляемых в речи при противопоставлении предметов, их признаков, действий и т. д.

Однако для того, чтобы научить детей различать антонимы и правильно пользоваться ими в своей речи, нельзя ограничиваться только подбором антонимов к словам, имеющихся в текстах упражнений учебников русского языка. Для этого необходимы и специальные упражнения, которые в зависимости от поставленной цели могут проводиться и на отдельных словах, и на словосочетаниях, и на предложениях, и на связных текстах.

Упражнения над отдельными словами способствуют не только уточнению и более глубокому пониманию значений слов, образующих антонимические пары, но и дают возможность учащимся уяснить грамматические особенности таких слов и разные способы их образования. Дети узнают, что антонимами могут быть только слова, относящиеся к одной и той же части речи и что в одних случаях слова, противоположные по смыслу, имеют разные корни (польза-вред, встретить-проводить), в других – один и тот же корень, но разные приставки (прилететь-улететь, открыть-заккрыть).

Упражнения на материале словосочетаний необходимы потому, что только в составе словосочетаний или предложений слово обнаруживает, в каком значении оно употреблено, и в зависимости от этого одно и то же слово будет иметь разные антонимы (старый дом – новый дом, старый охотник – молодой охотник).

Упражнения на предложениях и связных текстах необходимы как для выделения из них антонимов, так и для выработки у детей навыка сознательно употреблять их в своей устной и письменной речи.

В начальных классах могут применяться следующие виды упражнений над словами, противоположных по смыслу:

1) подбор к данным словам антонимов:

– К словам левого столбика припиши слова, противоположные по смыслу, данные в правом столбике

Север – прилететь

Высокий – ленивый

Улететь – польза

Открыть – темный

Вред – закрыть

Прилежный – юг

Светлый – низкий Образец: Север-юг

– К данным в столбиках именам существительным, прилагательным и глаголам припиши слова, противоположные по смыслу, отбирая их из указанного под столбиком списка

Имена сущ.

Имена прил.

Глаголы

Лето

Острый

Вздохнуть

Запад

Сладкий

Запереть

Храбрость

Молодой

Хвалить

Скука

Длинный

Купить

Рассвет

Тонкий

Помнить

Слова для справок: толстый, продать, восток, короткий, забывать, зима, сумерки, горький, трусость, веселье, выдохнуть, тупой, отпереть, старый, ругать.

2) выделение из указанного текста слов противоположного значения:

– В данных ниже пословицах и поговорках подчеркни слова, противоположные по смыслу

1. Сей в ненастье, а убирай в ведро.
2. Учение свет, а неученье – тьма.
3. Каково начало, таков и конец.
4. Не узнавши горя, не узнаешь и радости.
5. Добро помни, а зло забывай.
6. Лето припасает, а зима поедает.
7. Лучше горькая правда, чем сладкая ложь.
8. Маленькое дело лучше большого безделья.
9. Сытый голодного не разумеет.
10. Одежда лучше новая, а друзья лучше старые.

3) замена в данном тексте выделенных слов антонимами:

– **Спиши, заменяя подчеркнутые слова словами, противоположными по смыслу**

Опоздали

Вечером я с товарищем пошел к поезду. До станции было далеко. Дул встречный холодный ветер, и идти было трудно. Пришли мы к станции, а поезд отходит. Как плохо, что мы опоздали.

4) дописывание предложений, имеющих антонимический смысл:

– **Примеры предложений для дописывания с одним пропущенным антонимом**

1. Солнце всходит и
2. На каждую загадку есть
3. Книга содержит вопросы и
4. Настал вечер и шум сменился
5. В конце долгого пути даже легкая ноша кажется
6. В чаще леса сумрачно, а на опушке
7. Растительность на Кавказе богатая, а на Крайнем Севере

– **Примеры предложений, в которых недостаёт двух антонимов**

1. Лучше знать мало, но хорошо чем ... , да
2. Узкие кривые улицы старой Москвы заменились теперь и
3. Правый берег у реки высокий и крутой, а левый ... и
4. Погода испортилась: ясные, теплые дни сменились ... и

5) составление предложений с указанной парой антонимов:

– **К данным словам подбери слова, противоположные по значению и составь с ними предложения.**

Утро, добро, жар, день, неприятель, твердый, широкий, грустный, здоровый, смеется, открывает, грустит, засыпает.

Антонимы в пословицах

Пословицы и поговорки обладают большой выразительной силой. Работа с ними приобретает глубокий характер, если учащиеся рассуждают об использовании в пословицах тех или иных антонимов.

Нами созданы сборники пословиц и поговорок, построенных на антонимическом принципе, что не только обогащает и уточняет речь младших школьников, но становится хорошим помощником на уроках литературного чтения на этапе вторичного синтеза, когда дети подбирают слова для характеристики главных героев, подчёркивают при помощи пословиц и поговорок основную мысль произведения.

Например, УМ – ГЛУПОСТЬ.

Сколько голов, столько и умов.

С умным разговариваться, что мёду напиться.

Говорить, не думая – что стрелять не целясь.

Ошибся, что ушибся – вперёд наука.

Голова без ума, что фонарь без огня.

С дураком говорить, что в стену горох лепить.

Встречают по одежке, провожают по уму.

На первоначальном этапе работы с пословицами и поговорками можно использовать следующее задание.

Вставь пропущенные слова в пословицы:

- Больше думай, говори.
- Большому уму и в голове не тесно.
- Будет день – будет и
- Будет зима – будет и
- В мороз заснуть легко, проснуться –
- Век долг, да час..... .
- Говорит, делает черно.
- Горькая правда лучше лжи.
- Добро помни, а зло
- Дождик вымочит, а красное солнышко –
- Новых друзей наживай, а не теряй.

Сравнение двух героев, подбор характерных признаков на первом этапе внешних, на последующих – внутренних (характер, особенности поведения и т.д.) помогают подготовить учащихся к написанию творческих работ.

Например, котенок и лев.

- Опишите этих животных, используя противоположные по смыслу слова.
- Какие они по размеру?
- А по возрасту?
- Какая у них шерстка?
- Сравните их по характеру.

Получается:

лев	котенок
большой	маленький
старый	молодой
гладкий	пушистый
сердитый	ласковый

Программа для начальных классов не предусматривает выделения особых часов на лексические упражнения: они должны проводиться в связи с занятиями по грамматике и правописанию и включаться как органическая часть этих занятий в уроки русского языка. Поэтому лексический материал, который привлекается для упражнений по лексике, необходимо использовать в той или иной мере и в целях обучения грамматике и правописанию. Лексику любого упражнения над синонимами или антонимами, если в нем имеются слова изучаемой части речи, можно с успехом использовать на любом уроке, давая детям дополнительные задания указать те или иные грамматические или орфографические особенности некоторых слов, на которых проводилось лексическое упражнение.

Систематическая работа по обогащению и уточнению словарного запаса благотворно влияют на совершенствование навыка чтения, на развитие речи и мышления и создают прочную основу для последующей языковой практики в старших классах.

Список используемых источников:

1. Канакина В.Л. Работа над трудными словами в начальных классах. Москва: Просвещение, 1991.
2. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 1990.
3. Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу. М.: Дрофа, 2000.
4. Программы образовательных учреждений. Начальные классы (1-3). По системе Л.В. Занкова. М.: Просвещение, 1998.
5. Сборник статей «Работа над словом на уроках русского языка». М.: Просвещение, 1985.

References:

1. Kanakina V.L. Working on difficult words at elementary school. M.: Prosveschenie, 1991.
2. Lvov M.R. Spelling at elementary grades. M.: Prosveschenie, 1990.
3. Assessment of knowledge quality of pupils leaving elementary school. M.: Drofa, 2000.
4. Programs of educational institutions. Elementary grades (1-3). According to L.V.Zankov's system. M.: Prosveschenie, 1998.
5. Collection of articles "Working on the word at lessons of Russian". M.: Prosveschenie, 1985.

© 2015, Тимонина Г.Р.

Система упражнений по работе с антонимами в начальной школе

© 2015, Timonina G.R.

The system of exercises on drilling antonyms at elementary school

DOI: 10.17117/no.2015.04.137

Поступила (Received): 15.05.2015

info@ncfu.ru

Худовердова С.А., Воронко А.И. Использование системы Richtest в работе психолога

Khudoverdova S.A., Voronko A.I.
Use of the system Rich test in the work of the psychologist

В настоящее время среди приоритетов, связанных с созданием необходимых условий для высокого качества образования на первый план выступают те, которые связаны с фундаментализацией содержания образования, социализацией и гуманизацией личности, применению в образовательном процессе информационных и коммуникационных технологий. В связи с этим изменяются и требования к профессиональной подготовке будущих психологов, что влияет также на стиль и методологию работы психологов, способствуя созданию и практическому использованию психодиагностического инструментария, разработке принципиально новых видов экспериментов и методик работы с психологической информацией на базе современной вычислительной техники. Психолог в современных условиях должен знать тенденции развития современных информационных технологий и возможности их применения в психологической практике. В данной статье рассмотрим оболочку RichTest, с помощью которой можно формировать общепрофессиональные компетенции, которые способны решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом требований информационной безопасности. Для психологов очень важно уметь составлять тесты

Currently, among the priorities associated with the creation of the necessary conditions for high quality education to the fore those associated with fundamentalizaciej content of education, socialization and humanization of the individual application in the educational process of information and communication technologies. In connection with this change and training requirements of future psychologists, that also affects the style and methodology work psychologists, contribute to the establishment and practical use of psychodiagnostic tools, the development of fundamentally new kinds of experiments and methods of working with the psychological information on the basis of modern computing. Psychologist in modern conditions should know the tendencies of the development of modern information technologies and their potential application in psychological practice. In this article Let's take a look at Shell RichTest, from which you can generate obšeprofessional'nye of competence, which are able to solve

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии

Key words: information and communication technologies

Худовердова Светлана Александровна
Старший преподаватель
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь, ул. Кулакова, 2

Khudoverdova Svetlana Aleksandrovna
Senior Lecturer
North-Caucasus federal univesity
Stavropol, Kulakova st., 2

Воронко Анна Игоревна

Студент

Северо-Кавказский федеральный университет

г. Ставрополь, ул. Кулакова, 2

Voronko Anna Igorevna

Student

North-Caucasus federal university

Stavropol, Kulakova st., 2

Введение (Introduction)

В настоящее время быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий влияет на стиль и методологию работы психологов, способствуя созданию и практическому использованию психодиагностического инструментария, разработке принципиально новых видов экспериментов и методик работы с психологической информацией на базе современной вычислительной техники [2, 3, 5]. Процесс информатизации общества меняет традиционные взгляды на перечень умений и навыков специалистов. Современные информационные технологии обеспечивают психологов следующими основными возможностями: сокращением сроков проведения психологического тестирования за счет одновременного тестирования нескольких испытуемых, повышения эффективности работы за счет скорости обработки данных и получения результатов тестирования, возможность испытуемого быть естественным и честным во время тестирования, доступа к психологическим информационным ресурсам через локальные и глобальные компьютерные сети [1, 6]. Психолог в современных условиях должен знать тенденции развития современных информационных технологий и возможности их применения в психологической практике.

В данной статье рассмотрим оболочку RichTest, с помощью которой можно формировать общепрофессиональные компетенции, которые способны решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом требований информационной безопасности. Для психологов очень важно уметь составлять тесты.

Материалы и методы (Materials and Methods)

В статье были изучены методы и технологии работы с программой RichTest для использования в работе психолога.

Результаты (Results)

Результатом работы являются методические рекомендации по разработке теста в оболочке RichTest.

Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion)

Основное назначение тестовых оболочек заключается в возможности самостоятельно разрабатывать тестовые задания учителями-предметниками без специальных знаний. Для создания тестов по предметной области разработаны и разрабатываются специальные инструментальные программы-оболочки, позволяющие создавать компьютерные тесты [7, С. 26-27].

Для того, чтобы выбрать тестовую оболочку, в которой мы хотим разработать компьютерный тест, необходимо выяснить, какими функциями они располагают. Согласно нашему мнению, более оптимальной в работе психолога является тестовая оболочка RichTest [7,8].

RichTest – программный продукт для создания тестов со случайным порядком вопросов и выводом вариантов ответов на них, также в произвольном порядке. Программа будет полезна учителям и преподавателям для тестирования обучающихся или простым пользователям, которые просто увлекаются тестами.

Среди главных функций RichTest следует выделить:

- создание тестов с ограничением по времени, возможностью пропусков ответа на вопрос и просмотром введенных ранее ответов;
- создание лингвистических тестов – настраиваемая концепция оценок (от 0 до 100 баллов);
- возможность выбора одиночного и множественного ответа на вопрос, ввод ответа текстом;
- возможность просмотра правильных ответов в конце тестирования;
- допустимость вставки в тест изображений, подсказок;
- настраиваемый внешний вид теста с помощью шаблонов, описание и заставка перед тестированием;
- вывод на печать результатов тестирования – детальный просмотр результатов тестирования можно защитить паролем.

Интерфейс программы на русском, украинском и английском языках, удобный и интуитивно понятный. Поддерживается импорт из текстового редактора и CSV файлов. Тестовая оболочка RichTest доступна для скачивания как бесплатное свободно распространяемое программное обеспечение [10].

Тестовая оболочка RichTest состоит из трех модулей:

- RichTest – Admin – модуль для создания новых тестов, редактирования имеющихся тестов, настройки различных опций;
- RichTest – Client – модуль для проведения теста;
- RichTest – Report – модуль для сбора результатов и экспорта в csv-файл (он в дальнейшем импортируется в Microsoft Excell или OpenOffice Calc).

Представляем методические рекомендации для создания теста (модуль RichTest – Admin).

Для начала работы нажмите кнопку «Новый» в панели инструментов или пункт меню «Файл» → «Новый тест» или сочетание клавиш «Ctrl + N».

Вы увидите интерфейс программы на рис. 1.

При составлении вопроса, мы можем добавить подсказку или теоретическую часть, которые помогут при ответе на вопрос. Для этого нажимаем правой кнопкой на вопрос, открывается контекстное меню.

Изменить численность вариантов ответов к текущему вопросу возможно кнопками «+» и «-» в разделе «Варианты ответа».

Рис. 1. Интерфейс программы. Модуль RichTest-Admin

Существует несколько видов отображения ответов:

- Множественный выбор. Несколько вариантов ответа;
- Одиночный выбор. Один правильный ответ;
- Ввод правильного ответа;
- Соответствие;
- Упорядочить ответы.

Для того чтобы отметить текущий вариант ответа верным – установите соответствующий флажок под ответом. После того как Вы отметите правильный ответ, вкладка с текущим ответом обозначиться зеленой галочкой. Это актуально для вопросов с одиночным и множественным вариантом ответов.

Количество ответов может быть до 100.

По умолчанию в программе установлено 2 вопроса, чтобы изменить их численность выберите пункт меню «Конфигурация теста» → «Задать количество вопросов» или нажмите соответствующую кнопку в панели инструментов. Появится окно «Количество вопросов», где вы можете задать нужное количество и определить тип вопросов (рис. 2).

Рис. 2. Окно «Количество вопросов»

Количество вопросов в тесте ограничено 500. Вы можете указать их количество от 2 до 500. В случае прибавления вопросов – тест наполняется пустыми вариантами вопросов/ответов. Если же вам нужно уменьшить количество вопросов – то последние, ненужные, вопросы будут удалены невозвратно.

Также удалить или добавить вопросы, изменить их тип, можно при помощи меню «Навигация», где «-» – удаляет выделенный вопрос, а «+» – добавляет новый вопрос и предлагает выбрать его тип.

Для форматирования теста предназначена панель форматирования рис. 3.

Рис.3. Панель форматирования

С целью завершения редактирования вопроса введите цену ответа в баллах (более 0).

При формировании теста также необходимо уделить внимание оценке результатов. Изначально вопросы оцениваются в баллах. Количество которых на разнообразные вопросы может быть различным. При подсчете баллов можно установить Вашу собственную линейку оценок.

Например 5-ти бальную систему оценивания. Либо вербальные формулировки: "Тест сдан" / "Тест провален", "Плохо" / "Хорошо" / "Отлично".

Разберем пример 5-ти бальной системы оценивания. В результате мы должны получить такие варианты

- Неудовлетворительно
- Удовлетворительно
- Хорошо
- Отлично

Для редактирования / добавления новых категорий оценивания выберите пункт меню «Конфигурация теста» → «Редактор оценок» или одноименная кнопка в панели инструментов. В данном окне мы можем прибавлять новые оценки, редактировать и удалять существующие.

Важное примечание: Проверка условий оценок начинается сверху списка

Введенную концепцию оценивания, мы проверим позднее с помощью инструмента «Проверка теста».

После ввода всей линейки оценок. Необходимо уделить внимание непосредственно на шаблон результата.

Для редактирования шаблона Вы должны пройти в последующие пункты меню: «Конфигурация теста» → «Настройки». В настройках переключиться на вкладку «Результат» и нажать кнопку «Редактировать шаблон результата».

В шаблоне Вы сможете применять переменные типа **?01?**. Которые на момент тестирования и вывода результата будут заменяться определенными значениями. Т.е. Вы сами сможете подобрать информацию которая будет выводиться по окончанию тестирования.

На данной стадии тест уже готов к работе (предполагается, что Вы уже ввели вопросы и варианты ответов, а также настроили таблицу результатов). В тестовой оболочке **RichTest** доступны прочие функции для настройки конкретных особенностей и условий.

Откройте меню настроек «Конфигурация теста» → «Настройки» выберите вкладку **«Общие»**. Настройки данной категории воздействуют на процесс тестирования. Вы можете настроить:

- независимый порядок вопросов и ответов;
- строго установить количество вопросов для тестирования (изменить данное значение из модуля «RichTest – Client» невозможно);
- ограничение времени проведения тестирования.

Ограничение времени действует кратно 1-ой минуте. После завершения назначенного времени, возможно:

- активизировать мигающую надпись – «Время вышло». Тест будет продолжаться, надпись будет мерцать в правом верхнем углу;
- принудительно завершить тестирование и перейти к результатам.

На вкладке «**Результат**» параметры отвечают за вывод результатов тестирования. Вы сможете настроить:

- шаблон результата;
- отключить автоматическое сохранение результата в типичный файл результата "result.rst";
- включить возможность сохранять копию результата в резервное хранилище. Резервным хранилищем способная являться как папка на локальном компьютере, так и общедоступная сетевая папка.

Вкладка «**Безопасность**» отвечает за безопасное открытие теста. Устанавливается пароль который будет требоваться для дальнейшего открытия файла теста в модуле «RichTest – Admin» Беспарольный файл теста вероятно может быть открыт злоумышленниками при помощи того же модуля "RichTest – Admin". По этой причине убедительно рекомендуем защищать тест паролем. Для его напоминания доступно установить подсказку. Кроме того в данной вкладке допускается указать авторские права на тестовое задание – организация или персональные данные определенного человека. Сведения об авторстве, разрешено ввести только лишь один раз, данная информация изменению не подлежит.

Во Вкладке «**Описание**» разрешается настроить подсказку – например описать тематику теста. Данная подсказка будет отображаться при выборе теста в модуле «RichTest – Client».

Экран приветствия. На этом экране Вы сможете выложить информацию согласно своему усмотрению:

- отобразить какой-либо логотип;
- изложить правила проведения опроса;
- и т.д.

При сохранение теста, всплывает окно «Защита теста», которая позволяет защитить тест от изменений. Рис. 4.

Рис. 4. Окно «Защита теста»

Проведение опроса. Модуль «RichTest – Client»

Данный модуль рассчитан для проведения тестирования. Для его работы нужен файл теста с расширением ".tst", созданный в модуле «RichTest – Admin».

Внешний интерфейс максимально прост. После запуска модуля «RichTest – Client» появляется окно Идентификации (рис. 5).

Рис. 5. Окно «Идентификация»

Предлагается выбрать тест. Далее программа проанализирует файл, если он содержит допустимый формат, то появится информация о количестве вопросов в тесте.

Поле Фамилия – является обязательным для заполнения.

Поле Группа – предназначается для логической группировки опрашиваемых людей.

После нажатия кнопки «Начать тестирование» появится окно Приветствия (в случае если оно было установлено в модуле RichTest).

С момента появления главной формы модуля «**RichTest – Client**» начинается индикация времени. С этого же момента тестируемый увидит вопрос и форму ответа.

В целях навигации по вопросам снизу существуют 2 кнопки: «предыдущий вопрос» и «следующий вопрос». Это обеспечивает удобную навигацию по вопросам в случае их большого числа.

Для выбора варианта ответа с правой стороны имеется поле с флажками. Выбор конкретного флажка означает выбор соответствующего варианта ответа. Количество ответов в тесте может быть несколько (рекомендуется это обговорить в окне приветствия при описании правил).

Прогресс тестирования отражается на специальной шкале. На ней отображаются вопросы получившие и не получившие ответ, а также текущую позицию пользователя.

Данная шкала НЕ показывает верные и не верные ответы. Она свидетельствует только о наличии либо отсутствии ответов в вопросах.

В самом низу формы есть строка состояния – она отображает следующие данные:

- цена текущего ответа в баллах;
- номер текущего вопроса и общее их число;
- отсчет времени с начала тестирования.

Заккрытие программы через классический х – разрешается заблокировать через модуль «**RichTest – Admin**». В таком случае закрыть программу станет

возможным через кнопку «Завершить тестирование». В случае, если тестируемый ответил не на все вопросы, RichTest предупредит его уведомлением.

В заключение хотелось бы отметить, что современный рынок программного обеспечения, доступ к которому осуществляется через сеть Интернет, предоставляет пользователям огромный диапазон инструментальных средств для проектирования и разработки автоматизированных психодиагностических и обучающих систем, на наш взгляд система RichTest, является наиболее доступной для реализации и автоматизации психодиагностических процедур в работе психолога.

Список используемых источников:

1. Конопко Е.А. Использование компьютерного тестирования в многоуровневой системе образования в вузе // Инфокоммуникационные технологии в образовании и научных исследованиях. 2008. С. 20-21.
2. Конопко Е.А., Худовердова С.А. Обзор систем открытых образовательных технологий в вузе // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск. 2015. №3(52). С. 47-50.
3. Образцов П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 46-50.
4. Рубан Ю.О., Худовердова С.А. Технология продвижения образовательного сайта // Научный альманах. Тамбов. 2014. № 2 (2). С. 58-60. DOI: 10.17117/na.2014.02.058 <http://ucom.ru/doc/na.2014.02.058.pdf>
5. Худовердова С.А. Электронные средства разработки образовательных ресурсов в вузе // Вестник Московского института государственного управления и права. Москва. 2015. № 10. С. 150-156.
6. Худовердова С.А. Инновационные оценочные средства в формировании информационной культуры будущего педагога // Информационные технологии в науке и образовании. 2013. С. 68-71.
7. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения. Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 2008. 98 с.
8. Maestro AutoInstaller. URL: <http://maestro-kit.ucoz.ru/publ/richtest/skachat/3-1-0-9>
9. Все о RichTest. URL: <http://maestro-kit.ucoz.ru/publ/richtest/3>
10. Инсталлятор RichTest. URL: <http://maestro-kit.ucoz.ru/publ/richtest/skachat/3-1-0-9>

References:

1. Konopko E.A. Using computer testing in a multilevel education system in University. Information and communication technologies in education and research. 2008. P. 20-21.
2. Konopko E.A., Khudoverdova S.A. Open systems Overview educational technologies at the University. World of science, culture and education. Gorno-Altaysk. 2015. №3(52). P. 47-50.
3. Obrazcov P.I. Designs by information technology support of educational process at university. Higher education in Russia. 2001. № 6. P. 46-50.
4. Ruban Y.O., Khudoverdova S.A. Technology advancing educational site. The scientific Almanac. Tambov. 2014. № 2(2). p. 58-60. DOI: 10.17117/na.2014.02.058 <http://ucom.ru/doc/na.2014.02.058.pdf>
5. Khudoverdova S.A. Electronic means to develop educational resources in University. Vestnik of Moscow State Institute of management and law. Moscow. 2015. № 10. P. 150-156.
6. Khudoverdova S.A. Innovative evaluation tool in shaping the information culture of the future teacher. Informational technologies in science and education. 2013. P. 68-71.
7. Chernyavskaya A.P., Grechin B.S. Modern learning outcomes assessment tools. Yaroslavl: AGPU. 2008. 98 p.
8. Maestro AutoInstaller. URL: <http://maestro-kit.ucoz.ru/publ/richtest/skachat/3-1-0-9>
9. Все о RichTest. URL: <http://maestro-kit.ucoz.ru/publ/richtest/3>
10. Инсталлятор RichTest. URL: <http://maestro-kit.ucoz.ru/publ/richtest/skachat/3-1-0-9>

DOI: 10.17117/no.2015.04.145

Поступила (Received): 29.06.2015

tgpu@tula.net

Капура Н.В., Дроздова Т.В., Яшина Т.А. К вопросу о состоянии проблемы омонимии в современном английском языке

Kapuhra N.V., Drozdova T.V., Yashina T.A.
On the status of the problem of homonyms in modern English

Омонимия – это один из наиболее сложных и дискуссионных разделов лексикологии для исследователей, изучающих английский язык. Анализ языка как системы знаков предполагает особое внимание к такому явлению как омонимия, которая является частью более общей проблемы соотношения формы и содержания в языке, что делает ее изучение необходимым. Необходимость изучения данного вопроса вызывается также и потребностями прикладной лингвистики. Данная работа представляет собой изучение явления омонимии в английском языке. Проанализированы характерные стилистические особенности омонимов, выявлены причины ошибок при употреблении данных лексических единиц в речи, приведены результаты коллизий. Актуальность этой темы велика, так как по сей день остаются спорные вопросы относительно функций и роли омонимов в языке, о методах их исследования и классификации, о необходимости их использования в речи. В настоящей работе будет сделана попытка привести точки зрения разных исследователей и сделать вывод о значимости омонимов в современном английском языке

Ключевые слова: омонимия, лексикология, лингвистика, коллизия, омофоны, омографы

Капура Наталия Владимировна
Кандидат философских наук, доцент
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, пр-т Ленина, 125

Дроздова Татьяна Владимировна
Кандидат филологических наук, доцент
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, пр-т Ленина, 125

Homonymy – is one of the most complex and controversial sections of lexicology for those who are studying English. The analysis of a language as a system of signs involves special attention to this phenomenon as homonymy, which is a part of the more general problem of the relation of form and content in the language, which makes it necessary to study. The need to study the issue is also the needs of applied linguistics. This work is a study of the phenomenon of homonyms in English. The characteristic stylistic features of homonyms is analyzed, the causes of errors in the use of these lexical items in speech, the results of collisions are identified. The relevance of this theme is great, because up to this day a controversial question about the functions and role of homonyms in the language, methods of their study and classification, the need for their use in speech remains. In this paper we will attempt to bring the point of view of various researchers and conclude about the importance of homonyms in modern English

Key words: homonymy, lexicology, linguistics, collision, homophones, homographs

Kapuhra Natalia Vladimirovna
Candidate of Philosophical Sciences, Associate
Professor
Tula state pedagogical university named L.N. Tolstoy
Tula, Lenin ave., 125

Drozdova Tatyana Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Associate
Professor
Tula state pedagogical university named L.N. Tolstoy
Tula, Lenin ave., 125

Яшина Татьяна Андреевна

Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, пр-т Ленина, 125

Yashina Tatyana Andreevna

Tula state pedagogical university named L.N. Tolstoy
Tula, Lenin ave., 125

Введение (Introduction)

Вопрос об омонимии издавна привлекал к себе лингвистов и философов. Интерес к изучению омонимов, их происхождению и развитию в отдельных языках, а также в семьях и группах родственных языков, к изучению функций омонимов, их типов и условий их сохранения и употребления в том или ином языке то разгорался, то ослабевал и даже угасал в разные периоды истории науки о языке.

Изучение омонимии представляет большой интерес также в связи с широко развернувшейся работой по статистическому изучению лексики и в связи с использованием омонимов в экспериментальных психолингвистических и психологических исследованиях.

Однако, несмотря на то, что исследование омонимии ведется уже давно, сделано в этой области в силу ряда причин еще очень мало. К настоящему времени омонимия оказалась изученной значительно слабее, чем такие смежные явления, как полисемия, синонимия или антонимия. До сих пор нет четкого определения основных понятий омонимии [4]. Не упорядочена терминология, нет классификации, которая адекватно отражала бы характер смысловых отношений между разными классами омонимов, не изучены качественные характеристики омонимических рядов.

Материалы и методы (Materials and Methods)

При написании статьи авторы использовали метод сопоставления и анализа слов, а так же материалы из словарей синонимов английского языка Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, П.П. Литвинова, Дж. Девлина и исследовательские и научные работы авторов, список которых предоставлен в источниках.

Результаты (Results)

Наиболее общее определение омонимов, пригодное для любого языкового уровня, приводит Балли. Он рассматривает омонимы как языковые знаки, имеющие тождественные означающие, но разные означаемые.

В сборнике "Лексикология английского языка" авторы указывают: "До тех пор, пока различные значения одного и того же слова в современном языке сохраняют между собой семантическую связь и группируются вокруг единого смыслового центра, лишь в большей или меньшей степени отдаляясь от него, можно говорить о различных значениях единого слова, в том случае, если семантическая связь со стержневым и другими значениями в слове утрачена, можно говорить о разных словах-омонимах."

Иногда омонимы относятся к понятиям, смешение которых может быть весьма неудобным. Например, два английских слова омофона относятся к поня-

тиям, связанным с женщинами: *queen* – (королева) и *quean* – (распутница). Поскольку подобное сходство давало в устной речи повод к двусмысленности, то второй омоним *quean* вытеснен в литературе теперь почти повсеместно словом *hussy* (распутница). Такие омонимы, ведущие к нежелательным ассоциациям, особенно подвержены опасности исключения из словарного состава, как сейчас это происходит в Америке со словом *ass* (осел), которое постепенно заменяется словом *donkey* (осел). Возможно, что в дальнейшем замена будет угрожать и слову *blessed* в одном из приобретенных им значений, так как сейчас оно одновременно означает "благословенный" и "проклятый" [4].

В книге С. Ульмана "Слова и их употребление" приведен пример вытеснения из словарного состава слова *near* в значении "почка" (орган), так как при употреблении с неопределенным артиклем а *near* оно являлось омонимом к слову, также обозначающему орган тела – *an ear* – (ухо), что было неудобно для обиходного языка, где два органа не должны называться одинаково. В современном языке понятие "почка" обозначается словом *kidney*.

Отмечается также коллизия слов *gate* (вход, ворота) и старого слова *gate* (улица). В результате борьбы слово *gate* в значении "улица" было вытеснено. Возьмем другой пример: в староанглийском языке было два глагола *let* сначала с небольшими различиями в форме, а затем с полным совпадением форм в одну с противоположными значениями "разрешать" и "препятствовать". В результате коллизии одно из значений, а именно "препятствовать", исчезло, сохранившись лишь как имя существительное во фразеологическом обороте "*without let or hindrance*" (беспрепятственно).

Анализируя омонимы, С. Ульман приходит к выводу, что некоторые из парных слов-омонимов эмоционально окрашены. Так, можно проследить общность звука и значения в глаголе *to ring* (звенеть, звонить), который в сочетании своих согласных передает звук звонка, тогда как существительное *ring* – (кольцо) не имеет эмоциональной окраски, потому что ничего общего между его звучанием и значением нет.

Такие лингвисты, как Виноградов, Смирницкий, среди омонимов различают омографы, – т.е. слова, у которых совпадает написание, а произношение не совпадает, например, *bow* [bau] (кланяться), *bow* [bou] (лук, смычок), и омофоны, т.е. слова с различным написанием, но с одинаковым произношением, например *key* [ki:] (ключ), *quay* [ki:] (набережная), *bear* [beэ] (медведь), *bare* [beэ] (голый) и другие.

И.С. Тышлер, в своей статье к предисловию словаря омонимов современного английского языка, выделяет еще полные омонимы, т.е. слова, у которых совпадает и написание, и произношение: *light* – "светлый" и *light* – "легкий". Он также указывает на то, что в структурном отношении состав омонимики того или иного языка неоднозначен. В одних случаях совпадают все (грамматически тождественные) формы слов-омонимов – полные омонимы: *scale* – "чешуя" и *scale* – "лестница"; в других – слова-омонимы совпадают только в части своих форм, грамматически тождественных: (to) *lie* – "лежать" и (to) *lie* – "лгать" или различных – *sea* – "море" и (to) *see* – "видеть" – частичные омонимы.

В словаре лингвистических терминов находим такое определение омонимов: «Омонимы (равнозвучные слова) англ. homonyms, фр. homonymes, нем. Homonyme. Две (или более) разные языковые единицы, совпавшие по звучанию (т.е. в плане выражения). Рус. тушь - туш, ключ (в замке) – ключ (родник), фр. sain – saint, sein – ceint – seint; англ. can – can, mat – mat». Автор подразделяет омонимы на абсолютные (или полные), грамматические, исторические (этимологические), производные (синтаксические), простые и частичные.

К разряду омонимов обычно относят не только слова в совокупности всех своих форм, но и отдельные словоформы разных слов. Некоторые западные лингвисты, стремясь к большей точности определений, определяют омонимы, не употребляя термина "слово". Так, например, Балли, дает следующее определение омонимов: "Омонимами называются два знака, имеющие тождественные означающие и различные означаемые".

Омонимы объединяются в омонимические группы, каждая из которых может состоять из двух или более омонимов. Так в английском языке в омонимической группе с произношением [po:t] насчитывается семь омонимов следующих значений: 1)порт-port, гавань-port, 2)портвейн-port, 3)бортовой иллюминатор-port, амбразура-port, 4)держать оружие по диагонали перед собой-port, 5)осанка-port, 6)левый борт-port, 7)поворачивать налево-port [2].

Встречаются созвучные пары слов, члены которых относятся к одной и той же части речи. При этом для одного из этих слов не характерно употребление во множественном числе – [ˈpi:s] "мир"- peace, "покой"- peace, в то время как его омоним [ˈpi:s] "кусок"- piece имеет и форму единственного числа, и форму множественного числа. То же можно сказать и о [eə] "воздух"- air и "внешний вид"- air, [trʌst] "доверие"- trust и "трест"- trust, [ˈaɪən] "железо"- iron и "утюг"- iron и др. Наконец, могут встречаться случаи, когда оба омонима употребляются в обоих числах, причем совпадение омонимов произошло в формах, не являющихся тождественными в отношении числа. Так, в слове [ˈkru:z] "команды – crews, экипажи – crews" звук [z] является суффиксом множественного числа, а в созвучном ему [ˈkru:z] "морское путешествие – cruise" [z] входит в состав основы.[2]

Омонимия большого количества пар (групп) слов в английском языке объясняется тем, что один и тот же звук изображается различными буквосочетаниями: [ɔ:r] or (или) – oar (весло) – ore (руда) – awe (трепет); [ˈaɪ] i (я) – eye (глаз) – ay (ай); [ˈraɪt] write (писать) – right (правильно) – wright (райт) – rite (обряд); [ˈsi:z] seas (моря) – sees (видит) – seize (схватить) и т.д. Не следует, однако думать, что все эти расхождения удерживаются из-за омонимии. Причины, надо полагать, более общего характера: ведь в основе английской орфографии лежит исторический принцип.[5]

В ряде случаев встречается графическое различие слов, ставших омонимами в связи с расщеплением многозначного слова: [bɔ:n] – born "рожденный" и borne "носимый"; [tʌn] – tun "большая бочка" и ton "тонна"; [ˈflaʊ] – flour "мука" и flower "цветок"; [ˈkænvəs] – canvas "холст", "парусина" и canvass "выпрашивание голосов перед выборами"; [ˈstɔ:ri] – story "рассказ" и storey "этаж". В данном случае подчеркивается наличие двух слов под одной звуковой оболочкой.

В очень многих случаях созвучные слова различаются по написанию и относятся к разным частям речи: [ˈbaɪ] buy (купить) – bye (пока) – by(от); [eˈlaʊd] aloud (вслух) – allowed (позволил); [ˈouvesi:] oversea (зарубежных) – oversee(надзор); [ˈnouz] nose (нос) – knows (знает); [ˈaue] our (наш) – hour (час) и т.д. [5].

Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion)

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что вопрос о положительной или отрицательной роли омонимов в языке не может быть решен в отрыве от системы языка в целом. Весьма развитая по сравнению с другими языками и постоянно растущая омонимия в современном английском языке связана с историческими условиями его развития. Если омонимы не нарушают коммуникативной четкости высказывания, то они могут сосуществовать в языке длительное время. Если же коммуникативная четкость нарушается, то язык стремится восстановить равновесие своих единиц внутренними путями, либо через частое употребление синонимов, ведущее в конечном итоге к вытеснению омонима, либо через создание разницы в акценте (ˈpermit – пропуск, perˈmit – позволять; ˈconcrete – конкретный, conˈcrete – бетон), либо какими-либо другими средствами. Какой именно путь избирается в том или ином случае, определяется конкретными системными отношениями в языке.

По подсчетам лингвистов, на сегодняшний день омонимы в английском языке составляют примерно 16 – 18% всего словарного фонда. Это гораздо больше, чем в русском языке. Такое интенсивное развитие данного феномена в английском языке обусловлено рядом причин. Однако, как было установлено учеными, которые занимаются изучением этимологии слов, заимствования из других языков влияют на развитие английской омонимии больше всего. А большинство такого рода заимствований пришло из французского и латинского языков. Фонетическая структура слова-чужака изменяется в соответствии с правилами английского языка. Так, зачастую в результате фонетических изменений случаются совпадения. Еще одним источником возникновения омонимов в английском языке являются исторические изменения слов. В ходе исторического развития некоторые слова, бывшие изначально разными по своему произношению, приобрели одинаковую фонетическую форму.

Омонимия – это закономерное явление, и оно является неизбежным при развитии любого языка.

Список используемых источников:

1. Зайцева Ю.В. Явление омонимии в современном английском языке // *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 3. С. 35-38.
2. Иванова Н.К., Кузьмина Р.В., Мощева С.В. Система письма в английском языке. Монография. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2014. 238 с.
3. Новиков Л.А. Избранные труды. Т. 1. Проблемы языкового значения. М.: Изд-во РУДН, 2011. 672 с.
4. Хлебникова И.Б. Морфологическая омонимия как структурная особенность английского языка // *Филологические науки*. 2012. № 1. С. 55-69.
5. Шетле Т.В. Полисемия и омонимия в терминологии (на примере англоязычных терминов) // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион* // *Гуманитарные науки*. 2011. №3. С. 104-109.
6. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, Macmillan Education, 2007.

References:

1. Zaitsev Y. *The phenomenon of homonymy in the modern English. Modern scientific research and innovation.* 2015. № 3. P. 35-38.
2. Ivanov N.K., Kuzmin R.V., Moshchevaya S.V. *The system of writing in the English language. Monograph.* M.: RIOR: INFRA-M, 2014. 238 p.
3. Novikov L.A. *Selected works. Vol. 1. The problems of linguistic meaning.* M.: Publishing House of the Peoples' Friendship University, 2011. 672 p.
4. Khlebnikov I.B. *Morphological homonymy as a structural feature of English.* Philology. 2012. № 1. P. 55-69.
5. Shetle T.V. *Polysemy and homonymy in terminology (for example, English-language terms).* News of higher educational institutions. Volga region. Humanitarian sciences. 2011. №3. P. 104-109.
6. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, Macmillan Education, 2007.*

© 2015, Капура Н.В., Дроздова Т.В., Яшина Т.А.
К вопросу о состоянии проблемы омонимии в
современном английском языке

© 2015, Kapuhra N.V., Drozdova T.V., Yashina T.A.
*On the status of the problem of homonyms in modern
English*

DOI: 10.17117/no.2015.04.151

Поступила (Received): 18.04.2015

news@bsu.edu.ru

Козырева М.К. Репрезентация концепта "Muslim World" в современном англоязычном дискурсе

Kozyreva M.K.
Representation of the concept "Muslim World"
in modern English discourse

В статье рассмотрены особенности репрезентации концепта "Muslim World" в современном англоязычном дискурсе. Основываясь на достижениях когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, представляется возможным исследовать концепт "Muslim World" как феномен англоязычной лингвокультуры. В ходе исследования были рассмотрены мусульманский мир, его репрезентация на Западе и влияние на культуру Великобритании. Приведены статистические данные о мусульманских представителях в Британии. Проанализирована информация о языковых свидетельствах процессов диаспоризации мира и этнизации социальных групп. В примерах приведены случаи употребления лексики, связанной с тематикой нелегальной иммиграции, терроризма. Замечено, что нередко в масс-медиа появляются материалы о несправедливом отношении к исламскому народу. На примере материалов газеты Evening Standart показаны части речи, через которые происходит вербализация интересующего концепта: существительные, прилагательные, глаголы. В текстах масс-медиа на примере Лондонской газеты Evening Standart отсутствуют явные оценочные характеристики, не показывается личное отношения автора к исламскому миру

Ключевые слова: репрезентация, концепт, ислам, Muslim World

Козырева Марина Константиновна
Аспирант

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
г. Белгород, ул. Победы, 85

In the article the peculiarities of representation of the concept "Muslim World" in modern English discourse are regarded. Based on the achievements of cognitive linguistics and cultural linguistics, it is possible to research the concept of "Muslim World" as a phenomenon of the English linguistic culture. The Muslim world, its representation in the West and its influence on the culture of the UK are reviewed. The article describes statistical data on the Muslim representatives in Britain. Information about language processes of diasporization and ethnization of social groups are analyzed. There are examples of vocabulary related to the illegal immigration and terrorism. It is noticed that unfair materials to the Islamic nation are often appeared in the mass media. On the example of the newspaper Evening standard we show the parts of speech used for verbalization of the concept: nouns, adjectives, verbs. The texts of the mass media on the example of the London Evening Standart newspaper do not explicit estimated characteristics, the author's personal relationship to the Islamic world

Key words: representation, concept, Islam, Muslim World

Kozyreva Marina Konstantinovna
Graduate

Belgorod national research university
Belgorod, Pobeda st., 85

Введение (Introduction)

При современной социально-политической обстановке вопросы религии уже не являются предметом частной жизни. Религиозное сознание людей вызывает общественный интерес и множество обсуждений. Данный вопрос обусловлен целым рядом причин и требует специального комплексного исследования с привлечением сил ведущих религиоведов, культурологов, лингвистов, социологов, психологов и представителей других общественных наук. Основываясь на достижениях когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, представляется возможным исследовать концепт “Muslim World/Исламский мир” как феномен англоязычной лингвокультуры. Несомненно интересными в таком ключе являются способы репрезентации рассматриваемого концепта, что и является предметом настоящего исследования.

Ключевыми задачами видятся не только изучение самого понятия «концепт» в широком смысле слова, представление концепта “Muslim World/Исламский мир” в британской лингвокультуре, анализ сведений о виртуальном дискурсе как коммуникативном пространстве, выявление и поиск примеров вербализации концепта с использованием аутентичного источника – Лондонская газета «Evening Standard».

Данное исследование проводится в 3 этапа: первый – постановка цели, задач исследования, выдвижение гипотезы, обработка и систематизация теоретического материала; второй этап – поиск примеров употребления концепта “Muslim World/Исламский мир”, работа с практическим материалом; третий этап – анализ и обобщение полученных данных, формулировка выводов.

В ходе исследования выдвигается гипотеза о том, что концепт “Muslim World/Исламский мир” широко представлен в современном коммуникативном дискурсе и имеет различные способы вербализации.

Средствами проверки гипотезы выступают: 1) обнаружение предполагаемого объекта; 2) сопоставление выведенных из гипотезы следствий с имеющимися наблюдениями, результатами проведенного анализа.

Материалы и методы (Materials and Methods)

Исследование носит когнитивно-ориентированный междисциплинарный характер, который позволяет привлечь к анализу языкового материала максимально доступное экстралингвистическое знание. В связи с этим учитываются сведения культурологии, социологии, истории. Кроме того, наряду с анализом нелингвистического знания проводится системный обзор и анализ языкового материала собранного при помощи сплошной выборки в виртуальном англоязычном дискурсе. Изучение потенциальных репрезентантов рассматриваемого нами концепта проводится посредством контекстуального, лексикографического анализа. Кроме того, мы используем статистический учет эмпирических данных для определения их частотности в качестве репрезентантов исследуемого концепта.

Отметим, что данные неязыковой литературы, лексикографического, контекстуального, концептуального анализа, когнитивной интерпретации полученной информации нами выделены релевантные признаки концепта “Muslim

World/Исламский мир". Последний, как и любая идентичная эпистемическая ментальная структура, формируется семью классами признаков: мотивирующим признаком слова – репрезентанта концепта, образными признаками (выявляемыми через сочетаемостные свойства слова – репрезентанта концепта), понятийными признаками, объективированными в виде семантических компонентов слова – репрезентанта концепта, а также синонимами, функциональными признаками (отображающими функциональную значимость референта, скрывающегося за концептом), категориальными признаками (дименсиональными, качественными, количественными, ценностно-оценочными, пространственными и временными), символическими признаками – выражающими сложные мифологические, религиозные или иные культурные понятия, закрепленные за словом – репрезентантом концепта, ироническими признаками (выражающими утрату ценностного компонента в структуре концепта, которая в концептуальной картине мира первоначально существовала). Понятие есть часть концепта; понятийные признаки входят в структуру концепта. Процессы концептуализации и категоризации тесно взаимосвязаны и переплетены между собой. Эти процессы помогают нам вычленить некий объект – реально или виртуально существующий – из общего фона подобных объектов, наделить его общими с другими и присущими только ему одному признаками [1, с. 17].

Обратимся непосредственно к описанию настоящего исследования, которое, как было отмечено выше, ввиду своего когнитивно ориентированного характера позволяет привлекать и обрабатывать большие массивы релевантных неязыковых сведений по проблеме.

Итак, сегодня мусульманский мир демонстрирует широкое разнообразие проявления государственной религии и личного благочестия как в дискурсе, так и в практике. В недалеком прошлом исламская общественность была меньше и менее разнообразна. Ранее, когда обмен между разными частями дар-аль-Ислама (или Обители Ислама) был постоянен, он все равно не был таким интенсивным. Сейчас культурные отличия между разными регионами становятся более отчетливыми и выраженными.

Репрезентация Ислама на Западе – не новый феномен, она закладывалась с самых первых контактов с арабами и мусульманами. Со Средневековья, в ходе Священной войны и экспансии арабов в Европе и до третьего тысячелетия Запад неизменно мыслит одинаковыми стереотипами относительно араб и мусульман. Запад все так же концептуализирует арабов как «других» или как «врагов». Эдвард Сэйд однажды отметил, что Запад демонстрирует глубоко укоренившуюся ненависть к исламу: термин «ислам», как он используется сегодня, означает идеологический ярлык, минимально включающий в себя религиозную составляющую.

Сегодня ислам – это болезненная новость для Запада. В последние годы, особенно после событий в Иране, масс-медиа выражают пристальное внимание к исламу: они изображают его, характеризуют, анализируют, популяризируют. Но весь этот образ основан далеко не на объективном материале, а поэтому

лишь вводит читателей, зрителей и слушателей в заблуждение. Во многих случаях ислам соотносится с безудержным этноцентризмом, культурной, расовой ненавистью, глубокой враждебностью.

Случайны ли в английской лингвокультуре «реликтовые» знания, имеющие отношение к этике ислама, которые в обыденном сознании не воспринимаются таковыми? Когда и какая часть британского народа подверглась влиянию исламской культуры? Какова религиозная самоидентификация британской молодёжи сегодня? Как религиозное сознание отражается в этической картине мира британского народа, запечатленной в языке?

Концепт “Muslim World/Исламский мир” широко представлен в современном виртуальном коммуникативном пространстве. При исследовании данного концепта можно приблизиться к пониманию современной англоязычной картины мира, чтобы углубить научные представления о взаимодействии политических и этнических событий с языком и культурой молодёжи Британии

Языки обычно распространяются как следствие роста политического влияния. Политическое и культурное преобладание одного народа над другим неизбежно ведет к проникновению языка первого в язык последнего. Английский язык во многом обязан своей популярностью распространению британского колониализма во многих частях мира.

Подобным образом присвоение арабскому языку статуса языка мирового значения было связано с подъемом ислама как важной мировой религии и его распространением во многих регионах. До появления ислама арабский язык был незначительным, используемым лишь небольшим количеством кочевых племен на Аравийском полуострове. Спустя 100 лет со смерти Мухаммеда в 632 году арабский язык стал языком мировой империи с границами, простирающимися от Испании и Африки на Западе до Индии и Китайских границ Центральной Азии на Востоке [5, с. 17-18].

В современном мире английский стал главным международным языком. В исламских сообществах и в их коммуникации между собой английский язык также приобретает всё большее значение. Эта тенденция прослеживается как в крупных странах, где преобладают мусульмане, таких как Индонезия, Пакистан, Бангладеш и Малайзия, так и в тех странах, где их меньшинство (например, в Индии). В США, Великобритании, Канаде, Австралии и Новой Зеландии появились небольшие англоговорящие исламские группы. Английский язык является одним из официальных рабочих языков Организации Исламского Сотрудничества (Organization of Islamic Cooperation – OIC). Несколько крупных исламских стран используют английский как свой второй главный язык. А многие международные исламские конференции проводятся на английском языке. Английский язык также стал главным языком распространения ислама. И самые оживленные исламские веб-сайты и форумы написаны на английском [1, с. 336].

Мусульмане представляют собой самую быстрорастущую и самую молодую часть населения Великобритании. Это подтверждается проходящей раз в десятилетие переписью населения. Предпоследняя (2001 г.) и последняя (2011 г.) переписи показали, что произошел рост числа мусульман за десять лет с 3 до

4,4% от всего населения, а в возрастной группе до 25 лет доля мусульман составляет уже 10% [2, с. 27].

При последующих подсчетах выяснилось следующее: с 2001 по 2009 г. численность мусульманского народа возрастала на территории Великобритании в 10 раз быстрее, чем представителей каких-либо иных религий. В абсолютном выражении с 2001 по 2011 г. произошел рост числа мусульман более чем на 1 млн 200 тыс., из них почти 600 тыс. – родившиеся на территории Британии дети. Около 100 тыс. человек в ходе переписи отметило, что являются конвертитам, которые приняли ислам. В целом в стране на 2011 г. проживало примерно 2,78 млн мусульман.

Подобная динамика наблюдается на фоне установленного той же переписью сокращения числа христиан. В 2001 г. христианами себя считали 72% населения страны, а в 2011 г. – лишь 59%. Возраст более половины христиан на момент переписи 2011 г. составлял старше 50 лет, четверти – старше 65 лет. Среди лиц моложе 25 лет христианами себя называли менее 50%.

Число христиан, как считают переписчики, могло быть еще меньше, но оно на 2% компенсировано иммиграцией из стран Польша и Нигерия.

Согласно данным переписи населения 2001 года, абсолютное большинство британских мусульман живут в Англии и Уэльсе (1,536 млн из 1,591 млн.).

Около 42 тыс. мусульман (0,84 % населения) проживало в Шотландии и около 2 тыс. проживало в Северной Ирландии. В 2011 году говорилось о 100 тыс. новообращенных мусульманах, 66 % из которых являлись женщинами. В 2011 году около 5,2 тыс. британцев приняло ислам и эта цифра с каждым годом только растет [2, с. 29-30].

Как заявляет Британский институт Гитсона, каждый месяц в стране более сотни британцев переходят в ислам. Число новообращенных увеличивается в тюрьмах и среди детей подросткового возраста. По наблюдениям, все более широкое использование исламских/арабских слов и выражений в современном английском свидетельствует о всё возрастающем влиянии религии и культуры на англоговорящем Западе. Такое внедрение исламских терминов побуждает использующих их принять исламский образ мыслей, определения действительности, религии и политики. Они станут более лояльными к призывам. Таким образом, мы являемся свидетелями зарождения международной англоговорящей исламской культуры.

В ходе второго этапа исследования (поиск эмпирического материала) были обнаружены языковые свидетельства процессов диаспоризации мира и этнизации социальных групп. Ясно прослеживается тенденция употребления слов-этнонимов в контекстах, связанных с тематикой нелегальной иммиграции, терроризма. Например, можно отметить метонимическую соотнесенность понятий Arab, Muslim и terrorist, что является следствием глобального распространения дискурса войны с террором после событий 2001 г. в США (Например: I interviewed Muslim and Arab Americans in early days after Sept. 11, who freely admitted that they, too, looked at other Arabs or Muslims in a new way at airports).

Рассмотрим репрезентацию концепта на примере Лондонской газеты «Evening Standard».

*The debate about what Home Secretary Theresa May today admitted could be the possible “unintended consequences” of some of these measures is likely to continue. In particular there are concerns about the Government’s patronage of groups it identifies as **moderate Muslim** – who may possibly turn out subsequently to be less congenial than they at first appear (Evening Standard comment: The Government’s war against extremism, Monday 19 October 2015).*

Из данного отрывка становится понятно, что как таковые исламисты являются фанатичными, поскольку здесь говорится именно об умеренных исламистах. Выражение «скромные исламисты» свидетельствует о наличии большого количества «нескромных», то есть, исламский мир репрезентируется согласно замечаниям Эдварда Сэйда: враждебный, фанатичный.

Исходя из материалов газеты, можно сказать, что наблюдается тенденция относиться терпимо к исламскому миру:

*The President has played patience. <...> Syria has been Obama’s nemesis. In Cairo in 2009 he promised a new era of peace between the US and the **Muslim world**. Five years later a caliphate has been proclaimed by a fanatical Islamist movement that controls large tracts of Syria and Iraq and has the capacity to recruit followers in the US (Niall Ferguson: Why Obama’s game of ‘patience’ is just shuffling the cards, Monday 12 October 2015).*

Конечно, такие тенденции связаны с необходимостью сгладить конфликты, которые уже не первый год уносят жизни многих людей. Предлагается толерантнее относиться к исламскому миру, что может помочь исправить сложившуюся ситуацию. Интересно заметить, что нередко в масс-медиа появляются материалы о несправедливом отношении к исламскому народу. Например:

*A woman has been arrested after a group of **Muslim women were subjected to an Islamophobic tirade** on a London bus in which they were branded “ISIS b*****” (Woman arrested after Muslim women branded ‘ISIS b*****s’ in racist rant on London bus, Saturday 17 October 2015).*

Не одна статья была посвящена данному событию.

Таким образом, концепт “Muslim World/Исламский мир” неразрывно связан с концептом “Racism/расизм”. В некоторых материалах показан расизм исламского народа, а в некоторых – по отношению к исламскому народу.

Содержание концепта образовано когнитивными признаками, отражающими отдельные признаки концептуализируемого предмета или явления, и описывается как совокупность этих признаков.

В теории и описании концептов ученые разграничивают содержание и структуру концепта [4, с. 90-91].

На данном этапе также происходила сплошная выборка примеров употребления концепта “Muslim World/Исламский мир” и выявление способов вербализации. В результате было выявлено, что способами выражения концепта являются следующие номинативные части речи:

1) существительные:

– общие

– название религиозного и культурного течения

*The attacks come amid fears about the rise of radical **Islam** in Bangladesh (Publisher hacked to death amid fears of growth in radical Islam in Bangladesh, October 31st 2015).*

– исповедующие ислам

The cricketer-turned-politician married divorced mother-of-three Reham Khan in January, to the anger of conservative **Muslims** and even his own sister (Imran Khan and former BBC presenter wife Reham to divorce after just ten months of marriage, Friday 30 October 2015).

A bogus asylum seeker was jailed for six years at the Old Bailey after admitting his part in a massive £18.5 million arms deal to war-torn Libya while an **imam** at a Welsh mosque (Welsh imam jailed over £18.5m arms deal with Libyan militia, Tuesday 27 October 2015).

– религиозные термины

This was the moment a Muslim woman branded homosexuality an "abomination" and appeared to back use of the death penalty to punish it. In a shocking tirade on live radio, a caller named Zainab also equated gay people with paedophiles and claimed it was against her **religion** (Muslim woman 'backs death penalty for homosexuality' on live radio, Friday 23 October 2015).

Britain's biggest mosque complex was celebrating its reopening today after being ravaged by fire. Worshippers, community leaders and MPs were attending Baitul Futuh Mosque in Morden for Friday **prayers** and a thanksgiving service (Baitul Futuh Mosque reopens after blaze, Friday 2 October 2015).

Ministers today confirmed they have rejected plans for a "mega **mosque**" in east London that would have been bigger than St Paul's Cathedral. The controversial plan would have had space for up to 9,300 worshippers and a further 2000 in a separate hall (Ministers block plans for huge east London 'mega mosque', Thursday 29 October 2015).

– личные

– святые места для мусульман

The IS revolt against the House of Saud (who it seeks to supplant as the guardians of **Mecca and Medina**) is unusual in two respects (Jonathan Shaw: We can only beat Islamic State with Muslim support, Friday 5 September 2014).

– Бог и его пророки

The Arabic word "khalifa" means "deputy" (to **Allah**) and "successor" (to **Mohammed**) (Ian Morris: A dark ancient warning about a new caliphate, July 1st 2014).

– священные книги

They justify their actions by citing scripture without context, and **hadith** – quotes of the prophet Mohammed that have been contested for lack of authenticity by scholars for centuries (Ed Husain: British Muslims can blunt the jihadist threat, Friday 24 October 2014).

– священные законы

Coe, a married father-of-one, converted to Islam in 2007 and attended a number of demonstrations including protests over the banning of niqabs in France and the values of **Sharia law**, Mr Whittam said (Anthony Small: Former British boxing champion 'wanted to join Isis', Monday 15 June 2015).

– священный месяц

This advert comes as Muslims are projected to spend £319 billion on clothing and footwear by 2019, up from £175 billion in 2013, according to Thomson Reuters. DKNY and Mango have responded to this with “**Ramadan** ranges” of modest clothing (H&M's first model to wear a hijab: 'Your personality isn't restricted when you're wearing a headscarf', Tuesday 29 September 2015).

2) Прилагательные, указывающие на необычность исламского мира:

Meet the Magoons star Kohli will attempt to become a student of the faith beloved of Hollywood stars Tom Cruise and John Travolta. A programme spokeswoman said: "The contributors will come face to face with three of the world's most talked about religions, exploring their **unfamiliar** rituals and testing regimes." (Peaches presents guide to Islam, Thursday 12 April 2012).

3) Глаголы, которые указывают на интерес к исламскому миру:

Ms Ballin, of Wembley, further claimed that on July 28 last year Ms Janes made comments in the presence of Ms Chaudhary, who is a Muslim. Ms Janes allegedly shook her head “in disgust” while saying: “I don't **understand** why Muslim women wear so much make-up when their faces are covered up. I just don't get it (Cosmetics boss called me ‘coloured lady’ says ex-worker at Liberty suing for racism, Friday 25 September 2015).

В результате работы над третьим этапом были проанализированные полученные данные, проведена интерпретация и сформулированы выводы.

Результаты (Results)

Таблица 1. Данные предпоследней (2001 г.) и последней (2011 г.) переписей

Год переписи	Количество мусульман (тыс. чел.)	% от общей численности населения	Количество мечетей
1961	50	0,11	7
1971	226	0,46	30
1981	553	1,11	149
1991	950	1,86	443
2001	1600	3,07	614
2011	2869	4,80	1500

Таблица 2. Определение понятия “Muslim”

Концептуальный признак	Macmillan	Longman	Oxford	Merriam-Webster	Cambridge
Someone with Islamic religion	+	+	+	+	+
believing in and practising Islam	–	–	+	–	–
a follower of Islam	–	–	–	+	–
black muslim	–	+	–	+	–

Таблица 3. Определение понятия "World"

Концептуальный признак	Macmillan	Longman	Oxford	Merriam-Webster	Cambridge
our planet/all people	+	+	+	+	+
society	+	+	+	+	–
area of activity/work	–	+	+	+	+
group of countries	+	+	+	–	+
period in history	+	+	+	+	–
type of place/situation	+	+	+	+	+
the animal/plant/insect world	–	+	+	+	+
place like the earth	–	+	+	–	+
Person's life	–	+	+	+	–
not religious	–	+	+	+	–
Human existence	–	+	+	+	–
Public	–	–	–	+	–

Рис. 1. Способы вербализации концепта "Muslim World/Исламский мир"

4. Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion)

По результатам исследования можно кратко сделать следующие выводы: гипотеза исследования была подтверждена полностью – представление исламского мира в современном англоязычном дискурсе носит ярко выраженный характер и имеет место быть в современном англоязычном медиа дискурсе.

В текстах масс-медиа на примере Лондонской газеты Evening Standard отсутствуют явные оценочные характеристики, не показывается личное отношение автора к исламскому миру. Репрезентация концепта происходит через основные номинативные части речи: существительное, прилагательное и глагол.

Список используемых источников:

1. Буряковская В.А. Признак этничности в семантике языка (на материале русского и английского языков) // Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук. Волгоград, 2000. С. 17-28.
2. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003. С. 10-14.
3. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17-33.
4. Компанцева Л.Ф. Религия в Интернете (концептуально-прагматический анализ) // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Т. 19 (58). №1. 2006. С. 81-91.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: Восток-Запад, 2007. С. 17-25.
6. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000. С. 30-35.
7. Akou H.M. Interpreting Islam through the Internet: making sense of hijab // Contemporary Islam. 2010. Vol. 4. № 3. P. 331-346.
8. Evening Standard. URL: <http://www.standard.co.uk/comment/comment/evening-standard-comment-the-government-s-war-against-extremism-a3093751.html>
9. Lynch M. Young Brothers in Cyberspace. Middle East Report. № 245, The Politics of Youth (Winter, 2007). P. 26-33. URL: <http://www.merip.org/mer/mer245/lynch.html>
10. Longman American Dictionary for advanced learners. Longman. Pearson Education. 2000. 1746 p.
11. Macmillan English Dictionary: for advanced learners. International student edition, 2007. 1856 p.
12. New Webster's Dictionary of the English Language. College Edition. Surjeet Publications, 1989. 1856 p.
13. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2002. 1540 p.

References:

1. Buryakovskaya V.A. Ethnicity symptom in the semantics of language (on a material of Russian and English). Thesis for scientific degree in candidate of sciences. Volgograd, 2000. P. 17-28.
2. Gorelov I.N. Selected works of psycholinguistics. Moscow: Labirint, 2003. P. 10-14.
3. Demjankov V.Z. Cognitive linguistics as a kind of interpretive approach. Questions in linguistics. 1994. № 4. P. 17-33.
4. Kompantseva L.F. Religion in the Internet (conceptual and pragmatic analysis). Scientific notes of Taurida National University named V.I. Vernadsky. Vol. 19 (58). №1. 2006. P. 81-91.
5. Popova Z.D., Sternin I.A. Cognitive Linguistics. M.: Vostok-Zapad, 2007. P. 17-25.
6. Shejgal E.I. The semiotics of political discourse. Volgograd, 2000. P. 30-35.
7. Akou H.M. Interpreting Islam through the Internet: making sense of hijab. Contemporary Islam. 2010. Vol. 4. № 3. P. 331-346.
8. Evening Standard. URL: <http://www.standard.co.uk/comment/comment/evening-standard-comment-the-government-s-war-against-extremism-a3093751.html>
9. Lynch M. Young Brothers in Cyberspace. Middle East Report. № 245, The Politics of Youth (Winter, 2007). P. 26-33. URL: <http://www.merip.org/mer/mer245/lynch.html>
10. Longman American Dictionary for advanced learners. Longman. Pearson Education. 2000. 1746 p.
11. Macmillan English Dictionary: for advanced learners. International student edition, 2007. 1856 p.
12. New Webster's Dictionary of the English Language. College Edition. Surjeet Publications, 1989. 1856 p.
13. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2002. 1540 p.

DOI: 10.17117/no.2015.04.161

Поступила (Received): 24.06.2015

tomsk@rgsu.net

Петров Е.В., Колосова М.В., Качаева С.Г., Печенкина Т.И. Содействие занятости и трудоустройству молодежи в современных экономических условиях

Petrov E.V., Kolosova M.V., Kachaeva S.G., Pechenkina T.I.
Promoting of employment and employment
of young people in the current economic conditions

В данной статье рассматриваются вопросы занятости и безработицы в стране как социальных явлений на рынке труда. В работе приводится текущая динамика экономически активного населения, в том числе занятого населения и безработных граждан. Требования, предъявляемые к рабочей силе на современном этапе, а также факторы, влияющие на конкурентоспособность молодежи на рынке труда. Рассматривается динамика уровня безработицы по возрастным группам, в том числе среди молодежи. В работе приводятся данные о влиянии значимости различных мотивов к трудовой деятельности в процессе профессионального определения молодежи, а также трудности, с которыми приходится сталкиваться молодежи в связи с возросшей конкуренцией на рынке труда

Ключевые слова: занятость, безработица, рынок труда, молодежь, уровень безработицы

This article considers the issues of employment and unemployment in the country as a social phenomenon in the labor market. The paper presents current dynamics of the economically active population, including the employed population and the unemployed. Requirements to the labor force at the present stage, as well as factors affecting the competitive ability of young people on the labor market. The article considered the dynamics of the unemployment rate by age groups, including young people. The paper presents data on the effect of the importance of different motives to work in a professional definition of youth, as well as the difficulties faced by young people in connection with the increased competition in the labor market

Key words: employment, unemployment, labor market, young people, unemployment rate

Петров Евгений Владимирович

Кандидат технических наук, доцент
Российский государственный социальный университет
г. Томск, проспект Ленина, 217

Petrov Evgeny Vladimirovich

Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor
Russian state social university
Tomsk, Lenin ave., 217

Колосова Марина Владимировна

Доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой
Российский государственный социальный университет
г. Томск, проспект Ленина, 217

Kolosova Marina Vladimirovna

Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of Department
Russian state social university
Tomsk, Lenin ave., 217

Качаева Светлана Геннадьевна

Старший лаборант
Томский государственный архитектурно-строительный университет
г. Томск, площадь Соляная, 2

Kachaeva Svetlana Gennadyevna

Senior Lab technician
Tomsk state university of architecture and building
Tomsk, Solyanaya Square, 2

Печенкина Татьяна Иннокентьевна
 Преподаватель
 Российский государственный социальный
 университет
 г. Томск, проспект Ленина, 217

Pechenkina Tatiana Innokentevna
 Lecturer
 Russian state social university
 Tomsk, Lenin ave., 217

Одним из основных факторов уровня жизни, развития государства и общества является занятость населения, которая влияет на разные сферы жизни общества, определяет уровень доходов населения, а также регулирует такое важное направление деятельности, как социальную защиту населения. Занятость населения представляет собой экономическую основу социальной жизни общества и представляет собой, прежде всего, общественно-экономические отношения, в которые вступают члены общества для участия в трудовых отношениях с целью удовлетворения различных потребностей [7].

На сегодняшний день в России в области занятости населения можно отметить такие тенденции как: снижение доли занятых в экономике, увеличение возрастных границ трудового возраста (много работающих пенсионеров), при этом увеличивается доля безработных и занятых в теневой экономике. В результате происходит снижение заработной платы, падает уровень доходов населения, увеличивается число бедных и малоимущих семей.

В период реформирования экономики России, строительства государства и общества стали появляться новые формы занятости. Появляется тенденция к организации самостоятельной занятости [3, 11].

Особенно важным на современном этапе развития общества становится занятость молодежи, которая является одним из основных элементов рыночной экономики, который позволяет развивать производство, способствует решению проблем безработицы путем создания дополнительных рабочих мест и дает возможность самореализации [3, 10]. Следует отметить, что в рамках активной политики занятости на рынке труда особое значение приобретают программы содействия и развития самостоятельной занятости, обучение основам предпринимательской деятельности и выделение денежных субсидий гражданам для создания малого бизнеса.

Поддержка занятости молодежи крайне важна, так как это является одной из экономических основ, которые обеспечивают постоянные трудовые отношения, обладающими резервами для государства.

Согласно данным официальной статистики [4] численность экономически активного населения в Российской Федерации в возрасте 15 – 72 года по состоянию на октябрь 2015 года составляла 76,8 млн. человек, что соответствует 53% от общей численности населения нашей страны. Из общей численности экономически активного населения страны 72,5 млн. человек, или 94,5% были заняты в экономике, а 4,3 млн. человек, или 5,5% не имели работы или иного доходного занятия, но активно его искали (в соответствии с методологией МОТ они классифицируются как безработные).

Численность экономически активного населения, занятых и безработных постоянно меняется. Поквартальная динамика численности занятого населения и безработных среди экономически активного населения в стране за 2014 и 2015 годы представлена в таблице 1.

Таблица 1. Численность экономически активного населения России 2014–2015 годы, млн. человек

Период	2014 год		2015 год	
	Занятые	Безработные	Занятые	Безработные
I квартал	70,8	4,1	71,6	4,4
II квартал	71,5	3,8	72,2	4,3
III квартал	72,2	3,7	73,1	4,1
IV квартал	71,7	3,9	–	–

Как видно из таблицы, общая численность безработных в стране за 2015 год превышает 4 млн. человек, при этом в государственных учреждениях службы занятости населения в октябре 2015 года было зарегистрировано в качестве безработных только 0,9 млн. человек.

Ежемесячная динамика общей численности экономически активного населения [6], в том числе занятого населения и безработных граждан в стране за 2014 и 2015 год представлена на рисунке 1. Как видно из графика имеет место незначительный тренд по увеличению численности экономически активного населения в 2015 году по сравнению с 2014 годом.

Рис.

1. Динамика численности экономически активного населения в стране за 2014 и 2015 годы (помесечно)

Рис. 2. Сравнение динамики численности экономически активного населения в стране за 2014 и 2015 годы (поквартально)

Поквартальная динамика численности занятого населения в России при сравнении данных за 2014 и 2015 год представлена на рисунке 2. При этом данные за четвертый квартал 2015 года отсутствуют в связи с тем, что данный квартал еще не закончился. При этом в рамках поквартальной динамики экономически активного населения также четко прослеживается тенденция увеличения данной группы населения в каждом квартале 2015 года по отношению к соответствующему кварталу 2014 года [4].

Экономическая активность населения в Российской Федерации за последний год, а также ее изменение по сравнению с рядом временных периодов представлено в таблице 2.

Таблица 2. Экономическая активность населения в России

Наименование показателя	2015 г.				Октябрь 2015 г. (+, –) к	
	III квартал	август	сентябрь	октябрь	октябрю 2014 г.	сентябрю 2015 г.
Экономически активное население в возрасте 15–72 лет (рабочая сила), тыс. человек	77183	77415	76958	76793	–191	–165
занятые, тыс. человек	73127	73348	72926	72538	–500	–388
безработные, тыс. человек	4056	4067	4032	4255	310	223
Уровень экономической активности, %	69,7	69,9	69,5	69,3	0,2	–0,2
Уровень занятости, %	66,0	66,2	65,8	65,5	–0,2	–0,3
Уровень безработицы, %	5,3	5,3	5,2	5,5	0,4	0,3

Как видно из таблицы 2, уровень безработицы, определяемый как отношение численности безработных граждан в стране к численности экономически активного населения, в октябре 2015 года составил 5,5% [6]. Уровень занятости населения, определяемый как отношение численности занятого населения в стране к общей численности населения обследуемого возраста (15 – 72 года), в октябре 2015 года составил 65,5%. При этом уровень экономической активности, определяемый как отношение численности экономически активного населения к численности населения в возрасте 15 – 72 года, снизился и составил в октябре 2015 года 69,3%.

Согласно данным таблицы, по сравнению с сентябрем 2015 года численность занятого населения в октябре 2015 года уменьшилась на 388 тыс. человек, или на 0,5%; численность безработных увеличилась на 223 тыс. человек, или на 5,5%. По сравнению с октябрём 2014 года численность занятого населения уменьшилась на 500 тыс. человек, или на 0,7%; численность безработных увеличилась на 310 тыс. человек, или на 8,0%.

Общая численность безработных, классифицируемых в соответствии с критериями МОТ, в 4,7 раза превысила численность безработных, зарегистрированных в государственных учреждениях службы занятости населения (4,255 млн. человек против 0,911 млн. человек). В конце октября 2015 года в государ-

ственных учреждениях службы занятости населения состояло на учете в качестве безработных 911 тыс. человек, что на 0,8% меньше по сравнению с сентябрем 2015 года и на 13,7% больше по сравнению с октябрём 2014 года.

Как показывают официальные материалы обследования населения по проблемам занятости, в октябре 2015 года 71% безработных искали работу самостоятельно, без содействия служб занятости населения [6]. Среди безработных мужчин доля ищущих работу с помощью служб занятости в октябре 2015 года составила 26,3%, среди безработных женщин 32,7%. Наиболее предпочтительным является обращение при поиске работы к помощи родственников, друзей или знакомых. В октябре 2015 года данный путь применяли 68,6% безработных граждан. Поиск работы в интернете и в средствах массовой информации является вторым по популярности способом поиска работы, который использовали 46,4% безработных.

В современных условиях все более актуальными становятся проблемы трудоустройства выпускников высших учебных заведений, наиболее полной реализации их профессионального и личностного потенциала [5, 16]. Молодые специалисты, выходящие на рынок труда после окончания учебных заведений, неизбежно сталкиваются с различными сложностями и их ожидания зачастую не оправдываются. В настоящее время российское общество столкнулось с ситуацией рассогласования таких важных его компонентов как рынок образовательных услуг, с одной стороны, и рынок труда – с другой стороны [1].

Основная задача работодателя на рынке труда найти подходящего работника для заполнения вакансий, то есть максимально соответствующего функциональному содержанию рабочего места за приемлемую заработную плату и другие условия труда. В случае достижения договоренности работник и работодатель, заключив сделку в виде трудового договора, покидают рынок труда [1, 12].

К рабочей силе начинают на современном этапе предъявляться совершенно новые, по сравнению с прошлым периодами, требования [9]:

- участие в развитии производства на каждом рабочем месте;
- обеспечение высокого качества быстро меняющейся по своим характеристикам и технологически все более сложной продукции;
- удержание низкой себестоимости изделий путем постоянного совершенствования методов производства;
- индивидуализация всех видов и форм производственного и непроизводственного обслуживания.

Представление об идеальном молодом специалисте в настоящее время различно как у работодателей, так и у выпускников. На современном этапе необходимо уделять больше внимания профессиональной ориентации студентов уже на первом курсе вуза для того, чтобы помочь им выявить ту сферу деятельности, в которой молодой специалист может наиболее полно реализовать свои возможности [16]. Для самих студентов это означает, что необходимо активно изучать как сам предмет обучения, так и стараться как можно больше времени уделять профессиональной подготовке.

Кризисные тенденции в экономической среде страны непосредственно отражаются в сокращении занятости молодежи и росте безработицы, повышении уровня длительной безработицы, а также скрытых форм занятости.

Современная молодежь выходит на рынок труда в сложный период трансформационных изменений в стране.

И не всегда темпы структурных перестроек в экономике страны являются достаточными для стремительного создания новых рабочих мест для молодежи. Кризисные явления в экономике, характеризующиеся инфляционными процессами и падением уровня жизни, непосредственно отражаются и на рождаемости населения [8]. Поэтому, основным среди социальных факторов влияния на конкурентоспособность молодежи на рынке труда является демографический фактор. Ведь демографическая ситуация в стране является одним из важнейших факторов формирования предложения рабочей силы и является своеобразным показателем развития рынка труда страны.

Демографические тенденции в стране вносят коррективы в количественный состав будущего трудового потенциала страны, а именно приводят к избытку или недостатку трудовых ресурсов государства.

Среди внешних социальных факторов влияния на конкурентоспособность молодежи значительное место занимают морально-этические ценности, менталитет, религиозные и этнические факторы, то есть те, которые непосредственно зависят не только от социальных институтов (семьи, школы, религиозных организаций), но от влияния ряда историко-культурных условий и обстоятельств государства.

Технологические факторы конкурентоспособности молодежи на рынке труда занимают ключевую позицию среди факторов внешнего воздействия. Новейшие информационные технологии и системы перестали быть достоянием только научно-технической сферы, но и стали атрибутом бытовой составляющей общества. Именно в этот период в стране необходимы высококвалифицированные молодые специалисты, способные осваивать новейшие технологии, а также быстро и профессионально реагировать на любые изменения научно-технического характера. Современная ситуация ставит перед молодежью кардинально новые требования, актуальные сегодняшним инновационным вызовам общества. При этом основой конкурентоспособности молодого человека являются знания, информация, научные достижения и технологии.

Развитие научно-технического прогресса несет диаметрально противоположные влияния на рынок труда. С одной стороны, появление современных новейших информационных технологий способствует увеличению количества новейших технологических отраслей, а, следовательно, и соответствующее увеличение количества рабочих мест. С другой стороны, внедрение новых технологий повышает производительность труда, в результате провоцирует высвобождение работников, а, следовательно, ведет к повышению уровня безработицы.

На реализацию трудового потенциала колоссальное влияние имеют внутренние факторы конкурентоспособности. Современная молодежь под влиянием таких факторов, как уровень и качество образования, профессиональная компетентность, мотивация и организаторские способности, физиологические, нравственно-моральные факторы и жизненные ориентации, способна определить свое место на рынке труда.

Поскольку определяющим критерием при трудоустройстве специалиста является опыт работы, который отсутствует у подавляющего большинства молодых людей, поэтому молодому специалисту стоит рассчитывать только на мобилизацию если не всех, то основных личностных ресурсов. Как правило, специалист легко реализуется на профессиональном поприще в результате его безупречной подготовки в психологическом и социальном плане.

Численность студентов в образовательных организациях высшего образования в 2015 году составила около 5,2 миллионов человек [8]. По данным Федеральной службы государственной статистики [6] за октябрь 2015 года средний возраст безработных составил 35,7 года. На рисунке 3 представлен уровень безработицы по возрастным группам, а также по виду поселения (городское или сельское население). Несмотря на то, что молодежь до 25 лет среди безработных составляет 25,6%, в том числе в возрасте 15–19 лет 4,1%, 20–24 года 21,4%, уровень безработицы среди молодежи достаточно высок по сравнению со средним уровнем безработицы среди всего населения. Как следует из данных рисунка 3, высокий уровень безработицы отмечался в возрастной группе 15–19 лет (30,3%) и 20–24 лет (15,3%).

Рис. 3. Уровень безработицы в стране по возрастным группам и виду поселения в октябре 2015 года (в % от экономически активного населения)

В среднем среди молодежи в возрасте 15–24 года уровень безработицы в октябре 2015 года составил 16,7%, в том числе среди городского населения 15,0%, среди сельского населения 21,2%. Коэффициент превышения уровня безработицы среди молодежи в среднем по возрастной группе 15–24 года по сравнению с уровнем безработицы населения в возрасте 30–49 лет составляет 3,9 раза, в том числе среди городского населения 4,1 раза, сельского населения 3,2 раза.

В численности безработных 27% составляют лица, не имеющие опыта трудовой деятельности. В октябре 2015 года их численность составила 1,1 млн. человек. В числе безработных, не имеющих опыта трудовой деятельности, 12,4% составляет молодежь в возрасте от 15 до 19 лет, 52,7% от 20 до 24 лет, 19,6% от 25 до 29 лет. При этом, среди безработных, по методологии МОТ, доля женщин

в октябре 2015 года составила 47%, доля городских жителей 66%. Безработица городского и сельского населения характеризуется превышением уровня безработицы среди сельских жителей по сравнению с уровнем безработицы среди городских жителей. В октябре 2015 года это превышение составило 1,7 раза [6].

По федеральным округам самый низкий уровень безработицы, соответствующий критериям МОТ, отмечается в Центральном федеральном округе (3,4%), самый высокий в Северо-Кавказском федеральном округе (11,0%). В Сибирском федеральном округе уровень безработицы существенно выше, чем в целом по стране [6]. В октябре 2015 года уровень безработицы составил 8,2% от экономически активного населения, в то время как в октябре 2014 года ее уровень был 7,1%. Для сравнения уровень безработицы по стране составлял в 2015 году 5,5%, а в октябре 2014 года 5,1%.

На основе выше приведенных данных, можно сказать, что за последний год безработица среди молодежи выросла. Во многом это обусловлено переходом на европейскую систему образования. Если раньше высшие учебные заведения выпускали специалистов, то сейчас идет первая волна выпускников-бакалавров. Среди работодателей имеет место отношение к бакалавриату, как к незаконченному высшему образованию.

Сегодня в условиях трансформации российского общества, происходит слом старой социально-демографической структуры. Традиционные в свое время способы эффективного взаимодействия между людьми не действуют. Формирование новых рыночных механизмов регулирования процесса отбора персонала осложнено кризисными явлениями. В результате наблюдается де-профессионализация некоторых групп и слоев общества, представители которых имеют специальности, не востребованные на рынке труда или не обеспечивающие условий существования, идущие работать в качестве обслуживающего персонала отнюдь не по призванию.

В результате этого, на современном этапе молодежь находится в довольно тяжелом положении при поиске работы, с одной стороны, может быть ущемление их прав по возрастному признаку, а с другой молодому человеку необходима прибыльная работа, которую не так просто найти. Кроме этого, у государства недостаточно рычагов регулирования молодежной занятости, что еще более ухудшает состояние молодежи на рынке труда.

Таблица 3. Привлекательность профессии для молодежи

Основные мотивы выбора	Учащиеся 8–11 классов, %	Студенты высших учебных заведений, %	Специалисты, %
Интерес к профессии	52,4	52,2	17,0
Высокий заработок	9,2	7,3	55,2
Перспективность (карьера)	3,0	17,6	13,6
Общественная значимость	2,7	4,9	2,4
Семейная традиция	2,7	2,0	3,2
Легко устроиться на работу	4,0	4,9	8,3
Другие мотивы	–	5,4	0,3

Влияние значимости различных мотивов к трудовой деятельности в процессе профессионального определения молодежи [15] в различных возрастных группах приведено в таблице 3.

Как видно из таблицы интерес к профессии является основополагающим мотивом выбора для учащихся средних школ и студентов высших учебных заведений. В тоже время видно, что для специалистов наиболее важны такие аспекты профессии, как высокий заработок, интерес к профессии и карьерные перспективы. Таким образом, требования к профессии, так или иначе, изменяются во времени по мере взросления молодежи.

Материальная мотивация, как стратегия преодоления кризиса труда, основана на долговременном воздействии на работника в целях изменения по заданным параметрам структуры ценностных ориентации и интересов работника, развитие его потенциала [2, 13]. Другая немаловажная особенность заключается в том, что престижность и общественная значимость профессии не всегда совпадают с ее прибыльностью.

Для рассмотрения современных направлений решения проблемы молодежной безработицы в нашей стране необходимо проанализировать проводимую политику повышения занятости среди молодежи в зарубежных странах. Понятие молодежной политики в странах Европы несколько отличается от отечественного понятия хотя бы потому, что в каждой стране сложились свои национальные традиции работы с молодежью, имеющей или динамический, или статический характер. Например, в странах Северной Европы преобладает статическая модель, в то время как в Великобритании, Дании и странах Средиземноморья динамическая модель, которая придает большое значение постоянным изменениям в работе с молодежью, обеспечению взаимодействия между участниками процесса разработки и внедрения молодежной политики [17].

Принимая во внимание способы координации молодежной политики и законодательство в отношении молодежи, развитые страны Европы можно классифицировать следующим образом:

- страны с развитым молодежным сектором: молодежная политика непосредственно сконцентрирована в конкретно определенном молодежном секторе, который доминирует. Примером является Австрия, Люксембург, Лихтенштейн, Испания, Греция, Португалия;

- страны с ограниченным молодежным сектором: молодежную политику, частично переданную в специализированный сектор, а частично распределенную среди традиционных секторов, а именно: образование, трудоустройство, охрана здоровья и т.д. Это наблюдается в Нидерландах, Франции, Бельгии, Ирландии, Финляндии, Швеции, Норвегии;

- страны без специального молодежного сектора: молодежная политика распределена по традиционным секторам без явно выраженного центра. Примером является Великобритания, Исландия, Италия, Дания.

Мировой опыт убеждает, что правительства разных стран ищут свои подходы к формированию и реализации молодежной политики. В развитых демократических странах молодежная политика проводится на региональном и

местном уровнях [17]. В странах Западной Европы на этой основе активно разрабатываются и внедряются комплексные меры в отношении молодежи. Во многих странах Центральной и Северной Европы молодежная политика базируется на признании ответственности за успешное включение в общественно-политическую жизнь всех слоев молодежи.

В нашей стране государство считает целесообразным проводить следующие меры в обеспечении занятости населения, в том числе и среди молодежи. В соответствии с ними органы государственной власти субъектов Российской Федерации занимаются следующими вопросами:

- разработка и осуществление государственной политики содействия занятости населения с учетом национальных, культурных традиций, а также исторически сложившихся в субъектах видов занятости;
- обеспечение реализации прав граждан на занятость;
- содействие занятости граждан, особо нуждающихся в социальной защите и испытывающих трудности в самостоятельном поиске работы;
- разработка и реализация мероприятий по стабилизации положения на рынке труда региона, предупреждение массовых увольнений работников;
- сохранение существующих и создание новых рабочих мест;
- организация временных и общественных работ и другие.

При создании системы привлечения и удержания молодого персонала в России следует исходить из разработанных в законодательстве и применимых в рыночной экономике принципов:

- комплексность (всесторонний подход: правовые, психологические, материальные и другие методы);
- системность (постоянный характер работы с персоналом, по программе);
- регламентация (закрепление на постоянной основе);
- специализация (в зависимости от уровня и профессионализма специалиста, соответственное повышение или понижение к нему требований);
- целенаправленное творчество (применение инструментов менеджмента исходя из целей организации).

Кроме этого, отдельно хотелось бы остановиться на проблемах мотивации молодых специалистов, наиболее полной реализации их профессионального и личностного потенциала. Молодые специалисты, выходящие на рынок труда после окончания учебных заведений, неизбежно сталкиваются с различными сложностями, и их ожидания зачастую не оправдываются. Чаще всего имеется два основных противоречия:

1. Между представлениями и действительностью. Особенно усугубляет это противоречие излишняя теоретическая направленность образования, в том числе отсутствие прохождения практики студентами в некоторых учебных заведениях. Выпускник высшего учебного заведения до самого окончания не осознают, в чем же на практике заключается работа по специальности, с чем ему придется столкнуться на выходе.

2. Собственно профессиональное становление. Переход от «обывателя» к «специалисту» связан с перестройкой на личностном уровне: изменяется режим

труда и отдыха, изменяются привычки, появляется необходимость осваивать новые сферы деятельности и т.д. Вопрос активности самообразования человека непосредственно связан с личностным набором мотивов и стимулов, которые влекут за собой действия или бездействие, ориентированные на становление как специалиста. Если у человека нет цели для профессионального саморазвития и видения себя в организации в дальнейшем, как специалист он имеет мало шансов на карьерный рост в будущем.

В тоже время представление об идеальном сотруднике в настоящее время различно как у работодателей, так и у выпускников высших учебных заведений. В связи с этим, высшие учебные заведения, программы которых будучи смоделированными по классическим образцам и ориентированными на устойчивую культурную парадигму, прежние принципы в новых условиях уже не обеспечивают необходимых знаний и навыков даже общего характера по профессии.

В связи с данной тенденцией, можно предложить следующие меры поддержки, которые могли бы помочь современным абитуриентам при поступлении быть более подготовленными к выбору профессии:

1. Необходимо давать больше реальной информации о возможности трудоустройства специалистов, положительных и негативных сторонах профессии. Установлено, что большинство нынешних старшекурсников поступали на специальность, руководствуясь внутренними мотивами, не оценивая реальные перспективы, дальнейшее видение себя в профессиональной сфере (нереалистичные ожидания от условий труда и заработка от работы).

2. Рассказывать студентам о возможностях получения дополнительного заработка в бюджетной сфере (гранты на социальные проекты, социальное предпринимательство, фандрайзинг и другие).

3. Распространение практико-ориентированного образования:

- студент должен представлять, для чего может понадобиться получаемое им знание;

- понимать, как стыковать это знание с другими знаниями и навыками, то есть обучаться междисциплинарной коммуникации;

- как это междисциплинарное, практически-ориентированное знание может быть включено и встроено в систему социального действия;

- необходим проблемно-ориентированный, сценарный и контекстуальный подходы. Лучше всего это реализуется методом *learning by doing* (обучение в процессе работы), от начала некоторого проекта и до выдачи его результатов.

В результате этого, рассмотрение этапа вхождения и пребывания молодого человека на рынке труда как одной из стадий воспитательного процесса социально активной личности и обуславливает необходимость определения молодежного сегмента рынка труда не как экономической категории, а как социальной. Учитывая такой подход, под молодежным сегментом рынка труда понимается специфическая часть общенационального рынка труда как целостной системы, обеспечивающей эффективное воспроизводство и использование труда различных групп молодежи, удовлетворения их основных жизненных потребностей и способствует решению стратегических задач воспитания социально активной личности на общегосударственном уровне.

Таким образом, на основе проведенных исследований можно сделать следующие выводы. В современной России проблема занятости стоит очень остро. Численность экономически занятого населения снижается. Одной из причин этого является недостаточное внимание к проблемам трудоустройства молодежи. В связи с большой конкуренцией на рынке труда, молодым специалистам очень сложно устроиться на работу, что приводит к потере профессиональных навыков и снижению уровня мотивации. Международное сообщество уделяет особое внимание вопросам занятости и трудоустройства молодежи, доказывает важность государственного управления занятостью молодежи в контексте его влияния на состояние и процесс развития государственно-общественных отношений.

Однако, несмотря на проводимые меры поддержки занятости молодежи, проблема по-прежнему остается острой и требует внимания на федеральном, региональном и местных уровнях власти.

Список используемых источников:

1. Артемов О.Ю., Архипова Н.И., Ермакова И.Н. Овчинникова Н.В. Теория и практика работы с кадрами. М.: РГГУ, 2007. 800 с.
2. Гурлев В.Г., Хомякова Т.С., Кузнецова Е.В. Метод оценки социально-экономической мотивации выпускников вузов на рынке труда // Молодой ученый. 2015. №1. С. 193-201.
3. Петров Е.В., Качаева С.Г. Стимулирование развития малого бизнеса и предпринимательства как основа обеспечения занятости молодежи // Наука и современность. 2014. № 1 (1). С. 101-107.
4. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики.
URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/labour_force
5. Печенкина Т.И., Колосова М.В., Морозов А.И., Петров Е.В. Особенности подготовки социальных работников в системе высшего профессионального образования Сибирского региона // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2014. Т. 2. № 4 (127). С. 61-69.
6. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики.
URL: http://www.gks.ru/bgd/free/b04_03/Iss WWW.exe/Stg/d06/229.htm
7. Петров Е.В., Морозов А.И., Колосова М.В., Печенкина Т.И. Современные социальные технологии в управлении занятостью населения (на примере Томской области) // Социальная политика и социология. 2015. Т. 14. № 1 (107). С. 41-53.
8. Колосова М.В., Петров Е.В. Демографический ресурс Томской области как существенный потенциал развития территорий Сибири // Наука и современность. 2014. № 2 (2). С. 180-187.
9. Управление персоналом организации. М.: Инфра-М, 2005. 638 с.
10. Петров Е.В., Морозов А.И., Колосова М.В., Печенкина Т.И. Регулирование занятости населения на современном этапе: региональный аспект // Социально-экономические и правовые основы развития экономики: коллективная монография. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 89-103.
11. Петров Е.В., Качаева С.Г. Управление занятостью молодежи путем развития малого бизнеса и предпринимательства на примере Томской области // Инновационные технологии и экономика в машиностроении. Томск: Изд-во Национального Исследовательского Томского политехнического университета, 2015. С. 238-242.
12. Петров Е.В., Качаева С.Г. Современные технологии социальной работы в социальной службе (на примере Алтайского «Краевого кризисного центра») // Научный альманах. 2015. № 8 (10). С. 1450-1459.
13. Егоршин А.П. Управление персоналом. Н. Новгород: НИМБ, 2005. 720 с.
14. Петров Е.В., Качаева С.Г. Современное состояние и перспективы развития внутреннего туризма в стране на примере Томской области // Проблемы экономики и управления строительством в условиях экологически ориентированного развития. Томск: Изд-во Томского государственного архитектурно-строительного университета, 2015. С. 275-282.
15. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010. 592 с.

16. Печенкина Т.И., Колосова М.В., Морозов А.И., Петров Е.В. Проблемы подготовки социальных работников в системе высшего профессионального образования (на примере Томской области) // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 3 (130). С. 136-145.

17. Козаченко А.В. Зарубежный опыт мотивации труда.

URL: http://www.elitarium.ru/zarubezhnyjj_opyt_motivacii_truda/

References:

1. Artemov O.U., Arkhipova N.I., Ermakova I.N., Ovchinnikov N.V. Theory and practice of working with the staff. M.: Russian State Humanitarian University, 2007. 800 p.
2. Gurlev V.G., Khomyakova T.S., Kuznetsova E.V. The method of estimation of social and economic motivation of college graduates in the labor market. The young scientist. 2015. №1. P. 193-201.
3. Petrov E.V., Kachaeva S.G. Stimulation of development of small business and entrepreneurship as the basis for youth employment. Science and modernity. 2014. № 1 (1). P. 101 -107.
4. The official website of the Federal State Statistics Service.
URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/labour_force/
5. Pechenkina T.I., Kolosova M.V., Morozov A.I., Petrov E.V. Features of training of social workers in the system of higher professional education of the Siberian region. Scientific notes of Russian State Social University. 2014. Vol. 2. № 4 (127). P. 61-69.
6. The official website of the Federal State Statistics Service.
URL: http://www.gks.ru/bgd/free/b04_03/IssWWW.exe/Stg/d06/229.htm
7. Petrov E.V., Morozov A.I., Kolosova M.V., Pechenkina T.I. Modern social technologies in the management of employment of the population (on the example of Tomsk region). Social Policy and Sociology. 2015. Vol. 14. № 1 (107). P. 41-53.
8. Kolosova M.V., Petrov E.V. Demographic resources of Tomsk region as a substantial potential for the development of territories of Siberia // Science and modernity. 2014. № 2 (2). P. 180-187.
9. Management of staff of organization. M.: INFRA-M, 2005. 638 p.
10. Petrov E.V., Morozov A.I., Kolosova M.V., Pechenkina T.I. Regulation of employment at the present stage: the regional aspect. Socio-economic and legal bases of development of the economy: collective monograph. Ufa: Aeterna, 2015. P. 89-103.
11. Petrov E.V., Kachaeva S.G. Management of youth employment through the development of small business and entrepreneurship on the example of Tomsk region. Innovative technologies in mechanical engineering and economics. Tomsk: Publishing House of the NRTPU, 2015. P. 238-242.
12. Petrov E.V., Kachaeva S.G. Modern technologies of social work in social service (on the example of the Altai « Regional Crisis Centre»). Science Almanac. 2015. № 8 (10). P. 1450-1459.
13. Egorshin A.P. Management of staff. Nizhniy Novgorod: NIMB, 2005. 720 p.
14. Petrov E.V., Kachaeva S.G. Modern condition and prospects of development of domestic tourism in the country as an example of the Tomsk region. Problems of economy and construction management in the conditions of ecologically oriented development. Tomsk: Publishing house of Tomsk State Architectural and Building University, 2015. P. 275-282.
15. Gorshkov M.K., Sheregi F.E. Youth of Russia: sociological portrait. M.: TsSPiM, 2010. 592 p.
16. Pechenkina T.I., Kolosova M.V., Morozov A.I., Petrov E.V. Problems of training of social workers in the system of higher professional education (on the example of Tomsk region). Scientific notes of Russian State Social University. 2015. Vol. 14. № 3 (130). P. 136-145.
17. Kozachenko A.V. Foreign experience in labor motivation.
USB: http://www.elitarium.ru/zarubezhnyjj_opyt_motivacii_truda/

© 2015, Петров Е.В., Колосова М.В., Качаева С.Г.,
Печенкина Т.И.

Содействие занятости и трудоустройству
молодежи в современных экономических условиях

© 2015, Petrov E.V., Kolosova M.V., Kachaeva S.G.,
Pechenkina T.I.

Promoting of employment and employment of young
people in the current economic conditions

DOI: 10.17117/no.2015.04.174

Поступила (Received): 30.05.2015

tomsk@rgsu.net

Печенкина Т.И., Колосова М.В., Петров Е.В., Сорока А.В. Опыт социальной защиты ветеранов боевых действий, проживающих на территории Томской области

Pechenkina T.I., Kolosova M.V., Petrov E.V., Soroka A.V.
The experience of social protection of war
veteran sliving in the Tomsk region

В статье обобщается опыт по социальной защите ветеранов боевых действий и реализации мер по государственной поддержке на федеральном и региональном уровнях. Описаны дополнительные программы, финансируемые по линии регионального бюджета, в том числе уникальный проект «Социальный контракт», в котором взаимодействует целый ряд ведомств. Также проанализированы актуальные проблемы в области льготного обеспечения данной категории, проблемы выделения денежных средств для приобретения жилья ветеранами боевых действий, представлены результаты социологического исследования по необходимой психолого-социальной помощи бывшим военнослужащим. Представлены направления деятельности межведомственной Комиссии по социальным вопросам военнослужащих и граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. Выявлена роль Томской региональной организации Общероссийской общественной организации «Российский Союз ветеранов Афганистана» в социальной адаптации и реабилитации инвалидов и участников боевых действий, описаны основные цели и задачи долгосрочной целевой программы «Комплексная реабилитация ветеранов и инвалидов боевых действий, семей погибших военнослужащих, проживающих на территории Томской области на 2014–2017 годы»

Ключевые слова: ветеран боевых действий, реабилитация, социальная адаптация, социальная защита

The article summarizes the experience of social protection of war veterans and realization of measures on the state support at the federal and regional levels. The paper describes the additional programs, funded through the regional budget, including a unique project «Social contract», which communicates a number of departments. Also in this article analyzed the current problems in the area of preferential provision of this category, highlight the problem of funds for housing war veterans, presented results of a study on the necessary psycho-social assistance to former soldiers. Presented activities of the interdepartmental commission on social issues servicemen and citizens discharged from military service and their families. Revealed the role of the Tomsk regional organization of the All-Russian public organization "Russian Union of Afghan Veterans" in social adaptation and rehabilitation of disabled persons and combatants, describes the main goals and objectives of long-term target program «Complex rehabilitation of veterans and invalids of operations, families of deceased military personnel living in the Tomsk region in 2014 – 2017 years»

Key words: veteran of hostilities, rehabilitation, social adaptation, social protection

Печенкина Татьяна Иннокентьевна
Преподаватель
Российский государственный социальный
университет
г. Томск, проспект Ленина, 217

Pechenkina Tatiana Innokentevna
Lecturer
Russian state social university
Tomsk, Lenin ave., 217

Колосова Марина Владимировна

Доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой
Российский государственный социальный
университет
г. Томск, проспект Ленина, 217

Kolosova Marina Vladimirovna

Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of
Department
Russian state social university
Tomsk, Lenin ave., 217

Петров Евгений Владимирович

Кандидат технических наук, доцент
Российский государственный социальный
университет
г. Томск, проспект Ленина, 217

Petrov Evgeny Vladimirovich

Candidate of Engineering Sciences, Associate
Professor
Russian state social university
Tomsk, Lenin ave., 217

Сорока Александр Васильевич

Студент
Российский государственный социальный
университет
г. Томск, проспект Ленина, 217

Soroka Alexander Vasilevich

Student
Russian state social university
Tomsk, Lenin ave., 217

Права и льготы ветеранов боевых действий в Российской Федерации изложены в Федеральном Законе «О ветеранах». Настоящий Федеральный закон устанавливает правовые гарантии социальной защиты ветеранов в целях создания условий, обеспечивающих им достойную жизнь, активную деятельность, почет и уважение в обществе: пенсионное обеспечение, выплату пособий в соответствии с законодательством Российской Федерации; получение ежемесячной денежной выплаты; предоставление жилых помещений; компенсацию расходов на оплату жилых помещений и коммунальных услуг; оказание медицинской помощи и протезно-ортопедической помощи [8].

По статистическим данным на 01.01.2015 г. численность населения Томской области составляет 1070 тыс. человек [5]. Согласно ежегодному мониторингу социально-экономического и правового положения военнослужащих в Томской области проживает более 7000 участников боевых действий. Свыше тысячи из них имеют приобретенные – в результате военных травм и увечий – проблемы физического здоровья. Вследствие этого им трудно или невозможно работать, содержать семью. Это по большей части мужчины в возрасте от 23 до 47 лет [6].

Ветеранам боевых действий выплачивается ежемесячная денежная выплата (ЕДВ), с 1 апреля 2015 года размер ежемесячной денежной выплаты ветеранам боевых действий составляет: 2465,67 руб. – с учетом отказа от набора социальных услуг; 1535,55 руб. – при сохранении полного набора социальных услуг.

Стоимость набора социальных услуг составляет 930,12 руб., из них направляется: на оплату предоставления услуги в виде обеспечения лекарственными препаратами – 716,40 руб.; на оплату услуги в виде предоставления путевки на санаторно-курортное лечение – 110,83 руб.; на оплату предоставления услуги в виде проезда на пригородном железнодорожном транспорте, а также на междугородном транспорте к месту лечения и обратно – 102,89 руб. [7].

Выплата осуществляется Управлением Пенсионного фонда. В указанном размере выплата предоставляется при условии отказа от набора социальных

услуг, предусмотренных Федеральным Законом от 17.07.1999г. № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи» (с изменениями на 28.11.2015 г.).

Отказ может быть полным (тогда ЕДВ выплачивается в максимальном размере) или частичным (от одной или нескольких услуг) – тогда ежемесячный размер ЕДВ уменьшается на ежемесячную стоимость предоставленных заявителю услуг (по установленным нормативам).

Дополнительные программы помощи финансируются по линии регионального бюджета. Все они прописаны с учетом адресного принципа.

Ежемесячная денежная выплата инвалидам боевых действий, ветеранам боевых действий, ставших инвалидами вследствие общего заболевания или трудового увечья, гражданам, ставших инвалидами вследствие ранения, контузии или увечья, полученных при исполнении обязанностей военной службы по призыву, получающих пенсию по инвалидности в Пенсионном фонде Российской Федерации, составляет инвалидам I группы – 1500 руб.; инвалидам II группы – 1000 руб.; инвалидам III группы – 800 руб. На эти меры социальной поддержки ежегодно из областного бюджета выделяется в среднем 1,6 млн. руб. (177 человек) [6].

Томичам ветеранам боевых действий выплачивается льгота на оплату коммунальных услуг (федеральным законом установлена соответствующая скидка только на жилищные услуги). Ветераны с доходами ниже среднего могут принять участие в региональных программах льготного страхования имущества, бесплатной установки приборов учета.

При возникновении в семье ветерана боевых действий трудной жизненной ситуации индивидуально решается вопрос о выделении материальной помощи, размер которой определяется комиссионно, исходя из сложившегося положения и суммы предстоящих или уже понесенных расходов.

В Томской области реализуется проект «Социальный контракт», когда денежные средства предоставляются под взаимные обязательства, например, по развитию подсобного хозяйства, трудоустройству, прохождению необходимого лечения от имеющихся зависимостей и т.д. Уникальность этой программы заключается в том, что в работу со случаем включается целый ряд ведомств – это могут быть как органы социальной защиты населения, так и ведомства труда и занятости, здравоохранения, представители местного самоуправления и другие.

Эффективность технологии приближается к 100%. А это значит, что в большинстве случаев удается, таким образом, устранить собственно причины трудной жизненной ситуации, включаются внутренние резервы семьи.

В рамках мероприятий региональной программы «Доступная среда» предусмотрено участие инвалидов боевых действий в ряде спортивных, культурных и творческих событиях региона (ежегодно проходит фестиваль «Преодолей себя», организуется «Декада инвалидов»), реализуется программа их трудоустройства (в частности, предпринимательские конкурсы, предусматривающие субсидирование лучших проектов «Бизнес-старт», «Первый шаг»), обеспечивается транспортная доступность объектов (работают социальное такси, специализированные машины с подъемниками, социальные пункты проката

технических средств реабилитации). Центрами социальной поддержки населения проводится необходимая реабилитация родственников тяжелобольных людей – их учат необходимым навыкам ухода, помогают психологически (организованы соответствующие курсы, клубы и лектории) [7].

Выделяются денежные средства для приобретения жилья ветеранами боевых действий, включенными в соответствующий федеральный, единый для всей страны, реестр. К сожалению, эта очередь, сформированная еще до 2005 года, по-прежнему, движется чрезвычайно медленно. В реестре продолжают оставаться еще 267 томичей. Социальные выплаты и улучшение жилищных условий получают ежегодно в среднем 4–5 семей ветеранов. Обязательства федерации перед наиболее нуждающимися из них, а это, в первую очередь, инвалиды боевых действий и семьи, в составе которых имеются дети-инвалиды, были исполнены за счет областного бюджета. Соответствующие списки были сформированы коллегиально, с опорой на мнение общественных объединений ветеранов и инвалидов боевых действий [7].

Необходимо отметить, что большинство законодательных и исполнительских решений в отношении ветеранов боевых действий принимаются в Томской области с учетом пожеланий ветеранского сообщества. Более 10 лет при Администрации Томской области работает межведомственная Комиссия по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. В ее состав наряду с представителями власти входят участники боевых действий из числа активистов общественных движений.

На заседаниях Комиссии рассматриваются вопросы, требующие совместных усилий различных структур. Это и обеспечение участников и инвалидов войны, боевых действий, членов семей погибших военнослужащих жильем, мерами социальной поддержки, организация медицинского обслуживания и оздоровления, обеспечение занятости, транспортная доступность и другие вопросы социальной защищенности этих лиц.

Ветераны также являются полноправными участниками мероприятий организационного комитета «Победа». Оргкомитетом распределяются, в частности, средства областного бюджета, направляемые на оздоровительные мероприятия в отношении участников боевых действий, вдов погибших членов их семей на базе НИИ Фармакологии, в палатах повышенной комфортности муниципальных учреждений здравоохранения. Так, с 2012 года по настоящее время на эту программу помощи региональным бюджетом было выделено 5 млн. рублей [6].

Вместе с тем, на заседаниях оргкомитета принимаются необходимые решения о компенсациях проезда для прохождения восстановительного лечения участникам боевых действий и их семьям в Центре восстановительной терапии им. М.А. Лиходея (Московская область). В период с 2010 года по настоящее время такой возможностью воспользовались более 180 человек [7].

Также за счет областных средств, находящихся на балансе оргкомитета, финансируются отдельные мероприятия, проводимые томским центром реабилитации ветеранов войн «Ветеран-Русь».

Однако, присутствуют определенные трудности и проблемы даже в области льготного обеспечения, казалось бы, гарантированным государством:

Отказ от обеспечения лекарств, дает незначительную сумму прибавки к бюджету ветеранской семьи, а пользование льготой по обеспечению лекарственными средствами не позволяет приобретать необходимые средства, так как существует скудный перечень лекарственных средств, не подходящий ветеранам боевых действий.

2. Льгота на жилищные услуги действует преимущественно в Томске и нескольких районах, так как более трети районов Томской области имеют дотационное обеспечение из областного бюджета, а льгота распространяется только на усмотрение местного руководства из средств местных бюджетов. Соответственно данной льготой пользуется только часть ветеранов области.

3. Участие в региональных программах страхования по льготным условиям работают далеко не во всех страховых компаниях, бесплатная установка приборов учета сводится также к нехватке средств и надлежащие органы предлагают обратиться в органы социальной защиты за материальной помощью, которой возможно воспользоваться только один раз в год.

4. Программа «Социальный контракт» работает недостаточно эффективно, так как сотрудничество с социальной защитой и службой трудоустройства сводится только к письменным обращениям от Томской региональной организации Общероссийской общественной организации «Российский союз ветеранов Афганистана» (далее – ТРО ООО «РСВА») и без дополнительных обращений ветеранов их к льготной категории не относят.

5. Участвовать в мероприятиях для инвалидов из-за отдаленности районов могут только жители г. Томска и пригородов. Инвалиды по всей области могут рассчитывать только на местные отделения ТРО ООО «РСВА», на внимание и участие членов организации. Организовать доставку данной категории на спортивные и другие мероприятия, тем более на специальной технике возможности в районах нет, так же, как и средств.

6. Одна из острых проблем – это обеспечение ветеранов жильем. Обращаясь по месту жительства по постановке в льготную очередь, ветераны получают отказ, так как льготная очередь распространяется только для ветеранов, ставших на очередь до 2005 года.

Необходимо отметить, что военнослужащие, принимавшие участие в вооруженных конфликтах в Афганистане и Чечне, составляют одну из наиболее незащищенных групп населения как в психологическом, так и в социально-бытовом плане. Это обусловлено в какой-то мере недостаточной информированностью о льготах, предоставленных правительством данной категории граждан.

В ТРО ООО «РСВА» ведется мониторинг объема необходимой психолого-социальной помощи бывшим военнослужащим, участвовавшим в боевых действиях в Афганистане и Чеченской Республике.

Сегодня в Томской области насчитывается около 9 тысяч участников боевых действий. Из них срочную службу проходили 95,6% и по контракту 4,4%.

В боевых действиях на территории Республики Чечня участвовали 73,4% участников вооруженных конфликтов. Графа о личных проблемах участников боевых действий показывает следующее: в трудоустройстве нуждаются 26,2% (хотя число безработных составляет 40,6%), в обучении – 5,1% (среднее образование имеют 40,9%, среднее профессиональное – 55,6%, неполное высшее – 2,6% и высшее – 1%), в улучшении жилищных условий 36,3% (на данный момент 19,5% респондентов проживают с родителями). В финансовой поддержке и дотации нуждаются 21,5%, в льготах – 30,1%. У 12% участников боевых действий проблемы со здоровьем. А в психологической реабилитации, по признанию самих респондентов, нуждаются 30,4%. Необходимо отметить, что по контракту во второй раз пошли служить в Чечню в основном те, кто не смог адаптироваться в мирной жизни или состоящие в разводе с семьей. По признанию самих респондентов, психоактивные вещества употребляют все: курят – 74,8%, употребляют алкоголь – 85%, употребляют наркотики – 5,5%.

Общественная организация ТРО ООО «РСВА» в современных условиях имеет возможность активно выполнять свои задачи, учитывая потребности ветеранов боевых действий в зависимости с возможностями и согласованностью с региональной властью и государственными структурами. ТРО ООО «РСВА» как субъект социальной работы, использует собственную инициативу, может обеспечивать членам своей организации и в целом ветеранам боевых действий взаимосвязь и соответственно решение большинства проблем граждан данной категории [4].

Следует отметить, что в Томской области принята долгосрочная целевая программа «Комплексная реабилитация ветеранов и инвалидов боевых действий, семей погибших военнослужащих, проживающих на территории Томской области на 2014 – 2017 годы». Программа комплексной реабилитации ветеранов и инвалидов боевых действий разработана по инициативе общественных организаций. В программе предусмотрены мероприятия по содействию в трудоустройстве, например, финансовая поддержка при решении открыть собственное дело [2, 3]. Программа предполагает оказание адресной социальной помощи по приобретению жилья для ветеранов (5 человек в год) и оплате проезда в Центр восстановительной терапии им. М.А. Лиходея в Московской области (50–60 человек в год) [1]. Исполнителями данной программы, направленной на реабилитацию являются следующие структуры: Департамент здравоохранения Томской области; Департамент труда и занятости населения Томской области; Департамент архитектуры и строительства Томской области, Департамент социальной защиты населения Томской области; Департамент по молодежной политике, физической культуре и спорту, Департамент по культуре и туризму Томской области, ТРО «ЦРИИВ», ТРО ООО ИВА, ТРО ООО «РСВА», АНО «Центр «Ветеран-Русь».

Таким образом, несмотря на некоторые трудности в области льготного обеспечения ветеранов боевых действий, в целом, в регионе достаточно эффективно реализуется комплекс мер по социальной поддержке, развивается сеть специализированных учреждений для данной категории, что позволяет ветеранам Томской области получать качественную и комплексную помощь.

Список используемых источников:

1. В Томской области разработана программа комплексной реабилитации участников боевых действий. URL: <http://tomsk-novosti.ru/v-tomskoj-oblasti-razrabotana-programma-kompleksnoj-reabilitatsii-veteranov-i-invalidov-boevy-h-dejstvij/>
2. Петров Е.В., Морозов А.И., Колосова М.В., Печенкина Т.И. Регулирование занятости населения на современном этапе: региональный аспект // Социально-экономические и правовые основы развития экономики: коллективная монография. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 89-103.
3. Петров Е.В., Морозов А.И., Колосова М.В., Печенкина Т.И. Современные социальные технологии в управлении занятостью населения (на примере Томской области) // Социальная политика и социология. 2015. Т. 14. № 1 (107). С. 41-53.
4. Печенкина Т.И., Колосова М.В., Морозов А.И., Петров Е.В. Особенности подготовки социальных работников в системе высшего профессионального образования Сибирского региона // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2014. Т. 2. № 4 (127). С. 61-69.
5. Официальный сайт Территориального органа Федеральной службы Государственной статистики по Томской области. URL: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/
6. Основные показатели отрасли социальной защиты населения за 2014 год // Практическая информация по действующим мерам социальной поддержки и формам социального обслуживания. Сборник итоговой отраслевой коллегии. URL: <http://socialwork.tomsk.gov.ru/home/statistika/2250-osnovnye-pokazateli-otrasli-soczialnoj-zashhity-naseleniya-tomskoj-oblasti-za-2013-god.html>
7. Официальный сайт Департамента социальной защиты населения Томской области. URL: <http://socialwork.tomsk.gov.ru/>
8. Федеральный закон «О ветеранах» от 12 января 1995 № 5-ФЗ.
9. Печенкина Т.И., Колосова М.В., Морозов А.И., Петров Е.В. Проблемы подготовки социальных работников в системе высшего профессионального образования (на примере Томской области) // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 3 (130). С. 136-145.
10. Петров Е.В., Качаева С.Г. Стимулирование развития малого бизнеса и предпринимательства как основа обеспечения занятости молодежи // Наука и современность. 2014. № 1 (1). С. 101-107.
11. Петров Е.В., Качаева С.Г. Управление занятостью молодежи путем развития малого бизнеса и предпринимательства на примере Томской области // Инновационные технологии и экономика в машиностроении. Томск: Изд-во Национального Исследовательского Томского политехнического университета, 2015. С. 238-242.
12. Петров Е.В., Качаева С.Г. Современные технологии социальной работы в социальной службе (на примере Алтайского «Краевого кризисного центра») // Научный альманах. 2015. № 8 (10). С. 1450-1459.

References:

1. In the Tomsk region has developed a program of comprehensive rehabilitation of combatants. URL: <http://tomsk-novosti.ru/v-tomskoj-oblasti-razrabotana-programma-kompleksnoj-reabilitatsii-veteranov-i-invalidov-boevy-h-dejstvij/>
2. Petrov E.V., Morozov A.I., Kolosova M.V., Pechenkina T.I. Regulation of employment at the present stage: the regional aspect. Socio-economic and legal bases of development of the economy: collective monograph. Ufa: Aeterna, 2015. P. 89-103.
3. Petrov E.V., Morozov A.I., Kolosova M.V., Pechenkina T.I. Modern social technologies in the management of employment of the population (on the example of Tomsk region). Social Policy and Sociology. 2015. Vol. 14. № 1 (107). P. 41-53.
4. Pechenkina T.I., Kolosova M.V., Morozov A.I., Petrov E.V. Features of training of social workers in the system of higher professional education of the Siberian region. Scientific notes of Russian State Social University. 2014. Vol. 2. № 4 (127). P. 61-69.
5. The official website of the Territorial Department of the Federal State Statistics Service in the Tomsk region. URL: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/
6. Basic indicators of the industry of social protection for the 2014. Guidance on existing measures of social support and forms of social services. URL: <http://socialwork.tomsk.gov.ru/home/statistika/2250-osnovnye-pokazateli-otrasli-soczialnoj-zashhity-naseleniya-tomskoj-oblasti-za-2013-god.html>
7. The official website of the Department of Social Protection of the Tomsk region. URL: <http://socialwork.tomsk.gov.ru>

8. The Federal Law «On veterans» of the January 12, 1995. № 5–FZ.
9. Pechenkina T.I., Kolosova M.V., Morozov A.I., Petrov E.V. Problems of training of social workers in the system of higher professional education (on the example of Tomsk region) // Scientific notes of Russian State Social University. 2015. Vol. 14. № 3 (130). P. 136-145.
10. Petrov E.V., Kachaeva S.G. Stimulation of development of small business and entrepreneurship as the basis for youth employment. Science and modernity. 2014. № 1 (1). P. 101-107.
11. Petrov E.V., Kachaeva S.G. Management of youth employment through the development of small business and entrepreneurship on the example of Tomsk region // Innovative technologies in mechanical engineering and economics. Tomsk: Publishing House of the National Research Tomsk Polytechnic University, 2015. P. 238-242.
12. Petrov E.V., Kachaeva S.G. Modern technologies of social work in social service (on the example of the Altai «Regional Crisis Centre»). Science Almanac. 2015. № 8 (10). P. 1450-1459.

© 2015, Печенкина Т.И., Колосова М.В., Петров Е.В.,
Сорока А.В.

*Опыт социальной защиты ветеранов боевых
действий, проживающих на территории Томской
области*

© 2015, Pechenkina T.I., Kolosova M.V., Petrov E.V.,
Soroka A.V.

*The experience of social protection of war veteran
sliving in the Tomsk region*

DOI: 10.17117/no.2015.04.182

Поступила (Received): 29.04.2015

info@sfedu.ru

Рогова Е.Е., Панкратова И.А., Какичева А.Ю. Особенности различных технологий переподготовки военнослужащих уволенных в запас в Российской Федерации

**Rogova E.E., Pankratova I.A., Kakicheva A.Yu.
Features various technologies retraining
of military of retired Russian Federation**

В статье представлены данные научного теоретико-практического исследования, посвященные анализу некоторых особенностей технологий переподготовки военнослужащих, уволенных в запас в Российской Федерации. Авторами обосновывается актуальность исследования обозначенной проблемы. В статье дается среднестатистический социологический портрет военнослужащего уволенного в запас, описываются проблемы с которыми сталкивается личность уволенная из Вооруженных Сил Российской Федерации. Авторы подчеркивают, что на современном этапе реформирования Вооруженных Сил финансирование программ по переподготовке бывших военнослужащих временно приостановлено, а поддержка со стороны стран Европейского Союза практически прекратилась, в тоже время предлагается перспективный план развития поддержки военнослужащих. В исследовании анализируются проблемы которые возникают при организации переподготовки. Делается акцент на том, что одна из самых главных заключается в том, что переобучаются взрослые люди, имеющие жизненный опыт, семью, определенный социальный и профессиональный статус, индивидуальные профессиональные предпочтения. Все это накладывает свой отпечаток на отношение человека, вынужденного пройти профессиональное переобучение, к учебе: срокам, методам, условиям

The article presents the research of theoretical and practical studies on the analysis of some features of the technology retraining of retired Russian Federation. The authors of the study indicated the urgency of the problem. The article gives a sociological portrait of the average soldier retired, describes the problems faced by a person dismissed from the Armed Forces of the Russian Federation. The authors emphasize that at the present stage of reforming the Armed Forces of the funding for the retraining of former military personnel are temporarily suspended, and the support of the European Union has almost stopped, at the same time offered a perspective plan for the development of support troops. The study analyzes the problems that arise when organizing training. The emphasis is on the fact that one of the most important is that retrain adults who have life experience, family, certain social and professional status, individual professional preferences. All this affects the attitude of the person who has to undergo vocational retraining, for learning: the timing, methods, conditions

Ключевые слова: адаптация, уволенные в запас, военнослужащие, переподготовка

Key words: adaptation, transferred to the reserve, military men, retraining

Рогова Евгения Евгеньевна

Доктор философских наук, доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, ул. Нагибина, 13

Rogova Evgenia Evgenievna

Doctor of Philosophical Science, Associate Professor
Southern federal university
Rostov-on-Don, Nagibina st., 13

Панкратова Ирина Анатольевна

Кандидат психологических наук, доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, ул. Нагибина, 13

Pankratova Irina Anatolievna

Candidate of Psychological Science, Associate
Professor
Southern federal university
Rostov-on-Don, Nagibina st., 13

Какичева Анна Юрьевна

Студент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, ул. Нагибина, 13

Kakicheva Anna Urievna

Student
Southern federal university
Rostov-on-Don, Nagibina st., 13

Проблемами социальной адаптации офицеров, увольняемых в связи с сокращением российских Вооруженных Сил, стали заниматься на государственном уровне с 1991 г. В соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 27 октября 1991 года № 66-рп при Правительстве РФ был образован Координационный совет по проблемам переподготовки офицеров, увольняемых в запас. С тех пор было издано достаточное количество нормативно-правовых документов, регламентирующих реализацию программ переподготовки и повышения квалификации.

В настоящее время в России имеется широкая сеть образовательных учреждений, которые могут быть использованы военнослужащими для получения гражданского профессионального образования, в том числе высшего или прохождения переподготовки по гражданской специальности. За время реформирования Вооруженных Сил дополнительно создано, практически по всей территории России, более 40 специализированных учебных центров, целенаправленно предоставляющих образовательные услуги военнослужащим, гражданам, уволенным с военной службы, и членам их семей.

Программы переподготовки и получение высшего образования гражданского профиля возможны в государственных образовательных учреждениях Минобразования России; программы переподготовки и повышения квалификации предлагаются в учебных центрах профессионального обучения Федеральной государственной службы занятости населения России, в учебных центрах, созданных на период сокращения Вооруженных Сил в рамках целевых программ при финансовой поддержке стран Европейского Союза, в негосударственных центрах переподготовки офицеров запаса, частных учебных заведениях.

К сожалению, на современном этапе реформирования Вооруженных Сил финансирование программ по переподготовке бывших военнослужащих временно приостановлено, а поддержка со стороны стран Европейского Союза практически прекратилась. В настоящее время организованы программы переподготовки бывших военнослужащих на базе военных вузов [1], но предложенные планы на практике еще не реализованы, не был также проведен анализ результативности этой работы.

Несмотря на предпринимаемые ранее меры по переподготовке большинство граждан, уволенных с военной службы, уверены, что хорошо устроиться на достойную работу можно только «по знакомству». По данным, поступившим из субъектов Российской Федерации, в 2011 г. обратились в органы службы занятости 17 194 человек (с целью получения работы – 12 555 чел.). В 2013 г. количество обращений сократилось до 7353 (с целью получения работы – до 6 484) [2].

Социологические опросы и итоговая информация по Мониторингу с мест свидетельствуют, что в настоящее время серьезной проблемой выступает трудоустройство военнослужащих, окончивших курсы подготовки (переподготовки) и повышения квалификации после увольнения в запас по вновь полученной специальности. Из-за безработицы, незнания ситуации на рынке труда, отсутствия непрерывных прямых связей с предприятиями и организациями, заинтересованными в трудоустройстве военнослужащих запаса, выпускники курсов часто оказываются с дипломом (свидетельством) на руках и практически нулевыми перспективами найти подходящую работу. Поэтому закономерно, что половина опрошенных кадровых военнослужащих запаса заявила, что у них нет необходимости и желания обучаться на каких-либо курсах переподготовки. В связи с этим резко уменьшилось количество военнослужащих запаса – участников программ переподготовки (с 4639 чел. в 2005 г. до 869 чел. в 2013 г.).

По-прежнему, наиболее уязвимыми категориями бывших военнослужащих в отношении профессиональной переподготовки и поиска работы являются инвалиды войны. Актуальность трудоустройства для них вызвана, во-первых, трудностями, связанными с ограничением трудоспособности в связи с состоянием здоровья, во-вторых, с проблемой психологической и профессиональной адаптации, зачастую осложненной необходимостью периодической социально-психологической реабилитации или лечения, что далеко не всегда понимается работодателями.

В результате проделанной работы со стороны государственных и негосударственных институтов в области профессиональной переподготовки и трудоустройства необходимо констатировать, что работа по адаптации бывших военнослужащих к новым условиям жизни не эффективна, а структурные элементы системы социально-экономической адаптации проводят нескоординированную работу, как по вертикали власти, так и по горизонтали взаимоотношений этих элементов. Все это привело к тому, что основная часть граждан, уволенных с военной службы, полагаются только на собственные силы. Ситуацию осложняет и тот факт, что программы по социально-экономической адаптации бывших военнослужащих, реализуемые в различных регионах не имеют порой общих оснований, что указывает на отсутствие системы результирующих показателей и механизмов, изложенных в Федеральных программах.

Таким образом, необходимо отметить, что по мере роста безработицы и дальнейшего сокращения Вооруженных Сил РФ проблема обеспечения занятости бывших военнослужащих и членов их семей может еще более обостриться и стать одной из самых болезненных. Оказать им квалифицированную социальную помощь под силу лишь специалистам, работающим конкретно с данной ка-

тегорией населения, как в государственных структурах, так и общественных организациях. А государство должно постоянно проявлять заботу о своих бывших защитниках.

По нашему мнению в сфере профессиональной переподготовки и социальной адаптации необходимо:

1. Добиваться баланса между федеральным и региональным подходом к проблеме переподготовки, постоянно учитывать стратегии регионов в области экономической и социальной стабильности.

2. Широко использовать механизмы с использованием программ, разработанных в гражданских (и военных) учебных заведениях: дистанционного метода обучения, семинаров по повышению квалификации преподавателей и т.д.

3. Переподготовку и обучение офицеров проводить дифференцировано, с учетом опыта службы и военной профессии. Всех увольняющихся с военной службы можно условно разделить на три группы: а) офицеры, имеющие профессию, не требующую дополнительной переподготовки (юристы, медики и др.); б) офицеры, имеющие профессию, близкую к гражданской специальности (гуманитарии, финансисты, электронщики, механики и др.), должны получить подготовку в течение 6–8 недель, которая будет играть роль адаптации к рыночной экономике; в) офицеры, проходившие службу по специфическим военным профессиям (пехотинец, артиллерист, баллистик, минер и др.), должны получать более углубленную подготовку (до полугода) и профессиональную, и адаптационную.

4. Выступить с инициативой о внесении изменений и дополнений в действующее законодательство, с тем, чтобы военнослужащие, проходившие службу на должностях прапорщиков, сержантов и солдат по контракту (не менее 5 лет) имели льготы при поступлении в высшие учебные заведения на бесплатной основе, либо с оплатой обучения за счет средств Министерства обороны. Это существенно бы подняло престиж военной службы.

5. Для эффективной работы системы переподготовки и трудоустройства требуется детальная проработка следующих вопросов: количественный и качественный анализ увольняемых офицеров, прапорщиков и контрактников по регионам России; изучение трудовой ориентации увольняемых военнослужащих и возможной миграции после увольнения; анализ существующей базы обучения (вузы, курсы) на предмет кадрового состава, наличия методической литературы, компьютерной базы и т.п.

6. Необходимо осуществлять политику финансирования, основанную на стимулировании поддержки государственным интересам, а не на полном субсидировании какой-либо программы или ее части. Например, региональные и муниципальные органы управления должны принимать участие в финансировании в той мере, в какой переподготовленные офицеры и члены их семей будут выгодны для развития экономики региона; работодатели могут платить взнос за каждого, нанятого или переподготовленного офицера или члена семьи, частично покрывающий стоимость обучения и размещения.

7. Наиболее продуктивной будет переобучение при условии априорного трудоустройства. Целесообразно вести обучение параллельно с созданием

предприятий малого бизнеса в сфере услуг или сельского хозяйства (производство сельхозпродукции, переработка продуктов, гостиничное хозяйство и др.).

8. В связи с выдвиганием на первое место проблемы трудоустройства уволенных военнослужащих новым направлением в работе становится создание и функционирование в регионах бирж труда военнослужащих, компании (отдельный сотрудник, отделение службы занятости) по трудоустройству военнослужащих запаса, совместного с администрацией определения наиболее перспективных направлений развития бизнеса и составления бизнес карт соответствующих регионов др.

9. В целях создания в регионах системы социальной адаптации военнослужащих и дополнительных рабочих мест предусмотреть в местах их компактного проживания комплекс мер по обучению бывших военнослужащих и членов их семей основам предпринимательства и самозанятости, а также оказанию им после окончания обучения необходимой поддержки в открытии собственного дела.

При реализации программ общегосударственного значения по социальной адаптации и переподготовке военнослужащих особенно важно оказывать действенную помощь гражданам, уволенным с военной службы в географически удаленных регионах.

Одним из важнейших показателей военно-социальной политики государства является морально-психологическое состояние военнослужащих, обусловленное сравнительной оценкой уровня жизни их семей с уровнем жизни других категорий граждан. Именно то, на какой ступени иерархической лестницы среди других слоев населения страны (как по объективным показателям уровня их доходов, так и по самооценкам самих военнослужащих) находятся военнослужащие, является наиболее объективным показателем того, какое место и роль отводит государство военной организации в системе приоритетов и ценностей своей деятельности [3].

Социально-экономический аспект адаптации

При организации переподготовки возникает целый спектр проблем. Одна из самых главных заключается в том, что переобучаются взрослые люди, имеющие жизненный опыт, семью, определенный социальный и профессиональный статус, индивидуальные профессиональные предпочтения. Все это накладывает свой отпечаток на отношение человека, вынужденного пройти профессиональное переобучение, к учебе: срокам, методам, условиям (Таблица 1).

Для бывших военнослужащих характерно стремление пройти переподготовку (68,6 %). При выборе специальности, по которой они хотели бы пройти переподготовку, респонденты отмечают такие признаки, как надежность, гарантия трудоустройства (76 %), высокий заработок (65,3 %), сохранение социального статуса (16 %), легкость и быстрота освоения (10,7%).

Также интересны для военнослужащих специальности: оператор ЭВМ, налоговый инспектор, электрик, инженер, юрист, кадровик, адвокат, специалист по оптовой торговле. При этом предпочтение отдается учебным центрам службы занятости (40 %), учебным центрам на базе вузов (28,3 %), а для 25 % респондентов организация, осуществляющая переподготовку, не имеет значения.

Таблица 1. Наиболее привлекательны для переподготовки специальности (по итогам опроса)

Первый опрос	Второй опрос
менеджеры (31 %)	менеджеры (19,1 %)
офисные работники и квалифицированные рабочие (по 17 %)	экономисты (12,5 %)
	финансисты (14,3 %)
	инженеры-программисты (4 %)
	организаторы производства (4 %)
	охранники (5 %)

Уровень переобучения для военнослужащих имеет также немаловажное значение. Для подавляющего большинства важно получение диплома о втором высшем образовании (41,9 %), повышение квалификации по уже имеющейся гражданской специальности (13,5 %), первичная профессиональная подготовка по рабочей специальности (25,7 %). Учитывая привлекательность специальностей менеджера, экономиста, финансиста, при выборе требований по переподготовке военнослужащие указывают: изучение основ управления, бухучета, права и навыков в избранной сфере деятельности – 23,3 %; практические навыки – 30 %; дополнительные знания и навыки (иностранные языки, экономика, право, психология) – 21,7 %.

Военнослужащие отдают предпочтение вечерней (30,8 %) и заочной (26,9 %) форме обучения. Учебное заведение, расположенное близко к дому, хотели бы иметь 53,3 % респондентов, а для 43,3 % месторасположение учебного заведения не имеет значения. Предпочтительными сроками обучения для респондентов являются: до шести месяцев – 36 %, до трех месяцев – 35,1 %, до одного года – 25 %. Для 53,2 % респондентов оплата переобучения является неприемлемой, 35,1 % военнослужащих согласны на частичную оплату услуг и всего 11,7% могли бы оплачивать обучение самостоятельно.

В данный период наиболее благоприятной трудовой нишей для военнослужащих, увольняемых в запас, является предпринимательская деятельность. Но опрос, проведенный в июне – июле, показал, что только у 25 % бывших военнослужащих были мысли о создании своего дела в сфере торгово-посреднической деятельности. Второй опрос показал, что для 30 % респондентов предпринимательская деятельность является привлекательной, 31,1 % готовы заняться предпринимательством, а для 38,9 % это неприемлемо. Для желающих заниматься предпринимательством препятствиями являются: отсутствие личных средств (42,6 %), отсутствие специальной подготовки (34,4 %), отсутствие экономических условий (23 %). Наиболее привлекательной для респондентов является работа в качестве владельца или руководителя коммерческой организации (52,2 %) и в качестве специалиста коммерческой организации (47,8 %).

Немаловажным фактором для военнослужащих, увольняемых в запас, в настоящее время является доступность информации о ситуации на рынке труда, о перспективах трудоустройства по имеющейся у военнослужащих спе-

циальности, о перспективах трудоустройства по вновь полученной специальности, о возможности самозанятости. Считают недостаточной свою информированность от 35,2 % до 64,8 % респондентов.

Несмотря на нестабильное положение в армии и общую обстановку в стране, а также принимая во внимание неясность личных перспектив в дальнейшей жизни, психологическое состояние респонденты характеризуют как «оптимизм, активность» (37,7 %). Но в то же время 30,4 % военнослужащих, увольняемых в запас, отмечают тревожность и неуверенность, 13 % затрудняются с ответом.

Необходимость консультаций специалистов по вопросам занятости признается подавляющим числом респондентов (45,6 %). Существование дальней потребности отмечают 25 %, а 22 % считают, что такая потребность существует в той или иной мере. Основные направления работы органов занятости, названные респондентами, – это подбор постоянной, временной или подходящей работы (56,2 %); приведение в соответствие профессиональных интересов и притязаний человека к ситуации на рынке труда, определение наиболее приемлемых вариантов профессионального переобучения (17,5 %); информирование человека о его реальном положении и перспективах на рынке труда (3,7 %).

Респонденты не дали ни одного положительного ответа на вопрос о потребности проведения психологической диагностики, выявлении социально-психологических и психофизиологических особенностей человека, что может говорить о неадекватной оценке военнослужащими, увольняемыми в запас, своих перспектив на рынке труда. По их мнению, чтобы добиться успеха в жизни, необходимы: протекция и знакомство (44,8 %), деньги (41,7 %), способности и талант (25,4 %), дружеские связи (26,4 %), предприимчивость (16,4 %), хорошее образование (14,9 %), меньше всего военнослужащие надеются на помощь государства (4,4 %). Необходимо отметить, что на данный вопрос респондентам было разрешено дать несколько ответов, поэтому суммарный процент больше 100 %.

Блок вопросов, посвященный потребностям в переподготовке членов семей, не нашел должного отклика среди респондентов. До половины анкетированных оставили их без ответа, из чего можно заключить, что в период перехода от военной жизни к гражданке военнослужащие, увольняемые в запас, рассчитывают только на собственные силы, не надеясь на финансовую поддержку со стороны членов своей семьи. Средняя численность семьи ответивших на данный блок респондентов три-четыре человека (соответственно 35 % и 47 %), из которых 58,9 % в настоящее время не работают. Имеют специальность (бухгалтер, экономист, медсестра, воспитатель детского сада, секретарь-машинистка, менеджер, инженер-строитель), по которой могли бы работать, 48,7 % членов семьи. Но тем не менее 50 % испытывают потребность в повышении квалификации по имеющейся специальности, первичной подготовке или переподготовке на новую специальность (38,6 %). При этом предпочтительной для членов своей семьи респонденты считают заочную (26,5 %), вечернюю (23,5 %) или дневную (26,5 %) формы обучения, для остальных форма обучения значения не имеет (23,5%).

Таким образом, можно нарисовать социальный портрет среднего военно-служащего, увольняемого в запас. Это человек от 30 до 45 лет с высшим военным образованием, в звании капитана или майора, отслуживший от 20 лет и больше, не имеющий гражданской специальности, не уверенный в своем быстром трудоустройстве после увольнения из армии, желающий переобучаться и получить новую специальность, считающий, что мог бы заниматься предпринимательской деятельностью. У этого человека четко выражено стремление найти высокооплачиваемую работу. Интересен тот факт, что подавляющее большинство военнослужащих, уволенных в запас, желают пройти переобучение, что приводит к мысли о необходимости опережающего образования, в частности заочного или дистанционного обучения, которое можно проводить заблаговременно, параллельно с прохождением военной службы, для смягчения психологических последствий увольнения из армии.

Наряду с проблемами военнослужащих, увольняемых в запас, большие проблемы с трудоустройством возникают у членов их семей. Жизнь в закрытых городках, отсутствие работы по специальности или отсутствие самой специальности приводят к дисквалификации, а это в свою очередь – к не востребованности трудоспособных членов семьи военнослужащих в новых экономических условиях, что также выдвигает проблему серьезного рассмотрения вопроса о профессиональной ориентации, профессиональном обучении или переобучении и трудоустройстве данной категории населения.

Список используемых источников:

1. Отчет о результатах реализации Стратегии социального развития Вооруженных Сил Российской Федерации в 2008. URL: <http://www.mil.ru>
2. О результатах мониторинга социально-экономического и правового положения военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. М.: Мин-во здравоохранения и социального развития Российской Федерации, 2014. 135 с.
3. Экономика военного строительства: новая парадигма. Ярославль: Литера, 2008. 413 с.

References:

1. Report on the implementation of the Social Development Strategy of the Armed Forces in 2008. URL: <http://www.mil.ru>
2. The results of monitoring socio-economic and legal status of servicemen, citizens discharged from military service and their families. M.: Min of Health and Social Development of the Russian Federation, 2014. 135 p.
3. Economics of military development: the new paradigm. Yaroslavl: Litera, 2008. 413 p.

DOI: 10.17117/no.2015.04.190

Поступила (Received): 27.05.2015

Psy@bsu.edu.ru

Разуваева Т.Н., Шукчус Л.В.

Психодинамические техники коррекционной работы для детей с проблемами в развитии личных гендерных отношений

Razuvaeva T.N., Shukchus L.V.

Psychodynamic techniques of correction work for children with problems in development of personal gender relations

Статья посвящена психодинамическому подходу к коррекционной работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими проблемы в развитии личных гендерных отношений. Психодинамические техники являются наиболее распространенными техниками в работе с детьми, хорошо зарекомендовавшими себя формами коррекционной работы. В статье дан обзор точек зрения различных отечественных и зарубежных авторов о роли и значении игры и рисунков в профилактической и коррекционной работе с детьми. В статье представлены конкретные психодинамические техники для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими проблемы развития гендерных отношений. Каждая техника представлена обоснованием и описанием.

Материал статьи может быть интересен студентам, практическим психологам, социальным работникам, педагогам, специализирующимся в области гендерной психологии, возрастной психологии и психологии развития, психологии личности, социальной психологии, психологического консультирования

Ключевые слова: игра, психодинамические техники, профилактика, коррекция, рисуночная деятельность, проблемы личных гендерных отношений

The article is devoted to the psychodynamic approach to correctional work with children of preschool and primary school age with problems in the development of personal gender relations. Psychodynamic techniques are the most common techniques in working with children, and well-established forms of corrective work. The article provides an overview of the points of view of various domestic and foreign authors on the role and value of play and drawings in preventive and correctional work with children. The article presents specific psychodynamic techniques to work with children of preschool and primary school age with problems of development of gender relations. Each technique presents the explanation and description. The material of the article may be interest for students, practical psychologists, social workers, teachers, specializing in the field of gender psychology, age psychology and development psychology, personality psychology, social psychology, psychological consulting

Key words: play, psychodynamic techniques, prevention, correction, painting activity, problems of personal gender relations

Разуваева Татьяна Николаевна

Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

г. Белгород, ул. Победы, 85

Razuvaeva Tatiayna Nikolaevna

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department

Belgorod state national research university

Belgorod, Pobedy st., 85

Шукчус Любовь Витаутасовна

Кандидат психологических наук, доцент
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
г. Белгород, ул. Победы, 85

Shukchus Luybov Vitautasovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor
Belgorod state national research university
Belgorod, Pobedy st., 85

Психодинамические техники являются наиболее распространенными техниками коррекционной работы с детьми. Интерес к рисуночной и игровой видам деятельности как чрезвычайно важным сторонам в жизни ребенка в настоящее время представляется естественным. Совершенно очевидно, что дети рисовали и занимались играми с доисторических времен, и археологические раскопки свидетельствуют о том, что каждая культура располагала в этом отношении определенными средствами. Любовь, с которой взрослые изготавливали игрушки и рисовали, говорит о том, что с незапамятных времен люди понимали, что игра и рисунки являются средством, помогающим установить контакт с ребенком и понять особенности его мышления.

Психология рисуночной и игровой деятельности стала предметом научного осмысления сравнительно недавно. В течение длительного времени рисунки и игра рассматривались в основном как способы занятости ребенка и выхода его энергии. Первые формулировки теорий рисунков и игр стали появляться под влиянием эволюционной теории во второй половине 19-го века. С этого времени психология начинает осознавать развивающие, гармонизирующие и исцеляющие возможности игр.

Большое значение в повышении интереса к рисункам и к игровой деятельности как важнейшим сторонам жизни ребенка имели работы З. Фрейда [9]. Особое значение имела попытка З.Фрейда связать нарушение поведения ребенка с переживаниями им внутриспсихических конфликтов, имеющих неосознаваемый характер. З.Фрейд понимал рисунки и игру как техники психоанализа: свободный рисунок и свободная игра являются заменителями словесных свободных ассоциаций, разновидностью катарсиса, формой переработки и развития дневных мечтаний ребенка; рисунки и игра помогают ребенку пережить волнующее напряжение в состоянии активности (в сравнении с менее благоприятной позицией пассивного наблюдателя); повторения неприятных ощущений в рисунках и игре снижает уровень возбуждения.

Большое значение для развития рисуночной игровой коррекций имели работы М.Клейн [9] и А.Фрейд [7]. Особенное значение имеет положение М.Клейн о важности для ребенка присутствия в игре переноса. Она считала, что перенос не обязательно связан с актуализацией прошлых ситуаций и отношений психотравмирующего характера, но может отражать всю совокупность психического опыта, проявляющегося в контексте психотравмирующих отношений.

Всесторонне изучал игру Ж.Пиаже [4]. Разные виды игровой деятельности он связывал с различными стадиями психического развития («сенсомоторные, «символические» игры, «игры с правилами»). Ж.Пиаже описал общие признаки игровой деятельности: 1) игра приятна, обычно положительно воспринимается

ее участниками; 2) игра протекает спонтанно и предполагает наличие у участников внутренней мотивации; 3) игра требует высокой гибкости психических процессов и ролевой пластичности; 4) игра является естественным следствием физического и интеллектуального развития ребенка. Ж.Пиаже подчеркивал значимость сохранения вербального контакта с ребенком в процессе игры.

Аналитическому исследованию рисуночной и игровой видам деятельности были посвящены работы Э.Эриксона [6]. Он считал, что для понимания психологии ребенка следует тщательно анализировать не только содержание и форму рисунка и игровой деятельности, но и слова, и аффекты детей, которыми они сопровождаются. Э.Эриксон рассматривал рисунки и игру в качестве важнейшей формы изучения бессознательного. По его мнению, в рисуночной и игровой деятельности ослабляется «цензура» сознания и актуализируются фантазии. Он был убежден в том, что пережитые ребенком психические травмы и имеющиеся у него внутриспсихические конфликты так или иначе проявляются в рисуночной и игровой деятельности и даже могут приводить к нарушению их нормального хода, так как из-за сильных переживаний ребенок утрачивает способность регулировать процесс любой своей деятельности. Таким образом, Э.Эриксон один из первых обратил внимание на богатые диагностические и коррекционные возможности рисунка и игры.

Нельзя обойти стороной работы В. Экслейн [цит. по 3], положившие начало применению рисуночной и игровой коррекции в русле клиент-центрированного подхода К. Роджерса. Подчеркивая достоинства рисунков и игры, В. Экслейн пишет: «В рисунках и игре ребенок выражает себя предельно искренне, открыто и совершенно естественно... Чувства ребенка, установки и мысли легко проявляются в игре. Благодаря игре, ребенок учится понимать себя и других. Используя рисунок и игрушку, ребенок может создавать свой собственный мир. Он может выбирать одно и отвергать другое, он может творить и разрушать» [цит. по 3, с. 17-18]. В. Экслейн была убеждена в том, что психодинамические коррекционные техники могут с успехом применяться в образовании. Основной целью их использования в этом случае является стимулирование свободного выражения ребенком своих чувств и мыслей, формирование в образовательном учреждении атмосферы терпимости и уважения к внутреннему миру детей, а также построение между учениками и педагогом принципиально новых партнерских отношений.

Предпочтение применения психодинамических техник в коррекционно-развивающей работе также обусловлено особенностями детской психики. К таким особенностям относятся:

1. Дети во многих случаях испытывают затруднения в словесном описании своих переживаний. Невербальная экспрессия с использованием разнообразных предметов рисуночной и игровой деятельности для детей наиболее естественна.

2. Дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и действий, чем взрослые. Их переживания проявляются в рисуночной и игровой деятельности непосредственное, не проходя «цензуру» сознания.

3. Мышление ребенка более образно и конкретно, чем мышление взрослого, поэтому он использует рисование, игру, и манипуляцию с различными материалами как способ осмысления действительности.

4. Следует учитывать живость и богатство детской фантазии, а также естественную склонность детей к рисованию и играм.

5. Часто изобразительные и конструктивные материалы и предметы рисуночной и игровой деятельности оказываются для ребенка более важными «партнерами» для общения, чем родители, педагоги и психолог. Дети связывают с ними наиболее характерные для себя и связанные со своим опытом способы работы и различные эмоциональные реакции.

6. Различные материалы изобразительной и игровой деятельности могут являться для ребенка средством психологической защиты, к которому он прибегает, когда чувствует необходимость. Это может быть обусловлено способностью детей «удерживать» переживания, не давая им «выплеснуться» наружу в поведении.

7. В рисунках и играх дети проигрывают отношения и ситуации такими, какими дети хотели бы их видеть [1, 2, 3].

Итак, содержание рисуночной и игровой видов деятельности, степень их сложности, особенности их организации, действующие лица, конфликты, беспокойство ребенка, выраженные аффекты – все это представляет информацию и диагностическую ценность для психолога и убеждает нас в том, что применение психодинамических методов действительно является наиболее подходящим для коррекционной работы с детьми разных возрастов с проблемами гендерного развития.

Техники, представленные нами, заимствованы из зарубежной психологии [3], но переработаны в соответствии с целью и задачами нашей статьи.

ТЕХНИКА «Раскрашивание фигур мальчиков и девочек» (автор Барбара Тернер) [3, с. 131-136].

Обоснование. Данная техника будет способствовать уточнению и расширению представлений о гендерных стереотипах своего и противоположного пола, а также смысла своей гендерной роли и противоположного пола. При раскрашивании фигур соответствующего пола увеличивается число параметров для идеализации и идентификации.

Описание техники.

Психолог рисует контурное изображение детской фигуры, соответствующей полу и возрасту ребенка (можно использовать заранее заготовленные шаблоны). Показывая изображение ребенку, психолог спрашивает, как «этот мальчик» или «эта девочка» чувствуют себя в ситуации, близкой к сегодняшней ситуации самого ребенка: «Давай раскрасим эту фигурку, чтобы увидеть, как она себя чувствует».

Продолжить игру можно с контурными изображениями детских фигурок противоположного пола.

ТЕХНИКА «Создание фигуры отца» (автор Стазен Сина) [3, с. 152-156].

Обоснование. Исходя из положений современных психоаналитиков о том, что отец в большей степени, чем мать влияет на формирование гендерной роли

ребенка [5], мы считаем, что данная методика будет иметь огромное значение и занимать особое место в коррекционно – развивающей работе с детьми, у которых есть проблемы в развитии гендерной идентичности. Напомним, какова роль отца в процессе гендерной социализации личности: сыновьям отцы передают свой взгляд на мужественность, который те принимают как идеальный; оказывают важное влияние на формирование чувства женственности у дочерей, испытывая гордость и поощряя женственную идентификацию дочери с матерью.

Данные современных исследований свидетельствуют о крайне негативных последствиях в целом для психики и личности ребенка, которые вызывает факт отсутствия отца (в результате того, что родители находятся в разводе, или отец уделяет мало внимания воспитанию ребенка). Это ведет к формированию уязвимой личностной структуры, сопровождается социальным отчуждением и фиксацией на своем «Я», заниженной самооценкой, появлением познавательных и речевых нарушений и отклонений в поведении.

Психотерапевтическая работа с ребенком, у которого отсутствует отец, является трудной. Такие дети часто по разным причинам отказываются говорить о своем родителе. Они могут тщательно скрывать свою обиду и проявлять негативизм. Может оказаться, что они ничего или почти ничего не знают о своем отце и именно поэтому не хотят о нем говорить. Нередко они затрудняются в выражении своих чувств и мыслей, связанных с отсутствием отца. И тогда данная техника может являться средством установления между ребенком и психологом контакта, происходящего благодаря оживлению воспоминаний ребенка о своем отце. Эта методика создает возможность для проекции чувств и мыслей ребенка на отцовский образ и имеет огромный психотерапевтический потенциал более глубокого исследования проблем, связанных с отсутствием родителя.

Данная методика не предполагает использование игрушек, ее можно было бы назвать «Игра с фантазиями». Определенная система образов и представлений ребенка создает игровое пространство, в котором он может отреагировать свои чувства и ощутить психотерапевтический эффект.

Данная техника, предлагающая ребенку создать идеализированный или, наоборот, гротескный образ отца, дает возможность для психолога анализировать переживания ребенка, а последнему – коррекции своего эмоционального состояния. Применяя эту технику повторно, можно заметить определенные изменения в создаваемом ребенком образе или, напротив, сохранении тех или иных его особенностей.

Описание техники. Работа начинается с выбора или создания ребенком тела отца. Для работы требуется определенный набор материалов. Можно использовать раскрашенный войлок (для изготовления предметов одежды, причёски, глаз, усов, носа, рта), а также картон или пенопласт (для изготовления самой фигуры).

Дети могут включать в изображение те или иные «эмоциональные» элементы. При этом можно учитывать ассоциации различных цветов с определенными эмоциональными состояниями (Ammen S., 1994): желтый – со счастьем;

синий – с грустью; черный – с горем; коричневый – с одиночеством; оранжевый – с возбуждением; зеленый – с беспокойством; красный – с раздражением или гневом. Этот список может быть расширен. “Эмоциональные” элементы могут создаваться из разных материалов, например, из клеенки. Можно подбирать клеенку разного цвета и вырезать ее в виде различных фигур, соответствующих тем или иным эмоциональным состояниям, например: улыбающийся рот выражает радость, сдвинутые брови – грусть или обиду, единица – одиночество, восклицательный знак – возбуждение, вопросительный – сомнение и т.д. Все это придает чувствам конкретность, что отвечает особенностям детской психологии.

Итак, ребенок, создавая тело отца, изображает лицо, туловище, руки, ноги. Потом приступает к выбору одежды из соответствующих элементов, которые можно заготовить заранее или сделать вместе с ребенком. Включение “эмоциональных” элементов связано со значительными психотерапевтическими возможностями. Ребенок выбирает элементы, которые, по его мнению, соответствуют характеру и состоянию отца. Следует учесть, что иногда эти элементы отражают действительные качества отца, иногда – являются проекцией на его образ собственных переживаний ребенка. “Эмоциональные” элементы обычно помещаются под одеждой, в тех местах, которые ассоциируются с эмоциями, например, в области груди или живота. Их выступание из-под одежды метафорически указывает на то, что они связаны с интимными психическими проявлениями, скрытыми до определенного момента. Вполне возможно, что психолог прокомментирует действия ребенка следующим образом: “Ага, видно, рубашка слишком тесна для чувств твоего папы; он бы, наверно, почувствовал себя лучше, если бы они вышли наружу”. По мере того как ребенок будет готов назвать эти чувства, можно в буквальном смысле “извлекать их на поверхность”.

ТЕХНИКА «Представь, что ты это можешь» (автор – С. Эйлин Тейсс) [3, с.38-40].

Обоснование. Данная методика рассчитана на детей, которые знакомы со смыслом гендерной роли, они знают на уровне внутриспсихического образа, как ведут себя девочки / мальчики или как надо, чтобы они вели себя в той или иной ситуации, но у самих еще не сформированы навыки гендерного поведения. Для работы можно использовать карточки стимульного материала из методики “Ситуации”, которые моделируют типичные ситуации личных отношений детей младшего школьного возраста. Пример: используя ситуацию “Я не приглашу тебя на свой день рождения”, можно спросить ребенка: “Как ты поступишь в этой ситуации?”, “А еще как можно поступить?”, “А я знаю, что в этой ситуации можно поступить по-разному, давай представим, что ты можешь поступить тоже по-разному, например... ”.

Описание техники. В контексте обозначенной проблемы ребенка просят представить (или сыграть роль), будто он знает, как нужно что-то сделать, как можно поступить. Первые начинания ребенка можно поддержать восклицаниями: “Здорово, кое-что уже получается! Осталось еще чуть-чуть”; “Да ты просто претворялся, что ничего не умеешь, а на самом деле многое можешь сам”. В воображаемой ситуации ребенок чувствует себя более свободно и не опасается,

что у него что-то не получится. Самостоятельно справившись с каким-либо заданием, ребенок будет помогать и другим детям. В данной технике огромную ценность имеет процесс самостоятельного решения проблем, приложение собственных усилий.

ТЕХНИКА «Игра с куклой-автопортретом» (автор – Джесика Стоун-Фениси) [3, с.237-241].

Обоснование. Создание и анализ ребенком своего образа предполагают значительные психотерапевтические возможности. Предполагаемая игра с куклой-автопортретом – достаточно простая и не требующая больших затрат методика, позволяющая ребенку развить свою творческую экспрессию и сформировать образ самого себя, как представителя своего пола. Ее можно использовать в работе с детьми, имеющими разный культурный уровень, но страдающими одной проблемой: у них не сформировано положительное самовосприятие себя как представителей своего пола. Игра с куклой-автопортретом способствует экспрессии и самоидентификации, как представителя своего пола. Психолог и ребенок могут прийти к осознанию актуальной для ребенка ситуации и особенностей восприятия им самого себя как мальчика или девочки. Способность ребенка к осмыслению своих чувств и опыта в их символической репрезентации служит основой гендерного самопознания и дальнейшего личностного роста.

Игра с куклой-автопортретом является увлекательным занятием, как для психолога, так и для ребенка. К созданию куклы-автопортрета можно прибегать достаточно регулярно, а можно и однократно, лишь с целью оценки и состояния личности ребенка. Полученный образ является для ребенка его зримым и объемным изображением, которое может служить задачам развития личности в целом, гендерного самосознания, гендерного поведения, моделей конструктивных гендерных отношений.

Описание техники. Для работы необходимо иметь: большие рулоны бумаги, соответствующие по цвету разным оттенкам кожи ребенка; скрепки; мелки, цветные карандаши, маркеры; различные материалы для «набивки» куклы, которые можно либо подобрать вместе с клиентом, либо предоставить ему на выбор; нитки, лента, пряжа (для изображения волос) и т.д. – все, что может понадобится ребенку для окончательного оформления образа; хлопок (вата), целлофан, газеты и т.д.

Создание куклы-автопортрета является интимным процессом. Этапы работы можно выбирать с ребенком произвольно. Например, сначала можно обвести фигуру ребенка. Это позволяет вовлечь ребенка в работу, вызывает у него интерес и оживление. После этого предлагается ребенку разрисовать фигуру так, как захочется. Психолог может поставить перед ребенком более четкую задачу, например: «Нарисуй, как ты себя видишь», – или: «Нарисуй, как ты себя чувствуешь в данный момент».

На следующих занятиях ребенок выбирает различные предметы и материалы, которые обозначают его мысли, чувства и воспоминания. Например, булыжник может явиться знаком ярости, а лист напомнить о совместной поездке семьи на природу. Сильные чувства, которые испытывает ребенок при выборе

предметов, могут указывать на то, что предмет затронул значимые для него воспоминания. Следует предоставить ребенку возможность собрать большое количество разнообразных предметов и материалов.

В процессе подбора предметов и материалов появляется возможность для обсуждения. На это занятие можно потратить несколько встреч. Психолог может побуждать ребенка к выбору большого количества материалов словами о том, что чем больше их будет собрано, тем больше у ребенка было в жизни ярких впечатлений и воспоминаний. Разнообразие материалов делает создаваемый образ более убедительным и достоверным.

Когда собрано достаточное количество предметов и материалов, можно переходить к «набивке» куклы. В нее должно быть помещено все, что удалось собрать ребенку, – и то, что символизирует хорошее, и что символизирует плохое (мысли, воспоминания, чувства, впечатления). Разнообразие набивки позволяет отразить уникальность образа «Я». В зависимости от возраста, уровня интеллекта и степени зрелости ребенка можно попросить его обозначить на теле куклы места, с которыми он связывает проявления своих чувств, и именно там разместить те или иные найденные предметы. Оставшиеся внутри куклы пустые места заполняются ватой, пенопластом или газетой. Детали куклы соединяются и сшиваются.

Куклу можно использовать для ролевых игр. В ходе игры ребенок может начать извлекать из нее камни, обозначающие злость и обиду и, наоборот, вложить свои любимые предметы. Такие действия будут подтверждать улучшающееся самоотношение ребенка.

ТЕХНИКА «Облачение в свадебный наряд» (автор – Патриция Григорьев) [3, с. 367-371].

Обоснование. Убранство невесты обладает особой привлекательностью для девочек всех возрастов. Культурный опыт детей является основой для восприятия ими этой одежды как достаточно емкого символа чистоты, святости, новизны и богатства потенций. Поэтому, предлагаемая техника будет полезна, прежде всего, девочкам с целью оживления положительных чувств, связанных с собственным полом. Методика предназначена для девочек, у которых по определенным причинам сформировалось негативное отношение к собственному полу. Это могут быть девочки, перенесшие сексуальное насилие, ранний опыт отверженности или в семье, или со стороны сверстников. Негативное отношение к полу может быть сформировано в результате внушенной информации.

Описание техники. Данную технику можно применять как в индивидуальной, так и в групповой работе. Необходимо иметь белое свадебное платье. Хорошо бы иметь брачный венок с вуалью: он обеспечит анонимность и возможность «вживания» в образ невесты. Девочка, исполняющая роль невесты, может сама выбирать персонажей, участвующих в церемонии бракосочетания. Психолог помогает в организации ритуала, стремясь подчеркнуть серьезность и помпезность происходящего. Кульминацией является момент, когда «невеста» облачается в свадебный наряд и психолог, взяв в руки «магический» жезл, торжественно объявляет о том, что невеста «входит на трон красоты, святости и чистоты».

Девочки могут исполнять ритуал «очищения» по-разному: некоторые торжественно обходят кабинет по кругу, за ними следуют приглашенные и «свидетели», иногда процессия выходит в коридор или вестибюль, где могут находиться родители. После церемонии у девочек может возникнуть ощущение того, что им теперь дано право делиться с другими своей чистотой. Взяв магический жезл, они могут произвести ритуал «очищения» с другими девочками или кукольными персонажами. Психолог при этом должен подчеркнуть, что ритуал символизирует начало нового этапа жизни. Однако у девочек не должно возникнуть ложного представления о том, что совершение ритуала влечет за собой автоматическое решение всех их проблем.

ТЕХНИКА «Выпускание пара» (автор – Донна Кангелози) [3, с. 165 – 167].

Обоснование. Предлагаемая техника дает возможность рассказать о своих сложных чувствах и проблемах гендерного развития. Если проблемы ребенка заключаются в неспособности общаться со сверстниками противоположного пола, то данная методика позволяет освободиться от неприятных переживаний, лучше понять себя и окружающих, способствует совместному решению проблем, позволяет сформировать определенные модели гендерного поведения в затруднительных ситуациях, кроме того, она позволяет преодолеть психологическую защиту ребенка, как неконструктивную форму гендерного поведения, развить его коммуникативные и творческие возможности, пережить катарсис, отреагировать чувства, связанные с проблемами гендерного поведения и отношений, укрепить гендерные отношения, развить эмпатические способности, сформировать ценные практические навыки конструктивного гендерного поведения и отношений.

Описание техники. Вначале психолог просит ребенка рассказать о какой-либо ситуации отношений со сверстниками противоположного пола, которая часто у него бывает, и которая вызывает у него сильное раздражение или злость. Затем психолог достает «ледяную» пластинку или деревянный молоток, который предназначен для «выпускания пара». Психолог просит ребенка подумать над тем, как он предполагает вести себя в такой же ситуации. Психолог может подсказать ребенку аналогичные ситуации и то, как их можно предотвратить или как вести себя, если все же они складываются. Итак, ребенок и психолог поочередно рассказывают разные неприятные истории, связанные с гендерными отношениями. При этом они отбивают по куску «льда» до тех пор, пока вся «ледяная» пластина не окажется разбитой на мелкие осколки.

Если техника «Выпускание пара» используется в группе или в семейной коррекционной работе, каждого участника спрашивают, как бы он вышел из затруднительного положения, или каждый рассказывает о своем случае (иногда бывает целесообразно начать игру с обсуждения менее сложных чувств и ситуаций для того, чтобы вовлечь ребенка в игру и узнать о его увлечениях, свойственных ему поведенческих гендерных приемах).

Мы представили обзор некоторых психодинамических техник для коррекционно-развивающей работы практических психологов, педагогов с детьми, имеющими проблемы развития гендерных отношений. Такая работа является актуальной и значимой на сегодняшний день, является достаточно сложной и

представляет определенную трудность (прежде всего, методическую). Она включает множество аспектов, научное освещение которых еще ждет своего часа.

Список используемых источников:

1. Бурменская Г.В., Карабанова О.Л., Лидерс А.Г. *Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей*. М.: Изд-во МГУ, 1990. 136 с.
2. Дубровина И.В. *Об индивидуальных особенностях школьников*. М.: Сфера, 1980. 128 с.
3. Кэдьюсон Х., Шефер Ч. *Практикум по игровой психотерапии*. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
4. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды*. М.: Изд-во МГУ, 1969. 337 с.
5. Тайсон Р., Тайсон Ф. *Психоаналитические теории развития*. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 528 с.
6. Эриксон Э. *Детство и общество*. СПб.: Питер, 1996. 225 с.
7. Фрейд А. *Теория и практика детского психоанализа*. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. 400 с.
8. Klein M. *The Psychoanalytic Play Technique*. In *The Directions of Psychoanalysis*, ed. M. Klein, R. Money-Kirle and P. Hermann. London: Maresfield Reprints, 1955.
9. Freud S. *Selected Paptrs. In The Standart Edition of the Complete Psychoanalytic Works of S. Freud*. Vol. 3. London: Hogarth Press, 1950.

References:

1. Burmenskaya G.V., Karabanova O.L., Liders A.G. *Age-psychological counselling. Problems of mental development of children*. Moscow: MSU Publishing house, 1990. 136 p.
2. Dubrovina I.V. *On the individual characteristics of school children*. M.: Sphere, 1980. 128 p.
3. Kedusan H. *Workshop on play therapy*. Kedusan, C. Schaefer. SPb.: Peter, 2000. 16 p.
4. Piaget J. *Selected psychological works*. M.: MSU, 1969. 337 p.
5. Tyson P. *Psychoanalytic theories of development*. Ekaterinburg: Business book, 1998. 528 p.
6. Erikson E. *Childhood and society*. SPb.: Peter, 1996. 225 p.
7. Freud A. *Theory and practice of child psychoanalysis*. M: April Press, Publishing house EKSMO-Press, 1999. 400 p.
8. Klein M. *The Psychoanalytic Play Technique*. In *The Directions of Psychoanalysis*, ed. M. Klein, R. Money-Kirle and P. Hermann. London: Maresfield Reprints, 1955.
9. Freud S. *Selected Paptrs. In The Standart Edition of the Complete Psychoanalytic Works of S. Freud*. Vol. 3. London: Hogarth Press, 1950.

DOI: 10.17117/no.2015.04.200

Поступила (Received): 28.04.2015

psyf@sfedu.ru

Рогов Е.И., Шевелёва А.М. Особенности профессиональных представлений учителей и студентов-педагогов

Rogov E.I., Sheveleva A.M.
The teachers and pedagogic specialty students professional
representations peculiarities

В статье описаны результаты исследования представлений студентов-педагогов разных курсов и школьных учителей об объекте труда и работе, профессиональной этике и факторах привлекательности труда. Обнаружено, что наиболее значительные изменения профессиональных представлений наблюдаются в течение обучения в вузе и при переходе к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности. Выявлено, что в процессе обучения у студентов расширяются и конкретизируются представления о профессиональной этике, повышается критичность в оценке объекта своей работы и самой работы, изменяется значимость разных факторов привлекательности труда. Для учителей объект профессиональной деятельности обладает большей чёткостью, ему приписывается большая активность. Студенты более высоко оценивают объект профессиональной деятельности, приписывают ему больше положительных качеств. Учителя в большей степени ориентируются на коллег как адресат применения профессиональной этики и опираются на должностные инструкции. Учителя более дифференцированно подходят к оценке реального и идеального в представлениях о привлекательности труда, чем студенты

Ключевые слова: профессиональные представления, объект профессиональной деятельности, профессиональная этика, привлекательность труда, педагоги, учителя, студенты

The article describes the results of the different year students' and school teachers' views about their object of professional activity, job, professional ethics and factors of job attractiveness research. The most significant changes of professional representations observed during the study at the University and in the transition to employment. It is revealed that in the process of professional education the professional ethics representations are expanding and concretizing, the criticality in the evaluation of the object of their job and the job itself is increasing, and significance of different job attractiveness factors is changing. For teachers the object of professional activity has greater clarity, it is attributed with a lot of activity. Students tend to think more highly of the object of professional activity, ascribe more positive qualities. Teachers direct more their attention to coworkers as the professional ethics application recipients and are guided by the job description. Teachers assess the real and ideal of job attractiveness factors more differently, then students

Key words: professional representations, object of professional activity, professional ethics, job attractiveness, teachers, students

Рогов Евгений Иванович

Доктор педагогических наук, профессор
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42

Rogov Evgeny Ivanovich

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
Southern federal university
Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya st., 105/42

Шевелёва Анна Максимилиановна

Кандидат психологических наук, доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42

Sheveleva Anna Maksimilianovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor
Southern federal university
Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya st., 105/42

Значимость профессиональных представлений для профессиогенеза личности – сознательного выбора профессии, качественного освоения профессиональных компетенций, эффективного выполнения профессиональных задач, сохранения профессионального здоровья, адекватной реализации социальной функции профессии не вызывает сомнений. Профессиональные представления как система психической регуляции профессиональной деятельности в психологических исследованиях рассматривается в различных вариантах, например, как образ мира (А.Н. Леонтьев, Е.А. Климов и др.), образ объекта деятельности (Н.Д. Гордеева, В.М. Девиашвили, Н.Д. Завалова, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко, В.А. Толочек и др.), образ субъекта труда (Е.А. Климов, В.А. Бодров, А.К. Маркова и др.), образ субъект-субъектных и субъект-объектных отношений (А.А. Гостев, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, В.И. Ковалёв, В.Э. Мильман и др.). Изменчивость профессиональных представлений в процессе профессионального развития и важность их формирования в процессе профессионального образования неоднократно становились предметом психологических исследований [например, 1, 2, 3, 4 и др.].

По мнению В.Н. Обносова, психологической предпосылкой для перехода на новый этап профессионального развития является превращение неполного, малодифференцированного представления о профессии в её субъективную личностную модель, к главным признакам которой относится наполненность чувственным опытом (образы предметов труда, необходимых операций и условий деятельности; образы собственных действий субъекта на рабочем месте, его состояний, типичных для данной работы, переживаний, связанных с ней, и т.д.) [5].

Трудности становления профессиональных представлений могут провоцировать нежелание адаптироваться к условиям профессионального обучения, потерю личностного смысла в нём, а впоследствии профессиональную дезадаптацию, профессиональные кризисы, профессиональные деструкции личности.

Профессиональные представления, с одной стороны, социальны и высоко устойчивы в коллективном сознании профессионального сообщества, а, с другой, имеют индивидуальную вариативность и отражают опыт конкретного субъекта. Профессиональные представления являются результатом, показателем и предпосылкой эффективности развития профессионализма личности, они выполняют ряд специфических функций:

- помогают ориентироваться в реальности, являясь особым способом интерпретации и передачи информации;
- являются инструментом познания, с помощью которого происходит перевод описания в объяснение;
- позволяют адаптировать новые факты к ранее существующим взглядам, путём помещения событий или объектов в категории, разделяемые большим количеством людей;

- оказывают влияние, которому сложно сопротивляться;
- являются групповым феноменом. Распространяясь, они становятся предметом договора между членами определённой профессиональной группы;
- являются промежуточным звеном между человеком и обществом, не делая акцента ни на том, ни на другом, представления связывают эти уровни.

Особый статус педагогической профессии связан со степенью влияния этой профессии на индивидов и общество. Как профессия типа «человек-человек», эта профессия обладает особыми свойствами – это специфические объекты труда (люди), каждый с собственной уникальностью и активностью, это повышенное социальное доверие, следствие которого – повышенная социальная ответственность и повышенные требования к личности профессионала. Для профессии учителя характерны непосредственные межличностные контакты между специалистом и объектами его труда. Эти контакты порой многократны и долговременны, эмоционально насыщены, имеют своей целью оказание влияния педагогом на психическую реальность своего партнёра по профессиональному взаимодействию – учащегося, воспитанника. Нередко партнёр занимает зависимую и даже уязвимую позицию по отношению к профессионалу, воспитывающему, обучающему его. Поэтому роль морально-нравственной составляющей в профессиональной деятельности педагога особо высока. Также высоко значение адекватности представлений специалиста об объекте своего труда – учащемся. Отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, К.В. Вербова, С.В. Кондратьева, М.Ю. Красовицкий, Г.И. Метельский, А.А. Реан и др.) убедительно показали связь адекватности представлений об учащихся с опытом и уровнем мастерства учителя. Нарушение же формирования образа ученика ведёт к деструкциям взаимоотношений с учащимися и к профессиональным деформациям личности учителя.

Следует отметить сложность выявления адекватности субъективных представлений педагогов об ученике, что определяется свернутостью этих представлений, трудностью их актуализации учителем в процессе реальной деятельности. Кроме того, влияние самих представлений оказывается опосредованно подсознанием и сливается с влиянием на педагогическую деятельность множества других факторов, как субъективного порядка (ценности, цели, эмоции, способности и др.), так и объективного (условия, требования, возможности среды и др.).

Условия профессиональной деятельности также становятся содержанием профессиональных представлений. В частности, отражение и оценка данных условий как определяющих привлекательность трудовой деятельности в рамках своей профессии тесно связаны с мотивацией профессиональной деятельности, и как следствие, с её эффективностью и субъективно воспринимаемой успешностью.

С целью выявления особенностей профессиональных представлений учителей и студентов-педагогов мы предприняли эмпирическое исследование, участниками которого стали учителя средней общеобразовательной школы (41 человек) и студенты разных курсов очного обучения профиля подготовки «Начальное образование», не работающие по получаемой специальности

(1 курс – 21 человек, 2 курс – 16 человек, 3-4 курсы – 22 человека). Предметом исследования послужили представления об объекте деятельности и работе, профессиональные этические представления и представления о факторах субъективной привлекательности труда. За участие в сборе эмпирических данных авторы выражают признательность магистранту Академии психологии и педагогики Южного федерального университета А.В. Еловской.

Для изучения представлений об объекте профессиональной деятельности и работе был применён опросник Е.И. Рогова, инструкция которого предписывала испытуемым сначала ответить на открытые вопросы, назвав и проранжировав объекты своей деятельности, а потом оценить объект своей деятельности и свою работу при помощи набора 16 биполярных шкал семантического дифференциала. Благодаря данной методике в исследуемых представлениях можно выделить следующие факторы:

Фактор *Оценки* образа свидетельствует об уровне уважительного отношения к объекту со стороны субъекта. Высокие значения этого фактора говорят о том, что испытуемый принимает объект, склонен осознавать его как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены. Низкие значения фактора *Оценки* указывают на критическое отношение человека к объекту, отвержение его неудовлетворенность его поведением, уровнем достижений, особенностями личности на недостаточный уровень принятия. Особо низкие значения этого фактора свидетельствуют о возможных невротических или иных проблемах, связанных с ощущением малой ценности объекта.

Фактор *Силы* образа свидетельствует о развитии волевых сторон объекта, как они оцениваются самим испытуемым. Его высокие значения говорят об уверенности, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Низкие значения свидетельствуют о недостаточном самоконтроле объекта, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок, неспособности добиваться желаемого, контролировать ситуацию, настаивать на своем. Особо низкие оценки свидетельствуют и указывают на астенизацию и тревожность.

Фактор *Активности* образа может интерпретироваться как свидетельство экстравертированности объекта. Высокие значения указывают на высокую активность, общительность, эмоциональную отзывчивость, импульсивность; низкие – на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции, замкнутость, сдержанность.

Фактор *Четкости* образа свидетельствует о его точности, контрастности, адекватности, яркости в сознании субъекта.

Представления о профессиональной этике изучались с помощью теста «Неоконченные предложения», модифицированного А.М. Шевелёвой в соответствии с целью исследования. Ответы на задания теста были подвергнуты контент-анализу, категории и подкатегории которого представлены ниже.

«Должное/недопустимое». Подкатегории «Должное» (обязательное, желательное и одобряемое для исполнения в профессиональной деятельности); «Недопустимое» (нежелательное, неодобряемое, «чего делать нельзя»).

«Объект». Подкатегории «Коллеги», «Широкое профессиональное сообщество», «Партнёры», «Другое» указывают на людей и объекты, по отношению к которым реализуется профессиональная этика. Это, соответственно, коллеги-сотрудники в организации; профессиональное сообщество как условная социальная группа; лица, на которых направлена профессиональная деятельность – ученики, клиенты, партнёры; неантропоморфные объекты – природа, объекты культурного и исторического наследия и т.д.

«Модальность». Подкатегории «Отношения» (межличностные отношения между профессионалом и партнёром по профессиональному взаимодействию); «Переживания, чувства» (эмоциональная составляющая профессионального взаимодействия); «Действия, поведение» (конкретные действия и поведенческие паттерны, проявляющиеся в профессиональном взаимодействии); «Личные качества» (характеристики индивидуальности и опыта профессионала).

«Источник» – на что профессионал опирается в своих индивидуальных этических представлениях. Подкатегории «Закон, право» (правовая регуляция профессионального поведения). «Должностные инструкции» (функциональные обязанности и полномочия в конкретной должности). «Универсальные ценности и культура» (общечеловеческие нормы морали и нравственности, универсальные ценности, этикет).

«Направленность». Подкатегории «Эгоцентрические представления» (обращённость представлений на себя. Собственная личность выступает мериллом для оценки этического поведения в профессии); «Альтероцентрические представления» (обращённость представлений на другого человека – партнёра по взаимодействию, готовность поставить себя на место другого).

Для изучения представлений о привлекательности труда была использована методика диагностики привлекательности труда В.М.Снеткова. Она посвящена выявлению реализуемых в профессиональной деятельности потребностей личности, связанных с различными аспектами работы в трудовых коллективах. Данные аспекты отражены в содержании шкал: 1) потребность в творческой и интересной работе; 2) потребность в благоприятных условиях труда; 3) потребность в теплых и доверительных отношениях в коллективе; 4) потребность в признании, в личном авторитете; 5) потребность в собственном развитии; 6) потребность в личном материальном и социальном обеспечении; 7) потребность в принципиальных и требовательных взаимоотношениях в коллективе; 8) потребность в индивидуальном развитии всех членов коллектива; 9) потребность в активной жизненной позиции всех членов коллектива; 10) потребность в хорошей организации труда; 11) потребность в производственных успехах всего коллектива; 12) утилитарная потребность (потребность в удовлетворении узких личных интересов); 13) потребность в общественном признании личного вклада и важности работы коллектива в целом; 14) потребность в общении как по «вертикали», так и по «горизонтали». При помощи методики выявляется степень удовлетворённости данных потребностей на месте работы испытуемого (реальные оценки) и в идеале, как бы ему хотелось (идеальные представления). Также можно выявить степень расхождения между реальным положением дел и представлением об идеальной работе.

У испытуемых-студентов мы исследовали только представления об идеальной работе. У работающих педагогов – как реальные оценки, так и идеальные представления.

Профессиональные представления студентов

Характеризуя объект своей профессиональной деятельности, студенты чаще всего и в первую очередь указывали «Учащиеся». На втором месте – «Родители». На третьем – «Коллеги». В представлениях об объекте деятельности ведущим является фактор «Оценка». Отвергаемый фактор – «Сила». В представлении студентов, объект их деятельности обладает положительными характеристиками, высокой ценностью, заслуживает уважения, однако зависим и неспособен к самоконтролю.

Характеризуя свою будущую работу, студенты чаще всего и в первую очередь указывают на такое её содержание, как обучение. На втором месте – воспитание, на третьем – толерантность. В представлениях о работе ведущий фактор – «Оценка», отвергаемый – «Активность». Таким образом, будущая работа высоко оценивается, пользуется уважением, обладает положительными качествами, однако характеризуется пассивностью и сдержанностью.

Профессиональная этика в понимании студентов основывается на представлениях о недопустимом – том, чего нельзя делать; защищает интересы учащихся, выражается в обладании специалиста набором профессионально важных качеств личности и квалификации, своим источником имеет правовые нормы. Представления студентов о профессиональной этике строятся с опорой на собственную личность как точку отсчёта – оценку собственного, отвечающего этическим требованиям, поведения и оценку соблюдения профессиональной этики по отношению к самим себе.

Главные показатели привлекательности труда по получаемой специальности для студентов связаны с возможностью удовлетворить потребности в благоприятных условиях труда, в собственном развитии, в признании и личном авторитете. Малозначимые потребности – утилитарная (удовлетворение узких личных интересов) и производственные успехи всего коллектива.

Мы сравнили исследованные показатели у студентов разных курсов с целью выявить динамику профессиональных представлений. Статистически значимые результаты получены при помощи сравнения грёх выборок по критерию Крускала-Уоллиса, а также при анализе иерархии показателей в каждой выборке, выявленной при помощи критерия Фридмана.

С повышением курса меняются представления об объекте труда и работе. На статистически значимом уровне это отразилось на показателях фактора «Оценка» в отношении как объекта труда, так и работы в целом. В качестве объекта труда во всех выборках чаще всего указывали учеников. Наивысшие значения фактор «Оценка» в представлении об объекте профессиональной деятельности принимает на 2-м курсе. Самые низкие – на 3-4 курсах. Это свидетельствует, что студенты второго курса максимально принимают объект своей профессиональной деятельности, осознают его позитивные характеристики. На более старших курсах растёт критичность по отношению к объекту деятельности. Значения фактора «Оценка» в представлениях о работе снижаются от первого

курса к третьему и четвёртому, что означает усиление критического отношения к своей будущей работе, снижение уровня её принятия.

В качестве важнейших потребностей, определяющих привлекательность труда в идеале, мы рассматривали те, которые в выборках каждого курса получили наивысшие ранги. Во всех выборках среди главных факторов привлекательности труда оказались благоприятные условия труда. Однако значимость других факторов меняется. Для студентов первого курса идеальное место работы позволяет реализовать потребности в тёплых и доверительных отношениях в коллективе и в признании и личном авторитете. Для второкурсников – в личном материальном и социальном обеспечении и в интересной творческой работе. Для студентов третьего и четвертого курсов потребность в интересной творческой работе продолжает быть актуальной, дополняясь потребностью в личном развитии. Таким образом, от курса к курсу растёт направленность на самореализацию, увязывание индивидуальных потребностей с возможностями развития личности в профессии.

Представления о профессиональной этике от курса к курсу в основном расширяются, становятся более развёрнутыми и разнообразными. В частности, у студентов 3-4-го курсов самые высокие показатели, свидетельствующие об осознании как должных образцов реализации профессиональной этики, так и недопустимых проявлений, ориентации на широкое профессиональное сообщество и учеников как объекты применения профессиональной этики, опора как на источник профессиональной этики на универсальные ценности и нормы культуры, а также на правовые нормы, приоритет ориентации на интересы других людей, готовность поставить себя на место другого.

У студентов первого курса наблюдается эгоцентричность профессиональных этических представлений – профессиональная этика оценивается через призму собственной личности, своих интересов. Ориентация на других людей недостаточна, особенно на интересы учеников. Также на 1-м курсе мы выявили недостаточное осознание положительных образцов реализации профессиональной этики.

У студентов 2-го курса представления о профессиональной этике наиболее узки по показателям осознания этически недопустимого, ориентации на интересы широкого профессионального сообщества, осознания общекультурных и правовых предпосылок профессиональной этики. На 2-м курсе этические представления наименее эгоцентричны.

Таким образом, профессиональные представления студентов-педагогов об объекте деятельности и о работе, о факторах привлекательности труда, о профессиональной этике претерпевают изменения во время учёбы в вузе. Мы связываем эти изменения с этапами приобщения к профессиональной деятельности в процессе профессионального образования – на уровне теоретического обучения и при прохождении практик.

Профессиональные представления педагогов

Характеризуя объект своей профессиональной деятельности, учителя чаще всего и в первую очередь указывали «Учащиеся». На втором месте – «Кол-

леги». На третьем – «Родители». В представлениях об объекте деятельности ведущим является фактор «Оценка». Отвергаемый фактор – «Активность». В представлении учителей, объект их деятельности обладает положительными характеристиками, высокой ценностью, заслуживает уважения, однако недостаточно активен.

Характеризуя свою работу, педагоги чаще всего и в первую очередь указывают на такое её содержание, как обучение. На втором месте – воспитание. В представлениях о работе ведущий фактор – «Оценка», отвергаемый – «Активность». Таким образом, работа высоко оценивается, пользуется уважением, обладает положительными качествами, однако характеризуется пассивностью и сдержанностью.

Профессиональная этика в понимании педагогов, основывается на представлениях о недопустимом – том, чего нельзя делать, защищает интересы учащихся, выражается в обладании специалиста набором профессионально важных качеств личности и квалификации, своим источником имеет правовые нормы. Представления учителей о профессиональной этике строятся с опорой на собственную личность как точку отсчёта – оценку собственного, отвечающего этическим требованиям, поведения и оценку соблюдения профессиональной этики по отношению к самим себе.

Что касается представлений о факторах привлекательности труда, то было выявлено следующее. С точки зрения учителей идеальная работа удовлетворяет потребности в личном материальном и социальном обеспечении и благоприятных условиях труда и в активной жизненной позиции всех членов коллектива. Наименьшую значимость представляют производственные успехи всего коллектива и утилитарная потребность, связанная с удовлетворением на работе узких личных интересов.

Оценка привлекательности труда на месте реальной работы (реальные представления) показала значительную степень удовлетворённости учителей своим местом работы, за исключением потребности в личном материальном и социальном обеспечении, которая является ведущей для идеальных представлений, но в реальности – одной из фрустрированных. В остальном на месте реальной работы в наибольшей степени удовлетворяются потребности в творческой и интересной работе, в общественном признании личного вклада и важности работы коллектива в целом и в собственном развитии. По сравнению с идеалом, данные потребности представлены даже на более высоком уровне, чем желательный в среднем по выборке. Возможно, это является компенсацией за фрустрированную потребность в личном материальном и социальном обеспечении. Наряду с нею, на низком уровне удовлетворены потребность в производственных успехах всего коллектива и утилитарная, которые для испытуемых и не являются значимыми.

Различия профессиональных представлений студентов и учителей

Сравнительный анализ результатов, полученных на выборках студентов и учителей, был проведён с использованием статистического критерия Манна-Уитни. Значимые результаты показали следующее.

Представления об объекте профессиональной деятельности у учителей отличаются большей чёткостью, объекту деятельности приписывается большая активность, но ниже значения по фактору «Оценка». Представления о работе у учителей также обладают большей чёткостью, представлениям присущи более высокие показатели по факторам «Сила» и «Активность». Фактор «Оценка» имеет более высокие показатели в выборке студентов. Таким образом, студенты выше оценивают, приписывают больше положительных качеств как объекту деятельности, так и работе. Представления учителей более чётки, полны и адекватны. Мы считаем, что профессиональный опыт позволяет педагогам видеть не только положительные, но и отрицательные стороны, а также рассматривать объект деятельности и работу как обладающие собственной активностью и способностью к влиянию, а не только как реципиентов чужих влияний.

Различия в представлениях о профессиональной этике заключаются в том, что учителя в большей степени ориентируются на своих коллег как объект применения профессиональной этики, а студенты – на учащихся и широкое профессиональное сообщество как условную социальную группу. Учителя больше опираются на должностные инструкции как источник профессиональной этики.

Также были выявлены различия в оценке значимости разных факторов привлекательности труда на идеальном месте работы. По сравнению со студентами, учителя более высоко оценили практически все факторы. Мы связываем это с тем, что имея опыт реальной работы, учителя более чётко осознают идеал и более дифференцированно подходят к оценке реального и идеального. У студентов в силу отсутствия опыта работы по специальности представления о будущей работе и представления об идеальной работе могут быть смешаны; сам факт трудоустройства может рассматриваться как желательная цель.

Незначимы различия между выборками студентов и учителей по показателю удовлетворения потребности в собственном развитии. Данная потребность является одной из ведущих в обеих выборках.

Также мы сравнивали иерархии показателей представлений о факторах привлекательности труда, выявленные в каждой выборке отдельно при помощи критерия Фридмана. Обнаружено, что благоприятные условия труда значимы для обеих выборок, также в обеих выборках отвергаемы производственные успехи всего коллектива и утилитарные потребности. Различия заключаются в том, что для студентов более высокие места в иерархии факторов привлекательности труда занимают удовлетворение потребностей в признании и личном авторитете и в собственном развитии, а для учителей – в личном материальном и социальном обеспечении и в активной жизненной позиции всех членов коллектива. Можно отметить, что идеальные представления работающих специалистов более прагматичны и включают не только личную позицию, но и пожелания к психологическим характеристикам коллектива.

Подводя итог, отметим, что педагогическая деятельность, наделённая особо важными социальными функциями, предъявляет повышенные морально-нравственные требования к реализующим их специалистам и к их спо-

способностям строить адекватные, развернутые, дифференцированные представления об учащих с непременным учётом своеобразия их личности и субъектности во взаимоотношениях с учителем и учебной деятельности. В то же время, сама педагогическая деятельность и профессиональное образование по данной специальности способны изменять профессиональное сознание субъектов труда, как в направлении профессионального развития личности, так и в направлении профессиональных деформаций и деструкций. Всё это подтверждает значимость опоры на профессиональные представления при организации профессионального образования, разработке новых учебных курсов, планов и программ повышения квалификации педагогов, при психологическом сопровождении педагогической деятельности и тьюторском сопровождении профессионального образования.

Список используемых источников:

1. Динамика профессиональных представлений в онтогенезе. Ростов-на-Дону: ПИ ЮФУ, 2011.
2. Науменко М.В., Rogov E.I., Антипова И.Г., Жолудева С.В., Панкратова И.А., Rogova E.E., Скрынник Н.Е., Шевелёва А.М. Детерминанты формирования профессиональных представлений в период получения профессионального образования // Современная парадигма исследования профессиональных представлений. Ростов-на-Дону: Изд-во Фонда науки и образования, 2014. С. 185-211.
3. Профессиональные представления: теория и реальность. Ростов-на-Дону: ПИ ЮФУ, 2008.
4. Rogov E.I., Антипова И.Г., Жолудева С.В., Науменко М.В., Панкратова И.А., Rogova E.E., Скрынник Н.Е., Шевелёва А.М. Современная парадигма исследования профессиональных представлений. Ростов-на-Дону: Изд-во Фонда науки и образования, 2014. 252 с.
5. Обносов В.Н. Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: дис. ... канд психол. наук. М., 1998. 190 с.

References:

1. Dynamics of professional performances in ontogenesis. Rostov-on-Don, 2011.
2. Naumenko M.V., Antipova I.G., Zholudeva S.V., Pankratova I.A., Rogov E.I., Rogova E.E., Skrinnik N.E., Sheveleva A.M. Determinants of formation of professional attitudes in the period of getting professional education. Modern research paradigm professional presentation. Rostov-on-Don, 2014. P. 185-211.
3. Professional representation: theory and reality. Rostov-on-Don, 2008.
4. Antipova I.G., Zholudeva S.V., Naumenko M.V., Pankratova I.A., Rogov E.I., Rogova E.E., Skrinnik N.E., Sheveleva A.M. Modern research paradigm professional presentation. Rostov-on-Don, 2014.
5. Obnosov V.N. The idea of the profession as a factor of professional self-determination of College students: dissertation. Moscow, 1998.

© 2015, Rogov E.I., Sheveleva A.M.

Особенности профессиональных представлений
учителей и студентов-педагогов

© 2015, Rogov E.I., Sheveleva A.M.

The teachers and pedagogic specialty students
professional representations peculiarities