

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



**2014**  
**№ 3(8)**



# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

№ 3 (8)

2014

Ежеквартальный  
научный журнал

Учредитель – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

**Главный редактор**

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

**Заместители главного редактора:**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

**Редакционная коллегия:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

Денисова Оксана Петровна, кандидат психологических наук, доцент

Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент

Кондратенко Екатерина Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Любавина Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Манова Маргарита Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Ростова Анна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент

Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор

Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

**Ответственный секретарь**

Полторецкий Денис Александрович

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Компьютерная верстка:  
В.А. Голощапов

Технический редактор:  
Е.Ю. Коновалова

**Адрес редакции:** 445009,  
Россия, Самарская область,  
г. Тольятти,  
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 30.09.2014.  
Формат 60x84 1/8.  
Печать оперативная.  
Усл. п. л. 11,8.  
Тираж 50 экз. Заказ 2-17-12.

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### **Главный редактор**

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

### **Заместители главного редактора:**

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор  
(Саратовский государственный университет, Россия)  
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент  
(Тольяттинский государственный университет, Россия)  
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук  
(Тольяттинский государственный университет, Россия)  
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор  
(Кемеровский государственный университет, Россия)  
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент  
(Николаевский национальный университет, Украина)

### **Редакционная коллегия:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент  
(Бакинский государственный университет, Азербайджан)  
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент  
(Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия)  
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент  
(Ереванский государственный университет, Армения)  
Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор  
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)  
Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор  
(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)  
Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор  
(Институт педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)  
Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор  
(Николаевский национальный университет, Украина)  
Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор  
(Самарский государственный университет, Россия)  
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор  
(Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)  
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор  
(Саратовский государственный университет, Россия)  
Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор  
(Полтавский национальный педагогический университет, Украина)  
Денисова Оксана Петровна, кандидат психологических наук, доцент  
(Тольяттинский государственный университет, Россия)  
Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент  
(Тольяттинский государственный университет, Россия)  
Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент  
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)  
Кондратенко Екатерина Викторовна, кандидат социологических наук, доцент  
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)  
Любавина Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент  
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)  
Манова Маргарита Викторовна, кандидат социологических наук, доцент  
(Тольяттинский государственный университет, Россия)  
Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент  
(Тольяттинский государственный университет, Россия)  
Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент  
(Северо-Восточный федеральный университет, Якутск, Россия)  
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)  
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент  
(Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)  
Ростова Анна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент  
(Тольяттинский государственный университет, Россия)  
Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор  
(Николаевский национальный университет, Украина)  
Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор  
(Николаевский национальный университет, Украина)  
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор  
(Классический частный университет, Запорожье, Украина)  
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор  
(Классический частный университет, Запорожье, Украина)  
Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент  
(Пловдивский университет, Болгария)  
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор  
(Институт педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)  
Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
(Харьковский национальный педагогический университет, Украина)  
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор  
(Харьковский национальный педагогический университет, Украина)  
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент  
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ЦЕННОСТИ И ИХ МЕСТО В СТРУКТУРЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА</b> Андросова Юлия Владимировна.....	7
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ</b> Богданова Анна Владимировна.....	9
<b>ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПРАВОСЛАВНОГО ЛАГЕРЯ</b> Ванюхина Надежда Владимировна, Григорьева Ольга Витальевна.....	13
<b>СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ</b> Варфоломеева Татьяна Петровна, Хамзина Динара Фаритовна.....	17
<b>ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ</b> Васина Вероника Викторовна, Халитов Рашид Гусманович, Юсупов Ильдар Масгудович.....	19
<b>КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Власова Ирина Станиславовна.....	22
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Гаврилова Мария Ивановна, Одарич Ирина Николаевна.....	26
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ</b> Головастова Елена Юрьевна, Коростелев Александр Алексеевич.....	29
<b>ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ПОДРОСТКОВ С ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ ИНТЕРНЕТА</b> Григорьева Ольга Витальевна, Ванюхина Надежда Владимировна.....	32
<b>СЕМЬЯ И ПРИРОДА</b> Дидуренко Леонид Павлович.....	35
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМПАТИИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ</b> Жданова Лора Геннадьевна, Аригольд Светлана Андреевна.....	37
<b>ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК РЕСУРС НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ</b> Каракозова Наталья Юрьевна.....	40
<b>СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ</b> Котова Светлана Анатольевна.....	44
<b>ЗНАЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В АДАПТАЦИИ СЛЕПЫХ, СЛАБОВИДЯЩИХ</b> Криводонова Юлия Евгеньевна, Денисова Оксана Петровна.....	47
<b>РЕЦЕСС КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ЖЕНЩИН ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА</b> Мишина Юлия Владимировна, Юсупов Ильдар Масгудович.....	50
<b>ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ</b> Низамова Халида Махмутовна.....	52
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Олийнык Ирина Николаевна.....	55
<b>ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ</b> Пецина Ирина Анатольевна.....	58
<b>КОРДОЦЕНТРИЗМ («ФИЛОСОФИЯ СЕРДЦА») – ДОМИНАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. СУХОМЛИНСКОГО И ОСНОВНАЯ ЧЕРТА УКРАИНСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ</b> Санивский Александр Михайлович.....	60
<b>ДЕЛИНКВЕНТНЫЕ АТТИТЮДЫ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ</b> Семенова-Полях Галина Геннадьевна, Юсупов Ильдар Масгудович.....	63
<b>РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА: ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ</b> Скоробогатов Андрей Валерьевич, Скоробогатова Анна Ильдаровна.....	65
<b>ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ ФГОС</b> Скоробогатова Анна Ильдаровна.....	69
<b>ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРЕДМЕТНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Темирджанова Мадина Акбузоовна.....	71
<b>ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ИСТОРИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Тумакова Ольга Евгеньевна.....	74
<b>ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЧАСТНЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И НАЕМНЫХ РАБОТНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ АВТОВОДИТЕЛЕЙ)</b> Фукин Анатолий Иванович.....	77

<b>РЕБЕНОК В УСЛОВИЯХ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА. ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ</b>	
Чичканова Татьяна Анатольевна.....	81
<b>УСПЕХ В КАРЬЕРЕ: ИНТЕЛЛЕКТ ИЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ?</b>	
Юсупов Ильдар Масгудович, Юсупова Гузель Валимухаметовна.....	85
<b>МНОГООБРАЗНЫЕ ОБЛИКИ ИГРЫ: ПОПЫТКА ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ</b>	
Яковлева Елена Людвиговна.....	87
<b>Наши авторы.....</b>	<b>91</b>

---

**CONTENT**

<b>VALUES AND THEIR PLACE IN THE OUTLOOK STRUCTURE OF MODERN TEACHER AND STUDENT</b> Androsova Yulia Vladimirovna.....	7
<b>TOPICAL ISSUES OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS</b> Bogdanova Anna Vladimirovna.....	9
<b>SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF ORTHODOX CAMP</b> Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna, Grigoryeva Olga Vitalyevna.....	13
<b>SOCIAL VALUES AND ESTABLISHMENTS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS ON INITIAL AND FINAL STAGE OF EDUCATION</b> Varfolomeeva Tatyana Petrovna, Khamzina Dinara Faritovna.....	17
<b>PROBLEM OF IDENTITY IN SOCIAL INTERACTION</b> Vasina Veronika Viktorovna, Khalitov Rashid Gusmanovich, Yusupov Ildar Masgudovich.....	19
<b>CULTURAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN</b> Vlasova Irina Stanislavovna.....	22
<b>CURRENT ISSUE OF VOCATIONAL EDUCATION</b> Gavrilova Maria Ivanovna, Odarych Irina Nikolaevna.....	26
<b>THEORETICAL BASES OF FORMATION OF GENERAL COMPETENCES OF STUDENTS ECOLOGIST</b> Golokhvastova Elena Yurevna, Korostelev Alexander Alekseevich.....	29
<b>PSYCHO-EMOTIONAL SPHERE OF ADOLESCENTS WITH INTERNET-ADDICTION</b> Grigoryeva Olga Vitalyevna, Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna.....	32
<b>NATURE AND FAMILY</b> Didurenko Leonid Pavlovich.....	35
<b>FEATURES OF MANIFESTATION OF EMPATHY OF HEALTH CARE WORKERS</b> Zhdanova Lora Gennadevna, Arngold Svetlana Andreevna.....	37
<b>IN-HOUSE TRAINING AS A RESOURCE FOR CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS</b> Karakozova Natalia Yurjevna.....	40
<b>THE MODERN TENDENCY FOR USING INTERACTIVE BOARD IN WORK WITH CHILDREN PRESCHOOL</b> Kotova Svetlana Anatolevna.....	44
<b>VALUE ACTIVITY OF TEACHERS IN ADAPTING THE BLIND, VISUALLY IMPAIRED</b> Krivodonova Julia Evgenevna, Denisova Oksana Petrovna.....	47
<b>RECESSION COGNITIVE FUNCTION IN WOMEN PENSIONERS</b> Mishina Yuliya Vladimirovna, Yusupov Ildar Masgudovich.....	50
<b>LEGAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN</b> Nizamova Khalid Mahmutovna.....	52
<b>THE BASIS OF THE CONTENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF READINESS OF THE TEACHER TO THE FORMATION OF LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN</b> Oliylyk Irina Nikolayevna.....	55
<b>THE PROBLEM OF PROFESSIONAL MOBILITY AS ONE OF THE CHARACTERISTICS OF FUNCTIONING TEACHER-MUSICIAN IN THE CONTEMPORARU WORLD</b> Petsina Irina Anatolevna.....	58
<b>CORDOCENTRISM («PHILOSOPHY OF THE HEART») AS DOMINANT PEDAGOGICAL HERITAGE OF V. SUKHOMLYNSKYI AND BASIC FEATURES OF UKRAINIAN MENTALITY</b> Sanivskiy Oleksandr Mihaylovich.....	60
<b>DELINQUENT ATTITUDES OF MILITAR</b> Semyonova-Polyakh Galina Gennadyevna, Yusupov Ildar Masgudovich.....	63
<b>THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCY APPROACH IN THE PROCESS OF THE TEACHING OF LEGAL DISCIPLINES OF PROFESSIONAL CYCLE: INNOVATIVE FORMS AND METHODS</b> Skorobogatov Andrey Valerievich, Skorobogatova Anna Ildarovna.....	65
<b>THE IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION USING TELECOMMUNICATION SYSTEMS IN THE ACTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS</b> Skorobogatova Anna Ildarovna.....	69
<b>INFORMATION COMPETENCE OF SUBJECT AND METHODICAL SYSTEM OF TRAINING OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY</b> Temirdzhanova Madina Akbuzouovna.....	71
<b>TRANSFORMATION OF PERSONALITY-PROFESSIONAL POSITIONS KINDERGARTEN TEACHER IN THE HISTORY OF PRESCHOOL EDUCATION</b> Tumakova Olga Evgenievna.....	74
<b>THE VALUE ORIENTATION OF PRIVATE ENTREPRENEURS AND HIRED WORKERS (FOR EXAMPLE, DRIVERS)</b> Fukin Anatoly Ivanovich.....	77
<b>THE CHILD IN THE ETHNOCULTURAL SITUATION OF THE REGION. THE ISSUES OF EDUCATION</b> Chichkanova Tatiyana Anatolievna.....	81

<b>CAREER SUCCESS: INTELLECT OR EMOTIONAL COMPETENCE?</b> Yusupov Ildar Masgudovich, Yusupova Guzel Valimukhametovna.....	85
<b>MULTIFORM APPEARANCE OF THE GAME: ATTEMPT OF PHILOSOPHICAL THOUGHT</b> Yakovleva Elena Ludvigovna.....	87
<b>Our authors</b> .....	91



ЦЕННОСТИ И ИХ МЕСТО В СТРУКТУРЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО  
УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

© 2014

*Ю.В. Андросова*, ассистент кафедры «Иностранных языков»  
*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается роль ценностей в структуре мировоззрения современного учителя и ученика. Проанализированы различные системы ценностей. В статье акцентируется внимание на понятии «смысл жизни». Автор статьи рассматривает способы формирования системы ценностей учащихся.

*Ключевые слова:* мировоззрение личности, система ценностей, ценность, смысл жизни, ценностные ориентации.

В настоящее время в научной литературе большое внимание уделяется проблеме наличия у учителя необходимых профессиональных качеств. Педагог должен обладать способностью организовывать детский коллектив, понимать ученика, проявлять творчество в работе, обладать содержательностью и яркостью речи, педагогическим тактом и т.д. Идеальный учитель должен обладать соответствующими нравственными (добросовестность, отзывчивость, откровенность, честность и т.д.), интеллектуальными (эрудированность, ум, остроумие, любознательность, любовь к учёбе, креативность и т.д.), волевыми (сдержанность, настойчивость, инициативность, дисциплинированность и т.д.), коммуникативными (общительность, жизнерадостность, оптимистичность и т.д.) качествами и дидактическими способностями (умение объяснять материал, способность к передаче знаний, умение найти индивидуальный подход и т.д.) [1, с. 96]. Чтобы учитель соответствовал всем необходимым требованиям, предлагается проверять наличие у него предметной, педагогической и социальной компетентности. Например, чтобы проверить предметную компетентность будущему учителю средней школы необходимо пройти тест уровня ЕГЭ и количество набранных баллов в данном тесте не может быть ниже 70. Осуществить проверку сформированности педагогической компетентности можно анализируя задания для различных классов и отдельных групп учащихся (например, класс гуманитарного профиля, класс с математическим уклоном, одарённые дети, отстающие учащиеся), составленные учителем. Тестирование социальной компетентности предполагается вести в течение всего испытательного срока (четверть, полугодие, весь учебный год). Для этого необходимо провести анализ биографии, проверку наличия вредных привычек, оценку внешнего вида и т.д. [2, с. 60]. Все эти требования к личности учителя, наряду с модернизацией школы и системы образования в целом, направлены на создание школы нового поколения, школы, задающей другую философию, принципиально новый формат и принципиально новую сумму образовательных ориентиров по отношению к школе существующего типа. Школа как важнейший базовый социальный институт открывает для учащегося двери в жизнь. Выполнение школой своей основной функции, а именно, формирование всесторонне развитой личности не должно сводиться только к вышеперечисленной сумме требований предъявляемых к педагогу. Особое внимание следует уделить формированию у школьников определённой системы ценностей.

Необходимость наличия системы ценностей в мировоззрении любого человека признают все исследователи, рассматривающие такое понятие как «мировоззрение личности». Зрелой личности необходимо иметь достаточно устойчивые ценностные ориентации, которые в дальнейшем приобретают характер норм, в свою очередь влияющих на поведение человека в общественной среде. Чётко сформированная система ценностей в жизни каждого отдельного человека становится ориентиром, своеобразным маяком, который помогает индивиду выстроить не только свою линию поведения, но и всю жизнь.

Ценность - это свойство какого-то предмета, явления

удовлетворять потребности, желания людей, а также всё, что имеет для человека определённую значимость, личностный или общественный смысл. Любой человек обладает определённой системой ценностей, которые иногда расходятся с ценностями, принятыми в обществе. «В науке появилось понимание того, что человек с помощью ценностей осуществляет выбор отношений к миру и к людям, поскольку ценности ориентируют его в мире и являются критериями для гуманистической экспертизы результатов деятельности и взаимодействия с миром и с людьми». [3, с. 4] Система ценностей личности выстраивается в определённую иерархию, на вершине которой располагаются своего рода абсолютные ценности. Другой термин, применяемый исследователями данной проблемы – это «высшие ценности». К абсолютным или высшим ценностям относят такие ценности человеческого существования как творчество, любовь, свобода, страдание, счастье. Это «путеводная нить», ведущая человека по жизни, направляющая, определяющая линию поведения, поступки и желания личности. Личность, в мировоззрении которой отсутствуют высшие ценности, обрекает себя на бессмысленное существование.

Катунина Н.С. предлагает выделить три ряда смысло-жизненных ценностей (ориентиров). Первый ряд таких ценностей включает в себя истину, добро и красоту. Истина – это конечный результат и ориентир познавательной деятельности, адекватная информация об объекте. Как сознательное существо, человек не может жить без определённых знаний, которые должны быть истинными. Категория добра выражает суть нравственной ориентации человека – жить и поступать на благо себе и другим людям. Понятие красоты объективно ориентирует человека на достижение совершенства в мыслях и действиях, гармонию формы и содержания. Второй ряд смысло-жизненных ориентиров (ценностей) человека составляют вера, надежда, любовь. Вера – субъективный акт принятия чего-либо как истинного, сверхсознательное чувство, свойственное каждому человеку. Человек не может жить без веры. Можно верить в себя, в общество, в Бога или не исповедовать никакой веры. Тем не менее, в мировоззрении каждого человека вера есть в той или иной степени. Надежда наполняет жизнь человека глубоким смыслом, без неё не может быть будущего. Человек надеется на осуществление своих желаний, реализацию своих планов, достижение поставленных перед собой целей и задач. Крушение всех надежд ведёт к потере смысла жизни. «Любовь – это чувство, выражающее эмоционально-ценностное отношение к тому или иному объекту, интимное и глубокое чувство, устремленность на другую личность, человеческую общность или идею, сильное чувство, которое человек испытывает к кому-нибудь, чему-нибудь, самому дорогому, близкому». [4, с. 91] Любить, по мнению Катуниной Н.С., - значит быть добрым и делать добро всем окружающим, вести себя благонамеренно, не приносить никому зла и страданий, проявлять чуткость, внимание, заботу по отношению к другим людям. Третий ряд смысло-жизненных ценностей человека составляют свобода и ответственность, равенство и справедливость, достоинство и честь, личный и общественный долг. Названные идеалы и принципы человеческой жизни глубоко и всесторонне обоснованы

этикой как наукой о морали. Одновременно они широко представлены на уровне массового, общественного сознания, поскольку постоянно находят своё проявление в жизни людей, каждого человека.

Кривцова С.В., в статье «Школа может помочь растущему поколению преодолеть кризис смысла?», приводит три категории ценностей, выделенные В.Франклом. По его мнению, только то, что имеет ценность, имеет смысл. В первую категорию входят ценности переживания. Смысл может быть в том, чтобы воспринять что-то ценное из мира, что-то, переживаемое нами, как хорошее или прекрасное, что-то нас обогащающее, доставляющее нам радость, согревающее сердце, чем можно с увлечением заниматься, наслаждаясь и играя. Примеры ценностей переживания можно найти в природе, искусстве, в человеке (хорошее общение, искусство, природа, чистая одежда и т.д.). Вторая категория включает ценности созидания, творческие ценности. Смысл может быть найден в том, что нечто ценное создаётся для мира мной, нечто, о чём я могу сказать: это хорошо, это важно в моих глазах и в глазах других людей. Человек отдаёт в мир часть своей неповторимой индивидуальности, воплощённой в продукте, «произведении», ощущая себя создателем чего-то стоящего, важного. Третья категория – категория ценности установок. Смысл может быть найден и в отношении неизбежных, не поддающихся изменению ситуаций, которые человек должен пережить, выдержать лично, проявив «упрямство духа» [5, с. 15].

Ценностное отношение человека к миру и себе выражается в ценностных ориентациях личности. Ценностные ориентации – совокупность материальных и духовных благ, которые человек и общество избрали в качестве жизненных ориентиров, определяющих поведение, поступки, помыслы и взаимоотношения людей [6-10]. Устойчивые ценностные ориентации переходят в разряд норм и определяют линии поведения членов общества. Каждый предмет, явление, событие может также иметь положительную или отрицательную ценность. Для каждого отдельного человека ценности неравнозначны. Оценка предметов, событий, вещей происходит с различных точек зрения: эмоциональной, эстетической, нравственной, научной и т.д. Таким образом, каждый отдельный человек по-разному относится к тому, что считает ценностями. Это может выражаться, например, в восприятии двумя разными людьми какого-либо произведения искусства. Для одного это будет ни с чем не сравнимое творение, шедевр, другой же увидит образ, достаточно красивый, чтобы обратить на него внимание и вызывающий приятные ощущения.

Кроме обозначенных выше градаций ценностей необходимо отметить самую главную ценность человека – жизнь. В настоящее время наблюдается тенденция отсутствия «в опыте подрастающего поколения непосредственного ощущения жизни как ценности» [5, с. 8]. В результате возникает ситуация потери смысла жизни. Смысл жизни каждого человека состоит в «глубоком осознании своего предназначения и реализации общественного долга на основе жизненного благополучия, физического и духовного совершенства» [11, с. 21]. Нельзя не согласиться с Кривцовой С.В., в том, что тенденция потери смысла жизни как основной ценности напрямую связана с современным состоянием жизни общества. Кривцова С.В. выделила несколько причин, затрудняющих «непосредственное чувство смысла жизни». На первом месте стоит феномен отчуждения от собственного тела, слабость телесного чувства. Кривцова С.В. связывает это с притуплением остроты чувствования. И действительно, в настоящее время большинство учащихся проживают в комфортных условиях, созданных родителями. При отсутствии проблем с питанием, одеждой, необходимыми вещами всё в ощущениях школьников смягчено и сглажено. Современное подрастающее информационное поколение не находится на грани выживания, переживая предел возможности

собственного тела. Достижения современной медицины предоставляют хорошие лекарства, новые методы лечения болезней, которые ранее представлялись неизлечимыми. Таким образом, у детей есть всё необходимое для жизни и даже больше. Результатом становится отсутствие «опыта продолжительного сильного желания чего бы то ни было» [5, с. 8]. Это вторая причина возникновения потери смысла жизни. Родители стараются удовлетворять все желания и потребности ребёнка сразу же по мере их появления, а иногда и до их появления, предугадывая, предвидя, что ребёнку будет необходимо завтра. Таким образом, желания не могут стать эмоционально запоминающимися и достаточно сильными, чтобы стать мечтой. Современные электронные средства также способствуют потере ощущения остроты реальной жизни, заменяя её на виртуальную. Если детство современных взрослых ещё включало в себя игры на улице, непосредственное общение со сверстниками, то детство подрастающего информационного поколения зачастую проходит за компьютером. Общение в социальных сетях заменяет личное непосредственное общение. Виртуальная жизнь всё больше вытесняет реальную, позволяя создавать свои миры, где можно быть тем, кем захочешь, обладать различными способностями. Телевидение также оказывает сильное влияние на современных детей, показывая, что жизнь может быть забавным приключением. Сюда же можно отнести и проблему общения родителей с детьми. В убыстряющемся темпе жизни родители зачастую просто не в состоянии уделить своим чадам достаточно внимания, а иногда и просто поговорить. Занятые тем, чтобы заработать средства на удовлетворение всех потребностей своих детей, родители часто забывают, что кроме материальных благ ребёнок имеет острую необходимость в общении. Комфортабельная жизнь, наличие всего необходимого, отсутствие ощутимых трудностей и дефицит общения с родителями приводит к притуплению чувствования остроты жизни, а затем и к проблеме потери смысла.

Роль ценностей, как в мировоззрении учителя, так и в мировоззрении ученика огромна, так как напрямую связана с проблемой смысла жизни отдельного человека, а значит и с проблемой существования общества в целом. Учитель, ориентированный только на обучение школьников, передачу им определённого набора знаний никогда не сможет ответить на вопрос: «Для чего стоит жить?» Чтобы ориентировать ребёнка в окружающем мире, дать ему направление для индивидуального развития необходимо не просто педагогу, обладающий знаниями, применяющий необходимые методики для их усвоения. Необходимо педагог незаурядный, способный преодолеть апатию и равнодушие подрастающего поколения, помочь детям увидеть значимость собственной жизни и преодолеть кризис смысла. Обнаружение смысла жизни происходит при полном осознании жизни, как главной ценности. Таким образом, в процессе обучения школьников, учитель должен помочь учащимся определить для себя основные ценности, почувствовать, что для них является ценным в конкретной жизненной ситуации, а что в жизни вообще. Чтобы способствовать появлению у подрастающего поколения сложившейся иерархии ценностей, включая высшие ценности самому учителю необходимо иметь чёткую систему ценностей. Но само наличие данной системы в мировоззрении педагога ещё не говорит о том, что у его учащихся она появится тоже. Учитель должен помочь школьникам обнаружить ценностные основания своих поступков, решений, ежедневно передавать, исповедовать общечеловеческие ценности. В процессе совместной деятельности необходимо формировать способность к моральным суждениям, ответственность за свои поступки, способность отстаивать свои ценностные убеждения. Помочь ребёнку обозначить для себя, какие ценности взять за основу в качестве определяющих, приоритетных также является одной из главных задач учителя. Скорректировать свою

обучающую и воспитывающую деятельность с точки зрения ценностных ориентаций учитель может, основываясь на категориях ценностей, представленных выше.

В настоящее время «изменение социально-политического строя страны привело к неизбежной трансформации системы ценностей, к появлению в ней чужеродных элементов других культур (систем ценностей)» [11, с. 21]. Эта тенденция также не может остаться без внимания современного школьного учителя, так как происходит подавление, замещение ценностей, присущих строю нашего государства. Данную проблему может решить проведение занятий, ориентированных на ценности и идеалы отечественной культуры. Использование примеров из отечественной истории, праздников, традиционно отмечаемых в нашей стране, поможет созданию ценностных ориентиров, основанных на национальных традициях воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, роль ценностей, как в структуре мировоззрения учителя, так и в мировоззрении ученика нельзя недооценивать. Формирование системы ценностей как базового элемента структуры мировоззрения будущего учителя является неотъемлемой частью его профессиональной подготовки, поскольку транслирование данной системы и формирование через неё мировоззрения ученика сегодня как никогда актуально для современной школы. Основываясь на высших ценностях, общечеловеческих ценностях, определяя для себя собственные жизненные ценности, личность обретает смысл жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ванаква Г. Образ идеального учителя // Воспитательная работа в школе. М.: Народное образование, 2011. № 7. С. 95-98.  
 2. Абдулгалимов Г.Л., Косино О.А. Нормирование профессиональных компетенций учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. Национальный центр стан-

дартов и мониторинга образования, 2012. №3 С. 59-60.

3. Вершинина Л.В. Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ состояния): Монография. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 80 с.

4. Комарова Л.А. Любовь как высшая общечеловеческая ценность // Вестник ВЭГУ. Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия, 2012. №6(62). С. 90-94.

5. Кривцова С.В. Школа может помочь растущему поколению преодолеть кризис смысла? // Воспитательная работа в школе. М.: Народное образование, 2013. №4. С. 5-15.

6. Гогицаева О.У. методологический аспект исследования ценностных ориентаций личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 83-86.

7. Нестеренко В.М., Мельник Н.М. Интегральная оценка ценностной ориентации активности субъекта профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 419-423.

8. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций слепых и слабовидящих в процессе их профессиональной подготовки // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 26-27.

9. Кокоева Р.Т. Характеристика ценностных ориентаций подростков как фактор их социализации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 94-96.

10. Шиукаев Н.Т. Проблема ценностей и ценностного отношения к образованию // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 280-283.

11. Катунина Н.С. Воспитание позитивных ценностей в системе образования // Воспитательная работа в школе. М.: Народное образование, 2012. №6. С. 21-26.

#### VALUES AND THEIR PLACE IN THE OUTLOOK STRUCTURE OF MODERN TEACHER AND STUDENT

© 2014

*Y.V. Androsova*, assistant of the department of «Foreign languages»  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* The article deals with the role of values in teachers' and students' outlook structure in modern society. Different systems of values are analyzed. The article focuses on such term as "the purpose of life". The author touches upon the problem of ways of forming students' system of values.

*Keywords:* outlook of personality, system of values, value, purpose of life, value orientations.

УДК 378.147

#### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© 2014

*A.B. Bogdanova*, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассмотрены проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов. Предложены пути их решения. Проанализирована возможность объединить задачу формирования информационно-коммуникативной компетентности с овладением необходимыми теоретическими знаниями и развитием интеллектуальных качеств на основе технологий учебных полей.

*Ключевые слова:* формирование информационно-коммуникативной компетентности, информационные и коммуникационные технологии, курирование содержания, учебные поля, деятельностные поля, учебные ситуации.

Вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов различных направлений подготовки нашли отражение в работах как отечественных, так и зарубежных ученых и педагогов-практиков. Процессы проникновения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образование и смежные с ним сферы определяются несколькими ключевыми факторами: введением в действие ФГОС ВПО, активным ростом и развитием сектора коммуникаций, увеличением количества и повышением

качества услуг, предоставляемых в сети Интернет и т.п. [1] В связи с этим многими исследователями педагогической теории и практики отмечается, что деятельность современных специалистов – выпускников вузов требует хорошего знания программных средств, развитых навыков работы мировыми информационными ресурсами, способности адаптироваться к его динамичным изменениям, применять в работе современные ИКТ [2]. Информационно-коммуникативная компетентность студентов вузов определяется как их особая комплексная

способностью объективно оценивать проблемы профессиональной деятельности, преобразовывать их в конкретные задачи, используя современные ИКТ, решать их, воспроизводить знания, выражать себя творчески и создавать новую информацию, продолжать самообразование и саморазвитие в данной области [3]. Специфика информационно-коммуникативной компетентности такова, что студенты технических направлений подготовки лучше осваивают навыки, определяющие ее, в ходе обучения; для ее целенаправленного развития требуется лишь небольшая методическая корректировка учебного процесса.

Формирование информационно-коммуникативной компетентности у студентов других направлений подготовки является не менее важным для их будущей профессиональной деятельности, поскольку применение ИКТ позволяет оптимизировать все рабочие процессы и повысить их эффективность. Поэтому далее речь пойдет об основных аспектах, отражающих актуальные вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов.

При формировании и развитии информационно-коммуникативной компетентности у студентов возникают не только новые знания и навыки, но и новые психологические особенности, не существовавшие ранее – изменяется течение личностного развития, возникают новые возможности и потребности. На начальном этапе формирования информационно-коммуникативной компетентности основная деятельность студентов, в рамках которой происходит обучение, – это общение с педагогом. На смену ей обычно приходит учебная деятельность с постепенно углубляющейся социально-коммуникативной стороной, подразумевающей использование ИКТ не только для образования, но и для общения (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Смена основной деятельности при формировании и развитии информационно-коммуникативной компетентности у студентов

Постепенно эта сторона начинает существовать сама по себе – студенты проявляют интерес к новым ИКТ, используют их в различных ситуациях по своему усмотрению. Качественный переход происходит, когда уровень знаний и умений студента становится выше, чем это необходимо для решения стоящих перед ним задач. Специфика обучения такова, что в его ходе совершенствуются все основные навыки. Таким образом, студенты оттачивают навыки и умения, получают новые знания в области ИКТ. Особенность этого процесса состоит в том, обучаемые начинают отталкиваться не от того, на какие ИКТ делает упор преподаватель, а, наоборот, используют их как инструментарий в зависимости от конкретной ситуации и целесообразности их применения.

Поскольку основным моментом формирования информационно-коммуникативной компетентности для студентов вузов является формирование навыков применения современных ИКТ для решения профессиональных задач [4], необходимо обеспечивать максимальные

благоприятные условия для этого. Безусловно, обучение может проходить по плану и стандартным заданиям, но лучше будет построить его вокруг конфликтных или противоречивых ситуаций, которые позволят студентам научиться делать выбор, формировать собственное мнение об используемых ИКТ.

Основной характеристикой периода, когда основной является учебная деятельность, можно обозначить изменение мышления студентов. Несформированность информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов выражается в том, что задачи информационной деятельности (в рамках профессиональной и образовательной) они не способны решать в уме, для выбора из нескольких технологий одной вынуждены испытывать каждую на практике. При дальнейшем развитии информационно-коммуникативной компетентности мышление меняется таким образом, что задачу выбора студент становится способен решить в уме. Дальнейшее развитие компетентности происходит в ходе учебных занятий и в результате собственного коммуникативного опыта. При этом продолжается и когнитивное развитие. Студент получает возможность оперировать категориями и понятиями ИКТ на абстрактно-логическом уровне при работе с ними в рамках образовательной и будущей профессиональной деятельности. Формирование и развитие информационно-коммуникативной компетентности – плавный непрерывный процесс, происходящий без резких скачков, но, как показано на Рисунке 1, имеющий несколько фаз, характеризующихся различными типами деятельности.

В работах большинства педагогов, изучающих информационно-коммуникативную компетентность, говорится о неких специальных действиях, способствующих ее формированию. Однако на практике выходит, что этого не достаточно – студенты должны погружаться в ИКТ. Необходимо как можно больше занятий проводить с применением технических и программных средств, а возникающие в ходе обучения задачи обсуждать с точки зрения информационной деятельности, пытаться решать, используя средства и приемы курирования информации [5].

Давно отмечено, что обучение студентов по техническим направлениям подготовки формирует у них особый стиль мышления, отличающийся формализацией знаний и аналитическими способностями. Студенты других направлений подготовки могут приобрести эти важнейшие особенности мышления именно в ходе формирования информационно-коммуникативной компетентности. Поэтому значительным аспектом формирования этой компетентности является увязывание соответствующих навыков с реальными задачами профессиональной деятельности.

Объединить задачу формирования информационно-коммуникативной компетентности с овладением необходимыми теоретическими знаниями и развитием интеллектуальных качеств обучаемых на этапе проектирования обучения позволяют учебные поля – дидактически оформленные конструкции, которые формулируют цель обучения и определяют содержание, методы и средства обучения (Рисунок 2). Обучение в рамках учебного поля направлено на формирование и закрепление одного из навыков, составляющих информационно-коммуникативную компетентность. Содержание учебного поля определяется таким образом, чтобы оно включало в себя теоретические сведения, необходимые для формирования навыка, и способствовало развитию интеллектуальных качеств обучаемого [3]. Учебные поля являются междисциплинарными, т.е. могут быть реализованы в рамках нескольких учебных дисциплин.

Каждое учебное поле реализуется в практике обучения посредством учебных ситуаций, представляющих собой законченные образовательные действия, направленные на развитие формируемого в рамках данного учебного поля навыка. Учебные ситуации реализуются

в форме различных видов учебных занятий. Если учебные ситуации дидактически обоснованы, отражают деятельность-ориентированные постановки проблем, то их совокупность позволит сформировать выделенный в учебном поле навык использования современных информационных технологий, а также – систему знаний, требуемых для воспроизведения в дальнейшем данного навыка на более высоком уровне [6].

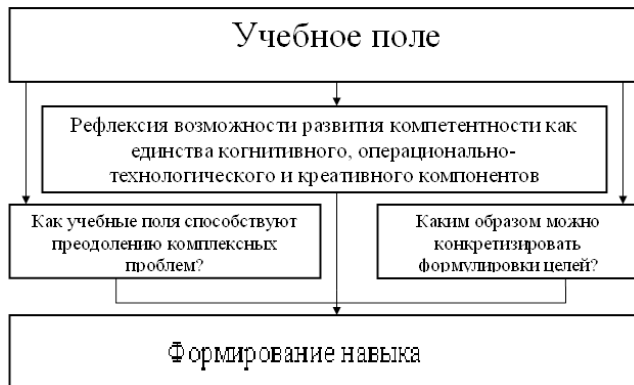


Рисунок 2 – Анализ соответствия учебного поля цели формирования навыка

Преодоление учебных ситуаций будет способствовать развитию интеллектуальных качеств обучаемых. Таким образом, данная методическая модель при ее последовательном внедрении в практику обучения должна обеспечить эффективное формирование информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов.

Кроме того, для формирования информационно-коммуникативной компетентности важно не только связать этот процесс с профессиональными задачами, но и эффективно систематизировать поступающую информацию и приобретаемые навыки. Поэтому особое значение приобретает курирование содержания [5], как отражение системно-содержательного аспекта. Большинство студентов вузов в процесс работы, например, над курсовым проектом, увлеченно и с удовольствием ищут информацию в сети Интернет. Они так углубляются в поиск, что он становится важнее результата. В конечном итоге у них на руках оказывается громоздкий несистематизированный массив близкой к теме информации, с которым очень сложно работать в дальнейшем.

Системно-содержательный аспект имеет большое значение также для социальной и профессиональной адаптации студентов [7, 8, 9], поскольку эффективное курирование содержания помогает избежать ошибок, связанных с преизбытком информации, оптимизировать индивидуальное информационно-коммуникативное пространство, уменьшить негативное влияние внешних факторов, обусловленных происходящим глобальным информационным бумом. Данный аспект – это характеристика вовлеченности студентов в социокультурные процессы всех уровней, возможности прямого участия в них и коммуникации с другими участниками посредством информационно-коммуникативного пространства.

Практика показывает, что студенты активно и с энтузиазмом осваивают навыки, входящие в состав информационно-коммуникативной компетентности. Многие из них уже знают, как работать с распространенными ИКТ. Вместе с тем, постепенно они понимают, что целенаправленное применение ИКТ в интересах профессиональной области – новая ступень в профессиональном развитии, но постоянное изучение новых ИКТ – кропотливое занятие, требующее системного подхода [10]. В этом случае важно, чтобы педагог пресекал попытки студентов оставаться в рамках ранее изученного, ис-

пользовать одни и те же технические и программные средства для всех возникающих нужд.

Часто в обучении групп студентов можно наблюдать следующую картину: обучаемые уже владеют значительными знаниями и навыками в области ИКТ, хорошо выполняют задания, но не пытаются активно и творчески использовать имеющийся потенциал. Чтобы стимулировать развитие у них креативного компонента информационно-коммуникативной компетентности [3], необходимо дополнительно использовать на занятиях специальные приемы. Наиболее действенный из них – обсуждение. Занятие может строиться таким образом, чтобы в ходе его все члены группы участвовали в обсуждении инструментария для решения задачи. В продолжение этого можно использовать и другой прием: в группе одну и ту же задачу предлагается разным студентам решить различными средствами с последующей демонстрацией. Например, простое задание для студентов, обучающихся по экономическим направлениям подготовки: «Заполнение оборотно-сальдовой ведомости». Половина группы может выполнить его в текстовом редакторе, а другая половина – в табличном процессоре (Рисунок 3).

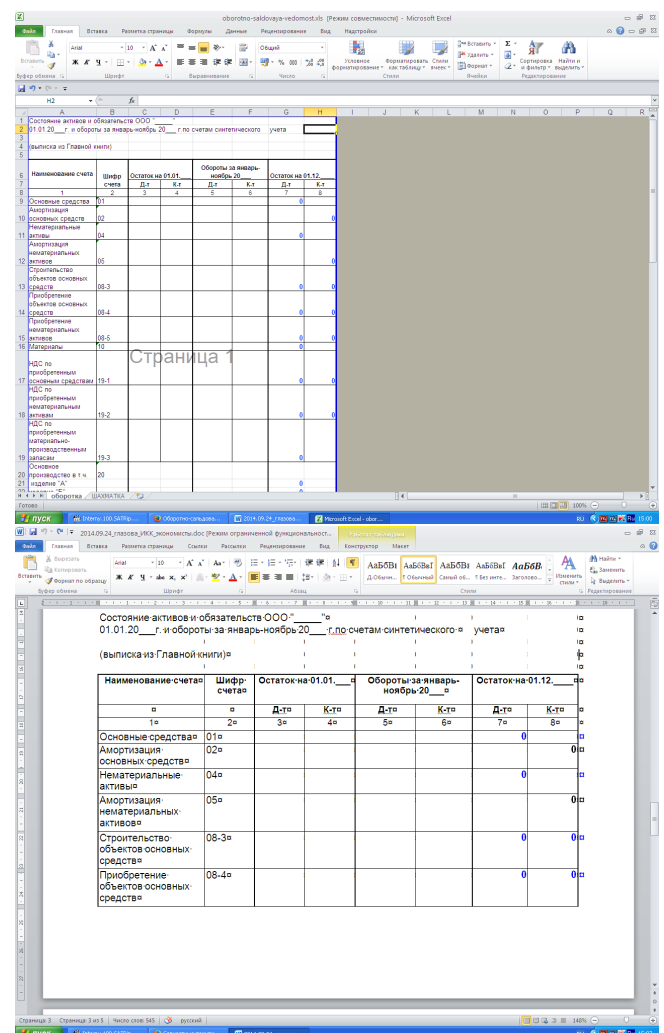


Рисунок 3 – Пример создания оборотно-сальдовой ведомости в программах MS Excel и MS Word

Обе программы входят в любой стандартный офисный пакет, но обладают разными возможностями. После выполнения можно снова обратиться к обсуждению: выявить плюсы и минусы применения обеих программ для достижения поставленной цели.

Также показательным заданием для обсуждения мо-

жет стать поиск информации по заданной теме тремя в сети Интернет различными способами (Рисунок 4) и т.д.



Рисунок 4 – Задание: поиск информации в сети Интернет

Таким образом, актуальные вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов обусловлены, прежде всего, спецификой существующих методов их обучения.

Применение современных ИКТ и специальных методов обучения позволяет систематизировать этот процесс, обеспечить всестороннюю подготовку студентов [11-20]. Формирование информационно-коммуникативной компетентности – сложнейшая, многоуровневая педагогическая задача. Эта область исследований опирается на компетентностный, деятельностный и системный подходы и является крайне перспективной в развитии педагогической науки и практики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова А.В. Информатизация образовательно-учреждения с применением принципов ИТЛ // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 4 (11). С. 18-20.
2. Ахметжанова Г.В., Богданова А.В. Информационно-коммуникативная компетентность как фактор повышения конкурентоспособности бакалавров педагогического образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 51-55.
3. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вузов с использованием технологии учебных полей (на примере подготовки бакалавров педагогики) / Дис. канд. пед. наук Тольяттинский государственный университет. Тольятти, 2011.
4. Глазова В.Ф. Планирование содержания дисциплины «Информатика» в рамках компетентностного подхода к обучению // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 57-60.
5. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Системно-содержательная компетентность и ее значение в социальной и профессиональной адаптации выпускников вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 49-52.
6. Глазова В.Ф., Богданова А.В. Организация информационной подготовки студентов вузов на основе компетентностного подхода // В сборнике: Актуальные проблемы педагогики и психологии / Сборник статей Международной научно-практической конференции. отв. редактор А.А. Сукиасян. Г. Уфа, респ. Башкортостан, Российская Федерация, 2014. С. 65-68.
7. Тарасова С.М. Психолого-педагогическое со-

проведение социальной адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 279-281.

8. Тарасова Е.О. Особенности адаптации студентов к обучению в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). С. 192-198.

9. Тарасова С.М. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность социальной адаптации студентов-педагогов к профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 292-297.

10. Глазова В.Ф. Особенности процесса информатизации в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1 (12). С. 28-30.

11. Аниськин В.Н. Особенности технологической подготовки специалистов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 21-24.

12. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.

13. Аниськин В.Н. Социально-профессиональная и социально-технологическая компетентности педагога в современном информационно-образовательном пространстве: взаимосвязь и взаимозависимость // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 5-8.

14. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 48-51.

15. Добудько Т.В., Добудько А.В. Формирование профессиональной компетентности магистров педагогического образования по направлению «Информационные технологии в образовании» // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 16-18.

16. Тотрова М.Х. Оптимизация качества высшего образования на основе информационно-коммуникационных технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 290-292.

17. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 13-16.

18. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.

19. Кондурар М.В. Развитие компетентности в моделировании с помощью информационных технологий при решении сетевых задач в экономике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 4 (11). С. 92-94.

20. Маслова Н.П., Студенникова Н.К. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе учебно-исследовательской деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 118-125.

**TOPICAL ISSUES OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE  
 COMPETENCE FOR STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

© 2014

*A.V. Bogdanova*, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimisation of business processes  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* In this article problems of formation of information and communicative competence for students of higher education institutions are considered. We offer ways of their decision. Opportunity to unite a problem of formation of information and communicative competence with mastering necessary theoretical knowledge and development of intellectual qualities on the basis of technology of educational areas is analysed.

*Keywords:* formation of information and communicative competence, information and communication technologies, contents monitoring, educational areas, activity areas, educational situations

УДК 37.018.7:37.034

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ  
 ПРАВОСЛАВНОГО ЛАГЕРЯ**

© 2014

*H.B. Ванюхина*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры  
 «Психология развития и психофизиология»  
*O.B. Григорьева*, кандидат биологических наук, доцент заведующий кафедрой  
 «Психология развития и психофизиология»  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В работе предложена программа духовно-нравственного воспитания подростков в условиях православного лагеря, организованного с учетом, с одной стороны, христианских традиций, с другой – проживания в современном мультинациональном регионе. Программа лагеря сочетает православные ритуалы (утренняя и вечерняя молитва, молитва перед приемом пищи, посещение службы по выходным) с ежедневными беседами на актуальные и трудные для современного подростка темы. В соответствии с православными традициями воспитания, в лагере предполагается сочетание физического труда, спортивных занятий, кружковых занятий по интересам, просветительских мероприятий.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное развитие подростков, духовно-нравственное воспитание подростков, православный лагерь, православные традиции воспитания.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Подростковый возраст во все времена считался критическим периодом. Но современные политические, экономические и социальные проблемы в России сделали вступление во взрослую жизнь еще более сложным процессом [1].

Сложность текущего исторического периода в России заключается в доминировании у людей материальных ценностей над духовными из-за чего у людей оказываются искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Молодежь отличает чрезмерная агрессивность, эмоциональная, волевая и духовная незрелость, ориентация на атрибуты массовой культуры, снижение истинных духовных, культурных, национальных ценностей, характерных для российского менталитета [2].

Из-за укоренения антисупружеских, антиродительских и антисемейных установок уменьшается влияние родителей на подростков в вопросах формирования духовно-нравственного поведения. Средства массовой коммуникации и информации дискредитируют высокие идеи и идеалы, вносят вклад в нарушение духовного единства общества, девальвацию ценностей старшего поколения, а также деформацию традиционных для страны моральных норм и нравственных установок [3].

В 90-е гг. XX в. в России началось официальное возвращение русской православной церкви народу, увеличение ее общественного влияния. Сделалось возможным духовно-нравственное воспитание молодежи непосредственно духовными деятелями и на примерах духовной культуры. Принимая во внимание новейшие достижения техники и всевозможных отраслей науки, церковь находится в поиске новых современных форм воздействия на людей и, в особенности, подростков и молодежь.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обобщаются автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Идея созда-

ния православного лагеря для подростков не отличается новизной. Всесезонные православные лагеря для детей и подростков функционируют в Москве, Московской, Ярославской, Владимирской областях, сезонные православные лагеря для детей и подростков есть в Икситимском районе, Псковской и Тверской областях, для молодежи - в Ульяновской области [4]. Однако, каждый подобный лагерь отличается от других количеством и составом детей, условиями проживания, педагогами и программой проведения смены. Поэтому, несмотря на то, что существует много аналогов православных детских, подростковых и молодежных лагерей, для описываемого подросткового лагеря требуется создание собственной уникальной программы пребывания детей и осуществления их духовно-нравственного развития.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью работы является создание модели духовно-нравственного воспитания подростков в условиях православного лагеря.

Данная цель реализуется через следующие задачи:

1. Охарактеризовать особенности психологического развития и основные проблемы лиц подросткового возраста.
2. Описать особенности нравственного развития и духовно-нравственного воспитания подростков.
3. Проанализировать современные социально-демографические условия развития молодежи.
4. Создать модель духовно-нравственного воспитания подростков в условиях православного лагеря.
5. Провести пилотажное исследование эффективности части программы духовно-нравственного воспитания подростков.

Гипотеза исследования: предполагается, что разработанная модель духовно-нравственного воспитания подростков в условиях православного лагеря будет эффективной для формирования у подростков способности посмотреть на себя как на личность и часть общества с христианских позиций, умения осознавать, анализировать, прогнозировать и оценивать собственные и чужие

поступки, делать верный с христианской точки зрения моральный выбор.

Объектом исследования является духовно-нравственное воспитание подростков.

Предметом исследования является духовно-нравственное воспитание подростков в условиях православного лагеря.

В работе были использованы следующие методы:

1. Метод анализа литературных источников,
2. Психолого-педагогическое моделирование;
3. Тестирование.

В работе была использована методика Е.Н. Прошицкой, С.С. Гриншпун «Отношение к нравственным нормам поведения».

Выборка исследования составила 10 подростков мужского пола 12-18 лет.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Лагерь рассчитан на 40 детей: 20 мальчиков и 20 девочек в возрасте 12-18 лет. К приему в лагерь, в первую очередь, предполагаются подростки из православных семей. Возможен прием подростков из семей, не придерживающихся православной веры, если они (и их родители) желают познакомиться с основами православной веры. Программа подразумевает двухнедельное пребывание. Работа лагеря будет круглогодичной.

Воспитательный процесс осуществляют 5 педагогов (включая директора лагеря). Они являются вожатыми четырех отрядов по 10 человек в каждом. Два педагога также совмещают функции руководителя физическим воспитанием (физ.рук.) и руководителя культурно-массовой работой (культ.орг.). Педагоги должны придерживаться православной веры, так как собственный пример является наилучшим методом духовно-нравственного воспитания.

Цель программы лагеря: способствование формированию духовно-нравственной личности подростка.

Разумеется, в полной мере достичь данную цель в рамках двухнедельного пребывания подростков в лагере невозможно, но можно заложить фундамент способности посмотреть на себя как личность, гражданина и часть общества с христианских позиций, так как подростки способны самостоятельно размышлять над подобными вопросами. Проблема состоит в том, что в ближайшем окружении не всегда находятся люди, способные направить данные размышления в нужное русло, дать положительный духовный и нравственный пример. Именно поэтому программа лагеря сочетает православные ритуалы (утренняя и вечерняя молитва, молитва перед приемом пищи, посещение службы по выходным) с ежедневными беседами на актуальные и трудные для современного подростка темы. Так как одной из возрастных особенностей подростков является стремление к рациональному объяснению мироустройства, то необходимо разъяснить назначение всех ритуалов: поста в среду и пятницу, различия утренней и вечерней молитвы, а также молитвы перед приемом пищи.

На ежедневном православном часе предполагаются беседы на темы:

1. Что такое ислам или как живут мусульмане. (Эта тема необходима для обсуждения в Татарстане, так как необходимо понимать традиции людей, живущих рядом. Важно провести границу между традиционным исламом, распространенным в Татарстане, и радикальными течениями, привносимыми в современный татарстанский уклад)

2. Закон Божий или что такое хорошо и что такое плохо. (Данная тема рассматривается не только теоретически, но и с разбором жизненных ситуаций)

3. Православные обычаи или что делает православного христианина православным христианином. (Церковные и народные обычаи, связанные с православной религией)

4. Ритуалы православной религии или как можно

прославлять Бога каждый день. (Церковные ритуалы. Соблюдение ритуалов в обыденной жизни)

5. Кого любит бог: богатых или хороших? (Мерило успеха в светской и духовной жизни. Как совместить карьеру и духовную жизнь)

6. Православная семья или какого супруга мы хотим. (Роли мужчины и женщины, мужа и жены с христианской точки зрения)

7. Православная община или как дружить с хорошими и как не дружить с плохими. (Значение друга в жизни подростка велико, как никогда в дальнейшем, поэтому тему друзей обойти невозможно. Рассматривается, каким должен быть друг, в каком случае друг может оказать «медвежью услугу», как придерживаться православных традиций в группе сверстников)

8. Толерантность это хорошо или плохо? (В каких ситуациях семейной жизни, общения с друзьями, саморазвития нужно быть терпимым к недостаткам и в каких – нетерпимым)

В работе педагога важное место занимает духовно-нравственное просвещение, способствующее развитию и совершенствованию нравственных понятий и представлений подростков, углублению содержания их нравственных знаний [5-9]. Одним из наиболее распространенных методов нравственного просвещения является этическая беседа. Ее специфика состоит в обсуждении с подростками и поведенческих задач - ситуаций с нравственным содержанием. Прежде чем осознать свои и чужие поступки, подросток учится анализировать те обстоятельства и причины, при которых эти поступки совершены. В этической беседе подростки учатся отвечать на вопрос, почему тот или иной поступок имел место. Для этого необходимо определить качества участников ситуации, которые они проявили в данных условиях. Далее поступок на основании проведенного анализа должен быть оценен с точки зрения принятых норм и правил православной морали. В размышлении над поступком полезно подвести школьников к предвидению других возможных способов поведения. С этой целью педагогу необходимо предложить подросткам несколько вариаций такой ситуации, при которой школьники все время задумываются над вопросами: а если бы происходило вот это, а если бы тот или иной участник ситуации повел бы себя так-то.

Осознание собственного поведения проходит те же этапы, что и осознание поведения других людей: анализ, оценку, предвидение. Но если осознание поведения других влечет за собой в качестве заключительного момента оценку поступка, то заключительным моментом собственного поведения становится принятие школьником того или иного этического решения, т. е. моральный выбор.

Умение анализировать, оценивать, предвидеть поступки, совершать правильный моральный выбор приходит с опытом. Задача воспитания заключается в том, чтобы ускорить, активизировать формирование опыта, раскрыть потенциальные возможности ребенка. В этом и состоит основное назначение этических бесед. Материалом для таких бесед служат разнообразные жизненные ситуации с нравственным содержанием, доступные для осмысления подростков. Каждая из ситуаций должна нести нравственную проблему (задачу), разрешить которую и предстоит школьникам.

В соответствии с православными традициями воспитания, в лагере предполагается сочетание физического труда, спортивных занятий, кружковых занятий по интересам, просветительских мероприятий.

Для кружковых и спортивных занятий целесообразно использовать интересы и умения педагогов, так как личный пример, опыт и увлеченность являются лучшими средствами увлечения детей каким-либо делом. В рамках спортивных занятий это могут быть:

- спортивные игры (футбол, баскетбол, волейбол, пионербол, пинг-понг, бадминтон, полоса препятствий,



спортивная эстафета), которые требуют минимальной подготовки в объеме знакомства с правилами;

- спортивные кружки общеоздоровительной направленности (легкая атлетика, аэробика, ритмическая гимнастика, танцы, велоспорт, плавание, туризм), которые могут проводиться педагогами, руководящимися здоровым смыслом, посещавшими подобные занятия, но не имеющими специальной инструкторской подготовки.

- спортивные кружки узкой направленности (по видам спорта) могут проводиться инструкторами в данном виде спорта.

В рамках кружковых занятий могут проводиться занятия по бисероплетению, вышиванию, вязанию, кройке и шитью, декупажу, рисованию, шахматам, шашкам, пению, игре на музыкальных инструментах, кулинарии, тестопластике, гончарному делу, фотоделу, журналистике, стихосложению, иностранным языкам, автошколе, компьютерной грамотности и др.

К физическому труду относятся уборка территории и комнат, дежурства по кухне и столовой, уход за растениями и животными.

Вечерние мероприятия могут включать в себя празднование народных праздников согласно православным канонам, презентацию традиций народов Республики Татарстан в рамках культурного просвещения и воспитания этнической толерантности, выставку настенных газет и показ театрализованных представлений на православную тематику, конкурс знатоков, чтецов и толкователей религиозных текстов, виртуальную экскурсию по культурным памятникам Татарстана, выставку рисунков «Люблю мой край родной», конкурс поваров или кулинаров, конкурсы «А ну-ка, девушки» и «А ну-ка, парни» с демонстрацией традиционных для мужчин и женщин ролей и др.

При работе с подростками необходимо придерживаться рекомендаций:

- Работа с подростками не должна вестись агрессивно-насилованным способом. Поэтому программа лагеря не перегружена ритуалами, есть спортивные и кружковые занятия, вечерние мероприятия.

- При работе нужно учитывать социальную среду, в которой рос подросток, его окружение. Поэтому программа может варьироваться в зависимости от подготовленности приехавших подростков, степени их знакомства с православной религией и традициями.

- Для внедрения нравственных основ необходимо реализовывать комплекс мер – духовно-просветительские (посещение церкви, этические беседы); спортивно-оздоровительные (проведение соревнований, эстафет, марафонов, спортивные занятия); культурно-ознакомительные (посещение музеев, памятников, знакомство с мусульманской культурой).

- Необходимо уделить особое внимание развитию и поддержанию здоровья подростка, благодаря ежедневным легким тренировкам, командным соревнованиям, спортивным выступлениям.

Пилотажное исследование программы духовно-нравственного развития подростков, предполагаемой к реализации в рамках двухнедельного православного лагеря, было проведено на 10 подростках мужского пола 12-17 лет. До и после реализации программы был проведен тест Е.Н. Прошицкой, С.С. Гриншпун «Отношение к нравственным нормам поведения» [10].

Программа проводилась в сокращенном варианте, так как шла не в условиях лагеря, а в форме факультативных занятий-бесед. Результаты оказались следующими (табл. 1).

Изменения в уровне отношения к нравственным нормам у подростков до и после реализации программы отсутствуют. Однако, было бы удивительней, если бы всего за две недели факультативных занятий сформировалось устойчивое положительное отношение к нравственным нормам. Вместе с тем, в табл. 2 отражено количество ответов, относящихся к тому или иному

уровню отношения подростков к нравственным нормам.

Таблица 1 - Уровень отношения к нравственным нормам у подростков до и после реализации программы

	До реализации программы, %	После реализации программы, %
активное, устойчивое положительное отношение	-	-
отношение активное, но недостаточно устойчивое (возможны компромиссы)	30	30
отношение пассивное и недостаточно устойчивое	40	40
отношение отрицательное, неустойчивое	30	30

В таблице 2 видно, что изменения произошли, однако их количества еще недостаточно для перехода в качественные изменения. Количество ответов, свидетельствующих об активном отношении, и об активном положительном отношении увеличилось.

Таблица 2 - Количество ответов подростков на различных уровнях отношения к нравственным нормам до и после реализации программы

	До реализации программы, %	После реализации программы, %
активное, устойчивое положительное отношение	7	10
отношение активное, но недостаточно устойчивое (возможны компромиссы)	14	18
отношение пассивное и недостаточно устойчивое	23	22
отношение отрицательное, неустойчивое	16	10

Исходя из этого, можно заключить, что в полном варианте программы, включающем регулярные молитвы, посещение служб, спортивные и кружковые занятия, личный пример православных вожатых и др., она окажется эффективной для качественных изменений в уровне духовно-нравственного развития подростков.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

1. Подростковый возраст является сложным периодом развития, когда происходит переход от детского мировоззрения, мироощущения и поведения к взрослому. Кризисный характер развития подростка проявляется в многочисленных конфликтах, девиантном поведении и предъявляет особые требования к его воспитанию со стороны взрослых. Одной из важнейших социально-психологических характеристик подростка является его способность к сознательному усвоению нравственных понятий и осмысливанию своих поступков, осознанию поведения людей.

2. Нравственное и духовное развитие подростка – это развитие у него высоких чувств, мотивов и стремлений, а духовно-нравственное воспитание – это формирование нравственных привычек (честности, заботы и ответственности, умения дружить и любить). Главная функция духовно-нравственного воспитания состоит в формировании у подростка нравственного сознания, устойчивого нравственного поведения и нравственных чувств, соответствующих современному образу жизни, формировании активной жизненной позиции, привычки руководствоваться в своих поступках чувствам общественного долга. Духовно-нравственное воспитание осуществляется родителями, педагогами, сверстниками и духовными лицами. Именно в подростковом возрасте при целенаправленном и систематическом осуществлении духовно-нравственного воспитания у человека появляются свои собственные критерии, согласно которым он может судить о своем поведении или поведении окружающих, т.е. развивается истинная нравственность. В связи с вышеизложенным, именно в подростковом возрасте следует особо пристальное внимание обращать на формирование осознанного отношения к нравствен-

ным категориям и проблемам.

3. Нравственное развитие современных подростков происходит в сложных социальных и экономических условиях. К ним относится тенденция к снижению прироста населения в России, увеличение миграции как между странами, так и внутри одной страны (из села в город, из менее развитых регионов в более развитые), сложное положение подростков и молодежи на рынке труда, рост молодежной преступности. Наряду с экономическими причинами, обуславливающими данные тенденции, важной предпосылкой ухудшения социальных условий является деградация семьи как социального института. Исходя из этого, большое значение приобретает нравственное воспитание вне семьи.

4. Создана модель двухнедельного пребывания подростков 12-18 лет в православном лагере. В соответствии с православными традициями воспитания, модель предполагает сочетание физического труда, спортивных занятий, кружковых занятий по интересам, просветительских мероприятий. В зависимости от возраста, пола, вероисповедания, степени подготовленности подростков, прибывающих в лагерь, мероприятия могут быть разбиты на несколько дней, скомпонованы в соответствии с аудиторией.

5. Пилотажное исследование части программы показало, что изменения в уровне отношения к нравственным нормам у подростков до и после реализации программы отсутствуют. Однако увеличилось количество ответов, свидетельствующих об активном положительном отношении подростков к нравственным нормам, то есть изменения произошли, однако их количества в рамках пилотажного исследования оказалось недостаточно для перехода в качественные изменения.

В полном варианте программы планируется сформировать у подростков способность посмотреть на себя как на личность и часть общества с христианских позиций, умение осознавать, анализировать, прогнозировать и оценивать собственные и чужие поступки, делать верный с христианской точки зрения моральный выбор.

Однако, полностью реализовать задачи духовно-нравственного развития в рамках двухнедельного пребывания подростков в лагере также будет достаточно трудно.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Реан А.А. Психология подростка: учебник // Под ред. члена корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с. – (Психология – лучшее).
2. Максаковский В.П. Демографический кризис в современном мире. // География ПС. – 2001. - №23. – с. 13-14.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М., 2003. – 294 с.
4. <http://camp-center.ru/camps/pravoslavnye-lagerya>. Свободной доступ
5. Акчулпанова Р.К. Духовно-нравственный потенциал природосообразности в содержании педагогического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 17-19.
6. Колосов К.А., Пучкова Г.В. Исследование духовно-нравственного самосознания старшеклассников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 164-167.
7. Еремина Н.Ю. Формирование нравственности ребёнка в условия семейного воспитания // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 21-24.
8. Дзудева З.Б. Методологические подходы к исследованию нравственно-эстетического воспитания учащейся молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 132-135.
9. Рубаева В.П. Анализ проблемы формирования нравственно-ценностных приоритетов студентов в психолого-педагогической теории и практике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 248-251.
10. <http://www.eti-deti.ru/det-test/66.html>. Свободной доступ

#### SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF ORTHODOX CAMP

© 2014

*N.V. Vanyukhina*, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

*O.V. Grigoryeva*, candidate of biological sciences, associate professor, head of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The work proposes the program of spiritual and moral education of adolescents in conditions of Orthodox camp, which is organized taking into account, on the one hand, the Christian tradition, on the other hand - living in modern multinational region. The camp program combines Orthodox rituals (morning and evening prayer, prayer before meals, attending church at weekends) with daily conversations on relevant and difficult for the modern teenager topics. In accordance with Orthodox tradition education in the camp assumes a combination of physical labor, sports, group activities, educational activities.

*Keywords:* spiritual and moral development of adolescents, spiritual and moral education of adolescents, Orthodox camp, Orthodox educational tradition.

СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА  
НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2014

**Т.П. Варфоломеева**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии  
**Д.Ф. Хамзина**, студентка IV курса направления «Педагогика» профиль «Психологическое образование» факультета психологии

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

**Аннотация:** В данной статье представлены результаты эмпирического исследования социальных ценностей и учебно-профессиональных установок студентов-психологов на начальном и завершающем этапах обучения. Рассмотрены понятия социальных ценностей, учебно-профессиональных установок, рассматривается структура учебно-профессиональных установок, представлен анализ полученных результатов исследования.

**Ключевые слова:** социальные ценности, учебно-профессиональная установка, аффективный компонент учебно-профессиональной установки, когнитивный компонент учебно-профессиональной установки, конативный (поведенческий) компонент учебно-профессиональной установки.

В связи с реформой образования и переходом на двухуровневую систему образования становится актуально изучение специфики становления и развития учебно-профессиональной установки студентов педагогов-психологов как базовой характеристики профессионального сознания будущего специалиста и социальных ценностей личности на разных этапах профессиональной подготовки.

В основе исследований самарских ученых, работающих над проблемами социальной психологии образования (Г.В.Акопов, Т.П.Варфоломеева, А.В.Горбачева, Л.В.Карпушина, О.В.Шевченко и др.), лежит идея профессиональной подготовки как процесса последовательной профессионализации сознания будущих специалистов, в том числе и будущих психологов, на разных этапах профессиональной подготовки.

Прикладная значимость решения вопроса учебно-профессиональных установок студентов связана с интенсивной перестройкой системы образования, переходом на двухуровневую систему образования, с изменением статуса государственных вузов [1-5].

Целью предпринятого исследования стало изучение специфики социальных ценностей и установок, в частности, учебно-профессиональных установок студентов-психологов на начальном и завершающем этапах профессиональной подготовки.

В данном исследовании учебно-профессиональная установка рассматривается в широком смысле и включает индивидуальные и групповые представления студентов об учебно-профессиональной деятельности. В структуре учебно-профессиональной установки выделяем три компонента:

- когнитивный компонент, как осознание объекта (учебно-профессиональной деятельности).
- аффективный компонент включает эмоциональную оценку объекта (учебно-профессиональной деятельности), чувства симпатии или антипатии к нему.
- конативный компонент предполагает готовность и намерение действовать по отношению к объекту (к учебно-профессиональной деятельности).

Аффективный компонент учебно-профессиональной установки включает аспекты: социально-психологическая оценка вузовской подготовки к профессиональной деятельности, оценка правильности выбора профессии, удовлетворенность качеством своего обучения. Когнитивный компонент учебно-профессиональной установки предполагает целевой, субъектный, профессионально-личностный аспекты. Конативный компонент учебно-профессиональной установки в предпринятом исследовании выявляет профессиональные намерения студентов в форме готовности реализовать себя в будущей профессиональной деятельности и сферу профессиональных интересов [6].

Придерживаясь мнения А.С.Воронина, социальные ценности рассматриваются в широком и узком смысле. В широком смысле – это значимость явлений и пред-

метов реальной действительности с точки зрения их ответственности или несоответствия потребностям общества, социальной группы, личности. В узком смысле, социальные ценности рассматриваются как нравственные и эстетические требования, выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания [7].

В предпринятом исследовании выборку составили студенты I и IV курсов факультета психологии ПГСГА. В исследовании приняли участие 50 студентов дневного отделения, из которых 25 студентов I курса обучающихся по профилю «Психологическое образование» средний возраст 17 лет и 25 студентов IV курса обучающихся по профилю «Психология образования» средний возраст 21 год.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Анализ социальных ценностей студентов I и IV курса дает основания отметить их качественное своеобразие. У студентов IV курса ценности имеют следующую иерархию: семейные, профессиональные, интеллектуальные и финансовые ценности, а у студентов I курса: профессиональные, социальные, семейные и финансовые ценности.

Так, студенты IV курса большее предпочтение отдают семейным ценностям. Скорее всего это связано с возрастом данных студентов и их семейным положением в момент тестирования. Профессиональные ценности для них также играют немаловажную роль. Меньшую значимость для них составляют общественные ценности. Также можем предположить, что это связано с тем, что у студентов есть семья и работа.

Студенты I курса, в первую очередь, отдают предпочтение профессиональным и социальным ценностям. Это может быть связано с поступлением в ВУЗ, изучением интересующей их профессии, знакомством с новыми людьми, с появлением новых увлечений. Меньшую значимость для них представляют духовные ценности. Можем предположить, что это связано с социально-экономическими особенностями общества (быстрым темпом жизни, необходимостью совмещать работу и учебу, многое нужно успеть и т.д.).

Анализ учебно-профессиональных установок студентов-психологов на начальном и завершающем этапах обучения позволяет констатировать, что существуют определенные различия в характеристиках когнитивного, аффективного и конативного компонентов учебно-профессиональной установки на начальном и завершающем этапах обучения будущих психологов в учебном процессе современного учреждения высшего образования

Аффективный компонент учебно-профессиональной установки студентов связан с повышением критичности в оценке вузовской подготовки к профессиональной деятельности к завершающему этапу обучения. Так, студенты I курса считают общую оценку профессиональ-

ной подготовки психологов высокой, в отличие от студентов IV курса. Можно предположить, что на IV курсе обучения студенты становятся более требовательными к качеству своей профессиональной подготовки за счет повышения самокритичности в их профессиональном самоопределении. Из них 52% студентов низко оценивают свою подготовку к профессиональной деятельности в ВУЗе.

У студентов IV курса изменилось мнение о профессии за время обучения в ВУЗе. Как показал опрос, они испытали разочарование в профессии. Можно предположить, что у студентов IV курса настал переломный момент в профессиональном самоопределении как будущих бакалавров. На I курсе почти нет учащихся, считающих, что ошиблись с выбором профессии. Видимо, оценка студентами правильности выбора будущей профессии влияет на их отношение к получаемой в ВУЗе профессиональной подготовке, то есть образ профессионального будущего, очевидно, определяет отношение студентов к специальной подготовке и ее оценку в целом. Число студентов, сомневающихся в правильности выбора профессии психолога к завершающему этапу обучения увеличивается.

Если большинство студентов I курса выражают полную удовлетворенность профессиональной подготовкой, а студенты IV курса не очень удовлетворены профессиональной подготовкой. Среди причин неудовлетворенности профессиональной подготовкой они отмечают: «неинтересно», «занимаются не в меру своих способностей», «лень». У студентов I курса причиной неудовлетворенностью учебной становится в первую очередь «лень». Таким образом, среди определения причин неудовлетворенности студентов качеством своего обучения доминирует субъектно-субъективные («лень», «непонимание преподаваемого материала»), чем объективно-субъективные («недостаток времени», «отсутствие интереса к учению», «занимаюсь не в меру способностей»).

Анализ когнитивного компонента учебно-профессиональной установки на начальном и завершающем этапах профессиональной подготовки, показывает, что в целевом аспекте когнитивного компонента учебно-профессиональной установки отмечается увеличение объема представлений профессионального сознания студентов от I к IV курсу в их оценке специальной подготовки. У всех студентов сформирована полная структура представлений о целевых аспектах профессиональной подготовки. Наиболее представительными является компонент «теоретические знания по специальности» и компонент «навыки практического применения багажа знаний, полученных в теории». Таким образом, оптимальное сочетание теории и практики в подготовке психологов является одним из важнейших условий формирования высокого профессионального уровня будущих бакалавров.

Среди недостатков своей специальной подготовки студенты-психологи I и IV курсов обучения выделяют как слабость практических навыков так и невысокий уровень знаний по специальности. Осознание недостаточного владения практическими навыками увеличивается у студентов IV курса, при этом заметна тенденция к повышению необходимости знаний по специальности, теоретических знаний.

Субъектный аспект когнитивного компонента учебно-профессиональной установки, на начальном и завершающем этапах подготовки характеризуется фиксацией студентами недостатков в их профессиональной подготовке («недостаточность практических навыков», «недостаточность теоретических знаний», «личностные особенности»). Направление самостоятельной работы на начальном и завершающем этапе обучения заключается, в первую очередь в «расширении своего кругозора», «самообразовании». Итак, обнаружена высокая

потребность в совершенствовании узкой специализации у студентов IV курса, что видимо объясняется тем, что студенты к выпускному курсу имеют опыт участия в практике и хорошо представляют основные виды деятельности психолога.

Анализ конативного (поведенческого) компонента учебно-профессиональной установки на начальном и завершающем этапах профессиональной подготовки, характеризуется снижением профессиональных намерений студентов IV курса осуществлять будущую профессиональную деятельность, в то время как высокую готовность к профессиональной деятельности обнаруживают студенты I курса. Возможно это связано с осознанием студентами IV курса высоких требований к себе, как к профессионалу. Несмотря на то, что студенты поступили в педагогический ВУЗ, педагогическая деятельность их мало интересует. Студенты-психологи IV курса не только не желают работать в образовательных учреждениях, они не обнаруживают ясного представления о возможном месте своей деятельности, не имеют понятия о реальном спросе на психологические услуги. Профессиональные интересы студентов-психологов разнообразны, не связаны с реальной ситуацией на рынке труда.

Таким образом, результаты представленного исследования обладают прогностическим потенциалом, поскольку выявление социальных ценностей студентов и особенностей учебно-профессиональной установки позволяют прогнозировать трудности в будущей профессиональной деятельности уже в ходе подготовки бакалавров в вузе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышева Т.Д. Рефлексивный подход к развитию профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов в условиях модернизации высшей школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 47-50.
2. Фадына А.Г., Еремицкая И.А. Проектная деятельность как условие развития готовности к профессиональной мобильности студентов-психологов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 212-219.
3. Григорьева М.В., Шамионов А.Д. Психологические факторы и структура профессиональных намерений педагогов-психологов на этапе обучения в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 48-52.
4. Соловьева О.В., Аникеева Ю.В. Развитие коммуникативных способностей студентов-психологов в процессе учебной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 201-204.
5. Ванакова Г.В. Иерархия мотивов выбора профессии педагога - психолога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 80-83.
6. Варфоломеева Т.П. Учебно-профессиональные установки студентов-психологов в вузовской подготовке: Монография.- Самара: ПГСГА, 2010.- 184 с.
7. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. А.С. Воронин. 2006. [http://social\\_pedagogy.academic.ru/761/%B5](http://social_pedagogy.academic.ru/761/%B5) - Дата обращения: 3.04.2014

**SOCIAL VALUES AND ESTABLISHMENTS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS ON INITIAL AND FINAL STAGE OF EDUCATION**

© 2014

*T.P. Varfolomeeva*, candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of General and Social Psychology

*D.F. Khamzina*, student of the IV course of the direction of «Pedagogics», specialization «Psychological education» of the faculty of Psychology

*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* In the given article the results of empirical research of social values and educational and professional establishments of students-psychologists on initial and final stages of education are presented. The notions of social values, educational and professional establishments are viewed, the structure of educational and professional establishments is viewed, the analysis of obtained results of research is presented.

*Key words:* social values, educational and professional establishment, affective educational and professional establishment attitudinal component, cognitive component of educational and professional establishment, conative (behavioral) component of educational and professional establishment.

УДК 159.9

**ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

© 2014

*V.V. Vasina*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология»,  
*P.G. Khalitov*, кандидат психологических наук, ассистент кафедры «Общая психология»,  
*I.M. Yusupov*, доктор психологических наук, профессор кафедры

«Психология развития и психофизиология»

*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В цикле взаимодействия существуют две точки бифуркации: психосоциальный диссонанс и персональная или социальная идентичность. При персональной идентичности доминируют интересы самого человека, а при социальной идентичности - интересы социума, которые формируются только во взаимодействии субъектов.

*Ключевые слова:* персональная и социальная идентичность, личное и коллективное сознание, психосоциальный диссонанс, четырехуровневая модель описания психологических явлений.

*Постановка проблемы.* В современную эпоху экспоненциального развития цивилизации взаимоотношения людей в мире становятся все плотнее и более связаны, взаимозависимы. Потребность человека в самовыражении своей уникальности вступает в противоречие с тенденцией сильной взаимосвязанности: пространственной (территориальной), временной, экономической, культурной, этнической, конфессиональной и т.д. Возникают условия для наступления эпохи постмодерна, когда знания, представленные в обществе становятся фрагментарными, соединенными кусками, но не соединенными единым целым. При этих условиях актуальным становится вопрос идентичности человека (личности, персоны): как персональной или социальной идентичности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы* показывает, что до 70-х годов 20-го столетия существовала индивидуальная парадигма в социальной психологии, которая предполагает применение только принципов индивидуальной психологии. В теории социальной идентичности Г. Тэджфел попытался выйти за рамки индивидуальной парадигмы. Теория социальной идентичности включает три основных концепта: социальную категоризацию, социальное сравнение и социальную идентификацию. Дальнейший уход от индивидуальной парадигмы совершил Дж. Тернер. Его концепция самокатегоризации позволяет различать индивидуальные и групповые феномены, как совокупность субъектов и «совокупный субъект», обладающий эмерджентным свойством. То есть рассматривать межгрупповое поведение как результат, а не причина самовосприятия, и процесс формирования социальной идентичности как процесс самокатегоризации. Разделение персональной и социальной идентичности позволяет показать целесообразность деперсонализации и стереотипизации групповых членов как основы для категоризации внешних групп. И эта мера может оказаться адекватной при оценке напряженности межгрупповых отношений [1].

*Теоретическими основаниями* нашего исследования являются: вероятностная философия Налимова В.В.; положения синергетики о самоорганизующихся системах;

и собственные разработки: четырехуровневое представление иерархии Бытия; психосоциальный диссонанс.

Однако проблема идентичности недостаточно глубоко разработано в общепсихологическом плане механизма взаимодействия. Необходимо исследование психологического механизма возникновения выбора идентичности, персональной или социальной, и условия выбора. Актуальной остается проблема определения, измерения и меры идентичности.

*Цель исследования* (анализа): разработать модель механизма возникновения и выбора персональной или социальной идентичности.

*Объект исследования* – человек, взаимодействующий в социуме.

*Предмет исследования* - идентичность субъектов взаимодействия.

*Гипотеза.* Психологический механизм взаимодействия связан с идентичностью человека – персональной или социальной: при социальной идентичности доминируют интересы социума, а при персональной идентичности доминируют интересы самого человека, что создает предпосылки для возникновения психического напряжения (конфликта) при выборе между ними (идентичностями) при взаимодействии.

Проблема идентичности в социальном взаимодействии связана в первую очередь с конфликтом, который существует между субъектами взаимодействия: личностью, социальными группами, обществом, сообществом, при несоответствующей идентичности субъектов взаимодействия. Конфликт возникает между субъектами взаимодействия при несовпадении их представлений на предмет конфликта, представлений, которые возникают из-за несоответствующей идентичности субъектов взаимодействия. Например, при конфессиональных разногласиях: один человек (христианин) может хорошо относиться к другому (мусульманину), но его единомышленники ему говорят: «Ты же христианин, как ты можешь с ним согласиться?». Разные идентичности вступают в противоречие – выбор остается за субъектом. При этом ключевым моментом при взаимодействии является психосоциальный диссонанс, который возникает при нару-

шении границ нормы (т.е. привычного, знакомого, адаптированного), когда субъект взаимодействия выходит из зоны нормы (привычных знаний, комфорта, гомеостаза).

Рассмотрим предложенный нами механизм взаимодействия субъекта взаимодействия (человека, или социальной группы, общества) с социальной средой. Функционирование механизма взаимодействия субъекта взаимодействия с социальной средой и возникновение психосоциального диссонанса можно представить следующим образом:

- социальная категоризация - упорядочивание объектов социального окружения путем распределения социальных объектов по группам, имеющим сходство по значимым для субъекта взаимодействия критериям;

- идентификация субъекта взаимодействия (личности или социальной группы) с социальным окружением: группой или обществом, в которой осуществляется деятельность субъекта взаимодействия (личности или социальной группы); внешняя и внутренняя, формальная и неформальная, персональная или социальная;

- адаптация к новым условиям деятельности (к социальной среде), к новой нормативной деятельности: формальной и неформальной; внешней и внутренней;

- социальное сравнение (оценка) - установление различий социально-психологических представлений о нормах личности и социальной группы;

- рефлексия и возникновение психосоциального диссонанса – внутреннего и внешнего, как психологических барьеров в виде несоответствия представлений и возникновения психического напряжения, преодоление которых ведет к «развитию» личности;

- выбор пути «развития»: либо новообразование, либо психологическая защита и психическая напряженность, которая может привести к стрессу, психосоматическим отклонениям и т.д.;

- обратная связь – взаимодействие, категоризация, идентификация, адаптация, оценка, рефлексия, диссонанс, выбор – элементарный цикл взаимодействия;

- как итог: возникновение новых психологических конструктов (компетенций); либо психологическая защита (стрессообразующий фактор) и психическая напряженность, которая ведет к стрессу, девиациям, конфликтам, психосоматическим отклонениям и т.д.

В цикле взаимодействия ключевым этапом становится психосоциальный диссонанс – эта точка выбора, точка бифуркации траектории развития субъекта взаимодействия: либо новых психологических комплексов, либо образование новых компетенций, психосоциальных конструктов, в том числе способности к адаптации, к разрешению конфликта. Поскольку психосоциальный диссонанс (ПСД) имеет большое значение в нашем исследовании, напомним наше определение. *Психосоциальный диссонанс* – это несоответствие представлений субъекта взаимодействия нормам социальной (эталонной) группы (общества) и возникающее психическое напряжение, которое может привести к дистрессу, конфликту, психосоматическим заболеваниям, девиациям и т.д., или же к развитию субъекта взаимодействия (группы или человека) – выходу на новую ступень, созданию новых психосоциальных конструктов. Нами создана математическая (вероятностная) модель психосоциального диссонанса (ПСД) с его мерой, которая позволяет вычислять численно ПСД при помощи математических формул между субъектами взаимодействия (личности, социальные группы, общества, сообщества), а также моделировать психосоциальные явления [2, 3]. Это помогает разрешать многие теоретико-методологические проблемы современных социально-психологических исследований.

В цикле взаимодействия существует еще другая точка бифуркации – выбор идентичности субъекта взаимодействия: персональная или социальная. Рассмотрим подробнее этап идентификации. Концепция Тернера самокатегоризации позволяет различать индивидуальные

и групповые феномены, как совокупность субъектов и «совокупный субъект», обладающий эмерджентным свойством. «Если мы проведем различие между персональной и социальной идентичностью и допустим, что самовосприятие изменяется вдоль континуума, определяемого этими двумя формами самоопределения, можно увидеть, что перемещение вдоль этого континуума идентичности будет вызывать социальное поведение или как межперсональное, или как межгрупповое» (Turner, 1975). То есть межгрупповое поведение - результат, а не причина самовосприятия, поэтому процесс формирования социальной идентичности входит в рамки процесса самокатегоризации. «В отличие от первоначального определения Тэджфелом социальной идентичности как аспекта Я-концепции, извлеченного из группового членства и основанного на нем, новое понимание вытекает непосредственно из социальной категоризации себя и видится как каузальная база групповых процессов» (Дж. Тернер). Разделение персональной и социальной идентичности позволяет показать целесообразность деперсонализации и стереотипизации групповых членов как основы для категоризации внешних групп. И эта мера может оказаться адекватной при оценке напряженности межгрупповых отношений (Сушков, 2002) [1]. Эта мера проявляется в виде ПСД. Например, для коррупционера, когда возникает выбор между личным и общественным, доминируют только личные интересы, и он готов всегда взять себе, если даже приносит непоправимый вред обществу. Когда на жизненном пути развития личности возникает выбор (точка бифуркации траектории развития), каждый выбирает по своей идентичности. Подвиг Александра Матросова тому пример, когда он, спасая Родину, закрыл своим телом вражеский дзот, в противоположность предателям, которые, спасая свою шкуру, продавали Родину. В такой терминологии можно сказать, что коррупционеры продают оптом и в розницу свою Родину, свой народ.

Здесь нами показана роль самоидентификации во взаимодействии и принятия выбора, которая может кардинально изменить жизнь субъекта. Например, Спиноза отказался от религиозного видения мира и соответственно от жизни в своей общине, что было для тех времен подобно смерти, но жил по своим представлениям для научного, философского познания мира.

Проведем анализ идентичности через призму модели многоуровневости мира.

Мир для человека во многом (~ 90 - 95%) – это его представления, образы, хранимые в его матрице памяти. Матрицу памяти можно представить в виде категоризированных «полочек», ячеек матрицы, где хранятся систематизированные представления. Эти образы, представления и составляют его действительный (субъективный, виртуальный) мир. Внешний реальный (объективный) мир (~ 5 - 10%) ощущается, воспринимается как сигнал, раздражитель для внутреннего мира, который как реакция активизирует соответствующие образы (представления). В ответ происходит «внешнее» и «внутреннее» действия человека – взаимодействие человека и среды окружения как творчество для реализации возможного мира. В философии определяют три уровни Бытия: реальное, действительное, возможное. Поэтому уровни реализации человека: реальное, действительное, возможное. Мы рассматриваем адаптацию, разрешение конфликта как творение *действительного мира* субъектов взаимодействия через *реальный мир* (сигнал, раздражитель, потребность как начало самотворения; а как результат – развитие субъекта, новых психологических конструктов) и *возможный мир* как потенциальная всевозможность «матрицы памяти Вселенной».

В контексте трех уровневых представлений мира в философии нами предложена психологическая модель структуры психосоциальных характеристик взаимодействия и субъектов взаимодействия, которую можно представить как четырехуровневую модель механизмов

возникновения и выбора персональной или социальной идентичности, и его соответствия 3-х уровневой модели в философии:

1 уровень – предметный, материальный, физиологический, *сепарабельный* уровень, соматическая составляющая субъекта (реальный – с точки зрения философии);

2 уровень – эмоциональный, *энергетический* уровень: эмоциональная составляющая субъекта;

3 уровень – *информационный*, понятийный, виртуальный, категориальный уровень: ментальная составляющая субъекта (действительный – с точки зрения философии);

4 уровень – *трансцендентный, несепарабельный*, квантовый уровень: единосмысловая, сущностноэкзистенциальная, миссионерская составляющая субъекта (возможный – с точки зрения философии).

*Сепарабельный*, т.е. разделенный уровень – это не только материальный, предметный, это скорее аналитический уровень, где предметы исследования, описания, анализа разделены друг от друга. Это могут быть слова, предложения, если это касается языка, символы в изображениях, краски на холсте, индивид в обществе и т.д.

*Энергетический* уровень в психике человека проявляется через ощущения, эмоции. Т.е. энергия проявления психики субъекта взаимодействия выражается через силу эмоций (внешнее проявление), через силу ощущений (внутреннее проявление).

*Информационный* уровень – информация в виде понятий, категорий, смысла – семантический континуум по выражению В.В.Налимова, виртуальный мир по выражению Н.А.Носова (виртуалистика) [4, 5]. При этом если информация представляет собой как отдельные сигналы, то это первый сепарабельный уровень (проявление фрактальности мира, масштабной инвариантности).

*Несепарабельный* уровень – неразделенный, неделимый мир, из которого все возникает, и в которое все уходит (аналог физического вакуума), семантический вакуум (по выражению В.В. Налимова) [4].

Любые психологические задачи можно рассматривать в ракурсе этих четырех уровней и фазового психологического пространства характеристик. Взаимодействие происходит на всех четырех уровнях одновременно, но в каждый данный момент доминирует какой-то один уровень (вероятностное проявление мира).

Например, если рассматривать субъекты взаимодействия, то можно отнести к первому уровню «личность» – Я сам, отделенный от всех других, Я – мое тело; на втором уровне – малую социальную группу, в которых существует эмоциональная (энергетическая) связь между членами группы, Я – как член малой социальной группы; на третьем уровне располагается – большая социальная группа, которая связана через понятие (мы – мужчины, студенты, спортсмены, россияне и т.д.); четвертый уровень занимает соответственно Вселенная, Мир в целом, как связь всех со всеми.

Все психологические явления можно представить четырех-уровневой моделью. Причем познание, развитие идет от сепарабельного уровня до трансцендентного.

1 уровень (сепарабельный) является сигналом (внешним воздействием) для субъекта взаимодействия – первичный сигнал.

2 уровень (энергетический) вызывает эмоции (энергетическая реакция), субъект взаимодействия испытывает ощущения, возникают образы, представления.

3 уровень (категориальный, понятийный): систематизация представлений по категориям, представления соединяясь со словом, образуют понятия, понятийные системные образы.

4 уровень (трансцендентный) – целостное восприятие мира, безполосное.

Фрактальность мира (масштабная инвариантность) предполагает, что на каждом уровне существуют свои четыре уровня и т.д. Для рассмотрения нашей задачи

достаточно трех уровней, поскольку трансцендентный уровень без полюсов, и это значит, что отсутствует пара мир-конфликт на четвертом уровне, и поэтому нет необходимости разрешать конфликт.

Конфликт по уровням:

1 уровень – конфликт реальный, предметный, материальный в реальном мире («война», «мордобой»);

2 уровень – конфликт эмоциональный, энергетический, возникших образов, представлений (скандал эмоциональный, ругательства);

3 уровень – конфликт понятийный, виртуальный, принципиальный, идейный (выяснение отношений, дипломатия, установление норм, правил); конфликт знанательный – у В.В.Налимова «Научное творчество как проявление интеллектуального бунта» [4, с. 60];

4 уровень – нет конфликта.

Понятия «персональная или социальная» идентичность можно также получить, рассматривая идентификацию через призму нашей четырехуровневой модели. При этом разделение идентичности не только на два класса, а соответственно на четыре. Поскольку сознание, память и соответственно идентичность тесно связаны между собой, рассмотрим их одновременно вместе по уровням:

1 уровень – сознание личности; матрица памяти; персональная идентичность;

2 уровень – сознание коллективное, семейное (малой социальной группы); коллективная память; социальная (малой социальной группы) идентичность;

3 уровень – сознание социальное (большой социальной группы), патриотическое, государственное; ноосфера Вернадского; социальная идентичность (большой социальной группы);

4 уровень – сознание вселенское, трансцендентное; матрица памяти Вселенной, и соответствующая идентичность (Я есть Мир, Мир есть Я).

Соответственно, рассмотрим классификацию интересов (соответственно, потребностей, мотивов) субъектов взаимодействия по соответствующим уровням:

1 уровень – индивидуальные интересы («шкурные»); по Маслоу – уровень физиологических потребностей;

2 уровень – группа лично связанных по интересу людей, общий интерес: семья, «бизнес» и т.д.; по Маслоу уровень – потребность принадлежности к малой социальной группе и соответственно их интересам;

3 уровень – интересы общественного масштаба, большой социальной группы, межгосударственные интересы; по Маслоу – потребность признания обществом;

4 уровень – вселенские, трансцендентные интересы: отшельники, религия (но не церковь), философия по жизни (но не наука); по Маслоу – потребность самоактуализации.

Нужно отметить фрактальность (масштабную инвариантность) уровней: в каждый уровень вложены свои четыре уровня. Например, если человек находится на втором или третьем уровне по масштабам своей работы, но при этом в каждый из этих уровней вложены свои четыре уровня интересов (фрактальность), то человек может находиться на первом «шкурном» уровне своих интересов, тогда у него проявляется персональная идентичность и склонность к своим личным интересам, т.е. к воровству (коррупции).

Например, раньше люди жили в общине, и существовало общинное мышление – все для и во имя общины. Потом появились государевы служащие (дворяне и прочие), которым были безразличны интересы общины (кроме, разумеется, налогов), поэтому и пытались запустить руку в государственную казну в силу возможности занимаемой должности. Тогда идентичность общинная заменилась идентичностью персональной у государев слуг (государственных служащих). Таким образом, для коррупционера характерна персональная идентичность интересов своих, даже если он занимает должность, которая предполагает интересы социальные. Для профи-

лактики коррупции необходимо усиление воспитательной работы по социальной идентичности наших граждан.

**Выводы.** При социальном взаимодействии у субъектов проявляется персональная и социальная идентичность одновременно, но доминирует какая-то одна из них в зависимости от ситуации. При этом несоответствующая идентификация может привести к психосоциальному диссонансу: несовпадению представлений и возникновению психического напряжения, которая может развиться в конфликт между субъектами взаимодействия. Предложенная концепция механизма взаимодействия, которая включает идентификацию, психосоциальный диссонанс, психическое напряжение (конфликт), могут помочь при регулировании социальных взаимодействий субъектов: личности, социальных групп, общества, сообщества.

## THE PROBLEM OF IDENTITY IN SOCIAL INTERACTION

© 2014

**V.V. Vasina**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «General psychology»  
**R.G. Khalitov**, candidate of psychological science, assistant of the chair «General psychology»,  
**I.M. Yusupov**, Doctor of Psychology, Professor, professor of the chair  
«Psychology of development and psychophysiology»,  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

**Annotation:** In the cycle of interaction, there are two bifurcation points: psychosocial dissonance and identity (personal or social). When personal identity interests of the person dominate, and when social identity - interests of society, which must be formed in interaction of subjects.

**Keywords:** personal and social identity, personal and collective consciousness, psychosocial dissonance, the four-level model descriptions of psychological phenomenon.

УДК 372.881.1

## КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2014

**И.С. Власова**, учитель начальных классов, студент магистратуры  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация:** Внимание к проблемам культуротворчества в детском возрасте обусловлено тем, что именно на этот период приходится основной этап закладывания базисных основ человеческой культуры. Подлинное культуротворчество связано с организацией гуманитарной среды, которая учитывает всю полноту человеческой реальности, предоставляет человеку личностную свободу и способствует развитию его самосознания, готовности преобразовывать не только окружающий, но и свой внутренний мир.

**Ключевые слова:** культуротворчество, воспитание, культура, самовыражение, культуросоосвоение, культуросозидание, творчество.

Цивилизация принесла человеку освобождение от тяжелого физического труда, создала комфорт, расширила возможности получения информации, создала высокие достижения научно-технического прогресса. Однако мы очень часто слышим о социокультурной деформации, примитивизации интересов и потере идентичности у современного человека в результате развития процессов технологизации и непрерывного роста потребления в современной экономике. Многие ученые подчеркивают, что существующее информационное общество является обществом повышенного риска, так как его социокультурная и экономическая деятельность сопровождается обострением противоречий между инновационными и адаптационными формами. Информационные системы требуют формирования принципиально новых представлений о природе, обществе, человеке, жизни, требуют нового уровня сознания, мышления, действия, научно-технических направлений современной цивилизации.

Стало очевидным, что в современных условиях традиционные цели образования, направленные на освоение суммы знаний, умений и навыков малоэффективны, т.к. не формируют внутренней мотивации на учебу, создают ситуацию перегрузок для детей. Если школа не отказывается от привычных формальных ролевых взаимоотношений учителя с учеником, в центре которых учитель, если главное – сумма знаний, то она обрекает себя на отчуждение и изоляцию от тех, ради кого и существует.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений групп в социальной системе: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05: Москва, 2002. 306 с.
2. Халитов Р.Г. Модель психосоциального диссонанса в половозрастных социальных группах (на примере коммуникативно-волевых компонентов психики) / Р.Г. Халитов // Экспериментальная психология, 2010. - № 3. - с. 135.
3. Васина В.В. Состояние конфликтности в свете био-психо-социо-духовной составляющей человека / В.В.Васина // Социальный мир человека. Ижевск: ERGO, 2014. 340 с., С. 43 – 45.
4. Налимов В.В. Облик науки. СПб.-М.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 368 с.
5. Носов Н.А. Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000. 432 с.

Современная система образования направлена на формирование культурной личности, способной постичь многообразие окружающей действительности, установить собственную естественную связь с миром, осознать мир не только таким, каким он существует в действительности, но и таким, каким он может быть в человеческих представлениях и образах. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2009) ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, который любит свою Родину, уважает и принимает ценности семьи и общества, активно и заинтересованно познает мир, владеет основами умения учиться, умеет организовать собственную деятельность, самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом.

Процесс модернизации российской школы в итоге затронул не только организацию учебной деятельности, но и коренным образом изменил отношение к содержанию феномена воспитания в современной школе. Сегодня под воспитанием в общеобразовательной организации все больше понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределению, содействие процессу взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач [1]. Воспитательный процесс призван стать инструментом гуманизации сознания и деятельно-



сти учащихся.

Важнейшее направление реформирования воспитательных практик – создание условий для реализации человекотворческого потенциала культуры. Именно при функционировании воспитания и образования наиболее ярко и объемно проявляется человекотворческий потенциал культуры. Здесь происходит творение человека во всей полноте его свойств и качеств. Дело в том, что культура является решающим условием социализации и в то же время выступает для человека пространством индивидуальной самореализации. Культура выражает отношения человека с миром, воплощает его творческий потенциал, который позволяет преобразовывать природу, общество, воспитывать самого человека, определять меру его ответственности за последствия этих преобразований. Культура структурирует человеческую жизнь. С одной стороны, люди сами создают культуру, с другой – они образуются в той культуре, которая создана другими людьми. Поскольку она не приобретается биологическим путем, каждое поколение вынуждено воспроизводить ее и передавать следующему поколению. Этот процесс составляет часть процесса социализации. Культура превращается в часть личности ребенка и помогает формировать его поведение. Если бы процесс усвоения культуры и ее достраивания прекратился в массовом масштабе – это привело бы к ее гибели. По словам Клиффорда Гиртца «не регулируемое образцами культуры поведение человека было бы практически не управляемым, хаосом бессмысленных поступков, не сдерживаемых эмоций, не приводящих к формированию опыта»[2].

Понятие культуры обозначает универсальное отношение человека к миру, через которое человек создает мир и самого себя. Каждая культура — это неповторимая Вселенная, которая создана индивидуальным отношением человека к миру и к самому себе. Иными словами, изучая различные культуры, мы изучаем не просто книги, соборы или археологические находки, — мы открываем для себя иные человеческие миры, в которых люди и жили, и чувствовали иначе, чем мы. Каждая культура есть способ творческой самореализации человека. Обогащение новым творческим опытом происходит через постижение иных культур. Человек может приблизиться к творческим достижениям множества гениев через культуру, это будет трамплин для нового творчества. Но приближение осуществляется лишь тогда, когда человек не просто созерцает культурные символы, а оживляет культурные смыслы в собственной душе и собственном творчестве. Если же человек отворачивается от культурных смыслов, то они умирают, и от культуры остается символическое тело, из которого ушла душа [3].

В современном обществе существует потребность в личностях, которые способны творчески осознать мир и себя в нем. Основа в формировании мировоззрения, самосознания, ценностных ориентаций личности – это начальный этап школьной социализации. Именно в младшем школьном возрасте зарождается картина мира ребенка, формируется его самосознание. Осознание младшими школьниками себя и мира включает различные процессы: развитие мировосприятия, образа «Я», образа мира, социализацию, самосознание, самоопределение в мире. Младший школьный возраст – это период вхождения в другую социальную сферу, расширения контактов, представлений об окружающем мире, в этот период активно развивается самооценка ребенка. Младший школьный возраст является качественно новым этапом в развитии личности. Ведущей деятельностью данного периода становится учебная деятельность. Как считает Л.И. Божович – это период рождения социального «Я» ребенка [4].

Л.С. Выготский полагает, что в начале младшего школьного возраста у ребенка происходит обобщение собственных представлений о себе, переживаний и регу-

ляция собственного поведения. Ребенок начинает регулировать свое поведение через самопознание[5].

Важную роль в становлении осознания себя и мира является формирование у младшего школьника мировоззрения. Картина мира выстраивается на основе различных источников – фольклора (сказки, игры, считалки), с помощью взрослых, литературы, СМИ. Собственный опыт, как полагает Ю. А. Аксенова, менее значим для младшего школьника, он скорее полагается на мнение взрослых [6].

Младший школьник воспринимает себя как индивидуальность, он понимает, чем отличается от других, стремится самоутвердиться. Самовыражение младшего школьника – основа построения позитивного и гармоничного образа «Я» и образа мира. Понятие «самовыражение» тесно связано с понятиями «Я» и «самосознание». Способность «Я» ребенка познавать мир носит творческий характер. В процессе творческого самовыражения ребенок находит свою «нишу», свою роль в жизни, свое «Я». А. Маслоу писал о связи самовыражения и «Я»: «Самовыражение практически невозможно для невротика, у которого нет чувства собственного Я, который постоянно ощущает себя актером, вынужденным выбирать роль из некоего навязанного ему репертуара ролей» [7].

В младшем школьном возрасте развивается эмоционально-ценностная сфера личности, ребенок сензитивен к творчеству. Творческая деятельность для ребенка – эффективный способ развития у него позитивной самооценки, мировосприятия, эмоционально-ценностного отношения к самому себе и окружающему миру. Представления о мире, о других людях и себе, осознанные в ходе творческой деятельности младший школьник «присваивает» себе. «Дети не просто переносят на бумагу что-то из окружающего мира, а живут в этом мире, входят в него, как творцы красоты, наслаждаются этой красотой», — писал В.А. Сухомлинский [8].

Ю.А. Грибов полагает, что творческое самовыражение – это «способность человека к построению своего образа мира, своего мироощущения (в слове, изображении, музыке, действии и т.д.) и самого себя в этом мире» и выделяет основные условия для творческого самовыражения школьников [9]:

1) отдельный человек не творческая, самоопределяющаяся, активная и свободная личность, чья способность к развитию и неповторимая индивидуальность является изначальной ценностью;

2) активный, многомерный и развивающийся диалог, через равноправный межличностный обмен деятельностями, миропониманиями и мироощущениями;

3) необычайно важной роли предметно-чувственной основы мышления сенсомоторного опыта, творческого воображения, способностей, целостного и интуитивного постижения окружающего;

4) воспитание и обучение творчеством.

Итак, для того, чтобы ребенку осознать себя, необходимо осознать окружающий мир. В условиях начальной школы это особенно важно, так как для младших школьников осознание себя и мира развивается в контексте развития социального «Я» и познания окружающего мира. Основной способ осознания себя и мира – это творческое самовыражение. Поэтому важно организовать воспитательный процесс для младших школьников в соответствии с логикой становления образов мира, соотношенных с собственными возможностями становления личности.

В качестве ведущего механизма и движущей силы развития личности выступает культуротворческая функция воспитания.

Само понятие «культуротворчества» в философских концепциях гуманизма XX века трактуется как одна из существенных характеристик человека в целом (А. Гелен, Н.А. Бердяев и др.). Основными содержательными компонентами данного процесса являются культуроосвое-

ние и культуросозидание. Культуроосвоение рассматривается как приобщение личности к общечеловеческой и национальной культуре и приобретение навыков выполнения свойственных ей социальных ролей; культуросозидание – как непосредственно действия по созданию нового культурного продукта.

В культуротворчестве человек становится полноправным участником «культурного диалога», входя в культуру и осваивая постепенно культурный опыт. Внимание к проблемам культуротворчества в детском возрасте обусловлено тем, что именно на этот период приходится основной этап закладывания базисных основ человеческой культуры. Подлинное культуротворчество связано с организацией гуманитарной среды, которая учитывает всю полноту человеческой реальности, предоставляет человеку личностную свободу и способствует развитию его самосознания, готовности преобразовывать не только окружающий, но и свой внутренний мир. Здесь главным становится самостоятельный поиск знаний, способность принимать ответственные решения, понимание себя как творца собственной жизни.

В процессе культуротворчества формируются такие значимые личностные новообразования, как особая внутренняя позиция ребенка, развитое творческое воображение и обобщение переживания, опираясь на которые ребенок научается общаться с внешним миром и расширять его благодаря своей целенаправленной и продуктивной активности — так происходит обогащение внутреннего мира ребенка. Результатом детского культуротворчества становится и определенное мотивационно-ценностное отношение ребенка к культуре [10].

Л.С. Выготский разработал и экспериментально доказал положение о том, что культурный опыт ребенка приобретается через опыт взрослого или «Другого». «Другим», являющимся посредником между ребенком и культурой, выступает близкий взрослый (родитель, педагог), который своим прямым или опосредованным участием в развитии ребенка открывает ему путь в мир общечеловеческой культуры. Для реализации культуротворческого воспитания педагог сам должен «быть, а не казаться» творческой личностью. А именно: активно, осознанно, увлеченно саморазвивать и самореализовать во всех аспектах профессиональной деятельности свой творческий потенциал, общаться с детьми на основе личностного подхода. Этот процесс не может осуществляться путем проб и ошибок. Личность сможет стать способной к полноценной самореализации только на основе эффективного образования. Учитель должен быть подготовлен к этому процессу на психологическом, личностном, теоретическом и практическом уровнях [11].

Побудительной силой культуротворчества для младшего школьника является потребность в получении удовольствия, радости, положительных эмоций — то, что, в свою очередь, и порождает игру. Грамотно организованная игра может стать средством самосовершенствования — ведь она дает возможность условно осуществить то, о чем мечталось в реальности.

Особое значение для педагогики имеет теория С.Л. Рубинштейна о творческой адаптации человека в мире через игру. Именно эта теория трактует игру с позиций доминанты в ней культуротворческого начала. Игра, согласно С.Л. Рубинштейну, это порождение преобразующей деятельности человека. Впервые проявляясь в игре, эта всеобщая способность к преобразованию мира в игре впервые и формируется [12].

Среди культурных форм, оказывающих существенное влияние на выход школьника в область самостоятельных творческих решений и действий, важнейшая роль принадлежит игре. Это стратегические игры, тренирующие и развивающие способность прогнозировать возможные результаты и оценивать их личностную вероятность; стохастические игры, где решающая роль принадлежит случаю, удаче, приносящие ребенка к тому, что он может встретиться с неконтролируемыми

обстоятельствами, к представлению о риске, и другие. В процессе организации культуротворческой деятельности открываются широкие возможности поиска новых форм, средств и методов.

Процессы культуросозидания и культуросозидания в жизни тесно взаимосвязаны и не противопоставляются в воспитательном процессе. В целом культуротворческая ориентация воспитания позволяет включать в социокультурное пространство школы новые пласты культуры, различные стили художественного мышления, многообразие творческой деятельности и общения в контексте развития индивидуальных жизненных сил учащихся и их духовно-нравственного и деятельно-волевого отношения к окружающему миру.

Освоение культуры современного мира в ее историческом измерении происходит в движении подрастающего поколения от «ближней» культуры — семьи, города, региона — к культуре «дальней» — народа, нации, человечества.

Начальная ступень — «языки» природы и культуры. Природа «говорит» с ребенком языком стихий, растений, животных; культура — голосами мифа и сказки, архитектуры и математики. Здесь важно научить ребенка пониманию языка вещей и явлений, значимости цвета и звучания, стоящих за вещью и интуитивно угадываемых смыслов и ассоциативных связей, помочь освоить небывалый язык человеческого общения — выразительность движения и жеста, позы и мимики, дать представления об условном языке науки и техники, о значениях чисел, формул, схем, приобщить к языку компьютера и, наконец, предложить пути понимания «речи» пятой стихии — искусства: выразительности танца, рисунка и живописи, музыки и театра [13].

Здесь важно помнить, что особенность возрастного интеллектуального развития ребенка младшего школьного возраста — действие, движение, опережающая кинетическая реакция: мысль рождается вместе движением. Поэтому организация системы комплексных занятий, цель которых обучение пониманию и «переводу» с одного языка на другой, самостоятельному творчеству в различных языковых стихиях культуры наиболее эффективно в игровой методике. Основной материал для сценариев игровых занятий — древнейшие и новые культурные тексты: миф, легенда, сказка, музыкальный и поэтический фольклор, народное прикладное искусство, осваиваемый в активном действии мир первых образов культуры, при условии, что все происходит здесь и сейчас, прошлое интересно только как ключ к настоящему.

Концептуальные идеи культуротворческого воспитания младших школьников строятся на следующих позициях:

- культура — целостное воспитательное пространство, в котором совершается становление личности, способной к культурному творчеству, компонентами культуры выступают нормы, знания, значения, ценности, символы, которые непосредственно отражают содержательный контекст культуротворчества;

- воспитательный процесс строится в логике становления личности, возрастные этапы определяются характеристиками образа мира, способами мышления и особенностями познавательной работы сознания детей;

- культуротворчество рассматривается как любая человеческая деятельность, имеющая положительную созидательную направленность, в результате которой создается продукт, имеющий субъективную или объективную новизну, основными содержательными компонентами данного процесса являются культуросозидание и культуросозидание; основными областями культуротворчества являются наука, искусство и техника;

- понимание Ребенка как носителя особого культурного мира, существенно иного, чем мир Взрослого. Здесь действуют свои законы, ценности, свой язык. Этот мир не менее сложен, многокрасочен, противоречив и «яростен», чем мир взрослых; он отнюдь не примитив-

вен и требует от входящего в него точного «пароля». Не зная топографии этой страны (не желая знать или не подозревая о ее существовании), непрофессиональный педагог с неизбежностью травмирует живой и уникальный мир. Острота эмоциональных реакций, открытость, бескорыстие и беззащитность души, уникальная способность сопереживать живому и неживому, образно-мифологическое мышление, синкретизм мироотношения, дремлющая генная память, страсть к эксперименту и любопытство к таинственному – все эти качества ребенка предполагают отношение к нему как к Другому, к развивающейся личности, осознающей себя в отношениях с миром. Он приходит в школу жить: общаться, играть, задавать вопросы, не расчлняя первоначально эти цели и свои ролевые функции в общении с учителем и сверстником.

- понимание Учителя-Воспитателя как субъекта педагогического творчества, являющегося собой образ и образец гуманистической культуры. Именно он задает алгоритмы общения, развивается в обучающем диалоге, несет личную ответственность за результат работы всей школы [14-19]. Профессионализм учителя культуротворческой школы определяется способностью адекватного понимания духовно-эмоционального мира ребенка, признания его права на слово или молчание, на равенство в диалоге, свободу воли и мысли, на самовыражение и творчество. Этот человек, способный к самокоррекции, к нравственному и профессиональному самосовершенствованию; он понимает место своего предмета в достижении общей цели, сознательно и свободно избирает методы обучения;

- тип педагогического мышления и деятельности: продуцирующее знание (в отличие от репродуктивного), творческий (в отличие от исполнительского), конструирующий целостный образовательный процесс с коллегами и воспитанниками [20].

Основными принципами реализации культуротворческого воспитания являются: 1) метапредметность содержания; 2) диалогический характер взаимодействия между субъектами образовательного процесса; 3) субъектная позиция личности обучающегося; 4) совместная культуротворческая деятельность; 5) учет особенностей субъективного развития участников образовательной ситуации; 6) гуманитарная образовательная среда; 7) возможность саморефлексии, самоконтроля и самоуправления; 8) личность обучающегося как носителя гуманитарной культуры.

Культуротворчество будет проявляться в ценностном и деятельностном отношении: к порождению новых традиций, личностных смыслов, к знаниям, к способам деятельности, собственной жизни и себе самому (определение перспектив личностного роста, самоопределение, самосовершенствование, самореализации) [21].

Культуротворчество восстанавливает и развивает человеческий дух, который отрицается современной цивилизацией. Культуротворчество не дает сделать человека слепой игрушкой в руках тех сил, чья сущность не связана с целями, задачами и смыслами человеческой жизни, поэтому оно происходит в постоянной борьбе с цивилизационными процессами, которые стремятся приручить человека. Приобщаясь к культуре, человек становится человеком.

Реализовывать на практике идеи культуротворческого воспитания может лишь тот педагог, который не просто может воспроизвести заданный алгоритм, а может выстроить свою авторскую систему деятельности на основе выявленных принципов и являться «технологическим инструментом». Это значит, что он выражает собой пример диалогических отношений, культуротворчества и высокого уровня самосознания.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Региональные концепция и программа-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края

до 2012 года (проект)/ под общ. ред. М.И. Шиловой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.– Красноярск, 2009.– 88 с.

2. Гирц К.Г. Интерпретация культур/Пер. с англ.—М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.—560 с.

3. Шпенглер О. Закат Европы. Т. 1. М., 1993. С.329.

4. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте.-М.: Просвещение, 1968.-464 с.

5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.

6. Научное наследие/Под ред. М.Г. Ярошевского.-М.: Педагогика, 1984.—400 с.

6. Аксенова Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей. Екатеринбург, 2000.

7. Маслоу А. Мотивация и личность.-СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.

8. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1979. с. 79

9. Грибов Ю. А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 52

10. Стукалова О.В. Универсальная категория жизни (феномен игры в контексте современной педагогики искусства)//Педагогика искусства.2009.№ 4

11. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования/ Б.С. Гершунский // Педагогика. 2003. № 10. С. 3–7.

12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973

13. Культуротворческая школа. Инновационная модель общего образования и её кадровое обеспечение. – СПб.: УОО СПб ЛО: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.- 244с.

14. Течиева В.З. Формирование нравственно-гуманистических ценностей у школьников в условиях поликультурной образовательной среды // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 251-253.

15. Ионесов В.И. Интеграция культур и будущее человечества в дискурсе гуманистического рационализма // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 77-83.

16. Гиль С.С. Ресурсы гуманистического психолого-педагогического подхода в решении прагматичных задач профессионального образования и новые (старые) роли педагога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 63-65.

17. Цораева Ф.Н. Формирование нравственно-эстетической культуры младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 315-318.

18. Нестеренко В.М., Ионесов В.И. О некоторых гуманистических основаниях разнообразия и идентичности в системе межкультурной коммуникации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 148-153.

19. Харченко С.А. Развитие культуры сотрудничества будущего педагога как актуальная проблема теории и практики педагогической науки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 301-305.

20. Культуротворческая школа. Инновационная модель общего образования и её кадровое обеспечение. – СПб.: УОО СПб ЛО: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.- 244с.

21. Региональные концепция и программа-ориентир воспитания детей и молодежи Красноярского края до 2012 года (проект)/ под общ. ред. М.И. Шиловой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.– Красноярск, 2009.– 88 с.

*I.S. Vlasova*, primary school teacher, a master's student  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Attention to the problems of kulturotvorcheskoj in childhood due to the fact that during this period the main stage of laying the basic foundations of human culture. Genuine kulturotvorcheskoj connected with the organization of the humanitarian environment, which takes into account the fullness of human reality, provides the individual personal freedom and promotes the development of his self-awareness, willingness to transform not only the, but also your inner world.

*Keywords:* kulturotvorcheskoj, education, culture, expression, kulturooborote, kultursoziologie, creativity.

УДК 372.881.1

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

*М.И. Гаврилова*, аспирант

*И.Н. Одарич*, аспирант

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Статья посвящена вопросам управления системой образовательного процесса.

*Ключевые слова:* междисциплинарные связи, новаторы, дифференциация, детерминация, квалификация.

В системе образования новый процесс обуславливается многими факторами. Педагоги – новаторы, реализующие свои индивидуальные потребности для расширения собственного общественного пространства с помощью профессиональной деятельности, отвечающей государственным интересам, тогда эти новшества будут приносить пользу для образовательного профессионального учреждения. Тем не менее, при абсолютно индивидуальных, социальных и групповых потребностях итог этих новшеств может быть отрицательным. Такая структурная потребность вызывает противоречия между социумом и профессиональным образованием, между субъектом и системой образования. При этом каждое новшество будет находить поддержку и противодействие, вот такая на самом деле объективная действительность. Из этого следует, что вопросы в управлении системой образовательного процесса есть необходимость в четкой ориентации сущностной природы новшества, которая бы отражала принципы государственной политики и критерии отбора знания в сферах науки системы образования и производственной деятельности, с учетом реальных условий передачи знаний студентам и факторам, которые способствуют и противодействуют выполнению этих задач [1].

Практически нет ни одного автора работ по проблемам технологии образования, кто в той или иной степени не затрагивал аспектов содержания образования. Фактически содержание учебно - образовательного процесса детерминированной системой знания существующей науки. Но некоторые вопросы по этой проблеме остаются открытыми на сегодняшний день. Например, такие вопросы, как: какие знания нам нужны, как их оптимизировать в учебном процессе, или по каким критериям осуществляется отбор содержательной системы образования и т.д.

Многие ученые обходят эти вопросы стороной, ограничиваясь формальным и логическим анализом существующего содержания с позиции оптимизации [2]. Множество ученых в своих трудах рассматривают и пытаются найти различия между знаниями вуза и научными, но при этом формулировка не совсем корректна (так она дана авторами), зато смысл рассуждений понятен: налицо представлены различия между производимыми наукой знаниями и знаниями, которые транслируются в системе образования. Е.Э. Смирнова, представила функциональную схему производства и применения знаний, с обозначением ряда особенностей при производстве и передаче знаний, которые вызывают препятствия для их оптимизации [3].

С точки зрения Т.И. Ильиной, содержание учебного процесса отражает задачи, которые стоят перед системой образования, но не уточняют на основе каких кри-

терий будет определяться эта задача [4]. Исследователь Г.А. Петрова считает, что содержание обучения создается на основании принципов идейной и политической направленности образования, целостности теории и практики, а так же оптимизацией научной и вузовской информации и системы образовательного процесса [5]. Но, к сожалению, не было представлено существенных решений для осуществления принципов.

Л. Клинберг проанализировал этапы разрабатываемых знаний. Первый этап представляется в виде превращения научного знания в учебную дисциплину, второй же представляется в виде дидактической обработки содержания в процессе взаимных связей между студентом и преподавателем [6].

Процесс познания, является процессом, отражающим материальную и социальную действительность, которая осуществляется в виде модели мира, при этом более точно приближенной к реальной модели, а так же определения ключевого понятия для методологии наук, которое использовалось бы в научной теории. Собственно говоря, именно она формирует возможность для стандартизации и систематизации исследуемого объекта и процесса, для формулирования закона и истолкования существующих эмпирических фактов. Исходя из этого можно сказать, что наука не стоит на фундаментальных фактах, ее структура и теория постоянно расширяются в объемам [7, 8].

Анализируя выше сказанное утверждение можно подчеркнуть относительность производимой науки знания, наличия проблем информационного перенасыщения, а так же сложности в упорядочении получаемого результата, как продукции развивающую духовную сторону человека. Такой вопрос о системе образования должен применять все накопленные и производимые знания, которые носят декларативный характер, отражающий интересы различных наук и прочих общественных институтов, которые занимаются духовной деятельностью. Концентрирования условий на проникновения в систему образования знаний, которые не подтверждаются и не проходят апробацию практикой. Следовательно, вопрос – какие знания нужны в нашей системе образования - с повестки дня не снимается, при чем противоречия для этой проблемы не получили положительное решение.

Противоречивость, по мнению Ф.В. Герасина возникли в виде противопоставлений социального характера знаний и личной формы его производственного применения; количественных и качественных усложнений потока информации и ограниченный потенциал индивидов по их переработке, а так же усвоению эффективных пользований; индивидуальных формирующих качеств индивида выпускника и его массовый характер в процессе обучения; дифференциацию сферы науки, техники,

производства и управления привели к необходимости сжатия номенклатур специальностей; необходимость формирования стабильного учебника и постоянно меняющегося содержания с учетом развития научно-технического прогресса [9]. Многие ученые утверждают, что противоречия, возрастающие между знаниями и ограниченными сроками обучения, линейными и дискретными характеристиками учебного процесса и необходимость постижения единых итогов и др. [10].

Важным вопросом в дискуссиях о технологии образования, встали противоречия между реальными задачами необходимых реальных знаний. Это написано для обоснования потребностей в увеличении объема учебных часов кафедрам, которые занимаются качественной профессиональной подготовкой бакалавров, магистров [11].

Такие противоречия, вызванные субъектами и системой образования чувствительно проявляются в недостатках, которые обуславливаются дефицитом междисциплинарной связи, это привело в 20-х гг. к обсуждению и осуществлению комплексной учебной дисциплины. В начале 50-х гг. министерство высшего образования предпринимает попытку и пересматривает весь учебный план и программы, которые привлекли большое количество вузов. «Однако разработка учебной документации не дала желаемых результатов. Не было единства мнения большинства участников комиссий» [12]. Основанием такого разного мнения является отсутствие единого ориентира в определении содержательного образования. Признание только одного противоречия между личностными интересами студентов и требованиями междисциплинарной связи [13] которого не хватало, это привело к необходимости выбрать путь для решения этой задачи. Если понять причину существующего противоречия в производстве и передачи знаний, которые формулируют государственные интересы, то на основании всего сказанного можно определить содержание образовательных стандартов.

Следовательно, если мы попытаемся дать ответ на вопрос, какие знания нужно передавать в систему образования – мы столкнёмся с множеством противоречий, таких как информационное перенасыщение системы образования, дефицит приобретаемых студентом знаний и навыков. Работа велась в направлении информационного перенасыщения для создания учебных текстов с использованием ЭВТ. Формальный и логический путь стал бесперспективным, поэтому отечественная наука стала вести разработку определенных свойств личности выпускника. Модель выпускника (или его квалификационная характеристика) по смыслу способствовала решению проблемы, преодолевающей недостаток приобретаемых студентом комплекс ЗУНов. Существенные положения в дискуссиях по вопросу, подготовки специалиста в высшем образовании изложены в статье с позиции автора [14]. Центральной задачей по формированию механизма защищающего систему образования от перенасыщенности системы образования и ликвидации недостатков общественных знаний, умений и навыков с предоставлением поиска личностной модели для проектирования учебного процесса. Этот путь в нашей статье зафиксировал определённые позиции: детерминация потребностей производства, вместо понятия модель магистра или бакалавра используется его квалификационная характеристика, а так же сделать попытку для выражения директивных требований к образованию будущих инженеров.

Статья так же рассматривает человеческие потребности для получения информации по социальным признакам, таким как пол, раса, возраст и т.д. Существенную часть знания для общественности в социальной группе он использует не систематично и часто из сомнительных источников. В большинстве случаев проводимые социологические исследования студентами в свидетельствовали о важности полученной информации [15]. Такая

группа знаний как общегражданские знания необходимые для успешной реализации личности в обществе. Постигание таких знаний привело к выработке у студентов необходимых общегражданских качеств, которые проявляются в эмоциональной и волевой установки к обществу, природе, труду, и итогам трудовой деятельности. Еще одна группа знаний это общепрофессиональные качества они являются результатом, разрешающим противоречия между обществом и производством. В учебно-воспитательном процессе у студентов они формируют качества, которые сочетаются с ответственностью, уверенностью и благополучием. В рамках общепрофессиональных качеств выделяются должностные, представляя из себя узко-специализированные знания. Эта специализация касается общественного разделения внутри профессиональных групп и рассматривается как составная часть общепрофессиональной деятельности. Выпускник, пройдя специализацию, входит в профессиональную группу, являющейся для общества врачом, педагогом, инженером, офицером, ученым, артистом и т.д. Такие качества у выпускника, как доминирование потребности группы, а для личности они являются «пропуском» главного условия, как самоутверждения в жизни. Должностные знания конкретизированы, более точно воспроизводят функции и обязанности бакалавров, а так же порядок их реализации. Профессорско-преподавательский состав, как правило, не связан с производством и ориентирован преимущественно на профессиональный характер комплекса ЗУНов, передаваемых в процессе обучения. Тут закладывается издержанность учебного процесса, который отражает у выпускника вуза излишки единых знаний и навыков по специальности. Образовательная система для подготовки специалиста в определенной области, должна отделяться от общей и профессиональной организации (факультета, кафедры), по содержанию отражаться в дисциплинах.

Следовательно, модель выпускника, созданная на основании единых гражданских, профессиональных и должностных качеств, является первым критерием, позволяющим содержательно отбирать квалифицированные знания в системе профессионального образования [16].

Базовые знания, навыки и умения являются вторым критерием, согласно опыту теоретических решений этой проблемы российская наука имела [17], однако использование этих критериев вместе, эта задача делается решаемой. Общие знания полагают на минимальный объем информации, которая позволяет обеспечить определенный уровень квалификации выпускника, тем самым организуя учебный процесс так, чтобы он гарантировал надежное закрепление студентами передаваемого комплекса ЗУН. Квалифицированные разработки минимально вводимого в оборот понятия, которое рассчитано в учебном плане на 14-15 минут учебного времени, при создании необходимого условия формирующего базовые знания [18]. Государственный образовательный стандарт должен отвечать двум требованиям: полагается включить базовый комплекс ЗУН, а так же обеспечить необходимые условия для самостоятельной работы студентов.

Третий критерий отбора предполагает внутреннюю структуризацию знания. Первые два критерия социальные и сориентированы на удовлетворение общих и государственных интересов, через которые они отвечают социальным, групповым и личностным потребностям, однако третий критерий направляется на решение противоречий интересов учебного процесса.

В ходе учебного процесса требующего четкого представления о внутренней структуре происходит передача знаний, в качестве дидактических единиц выступают понятия. Такой набор должен определять объем информации, не включая их функциональные значения [19-27]. Эта причина сложна в обеспечение технологичности

учебного процесса, при этом качественный выход из этой трудности предполагается разделением знания на несколько групп: системных, предметных и процедурных.

Научный подход изменяет представления об образовании, отражая и конкретизируя требования к профессорско-преподавательскому составу:

- во-первых, понятийная система, требующая обеспечить всестороннюю, взаимосвязанность и взаимообусловленность при анализе преподавателями явлений, процессов и предметов. Таким образом, в разработанную программу учебной дисциплины, нужно включать перечень минимальных понятий, которые позволяют создавать общее представление о дисциплине, а не взгляд автора программы;

- во-вторых, из-за большого количества знаний, некоторые преподаватели выбирают давать их студентам во время лекций под запись, особенно по инженерно-техническим и военным учебным дисциплинам. Так как контрольные и проверочные занятия этих знаний являются основой для трудного обучения студентов. Таким образом, чтобы выделить предметные знания в отдельный раздел следует сделать необходимые, возможные разработки дидактических приемов, которые бы обеспечили их гарантированное усвоение будущими выпускниками;

- в-третьих, знания процедурные представляются в обширном смысле этих слов алгоритмов, как усвоения материала и общественной действительности. Более узкий смысл этого слова является порядком изучающим учебные дисциплины, подготовку к учебному занятию, а так же работы выполняющей функциональные обязанности в определенной сфере деятельности и т.д.

Можно сделать вывод, что выделение всех знаний в специальный раздел позволит диагностировать учебный процесс тем самым привить практические навыки, с другой же стороны, он позволяет профессорско-преподавательскому составу оптимизировать построение учебного процесса в интересах гарантированного создания у студентов необходимого комплекса ЗУН для практической и самостоятельной работы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобров В.В. К вопросу о российской национальной доктрине образования // Гуманитарные науки в Сибири. – 2001. – № 3. – С. 70–74.
2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – С.80-100; Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – С. 270-275; Архангельский, С.И. Лекции по дидактике высшей школы. М.: МГПИ, 1971. – С. 89-103.
3. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. / Е.Э. Смирнова/ - Л.: ЛГУ, 1977. – С. 40-41.
4. Смирнова, Е.Э. Многоуровневый характер педагогических целей. Актуальные проблемы дидактики высшей школы // Новое в теории и практике обучения./ Е.Э. Смирнова/ – М., 1979. Вып. 4. – С. 14.
5. Петрова, Г.А. Содержание образования в высшей школе. Сущность процесса обучения // Педагогика высшей школы./ Г.А. Петрова/ – Казань: КГУ, 1985. – С. 85-86.
6. Клинберг, Л. Проблемы теории обучения (перевод с немецкого)/ Л.Клинберг/ М.: Педагогика, 1984. – С. 232, 236, 237.
7. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991; Проблемы языка науки, техники. – М., 1970. С. 274-277
8. Лебедев, О.Т., Даркевич, Г.Е. Проблемы теории подготовки специалистов в высшей школе./ О.Т. Лебедев, Г.Е. Даркевич / – Воронеж: ВГУ, 1984. – С. 135.
9. Герасин, Ф.В. Научно-технический прогресс и

проблемы совершенствования деятельности высшей школы // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля./ Ф.В. Герасин/ – Л., ЛГУ, 1976. – С. 15.

10. Вербицкий, А.А., Юрасов, В.А., Алексева, Л.П., Кондратьева, Л.П. Концептуальные основы создания и развития системы непрерывного образования // Исследования НИИ ВШ по проблемам перестройки высшего и среднего образования в 1987 году./ А.А. Вербицкий, В.А. Юрасов, Л.П.Алексева, Л.П. Кондратьева / - М.: НИИ ВШ, 1988. - С.6.

11. Московченко, А.Д. Проблемы высшего технического образования // Наука, образование, производство: проблемы развития./ А.Д. Московченко/ – Томск: ТГУ, 1982. – С. 71;

12. Потресов, К.А. Некоторые мысли об улучшении учебного процесса // Вестник высшей школы./ Потресов, К.А. / - 1953. – № 10. – С. 28.

13. Вашко, Т. Междисциплинарность и системный подход: дополнение или противоречие // Вестник высшей школы./ Т. Вашко/ – 1991. – № 5. – С. 31.

14. Бобров, В.В. О модели подготовки специалиста с высшим образованием // Гуманитарные науки в Сибири. Сер. Философия и социология. – 1994. – № 1. – С. 55-61.

15. Вузовская молодежь: мировоззренческие и ценностные ориентации // Сборник социологических исследований. 1989-1990. – Душанбе: ТГУ, 1990; Гуманизация и гуманитаризация высшего образования и их роль в формировании современного специалиста: методические рекомендации. – Киев: УМК, 1991. – С. 31.

16. Каиров, И.А. Педагогика./ И.А. Каиров / – М.: Учпедгиз, 1948. – С.92-110.

17. Эрдниев, П.М. О структуре дидактической единицы усвоения знаний // Вестник высшей школы./ П.М. Эрдниев/ – 1968. – № 10.

18. Загвязинский, В.И. Дидактика высшей школы./ В.И. Загвязинский/ - Челябинск: ЧПИ, 1990. - С. 9; Основы организации обучения в вузе. - Ташкент: Укитувчи, 1986. - С. 8-9 и др.

19. Коновальчук И.И. Сущность и задачи технологии в организации процесса реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 118-121.

20. Сухинин В.П., Горшенина М.В. мотивационное проектирование учебного процесса // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 208-212.

21. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 266-269.

22. Тимирясова А.В., Крамин Т.В. Предпосылки и направления интеграции в российском образовании // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 144-150.

23. Петрухина Е.Н., Зубренкова О.А. «Облачные технологии 1с» – направление работы для учебного процесса института // Вестник НГИЭИ. 2013. № 5 (24). С. 50-56.

24. Ульянова Т.В. Эксплицитные учебные тексты как разновидность дидактических материалов в обучении учащихся старших классов математике на профильном уровне // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 298-300.

25. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.

26. Чиркина Е.А. Дидактические средства формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помощи профессий // Вектор

науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 254-257.  
27. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление

качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

## CURRENT ISSUE OF VOCATIONAL EDUCATION

© 2014

*M.I. Gavrilova*, aspirant  
*I.N. Odarych*, postgraduate  
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

*Annotation:* The article is devoted to the management of the system of education.

*Keywords:* Interdisciplinary communication, innovators, differentiation of, determination, qualification.

УДК 377.5

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ

© 2014

*Е.Ю. Голохвастова*, аспирант кафедры «Педагогика и методики преподавания»  
*А.А. Коростелев*, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Педагогика и методики преподавания»  
Тольяттинский государственный университет (Россия)

*Аннотация:* Статья посвящена анализу экологического образования, обоснованию необходимости применения компетентностного подхода в профессиональном образовании экологов, выявлению педагогических условий для повышения эффективности формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования.

*Ключевые слова:* общие компетенции, экологическое образование, студенты-экологи, непрерывное экологическое образование, компетентностный подход.

Термин «экологическое образование» прошел определенную эволюцию через понятия «природоохранительное просвещение» (60–70-е годы), природоохранительное образование (конец 70-х годов), «экологическое образование» (80-е – конец 90-х годов) к современному определению «экологическое образование в целях устойчивого развития» (начало XXI века).

В 70–80-е годы термины «природоохранное образование» и «образование по проблемам окружающей среды» использовались как синонимы. Определение экологического образования принято связывать с первой конференцией по этой тематике, прошедшей в 1970 г. в г. Карсон-Сити (США, Невада). На конференции была принята такая формулировка: «Экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, необходимых для понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и его биологическим окружением».

Во второй половине 80-х годов, во время зарождения идеи устойчивого развития подчеркивалось, что устойчивое развитие является концепцией долгосрочного решения экологических проблем, и природоохранное образование является одним из долгосрочных средств достижения этого решения. Стокгольмская конференция по охране окружающей среды в 1972 году приняла рекомендацию о создании международной программы по образованию в области окружающей среды, где центральным звеном во взаимоотношениях «человек—общество—природа» становится экологическое образование [1].

В резолюциях конференции ООН «Рио+20» подчеркнута огромная значимость экологического образования в реализации стратегии выживания и устойчивого развития человечества. Международной комиссией по окружающей среде и развитию (1987) в качестве стратегического решения данной проблемы была предложена концепция устойчивого развития, в основе которой – соблюдение баланса естественных возможностей биосферы и социально-экономического развития для удовлетворения потребностей ныне живущих поколений людей не в ущерб условиям жизни для будущих поколений жителей Земли.

В 90-х годах был принят один из основополагающих документов – закон РФ «Об охране окружающей природной среды», один из разделов которого «Непрерывное экологическое образование» – составил основу организации экологического образования на всех этапах дошкольного, школьного и послешкольного уровней. В связи с данным обстоятельством наблюдается стабильный интерес педагогической науки к экологообразовательной тематике.

В 2005 г. Европейская экономическая комиссия ООН приняла Стратегию в области образования в интересах устойчивого развития, суть которой состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к способности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия принимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур.

Сегодня экологическое образование является неотъемлемой частью системы образования в Российской Федерации, реализуется во всех образовательных учреждениях системы образования независимо от их типа и вида в соответствии со статьей 72 Федерального закона от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды» и направлено на формирование экологически ответственной личности. В научно-методической литературе, касающейся проблемы развития системы среднего профессионального образования, имеется ряд работ, посвященных различным аспектам подготовки будущих специалистов среднего звена:

– основным тенденциям развития системы среднего профессионального образования (Г.В. Мухаметзянова) [2];

– модернизации содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста (Л.Д. Давыдов) [3];

– проблемам социально-педагогической адаптации студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования (Н.М.Смыслова).

Захлебный А.Н. характеризует тенденции развития современного общего экологического образования в интересах устойчивого развития, отражающие эволюцию

его содержания:

- от экологических проблем среды к экологии человека и социальной экологии;
- от охраны окружающей среды и рационального природопользования – к коэволюции общества и природы;
- от стратегии защиты от негативных последствий – к их предвидению, прогнозу и упреждению;
- от естественнонаучного, предметного конструирования экологического образования к социально-проблемному, гуманитарно-естественнонаучному [4].

Эти и другие положения получили отражение в новой Концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития [5].

Как полагают большинство исследователей проблемы экологического образования в интересах устойчивого развития, методологической основой его построения и важнейшим инструментом практической реализации является компетентностный подход. Концепция компетентностного подхода лежит в основе третьего поколения обновленных стандартов (ФГОС СПО) и ориентирована на формирование не только знаний, но еще и умений, способностей формировать у выпускника коммуникации и другие ключевые компетенции. В современной науке компетентностный подход интенсивно разрабатывается такими специалистами, как В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, И. М. Осмоловская, А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова, О.В. Гаврилюк, Р.Б. Галева, М.В. Журавлева, А.А. Скамницкий, А.Н. Полосин, Ю.Т. Татур и др.

Рассмотрение сущности компетентностного подхода для нашего исследования необходимо как для определения теоретических аспектов, так и для определения практических направлений экспериментальной работы.

Основной постулат компетентностного подхода заключается:

- в усилении личностной направленности образования, то есть создание ситуаций выбора (опора на интересы и потребности), в активизации студентов в процессе обучения, когда студент должен сам искать, исследовать, строить свое знание;
- в обучении решению социально-значимых и жизненно важных задач путем освоения новых видов и способов деятельности; при этом важно не только ознакомление с видами деятельности, но и включение обучающихся в нее, при этом возникает необходимость ставить студента в ситуацию оценки и самооценки, показать ее значимость для саморазвития;
- в ориентации на саморазвитие личности, дать возможность увидеть свой самостоятельный рост, свои достижения, уделяя особое место самоанализу, самооценке, рефлексивной деятельности.

Анализ компетентностного подхода в образовании проведен Ириной Александровной Зимней, которая считает, что компетентностный подход определяет результативно-целевую направленность образования, усиливает собственно практикоориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. Компетентностный подход, по ее мнению не может быть противопоставлен знаниям-умениям-навыкам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе.

Анализ различных трактовок позволяет сделать следующий вывод: компетенция - это способность личности применить знания и навыки в какой-либо области, а компетентность - это интеграция индивидуальных качеств личности, специальных знаний, умений, опыта и потенциальных возможностей, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Компетенция включает в себя ценностно-мотивационный аспект, который определяет формирование мотива деятельности, личностного отношения к ней и выполнение этой деятельности в соответствии с ценностными ориентациями

и убеждениями субъекта [6-18].

Сформулировано собственное определение общей компетенции, которая в нашем понимании – это взаимосвязь личностно значимых характеристик индивида (знаний, навыков, умений, способностей, качеств, опыта и т.д.), способствующих выполнению им определенного вида деятельности, обусловленной конкретным мотивом и целями. При этом компетенция является динамично развивающимся качеством, которое постоянно обогащается за счет опыта познавательной, коммуникативной и практической деятельности. В структуре общих компетенции студентов-экологов мы выделяем три составляющие:

- мотивационный компонент, который характеризуется потребностью и стремлением овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями и использовать их в процессе обучения, что является мотивацией для достижения успеха в профессиональной деятельности;
- когнитивный компонент, который характеризует владение знанием содержания компетентности;
- деятельностный компонент определяет практическое и оперативное применение знаний, опыт их проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях.

Таким образом, структура общих компетенций определена нами как единство мотивационного, когнитивного, деятельностного компонентов [19-24]. Данные функциональные показатели компетенции выступают в нашем исследовании в качестве основных критериев оценивания уровня сформированности общих компетенций студентов-экологов.

Формирование общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования связано с рядом педагогических условий.

Обобщение результатов многочисленных научно-педагогических исследований показывает, что в теории и практике педагогики можно встретить такие разновидности педагогических условий как организационно-педагогические (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов и др.), психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.), дидактические условия (М.В. Рутковская). Применительно к настоящему исследованию под педагогическими условиями понимается взаимосвязанная совокупность мер в педагогическом процессе, способствующая эффективному формированию общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования.

Для повышения эффективности формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях СПО выделены соответствующие условия, которые определены на основе анализа целей и задач, поставленных в исследовании, содержании экологического образования в современных условиях, обобщении эффективного педагогического опыта, результатов собственной работы.

Педагогические условия в рамках экологического образования включают в себя:

- разработку целостной системы учебно-воспитательного процесса, которая позволяет интегрировать экологические знания и знания профессиональной деятельности с целью развития качеств специалиста, способного понимать ответственность и действовать с учетом сохранения окружающей среды;
- обеспечение методического и диагностического сопровождения формирования общих компетенций через реализацию педагогических форм, методов и средств поэтапно: от получения знаний об экологической культуре через осознание смыслов экологической культуры и самопроявление в деятельности;
- обогащение знаний студентов посредством разработки, создания и решения экологических ситуаций; индивидуализации и поддержки самостоятельной де-



ятельности студентов по накоплению опыта защиты окружающей среды посредством организации природо-защитных акций; стимулирования готовности действовать на основе опыта защиты окружающей среды в профессиональной сфере.

Общие компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплин по направлению «Рациональное использование природоохранных комплексов» в учреждениях среднего профессионального образования следующие: ОК 1- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; ОК 2 - организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; ОК 3 - принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; ОК 4- осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личного развития; ОК 5 - использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности; ОК 6 - работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами; ОК 7 - брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий руководством, потребителями; ОК 8 - самостоятельно определять задачи профессионального и личного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации; ОК 9- ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

В нашем исследовании рассматриваются три из девяти общих компетенций ОК 1, ОК 3 и ОК 4, а именно: понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявление к ней устойчивого интереса; принятие решений в стандартных и нестандартных ситуациях и ответственность за них; осуществление и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личного развития.

Таким образом, рассмотренные теоретические основы помогут сформировать общие компетенции у студентов-экологов на высоком уровне.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметжанова Г.В. Функционально – личностная технология развития педагогической функции в системе непрерывного образования / Г.В. Ахметжанова, О.В. Андрияшина, А.В. Богданова, И.В. Вильдеватов и др. // Педагогическая деятельность как социокультурный феномен: монография; под общ. ред. Г.В. Ахметжановой. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2011 – С.8-30.
2. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Методическое обеспечение учебного процесса в СПО на основе действующего ФГОС. Статья в сборнике материалов Международной научно-практической конференции «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы» в 2-х ч. / под общей редакцией чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. Ф.Ш. Мухаметзяновой и чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. Г.И. Ибрагимов. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. – 2ч. 904 с.
3. Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: автореферат дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. - М., 2006.
4. Захлебный, А.Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Россия в окружающем мире. 2008. Вып. 11. С. 144-170.
5. Концепция экологического образования для устойчивого развития / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская, В.А. Грачев // Университет им. В.И. Вернадского – М., 2012. - №39. – С. 55-59.
6. Ярыгин О.Н. От 'competence' до «компетентности»: продолжение эволюции понятий // Вектор науки

Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 333-336.

7. Яблонский В.И. Компетентностная модель специалиста // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 215-220.

8. Бекоева Н.Б. Педагогические основы формирования естественнонаучных компетенций студентов на основе интегрированного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 58-61.

9. Кондурар М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 189-192.

10. Калмыкова О.Ю., Гагаринский А.В. Шкала мотивационных нормативов как инструмент оценки структурных элементов компетенции работников // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 23. С. 106-114.

11. Сковрцова С.А., Вторникова Ю.С. Модель коммуникативной компетенции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 277-280.

12. Федорова Т.А., Фролова А.И. Развитие коммуникативной компетенции в рамках проектной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). С. 198-204.

13. Лейфа А.В., Юрьева Т.А., Чалкина Н.А. Педагогические условия формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 133-137.

14. Терентьева Н.П., Арзыбова О.В. Роль студенческого научно-практического семинара в формировании профессиональных компетенций бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 13-16.

15. Самсикова Н.А. Интерактивные технологии как средство формирования профессиональных компетенций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 234-236.

16. Киричек Г.А. Формирование профессиональных компетенций, связанных с решением практических задач коммерческой деятельности (обобщенные модели операций и оценка эффективности стратегий) у студентов экономических специальностей // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3 (29). С. 169-171.

17. Докшанин С.А. Актуальные проблемы и перспективы развития компетентностно-ориентированного обучения: зарубежный опыт // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 75-77.

18. Моисеенко Ю.О., Хоровинников А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы определения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 132-139.

19. Лодатко Е.А. Когнитивные метафоры и кластеризация в педагогическом моделировании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 146-150.

20. Сухинин В.П., Горшенина М.В. Мотивационное проектирование учебного процесса // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 208-212.

21. Фирсова Т.А. Исследование мотивационных предпочтений и личностных особенностей студентов

с различной профессиональной направленностью // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 58-61.

22. Власенко С.В. Управление мотивацией профессионального самоопределения и профессионального развития // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 49-51.

23. Боброва Н.Г. Деятельностный подход в системе биологического образования // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 27-30.

24. Соловьева И.К. К вопросу о профессиональном самоопределении студентов вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 190-193.

## THEORETICAL BASES OF FORMATION OF GENERAL COMPETENCES OF STUDENTS ECOLOGIST

© 2014

**E. Yu. Golokhvastova**, postgraduate student of department «Pedagogy and methods of teaching»  
**A.A. Korostelev**, doctor of pedagogical sciences, professor of department  
«Pedagogy and methods of teaching»  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Article is devoted to the analysis of ecological education, justification of need of application of competence-based approach for professional education of ecologists, identification of pedagogical conditions for increase of efficiency of formation of the general competences of students ecologists at institutions of secondary professional education.

*Keywords:* general competence, ecological education, students-ecologists, continuous ecological education, competence-based approach.

УДК 159.9:316.6

## ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ПОДРОСТКОВ С ЗАВИСИМОСТЬЮ ОТ ИНТЕРНЕТА

© 2014

**О.В. Григорьева**, кандидат биологических наук, доцент заведующий кафедрой  
«Психология развития и психофизиология»  
**Н.В. Ванюхина**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры  
«Психология развития и психофизиология»  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В работе рассматривается психоэмоциональная сфера подростков, зависимых от интернета. Сравниваются различные аспекты агрессивности, уровень личностной и ситуативной тревожности, а также уровень депрессии у подростков трех групп с зависимости от различных видов деятельности в интернете: подростков с познавательной зависимостью от интернета, игроманов и подростков, зависимых от общения в чатах.

*Ключевые слова:* психоэмоциональная сфера подростков, интернет-зависимость, интернет-зависимые подростки, игромания.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Стремительно развивающиеся компьютерные технологии и средства практически мгновенной передачи информации на значительные расстояния влияют на психику человека. Сеть интернет привлекает своей доступностью, безопасностью и возможностью общаться с большим количеством людей практически одновременно [1]. В наибольшей степени данное утверждение касается молодежи, которые ищут и находят в интернете разрешение возрастных проблем. Однако чрезмерное пристрастие к интернету разрушающе действует на подростка, вызывает отрицательное воздействие на психику и психо-эмоциональную сферу [2-8].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых обосновывается аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Исследователи отмечают, что интернет является удобным средством ухода от реальности, анонимных социальных взаимодействий, реализации фантазий с обратной связью, получения неограниченного количества информации. В подростковом возрасте чрезмерное увлечение интернетом опасно как возникновением социальной дезадаптации, так и разрушающим воздействием на психоэмоциональную сферу подростка.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью данного исследования являлось выявление особенностей психо-эмоциональной сферы подростков в зависимости от пристрастия к интернету.

Объектом исследования являлась психо-эмоциональная сфера подростков.

Предметом исследования являлись особенности психо-эмоциональной сферы подростков в зависимости от пристрастия к интернету.

Методы исследования:

- логико – теоретический анализ;

- опрос для выявления пристрастий в интернете;

- тестирование: 1. Критерии Иван Голдберга. 2. Тест эмоций (тест Басса - Дарки в модификации Г.В. Резапкиной); 3. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин); 4. Шкала депрессии (Т.И. Балашова);

- методы математической статистики: t-критерий Стьюдента.

Экспериментальная база: испытуемые в возрасте от 14 – 15 лет в количестве 60 подростков, обучающиеся в лицее.

Из 60 респондентов 50 подростков зависимы от Интернета, им свойственно постоянное нахождение в интернете, для них он является главной особенностью жизни.

У 10 подростков зависимость не выявлена. То есть для них интернет не является главной особенностью жизнедеятельности, они вполне могут обходиться и без него.

Для более детального анализа особенностей психо – эмоциональной сферы подростков в зависимости от пристрастия к интернету, респондентам был задан уточняющий вопрос «Что Вас больше всего привлекает в Интернете?» Из 50 подростков, у 20 обнаружена игровая зависимость, у 15 главной целью посещения Интернета является удовлетворение познавательной потребности, остальные 15 человек зависимы от общения в интернете. Дальнейшее тестирование проводилось лишь с зависимыми подростками, разделенными на три группы: подростки с познавательной зависимостью от интернета, игроманы и подростки, зависимые от общения в чатах.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

По тесту эмоций (тест Басса-Дарки в модификации Г. В. Резапкиной), у подростков трех групп были получены следующие результаты исследования, рис. 1.

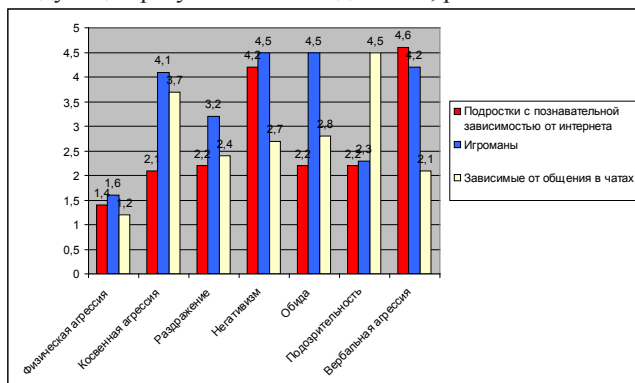


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов по тесту эмоций (тест Басса-Дарки в модификации Г. В. Резапкиной) у подростков трех групп

По параметру «физическая агрессия» достоверных различий не обнаружено. Вне зависимости от пристрастий к интернету подростки не используют физическую силу против другого лица. Вероятно, у подростков появление сильной агрессии, выраженной в стремлении и желании применить физическую силу по отношению к другим людям, утихает за проведением некоторого времени за компьютером, которое позволяет отвлечься от накопленных негативных эмоций, не дав перерасти в нечто большее, не зависимо от вида занятий в интернете.

В показателе «косвенная агрессия» обнаружены достоверные различия между подростками с познавательной зависимостью от интернета и представителями двух других групп ( $t=2,69$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $t=3,02$ ;  $p \leq 0,001$ ). Так, у подростков игроманов и зависимых от общения выявлен высокий уровень косвенного агрессивного поведения, то есть они используют скрытую агрессию против своих близких и друзей, которая может выражаться в сплетнях, обидных шутках.

В показателе «склонность к раздражению» выявлены достоверные различия между играманами и представителями двух других групп ( $t=1,87$ ;  $p \leq 0,05$ ;  $t=1,93$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что игроманы при малейшем возбуждении проявляют резкость, грубость. Это связано с тем, что игро-зависимые подростки играют в очень агрессивные и правдоподобные игры, в которых для победы нужно стрелять и убивать соперников, часто такие подростки сидят за компьютером по 12- 14 часов в день, порой теряя настоящую реальность, могут переносить свою злобу в реальный мир и вымещать ее на своих близких и друзьях, все это стимулирует к развитию агрессии и раздражительности. Любые неудачи остро переживаются такими подростками.

В показателе «негативизм» выявлены достоверные различия между подростками, имеющими зависимость от общения, и представителями двух других групп ( $t=2,33$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $t=2,12$ ;  $p \leq 0,01$ ). То есть негативизм более характерен для подростков предпочитающих играть в интернете и искать информацию, это оппозиционная форма поведения обычно направлена против окружающих и может нарастать от пассивного сопротивления до активных действий против требований, правил, законов. Негативизм возникает у подростков как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям субъекта. Поэтому отказ от выполнения требования или принятия совета является способом выхода из внутреннего конфликта и освобождением от его травмирующего влияния. Негативизм усиливается в состоянии перевозбуждения нервной системы и при утомлении.

По параметру «обида» выявлены достоверные различия между играманами и представителями двух других групп ( $t=2,2$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $t=2,54$ ;  $p \leq 0,01$ ). По результатам

средних значений можно сказать, что подростки, имеющие зависимость от игр в Интернете, проявляют зависть и ненависть к окружающим, обусловленным чувством гнева. Так как игромания влечет за собой психологическую зависимость от игр, эмоциональные расстройства и появление депрессивного состояния, возникшего на их почве, то, возможно, поэтому у подростков, зависимых от игр в Интернете, возникшие раздражительность, негативизм и нервозность влекут замкнутость, отчужденность от людей, сопровождающиеся чувством недопонимания со стороны других, предвзятого отношения, обиды.

В показателе «подозрительность» выявлены достоверные различия между подростками, зависимыми от общения, и представителями двух других групп ( $t=2,72$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $t=2,54$ ;  $p \leq 0,01$ ). Так наиболее подозрительными и осторожными по отношению к окружающим являются подростки, зависимые от общения, возможно, что повышенный уровень подозрительности является следствием неуверенности и низкой самооценки подростков. Чаще всего такие подростки не умеют строить взаимоотношения, ищут понимания и признания через интернет, сомневаются в том, что их личность может быть интересна для окружающих.

По шкале «вербальная агрессия» выявлены достоверные различия между подростками, зависимыми от общения, и представителями двух других групп ( $t=2,64$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $t=2,65$ ;  $p \leq 0,01$ ). То есть игроманы и зависимые от постоянного поиска информации в интернете очень часто выражают негативные чувства через содержание словесных обращений к близким и друзьям. Как у подростков, зависимых от игр, так и у зависимых от постоянного поиска информации в случае ее трудного нахождения или долгого времяпрепровождения, может наблюдаться смена психологического состояния в сторону раздражительности, апатичности, агрессивности, в результате чего, возможно, перенаправление своих отрицательных чувств на других людей при помощи криков, угроз, слов.

Таким образом, у подростков, имеющих зависимость в виде постоянного поиска информации показатели физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, обида, подозрительность низкие, то, по-видимому, возникшее агрессивное состояние у них проявляется в форме негативизма и вербальной агрессии. У таких подростков может проследиваться накопление раздражительности, нервозности, если не могут что-то найти или это требует большого количества времени, они устают, утомляются от постоянного поиска, в результате чего появившееся напряженное психологическое состояние влечет агрессию по отношению к другим людям в виде криков, протестов, угроз.

Подростки, зависимые от общения, вследствие низкой самооценки и самоуверенности излишне подозрительны и порой проявляют косвенную агрессию в виде злых шуток, сплетен.

У игрозависимых подростков общий фон развития показателей агрессивности в сравнении с остальными группами испытуемых существенно отличается. Они имеют низкие показатели физической агрессии и подозрительности, но по всем остальным шкалам выявлены достаточно высокие значения.

Игроманы, играющие в довольно враждебные игры, раздражительны, обидчивы, при этом проявляют косвенную и вербальную агрессию, негативизм по отношению к окружающим. Такое яркое агрессивное состояние объясняется нарушением психологического состояния подростка, происходит как бы «выпадение» из реальной жизни, она вытесняется виртуальной, в итоге рушатся социальные связи – семейные, дружеские. В результате подросток становится все более неуправляемым, отстраненным, вспыльчивым.

Далее рассмотрим полученные результаты ситуативной и личностной тревожности у подростков трех групп

(тест-опросник Спилбергера—Ханина), рис.2.

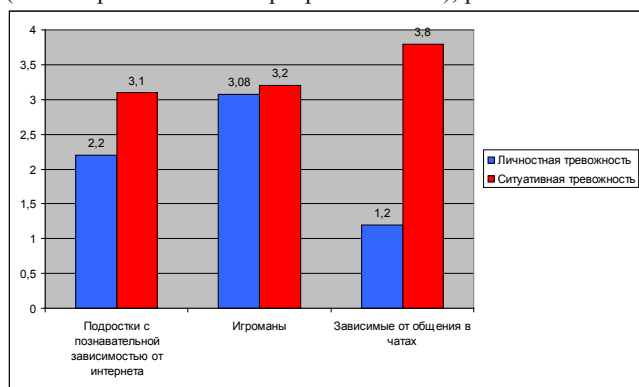


Рис.2. Сравнительный анализ результатов по тесту-опроснику Спилбергера—Ханина у подростков трех групп

В показателе «личностная тревожность» обнаружены достоверные различия между подростками, зависимыми от общения в чатах, и представителями двух других групп ( $t=1,4$ ;  $p \leq 0,05$ ;  $t=1,82$ ;  $p \leq 0,05$ ). То есть игромены и подростки, зависимые от постоянного поиска информации, испытывают повышенную тревожность, нервозность, озабоченность на определенные стрессовые ситуации, любая ссора может спровоцировать боязнь негативной оценки. Такая тревожность может меняться с течением времени в зависимости от того, насколько человек расценивает свое окружение как опасное или угрожающее. У зависимых от общения результат расположен значительно ниже, то есть незначительные, обыденные неприятные ситуации, ссоры с друзьями и близкими не вызывают сильных переживаний у респондентов, возможно, что любые проблемы они могут обсудить в чатах со своими знакомыми и найти определенные решения в сложных ситуациях.

В показателе «ситуативная тревожность» достоверные различия не обнаружены. У подростков трех групп результаты имеют высокие значения. Они склонны к беспокойству, озабоченности, нервозности, напряженности, вызванные текущими проблемами и переживаниями. Вероятно, это связано с подростковыми особенностями, такими как чуткое и острое реагирование на стрессовые ситуации, возникающие вследствие агрессивных игр, чрезмерного увлечения Интернет-общением, большого объема информации различного характера.

Таким образом, игромены и подростки, зависимые от постоянного поиска информации, имеют личностную тревожность и ситуативную, которые характеризуются устойчивой склонностью воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагируя состоянием тревоги. Можно предположить, что высокая тревожность у подростков является следствием влияния негативных и агрессивных игр у первых и большого поступления информации различного характера у вторых. Личностная тревожность является составляющей личности и формируется с ранних лет, именно поэтому можно сказать, что у подростков игроманов и зависимых от поиска информации в чатах, тревожность носит более глубокий и серьезный характер. Несомненно, сам подростковый возраст является наиболее сложным периодом в жизни и зависимость от интернета только усугубляет процесс социализации, снижая при этом качество и количество живого общения.

Подростки, зависимые от общения в чате проявляют тревожность только лишь на сложные ситуации, они переживают эмоциональный дискомфорт, связанный с ожиданием неблагоприятия и предчувствием грядущей опасности. Возможно, это связано с тем, что во время общения они боятся негативного отклика, агрессивной реакции, а также опасаются потерять что-то значимое в

виде разговоров, обсуждений.

Далее рассмотрим полученные результаты по шкале депрессии (Т. И. Балашова), у подростков трех групп, которые представлены на рис.3.

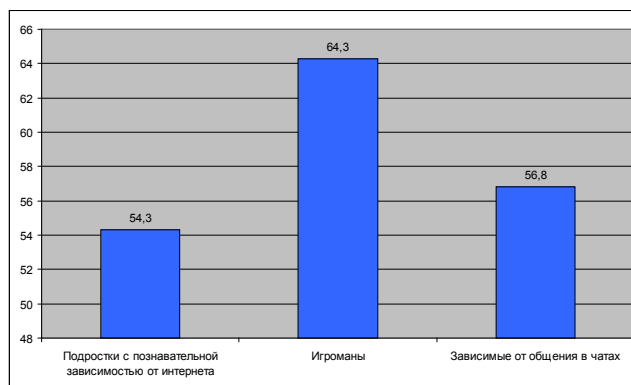


Рис.3. Сравнительный анализ результатов по шкале депрессии (Т. И. Балашова) у подростков трех групп

В показателе «депрессия» обнаружены достоверные различия между игроманами и представителями двух других групп ( $t=9,12$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $t=8,14$ ;  $p \leq 0,001$ ). Это говорит о том, что у игроманов состояние диагностируется как субдепрессивное (замаскированная депрессия). Подростки данной группы убеждены в собственной беспомощности и полном одиночестве на белом свете. Им характерен пессимистичный взгляд на себя, мир, собственное будущее. Можно предположить, что такие распространенные явления, как зависимость от игры, агрессивность, проявляемая в них, служат фактором высокого риска разнообразных нарушений общего психического и особенно личностного развития и формирования неврозов у подростков.

У подростков, зависимых от общения и поиска информации в Интернете, диагностируется легкая депрессия, характеризующаяся быстрой утомляемостью, возбудимостью, жалобами на головные боли, раздражительностью, огорчениями. Возможно, такие состояния связаны с чрезмерным монотонным пребыванием за компьютером, либо же с постоянным ожиданием следующего выхода в Интернет, когда не имеется доступа к нему.

Таким образом, обнаружено, что подростки, зависимые от игр в Интернете, имеют субдепрессивное состояние, характеризующееся пессимистичностью, снижением интересов и чувства удовольствия практически во всех других сферах деятельности, отстраненностью от общения с людьми. Все это можно связать с погружением подростков в мир игр и с их восприятием виртуального мира за реальный. Подростки, зависимые от общения и поиска информации в Интернете, склонны к легкой депрессии. Их частое пребывание за компьютером и постоянное желание выйти в Интернет порождают раздражительность, огорчение, печаль, возбуждение.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

1. Интернет-зависимость характеризуется психическим расстройством, навязчивым желанием подключиться к Интернету и болезненной неспособностью вовремя отключиться от Интернета. Подростковый возраст представляет собой период взросления, характеризующийся интенсивными психологическими и физическими изменениями, бурной физиологической перестройкой организма. Интернет-зависимость способствует формированию целого ряда психологических проблем: конфликтное поведение, хронические депрессии, предпочтение виртуального пространства реальной жизни, трудности адаптации в социуме, частые перепады эмоций, настроения.

2. Из 60 опрошенных подростков всего 10 человек

(17%) оказались независимы от интернета. Остальные 83% проявили те или иные формы зависимости: 34% подростков оказались зависимы от интернет-игр, по 25,5% - имеют познавательную зависимость и зависимы от общения в чатах.

3. В зависимости от типа зависимости от интернета, у подростков различаются особенности психо-эмоциональной сферы. У подростков, зависимых от игр в Интернете, могут наблюдаться частые агрессивные состояния в виде косвенной и вербальной агрессии, негативизма, раздражительности, обидчивости, также они имеют достаточно выраженную личностную и ситуативную тревожность, не редко впадают в депрессию.

Подростки, зависимые от общения в Интернете, подозрительны и порой проявляют косвенную агрессию, для них характерна личностная и ситуативная тревожность, они склонны к легкой депрессии.

Подростки, зависимые от поиска информации в Интернете, возникающее агрессивное состояние выражают в виде негативизма и вербальной агрессии, имеют достаточно выраженную ситуативную тревожность и редко испытывают депрессивное состояние.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егоров А.Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / Егоров А.Ю., Кузнецова Н., Петрова Е. / Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005. Т.5. № 2. С. 20-27
2. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикции / Войскунский А.Е. /

Тезисы докладов 2-й Российской конференции по экологической психологии. М.: Экспосцентр РОСС. 2007 С. 251-253.

3. Крюкова Е.Н. Интернет-зависимость как один из показателей нарушения межличностных отношений // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 87-92.

4. Шумков Д.В. Интернет-среда как фактор трансформации образа жизни молодежи. отношение родителей к вовлеченности современной молодежи в интернет-среду // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 333-335.

5. Серебренникова Ю.В. Влияние компьютерных игр на агрессивность у подростков 14-15 лет // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 192-196.

6. Лукина Н.А. К вопросу о значимости интернет-общения в юношеском возрасте // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 103-108.

7. Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Информационный экстремизм в интернете как средство манипулирования сознанием // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 140-144.

8. Гудси Ф.Б. Проблемы психологической зависимости от интернета в современный период // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 100-103.

#### PSYCHO-EMOTIONAL SPHERE OF ADOLESCENTS WITH INTERNET-ADDICTION

© 2014

*O.V. Grigoryeva*, candidate of biological sciences, associate professor, head of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

*N.V. Vanyukhina*, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The paper considers the psycho-emotional sphere of adolescents addicted to the Internet. It compares various aspects of aggressiveness, the level of personal and situational anxiety, and depression in adolescents divided into three groups depending on the different activities in the Internet: Teens with cognitive dependence on the Internet, gamers and teenagers-dependent on chatting in the Internet.

*Keywords:* psycho-emotional sphere of adolescents, Internet addiction, Internet-dependent adolescents, gamers.

УДК 37

#### СЕМЬЯ И ПРИРОДА

©2014

*Л.П. Дидуренко*, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, истории и теории мировой культуры»

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема преодоления кризиса современной российской семьи через упрочение связей последней с живыми энергоемкими потоками сил природы.

*Ключевые слова:* семья, природа, биосфера, экологические связи, демографическая политика.

Современной семье брошено много вызовов. Стало уже ритуальной привычкой их перечисление... Но, как это ни парадоксально, заключенные в многожды повторяемые формулы беды семьи в этом случае просто адаптируют к себе общественное сознание. Они становятся подобием шума ветра или вороньего крика. Но привыкать к этому нельзя! Стало быть, необходима радикализация в определении этих вызовов и действий по отношению к ним.

Согласно немецкому философу Карлу Шмитту, действие и борьба начинаются там, где выявляются отношения «друг – враг» (3). О том, что враждебно семье, мы знаем. Это алкоголь, наркотики, порнография, нищета и т.д. Мы знаем также, что семья сама должна сконцентрироваться для борьбы за свое будущее.

Но мы также знаем, что в одиночку со своими вра-

гами семье не справиться. А если семья не справится и начнёт угасать, то тогда на горизонте – бессемейное человечество. И есть три изобретения, которые подоспели вовремя: клонирование, гибридизация и деление клетки.

И если люди перестанут рожать, то тогда получится, что гораздо удобнее искусственное производство человека.

Если же мы не согласны с такой перспективой, тогда мы должны искать союзников семьи.

Ключевой союзник семьи обозначен в названии статьи. Это природа. Все, что нас окружает, да и мы сами, находится в координатах природы: в системе ее пространственно-временных характеристик, элементного состава, частот и энергий.

В системе этих координат находится и семья.

Приведу несколько цифр. С 1811 по 1913 год насе-

ление большой имперской России возросло в 3,55 раза, достигнув в 1913 году 155 млн. человек (2,13). В начале прошлого века Д.И. Менделеев, анализируя демографические тенденции развития России, отметил самые высокие темпы прироста ее населения по отношению к темпам прироста других стран мира  $\approx 1,5\%$  (3,44). Это позволило ему вывести геометрическую прогрессию, согласно которой примерно каждые пятьдесят лет (46,5) должно было происходить удвоение численности россиян. Согласно переписи 1897 года, население России составило 126,4 млн. человек. Следовательно, сохранение тенденции привело бы к тому, что сегодня в границах бывшего СССР проживало бы около 500 млн. человек.

В 1897 году на женщину в России приходилось 7 рождений. В России была самая высокая рождаемость в Европе.

Но ведь тогда не было и современных программ социальной поддержки семьи. А сейчас такие программы есть, но в российской семье – 1, 25 ребенка. А тогда, в 1897 г., их не было, но было 7 рождений. Почему? Да потому, что семья в России жила в природе. В 1897 году из 126,4 млн. человек в городах жило только 12,1 млн. человек ( $\approx 8,3\%$ ). (3,13)

Иначе говоря, население России было погружено в природу, находилось в состоянии этно-ландшафтного равновесия. Живые, циклически организованные потоки природных сил и подпитывали семью, и включали ее самонастройку, и гармонизировали ее. Природа утоляла жажду и голод, воспитывала и лечила, учила любить, нести семейный крест и прощать.

Для иллюстрации приведём несколько строк из красавского «Зеленого шума». В школе стихотворение идет с купюрами, как чистой воды лирика. На деле же оно о семейной драме, о женской измене и неизбежном, казалось бы, кровавом финале:

«В избе сам-друг с обманщицей  
Зима нас заперла,  
В мои глаза суровые  
Глядит, - молчит жена.  
Молчу... а дума лютая  
Покоя не дает:  
Убить... так жаль сердечную!  
Стерпеть – так силы нет!  
Под песню – вьюгу зимнюю  
Окрепла дума лютая –  
Припас я вострый нож...  
Да вдруг весна подкралась...  
Идет – гудет Зеленый шум,  
Зеленый шум, весенний шум  
Как молоком облитые  
Стоят сады вишневые  
Тихохонько шумят  
Пригреты теплым солнышком  
Шумят повеселелые  
Сосновые леса;  
А рядом новой зеленью  
Лепечут песню новую  
И липа бледнолистая  
И белая березонька  
С зеленою косой!  
Шумит тростинка малая  
Шумит высокий клен  
Шумят они по-новому  
По-новому, весеннему  
Идет-гудет Зеленый Шум  
Зеленый Шум, весенний шум!  
Слабеет дума лютая,  
Нож валится из рук.  
И все мне песня слышится  
Одна – в лесу, в лугу:  
«Люби, покуда любишься,  
Терпи, покуда терпишься,  
Прощай, пока прощайся,  
И – Бог тебе судья!» (4,72-73)

Так природа укрощает зов смерти, освобождает человека от состояния разрушительной злобы, наделяет жизнь всепобеждающей силой.

Исследования последних лет в области экологии, социобиологии, эволюционной психологии и других биологических наук показали, что у царства животных и человека много больше родства нежели противопоставленности. Человек не оказался одинок ни в создании орудий, ни в способности к альтруизму, ни в коммуникативном отношении. Всё это (и не только это) имеет место и в мире природы. Соответственно, природа выступает не столько как «среда обитания», но как партнёр и, при известных условиях, союзница человека и его семьи.

Биосфера может управлять организмом, включая команды активации и релаксации, восторга и тревоги, страдания и альтруизма.

Одну команду исследователи не могут найти в природе – команду смерти. И, наверное, не найдут.

Находясь в коконе природы, семья не может не включать в свою систему природные компоненты и связи. Потому что семья – это социоприродная система.

Л. Гумилев изобразил это следующим образом: «Элементы семьи и предметы их обихода, в том числе муж, жена, теща, сын, дом, колодец, кошка. Они составляют семью до тех пор, пока супруги не разведутся, дети не отколются, начав зарабатывать сами, теща не разругается с зятем, колодец не зацветет и кошка не заведет котят на чердаке. Если после этого они останутся в доме, хотя бы туда провели водопровод, это будет не семья, а заселенный участок, т.е. все элементы живой и косной природы останутся на месте, но система семьи исчезнет.

И наоборот, если умрет теща, будет перестроен дом, сбегит кошка, уедет учиться любимый сын, семья сохранится, несмотря на перемены в числе элементов. Это значит, что реально существующим фактором системы являются не предметы, а связи, хотя они не имеют ни массы, ни заряда, ни температуры». (5,136)

Итак, семью создают связи, союзы, узы. Что произойдет, если деформировать эти связи, или хотя бы лишить их природной подпитки? Тогда семья начнет рассыпаться. Вы скажете, что сегодня этому развалу причина – море социальных проблем... Я согласен.

Потому возьмем для чистоты аргумента благополучный город Стокгольм. А город Стокгольм на 70 % - город одиноких домохозяйств. В основном практикуются браки сожительства, фактические браки. Основное население – бессемейные. Но отсутствие брака – это болезнь семьи и одновременно – это развал общества.

А основная причина болезни современной семьи связана с разрывом экологических связей, связей с природой, в том числе и с той собственной природой человека, которую и называют душой.

Однако в отличие от многих других стран мира у России есть потенциал для перелома ситуации. У России есть то, чего нет у многих стран мира – свободные пространства природы. Это гигантская сфера терапии и реабилитации семьи. И одно из направлений российской демографической политики – открыть землю, воду, воздух, царство растений российской семье.

Вместо «выселения» из природы через ликвидацию так называемых «неперспективных деревень», упразднение малокомплектных школ – надо создавать условия для нового «вселения» семьи в природу. Такое «вселение» должно сопровождаться солидной материальной поддержкой. Вряд ли стимулирует заселение безлюдных пространств предложение, некогда прозвучавшее в Государственной Думе, Б.В. Грызлова о предоставлении семьям на Дальнем Востоке 6 бесплатных соток земли.

На Дальнем Востоке... и только 6 соток!

Возьмем же эти 6 соток для масштаба, как берут спичечный коробок. Европейская часть России = 3 млн. км<sup>2</sup>. Здесь живет 120 млн. человек. В городах-миллионниках – скученность населения. В Москве – плотность насе-

ния 9750 человек на 1 км<sup>2</sup>. В Самаре 2575 человек на 1 км<sup>2</sup>.

Теперь посмотрим на восток. Сибирь и Дальний Восток – это 15 млн. км<sup>2</sup>. И живет там 20 млн. человек. А теперь приложим наши мерные 6 соток к Дальнему Востоку. А там 6 млн. км<sup>2</sup>. И живет 6 млн. человек. Плотность населения 1 человек на 1 км<sup>2</sup>.

Плотность населения в Китае в 15-30 раз выше, чем в Сибири и на Дальнем Востоке. А удержать землю можно только при определенной плотности населения. И потому семейная политика – это и геополитика. 6 соток – как-то уж очень экономно, если не сказать скупо. Для кого мы землю бережем?

И при хороших стимулах не кинутся все землю заселять. Небольшой процент молодежи только и оседет на земле. Да и хотя бы осел. Ибо если будет этот процент – будет и надежда на живое будущее России. Хотя бы в варианте Алексея Толстого: «Да если хоть один уезд от нас останется, так и оттуда пойдет Русская Земля!»

А пока, что говорить о Дальнем Востоке, когда в Самарской области – в 83 селах уже никто не живет, а в 138 живет меньше 10 человек.

Надо дать молодым семьям не участки, а целые уголья. Дать кредиты на освоение территорий и последовательно гасить их крупными частями при рождении каждого очередного ребенка.

Хочу сразу оговориться. Я вовсе не зову в 1897 год и в неолитический образ жизни. «Нельзя дважды вступить в одну и ту же реку».

Возвращение семьи в природу не означает ее отрыва от достижений прогресса. Высокие бытовые и промышленные технологии можно взять и в природу. Дистанционное обучение возможно и в природе. Выполнение производственных заданий при современных технологиях возможно дома, среди природы. Все это возможно и возможно в условиях более высокого качества жизни.

Повторяю, природные пространства, доставшиеся нам от предков, позволяют нам осуществить улучше-

ние демографических показателей и укрепление семьи. Другое дело – мы растеряли культуру и технологии сотрудничества с природой, мы теперь почву под ногами расцениваем как грязь, а живительные дожди – как мерзкие атмосферные осадки.

Живое, естественное подвергнуто негативной рациональной коррекции. Следовательно, необходима новая коррекция уже сложившейся коррекции. И она должна включать не только разум, но также совесть и чувства.

Такую коррекцию, аккумулированную в 12-ти советах – технологиях предложил русский самородок, практик-исследователь природы Порфирий Иванов. Он назвал эту свою коррекцию очень симптоматично «Детка». И действительно, в отличие от наших соотечественников, живших в 18, 19 и даже в 20 веках, многие современные взрослые перед лицом природы – дети.

Нет необходимости комментировать «Детку». Это уже многожды делалось.

Я скажу только, что советы «Детки» помогают семье восстановить экологические связи с природой, содействуют оздоровлению человека, семьи, общества. Они закладывают гуманистическую культуру взаимоотношений людей.

У нас есть ресурсы и возможности для последовательной защиты и утверждения блага и российской семьи и нашей великой Родины.

А природа нам поможет!

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Lasswell H. World Politics and Personal Insecurity – a Study of Power. Glencoc, 1950
2. Рашин А. Г. Население России за 100 лет. М.; Госстатиздат, 1956
3. Менделеев Д. И. Заветные мысли. –М.; Мысль, 1995
4. Некрасов Н. А. Зелёный шум / Лирика –М.; Художественная литература, 1968
5. Гумилёв Л. Откуда есть пошла Русь...// Чтобы свежа не погасла. М.; 2003

#### NATURE AND FAMILY

*L.P. Didurenko*, candidate of philosophical sciences, associate professor of Philosophy, history and theory of word culture chair  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* The article deals with the problem of overcoming the crisis of modern Russian family through strengthening with the live energy-intensive streams of Nature.

*Key words:* family; nature; biosphere; ecological relationships; demographic policy.

УДК 159.9.072

#### ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМПАТИИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

© 2014

*Л.Г. Жданова*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры  
возрастной и педагогической психологии

*С.А. Арнольд*, студентка 5 курса факультета психологии  
*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

*Аннотация:* Эмпатия у медицинских работников является необходимой личностной характеристикой и одним из ведущих профессионально значимых качеств. В то же время у медицинского персонала обнаружен заниженный уровень эмпатии. Предполагается, что это связано с необходимостью защиты от эмоционального выгорания и нервного истощения.

*Ключевые слова:* эмпатия, медицинские работники, профессионально важные качества, эмоциональное выгорание, психологическая защита.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Для разных профессий предполагается развитие разных профессионально важных качеств: умения обращение с техникой, коммуникативность, креативность, наблюдательность, точность вычислений. Эмпатия особенно важна для специалистов, профессиональная деятельность которых связана с межличностным взаимодействием. Климов Е.А. [1] отмечает, что для професси-

оналов, работающих с людьми важна наблюдательность к проявлениям поведения и личностных особенностей человека, умение или способность мысленно представить его внутренний мир, при этом не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту. В связи с этим очень важным является умение слышать, слушать и понимать другого человека. Бойко В.В. [2] подчеркивает, что восприимчивость к эмоциональным состояниям партнера является профессионально необходимым

качеством для тех, кто работает с людьми. Адекватно расшифровать эмоциональные состояния партнера означает уловить в нем именно тот смысл, который в него был вложен. Умение правильно расшифровать эмоциональные сигналы зависит от нескольких условий. Во-первых, личность должна иметь большой опыт общения с людьми разного возраста, разных личностных особенностей, различной культуры, разных национальностей. Во-вторых, необходим объем оперативной эмоциональной памяти для успешного запоминания характера и оттенков эмоций в момент, когда их переживает партнер. В-третьих, необходимо избежать приписывания эмоциям партнера смысл и оттенки, которые в них отсутствуют. В-четвертых, нужен опыт профессионального общения и жизненный опыт.

Эмпатия является общечеловеческой ценностью и необходима для всех профессий. В любых рабочих коллективах ценятся доброжелательные и отзывчивые специалисты, которые умеют эффективно взаимодействовать с другими людьми. Эмпатия у медицинского персонала, по мнению ряда авторов, является необходимой личностной характеристикой и одним из ведущих профессионально значимых качеств медицинского работника, способствующих налаживанию с ним психологического контакта, используя эмоционально-интуитивное понимание внутренней сущности пациента. Эмпатию принято трактовать как способность понимать мир переживаний другого человека, или как способность приобщаться к эмоциональной жизни другого через разделение с ним его переживаний. Проявление эмпатии оказывает основное влияние на восприятие и коммуникации сферы в системе межличностных отношений «врач-больной». И.А. Терентьев подчеркивает, что, эмпатия является высоко востребованной характеристикой врача, которая наделяется личностными смыслами, отражающими общие профессиональные особенности ее проявления, а также деталями, характеризующими личностные проявления врачей конкретных специализаций. Многие пациенты оценивают врача, учитывая уровень его эмпатийных проявлений [3, 4].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Современное понятие эмпатии как постижение эмоционального состояния, проникновения, вчувствования во внутренний мир другого человека предполагает наличие следующих видов эмпатии: эмоциональной эмпатии, основанной на механизмах отождествления и идентификации с другим человеком, когнитивной (познавательной) эмпатии, базирующейся на познании мира другого человека, и предикативной эмпатии, проявляющейся в способности к составлению прогнозов о другом человеке [3]. Как правило, высокая эмпатийность врача помогает лучше прочувствовать и понять состояние пациента. К. Роджерс считал эмпатию основополагающей установкой в отношениях с клиентом и ключевым условием изменения его личности. Эмпатия предполагает временное проживание в жизни другого человека, без оценочное перемещение в ней и частую сверку с другим человеком в отношении точности и правильности ощущений и руководство теми реакциями, которые исходят от него. Эмпатия признается как навык, необходимый для создания терапевтического климата. Для понимания человека необходимо осознавать, что у каждого есть свой потенциал, необходимо слушать другого человека, быть открытым, помогать другим и двигаться к лучшему. Эти навыки весьма существенны для доктора, лечащего соматические заболевания, поскольку важно расположить к себе пациента, завоевать его доверие и узнать наиболее полноценную информацию о его заболевании. Бытует мнение, что пациенту должно становиться немного легче после разговора с врачом. В общем, каждый медицинский работник должен обладать

эмпатией и это является профессионально желательным качеством для врача. Поскольку человек сознательно принял решение работать в сфере медицины, то это подразумевает работу с людьми, которые являются объектом исследования и помощи. Заболевания часто имеют психосоматическую природу, и особенно важным становится найти подход к пациенту и такой контакт, чтобы понять природу заболевания, и при этом чтобы и врач, и пациент чувствовали себя комфортно. Это способствовало бы более плодотворному взаимодействию и выздоровлению. Для врача эмпатия позволяет смотреть на мир глазами пациента, лучше понимать пациентов через видение их мира. Эмпатия помогает врачам лечить своих больных.

В медицине преобладают негативные эмоциональные состояния, в этой сфере деятельности этого не избежать. Медицинские работники постоянно сталкиваются со страданием людей и поэтому вынуждены прибегать к своеобразному барьеру психологической защиты от больного. Из-за этого они становятся менее эмпатичными, поскольку иначе появляется угроза эмоционального перегорания и невротических срывов. При очень высоком уровне эмпатии врачу часто свойственно болезненно развитое сопереживание, слишком тонкое реагирование на настроение собеседника, чувство вины из-за опасения причинить другим людям беспокойство, повышенная психологическая уязвимость и ранимость. Эти качества препятствуют выполнению профессионального ролевого поведения, особенно это проявляется, если недостаточно выражены такие важные профессиональные качества, как решительность, настойчивость, целеустремленность, ориентация на перспективу. Исходя из этого, к медицинским работникам предъявляются противоречивые требования. Наряду с эмоциональной устойчивостью медики должны обладать эмпатичностью. Как эмоциональная заторможенность, так и излишняя эмоциональность могут воспрепятствовать осуществлению необходимых быстрых и четких врачебных действий. В одном из исследований было выявлено, что две трети врачей и медицинских сестер отделения реанимации проявляют признаки эмоционального истощения, что может свидетельствовать об эмоциональном выгорании. Другое исследование показало, что эмоциональное выгорание менее выражено у врачей-онкологов и стоматологов, чем у врачей-кардиологов. Это можно объяснить тем, что в профессиональной деятельности кардиологов чаще возникают экстремальные ситуации.

На основании исследований эмпатии медицинских сестер, которые были проведены в нашей стране, можно прийти к одному однозначному выводу: медицинские сестры не демонстрируют высокий уровень эмпатии. В остальном полученные данные разнообразны. Уровень суммарной эмпатичности медицинских сестер, определенный по методике В. М. Русалова, оказался средним, определенный по методике А. Мехрабяна - чуть выше среднего или ниже среднего. Были выявлены некоторые различия в эмоциональной сфере медицинских сестер, работающих в поликлинике или в терапии, и работающих в реанимационных отделениях. Все медицинские сестры демонстрируют средний уровень тревожности, однако у последних он несколько выше, что может быть связано со спецификой их работы в экстремальных ситуациях. У сестер из отделения реанимации выше и способность к эмоциональной идентификации с больными, но ниже эмоциональная устойчивость.

Врачи проявляют более высокий уровень эмпатийности по сравнению с медицинскими сестрами. Л.Н. Васильева исследовала эмпатию у врачей разных специальностей и выявила, что у почти всех испытуемых выявлен заниженный уровень эмпатии. Это объясняется тем, что для эффективного профессионального общения важнее всего не постоянное и бурное сопереживание пациенту, а владение когнитивной эмпатией, которая направлена на действенную помощь [5, 6]. Таким обра-



зом, показатель эмпатии не должен быть слишком высоким для достижения эффективности коммуникации, поскольку иначе решение различных задач врачебной деятельности будет затруднено, а некоторых случаях невозможно. Действенная эмпатия характеризуется не только пониманием одной личностью другой, переживанием за успех и неуспех этой другой личности, но и в то же время содействием и оказанием ей помощи. В целом, уровень эмпатии у врачей соответствует профессиональным особенностям врачебной деятельности и не зависит от специальности («педиатрия» или «лечебное дело») и специализации («акушерство и гинекология», «анестезиология и реаниматология» или «терапия»).

У студентов, обучающихся на врачей, как отмечает А. П. Василькова [3], постепенно изменяется эмоциональное состояние: от безмятежности, расслабленности и беспечности на первом году обучения наблюдается сдвиг в сторону тревожности, напряженности и большей душевной мягкости к третьему курсу. Возможно, это связано с тем, что на третьем году обучения студенты медицинских вузов начинают взаимодействовать с больными. Сопоставление эмпатичности будущих врачей - студентов медицинского вуза и отношения к больным, с которыми студенты имели контакт в течение двух недель, показало, что у высокоэмпатичных студентов положительное отношение к больным возрастало по сравнению с первым впечатлением, в то время как у 50 % низкоэмпатичных отношение не менялось, либо наблюдалось ухудшение отношения к больному. Вместе с тем А.П. Василькова выявила, что для людей с высоким уровнем эмпатии характерны мягкость, доброжелательность, общительность, эмоциональность, высокий интеллект, а для людей с низким уровнем эмпатии свойственны замкнутость и недоброжелательность. Кроме того, И. В. Грошев обнаружил, что у студентов-медиков имеются некоторые половые различия в эмоциональной сфере: у девушек все эмпатичные характеристики выражены больше, чем у юношей. О.А. Богачева обобщает материал по половым различиям в эмпатии медицинских работников и отмечает, что эмпатия помогает успешному лечению, точной постановке диагноза и является характерной чертой хорошего врача. У женщин-врачей уровень эмпатии выше, чем у мужчин. Благодаря эмпатии женщины более склонны к проведению медицинской профилактики, в то время как мужчины прежде всего склонны решать проблему по мере ее образования. С другой стороны, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин считают, что нельзя сказать однозначно, что женщины более эмпатичны, чем мужчины. Мужчины и женщины имеют практически равные возможности в способности понимать другого человека, но в умении выражать внешне свое понимание и сопереживание женщины в основном превосходят мужчин [7].

В целом, эмпатия способствует выздоровлению пациента, ценится врачами и больным, но при этом она не влияет на карьеру. Высокая эмпатия может стать недостатком, если способствует повышению уязвимости к профессиональному стрессу. Молодые и менее опытные врачи проявляют большую эмпатию к пациентам, чем старшие коллеги, то есть эмпатия снижается с возрастом и опытом.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В целях изучения особенностей проявления эмпатии медицинского персонала нами было проведено исследование с помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко на базе одной из больниц г. Самара. В исследовании приняли участие 37 человек в возрасте от 22 до 65 лет. Respondенты были разделены на две группы: среднее звено и старшее звено.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Полученные данные свидетельствуют о том, что у представителей как среднего, так и старшего звена ме-

дицинского персонала заниженный уровень эмпатических способностей (средний показатель у медсестер = 14,3, у врачей = 14,1). Это можно объяснить защитой от эмоционального выгорания и необходимостью уверенно решать поставленные медицинские задачи.

Обнаружены значимые различия в установках, способствующих или препятствующих эмпатии, у старшего и среднего медицинского персонала (у медсестер средний балл = 3,4, у врачей = 2,5). Полученные данные говорят о том, что у медицинских работников среднего звена сильнее развиты изначальные установки, которые могут мешать или помогать проявлению эмпатии, чем у медицинских работников старшего звена. На наш взгляд, данные результаты могут быть объяснены разницей в целях работы врача и медсестры. Первичная цель профессиональной деятельности врача – вылечить пациента, а установки, соответственно, могут препятствовать получению информации от больного, что не позволит реализовать цель работы врача. Цель профессиональной деятельности медицинской сестры заключается в поддержании необходимых комфортных условий для пациента и врача. Следовательно, установки, способствующие или препятствующие эмпатии, могут помочь работникам среднего звена реализовывать цель своей деятельности.

У старшего медицинского персонала выявлена обратная взаимосвязь возраста и рационального канала в эмпатии. По мере взросления снижается желание интересоваться другими, подстраиваться под их мир. Это может быть связано с перенасыщенностью профессиональной деятельности врача событиями и людьми. Реализуются принципы: «всех не пожалеешь» и «я не обязан всем нравиться как человек, поскольку я важен и ценен как профессионал». Следовательно, зачастую сохраняется лишь небольшой круг наиболее приятных в общении людей, и достаточно четко разделяются рабочие и личные контакты.

Таким образом, можно говорить не только о том, что уровень проявления эмпатии у медицинского персонала изначально занижен вследствие необходимости защиты от эмоционального выгорания, нервного истощения, но и о том, что с получением опыта уровень эмпатических способностей также понижается.

По отношению к эмпатическим ресурсам у среднего медицинского персонала выявлено наличие связи между ориентацией на эмоции в копинг-поведении и интуитивным каналом в эмпатии ( $r = 0,5612$ ). Эмоциональное реагирование в совладающем поведении среднего медицинского персонала присутствует в связи со способностью предугадывать, действовать в условиях дефицита информации. Впуская себя во внутренний мир пациента можно гораздо точнее предвидеть его реакции и возникающие проблемы (копинг-поведение было исследовано с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Анализ данных исследования по старшему медицинскому персоналу показал, что существует взаимосвязь между ориентацией на избегание в копинг-поведении и идентификационным каналом в эмпатии ( $r = 0,4302$ ). Сталкиваясь со сложной ситуацией в профессиональной деятельности, врачи стараются понять состояние окружающих, проникнуть внутрь обстоятельств. Но с другой стороны, срабатывает механизм защиты и блокировка переноса эмоций и чувств другого на себя и человек старается избежать данной ситуации, так как она грозит ему быстрым эмоциональным выгоранием. Здесь одновременно разворачиваются эмоциональная и рациональная эмпатии, то есть акцент как на состоянии другого, так и на рефлексии собственного внутреннего мира.

В ходе дальнейшей интерпретации данных по среднему медицинскому персоналу была обнаружена обратная взаимосвязь между цинизмом и проникающей способностью в эмпатии ( $r = -0,5933$ ). Полученный резуль-

тат вполне закономерен по своей сути, то есть чем выше циничность, тем ниже способность создавать атмосферу доверительности и открытости в общении. Также закономерна обратная взаимосвязь между агрессией и интуитивным каналом в эмпатии ( $r = -0,658$ ) и между враждебностью и интуитивным каналом в эмпатии ( $r = -0,5371$ ). Чем более агрессивнее и враждебно поведение медицинского работника среднего звена, тем менее он способен на уровне интуиции в условиях дефицита информации обобщить сведения о пациенте. Результаты анализа данных по старшему медицинскому персоналу демонстрируют сходную ситуацию со средним медицинским персоналом: выявлена обратная взаимосвязь между цинизмом и интуитивным каналом в эмпатии ( $r = -0,5849$ ) и между агрессией и интуитивным каналом в эмпатии ( $r = -0,6262$ ) (данные о цинизме, агрессии и враждебности были получены с помощью методики «Диагностика враждебности» (по шкале Кука – Медлей).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом, у медицинских работников обнаруживается заниженный уровень эмпатии, несмотря на то, что эмпатия, безусловно, является социально желательным профессиональным качеством и для врача, и для медсестры. У медицинского персонала по мере взросления и приобретения опыта уровень эмпатии понижается, поскольку необходимо защищаться от нервного истощения и эмоционального выгорания. Психологическая защита достигается с помощью повышения уровня циничности, агрессивности и избегания собственной эмоциональной включенности в ситуацию. Для повышения стрессоустойчивости, снижения нервного истощения и

профилактики эмоционального выгорания рекомендуется проводить индивидуальные и групповые психологические консультации, а также тренинги с медицинскими работникам. Особое внимание надо уделить развитию эмоциональной компетентности, преодолению блоков психологических защит и методам эффективного межличностного взаимодействия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения, М.: Издательский дом «Академия», 2004, 304 с
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других, М.: Информационно-издательский дом «Филин», 1996, 472 с
3. Василькова Алла Панфиловна. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 : СПб., 1998, 166 с
4. Терентьев Игорь Алексеевич. Личностные особенности проявления эмпатии в деятельности врача курортного лечебного учреждения : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01.- Сочи, 2007.- 212 с
5. Богачёва О. А. Половые различия в проявлении эмпатии у медицинских работников / Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки), с.263-267
6. Васильева Л.Н. Об эмпатии врачей разных специальностей / <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4643-2012-11-09-06-58-53>, 17.04.2014.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: Учебное пособие, СПб.: Питер, 2002, 752 с.

#### FEATURES OF MANIFESTATION OF EMPATHY OF HEALTH CARE WORKERS

© 2014

*L.G. Zhdanova*, candidate of psychological sciences, associated professor, associated professor of age and pedagogical psychology chair

*S.A. Arngold*, 5th year student of the Faculty of Psychology  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* Health care workers' empathy is necessary personal characteristic and one of the leading professionally significant qualities. At the same time low level of empathy of medical staff was detected. It is supposed, that this fact is related with necessity to be protected from emotional burnout and brain-fag.

*Keywords:* empathy, health care workers, professional qualities, emotional burnout, psychological defense.

УДК 377

#### ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК РЕСУРС НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

© 2014

*Н.Ю. Каракозова*, аспирант

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* внутрифирменное обучение; виды, формы, методы внутрифирменного обучения; стажировочная площадка; технология модульного обучения; модульная программа; образовательный модуль; технология проблемного обучения, интерактивные технологии, информационные технологии.

*Аннотация:* В данной статье автором рассматриваются функции, виды, формы и методы организации внутрифирменного обучения педагогических работников, как эффективной формы непрерывного профессионального образования. Обосновывается специфика реализации технологии модульного обучения в процессе функционирования стажировочной площадки – современной инновационной формы повышения профессиональной компетентности педагогических кадров.

Реализация Федерального государственного стандарта дошкольного образования напрямую зависит от уровня подготовки педагогических кадров.

Изменение содержания образования, способов и технологий организации образовательного процесса, переосмысление цели и результата образования повышает необходимость дошкольной организации постоянно совершенствовать профессиональные навыки педагогов, создавать условия, в которых педагоги оказываются субъектами инновационной деятельности.

Актуальность исследования путей повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования обусловлена не только постоянной услож-

няющимися и обновляющимися требованиями к содержанию и организации деятельности современного педагога, но и недостаточной готовностью субъектов отраслевой системы непрерывного профессионального образования и переподготовки кадров к реализации программ повышения квалификации с учетом требований конкретной образовательной организации к формированию тех или иных профессиональных компетенций своего работника.

Решая данную проблему, образовательная организация может использовать собственные учебно-методические, образовательные ресурсы для повышения профессионального мастерства педагогов, посредством реали-

зации программ внутрифирменного обучения.

Программы внутрифирменной подготовки создают специально для конкретной организации и ориентированы на развитие персонала и подготовку его к изменениям, внедрению инноваций.

Внутрифирменное обучение позволит обеспечить:

- устранение несоответствия между внутрифирменными требованиями к педагогическому работнику и его уровнем профессионального развития;
- формирование или расширение отдельных компетенций сотрудников;
- создание у педагогов конкретной образовательной организации «единого поля» - понятийного, информационного, ценностного.

В связи с вышесказанным, возникает необходимость определить сущность и содержание понятия «внутрифирменное обучение» - это систематический процесс, вписанный в общую политику развития человеческих ресурсов и направленный на изменения поведения работника в целях наилучшего достижения целей организации [1, с. 359].

Т. Ю. Базаров, объясняет понятие «внутрифирменное обучение» как систему обучения и переподготовки сотрудников, проводимую на базе предприятия (или корпоративных учебных центров) с привлечением преподавателей или собственных, или внешних, строящихся с учетом проблем, характерных для конкретной организации [2].

Проблема внутрифирменного обучения рассматривались в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, среди них можно отметить Р.А. Белоусова, С.Я. Батышева, В.В. Гончарова, В.П. Журавлева, Ю.Г. Одегова, Д. Киркдатрик, Р. Эренберга и др. [3, с.25]. Вопросы непрерывного образования актуализируются в работах В.С. Гершунского, В.Г. Горохова, Л.Г. Логиновой [3, с.28]. В рамках методологической основы внутрифирменного обучения может рассматриваться концепция обучающейся организации, сформулированная П. Сенжем, по мнению которого «Обучающаяся организация-это та организация, где люди постоянно расширяют свои возможности достижения целей, которых они действительно хотят и способны достичь; где всячески насаждается и приветствуется инновационное мышление и коллективное творчество: где люди постоянно учатся тому, как совместно обучаться и развиваться» [4, с.23].

Содержание внутрифирменного обучения раскрывается через его основные функции:

- выявление и анализ потребностей в формировании в тех или иных компетенций у определенных работников организации в соответствии со стратегией её развития и решаемых текущих задач;
- анализ возможностей организации, определение наиболее адекватных и эффективных для данной категории работников, форм и методов обучения;
- разработка содержания подготовки, программы повышения квалификации, специфической особенностью которой является направленность на овладение педагогами прикладными знаниями и умениями.
- организация и проведение внутрифирменного обучения для целевой группы работников, его кадровое, материально-техническое обеспечение;
- создание условий для реализации результатов обучения, в процессе профессиональной деятельности обученных работников;
- оценка результатов обучения, выявление критериев успешности реализации разработанной программы повышения квалификации.

Таким образом, анализ содержания внутрифирменного обучения, свидетельствует, о том, что это не разовое мероприятие, а непрерывный процесс, отражающий систему работы по повышению профессиональной компетентности работника, инициируемый самой органи-

зацией и направленный на обеспечение определенного качества деятельности, как отдельного работника, так и организации в целом [5-9]. По-нашему мнению, внутрифирменное обучение является центральным звеном в системе непрерывного профессионального образования и играет важную роль как вариативная, оперативная, практико-ориентированная форма обучения персонала организации.

В каждом конкретном случае задачей внутрифирменного обучения является развитие тех категорий компетентностей, которые соответствуют текущим потребностям организации, в связи с этим, различают несколько видов внутрифирменного обучения:

1. Обучение вновь прибывших в организацию работников, что включает в себя профессиональную и социально-психологическую адаптацию работника к новым условиям,

2. Обучение с целью повышения уровня компетентности. Оно необходимо в двух случаях: когда компетентность работника не позволяет ему эффективно и полностью реализовывать свои компетенции, когда сами компетенции частично меняются с развитием карьеры, переходом на новую ступень иерархической лестницы.

3. Переподготовка с целью ротации или освоения новых видов деятельности.

Виды внутрифирменного обучения определяют его формы.

- *Обучение на рабочем месте* в процессе работы. Эта форма является наиболее оперативной, поскольку обеспечивает тесную связь непосредственно с производственными функциями сотрудника. Обычно данная форма реализуется через наставничество и кураторство с использованием методов усложняющихся заданий, производственного инструктажа, ротации. Здесь представляются значительные возможности для повторения и закрепления вновь изученного. Однако, такое обучение может являться слишком узким для развития творческого или инновационного потенциала работника, поскольку не дает ему возможности абстрагироваться от имеющихся условий и выйти за рамки своего опыта. Для достижения таких целей наиболее эффективны программы обучения вне рабочего места.

- *Обучение вне рабочего места:*

- обучение на территории организации, осуществляемое внутренними специалистами самой организации;
- обучение на территории организации, осуществляемое внешними приглашенными экспертами;
- обучение на территории внешней образовательной организации.

К методам обучения вне рабочего места относятся лекции, презентации, семинары, деловые игры, тренинги, анализ кейсов, самообразование.

Сравнительный анализ форм внутрифирменного обучения позволяет оценить их эффективность и адекватно использовать при планировании и организации непрерывного образования различных целевых групп работников (таблица 1).

Анализируя эффективность форм организации внутрифирменного обучения, необходимо учесть, что его специфика заключается еще и в том, что оно объединяет два процесса: непосредственно сам процесс обучения и процесс профессиональной деятельности обучающегося. Это означает, что для оценки эффективности внутрифирменного обучения необходимо отслеживать эффект от осуществления обоих этих процессов: сначала эффект от процесса обучения, потом если он положителен, эффект от реализации обучения в процессе практической деятельности [10, с.44].

Активный поиск путей интеграции форм и методов непосредственного обучения педагогов с условиями, необходимыми для переноса полученных знаний и умений в профессиональную деятельность, способствует обновлению внутрифирменных и корпоративных форм повышения квалификации.

Таблица 1- Преимущества и недостатки форм внутрифирменного обучения

Обучение на рабочем месте	Обучение вне рабочего места
<b>Преимущества</b>	
Могут использоваться реальное оборудование или приоритетные методы работы данного предприятия	Может использоваться дорогостоящее учебное оборудование, которое может быть недоступно на предприятии
Содержание программ и время их проведения могут быть приспособлены к потребностям предприятия и целевой аудитории работников	Может быть доступен квалифицированный обучающий персонал, обеспечено научное сопровождение
В связи с производственной необходимостью слушатели могут быть легко отозваны	Участники могут обмениваться информацией, делиться проблемами и опытом их решения с работниками других организаций
Переходить от обучения на учебных примерах к реальному выполнению работы легче, если учебный материал непосредственно связан с профессиональными функциями	В нейтральной обстановке участники могут более охотно обсуждать различные вопросы
Экономически выгоден, если имеется достаточное количество работников с одинаковыми потребностями в обучении, необходимые средства, преподаватели, которые смогут провести обучение на предприятии	Экономически выгоден, если имеется достаточное количество работников с одинаковыми потребностями в обучении и повышении уровня профессиональной компетентности
<b>Недостатки</b>	
Участники встречаются только с работниками данной организации	Содержание программ обучения не всегда соответствует потребностям организации и целевой аудитории слушателей
Участники могут не проявлять активности при обсуждении некоторых вопросов в среде своих коллег или в присутствии руководителей	Доступность и частота используемых методов обучения обычно устанавливается обучающей организацией
Участники могут чаще отрываться от обучения, чем в случае, оплаченного внешнего обучения	Могут возникнуть проблемы в переносе методов и технологий в непосредственно профессиональную деятельность работника

В Автономной некоммерческой организации дошкольного образования «Планета детства «Лада» г.о. Тольятти, объединяющей 50 структурных подразделений-детских садов, организована деятельность стажировочной площадки «Современные образовательные технологии в детском саду».

Данная форма внутрифирменного обучения педагогических работников организации создана и функционирует в соответствии с направлениями Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, с целью тиражирования опыта и повышения квалификации педагогических работников системы образования, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей.

Стажировка как форма образовательной деятельности направлена на формирование и совершенствование профессиональных компетентностей педагогических работников посредством включения их в практику дошкольного учреждения - носителя актуального опыта. Данная форма создает условия для проектирования стажёрами на основе изученного инновационного опыта собственных вариативных моделей профессиональной деятельности, адаптированных к условиям конкретного образовательного учреждения.

Организация деятельности стажировочной площадки АНО ДО «Планета детства «Лада» «Современные образовательные технологии» осуществляется на основе технологий модульного обучения.

При модульном обучении его содержание представляется для педагогов в логически законченных и самостоятельных информационных блоках – модулях, в соответствии с поставленной дидактической целью [11-15].

Важнейшая особенность модульного подхода, которая отвечает требованиям образовательной организации, состоит в вариативности программ обучения, которые обеспечивают:

- индивидуализацию обучения для каждого слушателя, исходя из его уровня знаний и умений, предыдущего обучения, опыта профессиональной деятельности, путем комбинирования содержания необходимых модулей;
- возможность использовать одни и те же модули в нескольких образовательных курсах; в зависимости от потребностей обучающихся и задач профессионального развития сформированной группы слушателей модули можно заменить, корректировать, вводить новые.

Центральным ядром каждого модуля являются прак-

тико-ориентированные формы работы с педагогами, направленные на формирование практических умений, способности гибко включать новые методы и технологии работы в свою профессиональную деятельность.

Содержание модуля «Технология проблемного обучения в детском саду» направлено на изучение теоретических основ проблемного обучения. Образовательная деятельность с педагогами проводится непосредственно на базе детского сада, имеющего опыт внедрения данной технологии в практику. Воспитатели, специалисты детского сада, подтвердившие право вести занятия специальными сертификатами, являются организаторами учебного процесса. Различные формы практико-ориентированных занятий строятся таким образом, чтобы педагоги научились разрабатывать конкретный образовательный продукт, транслировать знания в собственную практическую деятельность.

Модуль «Информационные технологии в детском саду» нацелен на повышение компетентности воспитателей по использованию интерактивной доски в образовательном процессе детского сада, работе с программным обеспечением интерактивной доски. Обучение созданию интерактивных дидактических игр по различным направлениям работы с дошкольниками (обучение чтению, развитие словаря, математических, экологических представлений) дало свои результаты. В 35 детских садах АНО ДО «Планета детства «Лада» внедряются технологии организации образовательной деятельности с дошкольниками, построенные на использовании интерактивной доски.

Модуль «Интерактивные технологии в работе с дошкольниками» знакомит практических работников с особенностями интерактивных технологий, возможностями их интеграции в различные виды детской деятельности. Отличительной особенностью организации работы со слушателями является то, что приоритет отдается интерактивным формам передачи инновационного опыта (мастер-классы, педагогические мастерские, проблемные лекции, семинары-практикумы, имитационные игры), позволяющим актуализировать знания педагогов и обеспечить личное участие каждого в поиске вариативных моделей профессиональной деятельности.

Организация обучения педагогов по образовательному модулю «Кейс-технологии» осуществляется педагогами-модераторами. Реализуемая программа, позволяет педагогам овладеть, как в теоретическом, так и в практическом плане эффективными приемами формирования у дошкольников навыков выполнения сложных заданий в составе небольших групп, развития способностей к анализу непредвиденных жизненных ситуаций, умений самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения.

Реализация модульной программы подтвердила эффективность таких форм подготовки педагогов в рамках стажировочной площадки как лекция – презентация; лекция – беседа, лекция – диалог; подиум-дискуссия, работа в проектных командах, самостоятельная исследовательская деятельность; деловая игра; защита проектов; работа по самообразованию (самостоятельное изучение); рефлексивные практики (обратная связь).

По итогам изучения каждого модуля слушатели выполняют практическую зачетную работу, осуществляется экспресс-диагностика, позволяющая корректировать работу по образовательному модулю, а также определить степень изменения составляющих структурных компонентов профессиональной компетентности у слушателей стажировочной площадки по сравнению с началом обучения.

Анализ эффективности усвоения педагогами модульной образовательной программы осуществляется также в процессе реализации результатов обучения на практике, где педагог посредством использования инновационных технологий добивается определенной результативности в работе с дошкольниками.

Таким образом, организация внутрифирменного обучения ориентирована на постоянный рост профессиональных компетенций педагогических работников в соответствии с внутрифирменными требованиями, что приносит пользу и организации в целом, т.к. в результате повышается эффективность и улучшаются результаты работы персонала и каждому работнику в частности т.к. это повышает его ценность для организации и ценности как профессионала в педагогическом сообществе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Одегов, Ю.Г., Карташова, Л.В. Управление персоналом: оценка эффективности / Ю.Г. Одегов, Л.В. Карташова. / М. : «Экзамен», 2002. - 547 с.
2. Базаров, Т.Ю. Внутрифирменное обучение как технология развития кадрового потенциала организации. [Электронный ресурс]. –URL [http://art.thelibrary.ru/business/management/vnutrifirmennoe\\_obuchenie\\_zacii.html](http://art.thelibrary.ru/business/management/vnutrifirmennoe_obuchenie_zacii.html)
3. Сафонова, М.Ю. Оценка эффективности внутрифирменного обучения : дис. канд. экон. наук: 08.00.05 / М.Ю. Сафонова.-Москва, 2003.-210 с.
4. Сендж, Р. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций / Р. Сендж / Харьков, 2006.- 384 с.
5. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 72-77.
6. Крамин М.В. Внутрифирменные институты как инструмент корпоративного управления // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1. С. 140-144.
7. Трещев А.М., Исамуллаева Д.Р. Внутрифирменное повышение квалификации педагога в учреждениях дополнительного образования (в сфере физкультуры и спорта) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 101-103.
8. Тимирясова А.В. Формирование научно-об-

разовательных кластеров как важнейшего элемента стратегии развития системы образования республики Татарстан // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1. С. 69-74.

9. Сыротюк С.Д. Методика оценки затрат на трансформацию знания персонала в самообучающихся системах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 3 (14). С. 61-67.

10. Шендриков, Д.А. Внутрифирменное обучение персонала и пути повышения его эффективности : дис. канд. экон. наук: 08.00.05/ Д.А. Шендриков. - Москва, 2001.-175 с.

11. Бекоева М.И. Педагогические условия использования модульного подхода в современном вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 295-298.

12. Баландина Е.А. Универсальность модульного обучения как средства организации индивидуально-личностного обучения в школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 37-39.

13. Рябинова Е.Н., Бесперстова Е.Н. Компетентностно-модульная организация самообразовательной деятельности студентов заочного отделения вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 188-194.

14. Овчинникова Л.П. Методологические основы и опыт апробации технологии концентрированного компетентностно-модульного обучения студентов-заочников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 165-168.

15. Ямолова С.П. Внедрение модульно-компетентностного подхода в педагогическое образование: возможности и проблемы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 338-341.

### IN-HOUSE TRAINING AS A RESOURCE FOR CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

© 2014

*N.Y. Karakozova*, postgraduate student  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* In this article the author discusses the functions, types, forms and methods of in-house training of teaching staff, as an effective form of continuing professional education. Substantiates the specificity of realization technology of modular training in the operation of internship site - modern innovative forms of improving the professional competence of teachers.

*Keywords:* in-house training; types, forms, methods of in-house training; internship marketplace; technology of modular training, modular program, an educational module technology problem-based learning, interactive technology and information technology.

## СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

© 2014

*С.А. Котова*, специалист развивающего обучения д/с № 137 «Чижик», студент магистратуры  
Тольяттинского государственного университета  
АНО ДО «Планета детства «Лада», Тольятти (Россия)

**Аннотация:** В статье рассмотрены основные подходы к современной тенденции использования интерактивной доски в работе с дошкольниками. Представлен опыт внедрения технологии интерактивной доски при организации занятий с детьми дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, информационно – коммуникационные технологии, интерактивная доска.

В настоящее время дошкольные образовательные учреждения строят свою деятельность в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), учитывают актуальные тенденции, в том числе связанные с использованием в ходе образовательного процесса современных информационно - коммуникационных технологий (ИКТ) и нового оборудования (интерактивных досок (ИД), приставок, проекторов).

Отечественные и зарубежные исследователи такие как, С. Новосёлова, Ю. Горвиц, Г. Петку, И. Пашелите, Б. Хантер и др., изучающие развитие дошкольников в условиях использования ИКТ, в своих работах описали различные факторы и последствия воздействия новых технологий на жизнь детей младшего возраста. В целом сделанные ими выводы таковы:

- новые технологии оказывают значительное влияние на жизнь детей;
- новые ИКТ в разной степени доступны детям младшего возраста;
- родители порой не осознают, в какой степени их дети уже живут в мире ИКТ, и какая информация доходит до них через ИКТ;
- возможности родителей обеспечить своим детям необходимый для их развития контекст и оказывать им поддержку не одинаковы;
- многие дети дома имеют гораздо больший доступ к новым ИКТ, чем в образовательных учреждениях;
- педагоги зачастую недостаточно осведомлены в вопросах ИКТ и неуверенно пользуются ими;
- уровень обеспечения дошкольных образовательных учреждений инструментами ИКТ различен и зачастую весьма низок;
- общение родителей и педагогов по вопросам использования ИКТ детьми чаще всего отсутствует [1].

Появление нового элемента (интерактивной доски) в педагогической системе во многом может изменить её функции и позволит достичь нового педагогического эффекта вследствие преобразования предметно – развивающей среды, создание новых, научно обоснованных средств для развития дошкольников, а так же обновления средств и форм работы с детьми [2].

На данном этапе современные исследования Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании под руководством И. Калаш позволяют предположить, что использование интерактивной доски может обеспечить условия для сотрудничества и позитивного опыта обучения среди детей или в общении детей и взрослых. При этом такой результат не возникает сам собой. Педагоги дошкольного образования должны уметь прогнозировать результат, в частности, какого именно обучающего взаимодействия они хотели бы достичь при использовании интерактивной доски (включая взаимодействие взрослых и детей или взаимодействие между самими детьми), и применить технологию интерактивной доски в соответствии поставленным целям.

Очевидно, что применение интерактивной доски позволяет повысить эффективность процесса обучения и

развития ребёнка, открывает новые возможности образования, постоянно поддерживает педагогов в состоянии творческого поиска [4-10]. Вероятнее всего, если использовать интерактивную доску для поддержки дошкольного образования по всем образовательным областям, включенным в программу, то эту технологию следует интегрировать таким образом, чтобы способствовать развитию у детей позитивного настроения на обучение. Необходимо поощрять дошкольников к использованию инструментов интерактивной доски в целях, которые возникают у самих детей в процессе игр. Применяя интегрированный подход, когда интерактивная доска используется в процессе взаимодействия педагога и детей, можно обеспечить детям широкие возможности развития во всех сферах обучения.

В дошкольном образовании выделяют четыре главные области обучения, в которых роль интерактивной доски можно реализовать оптимально:

- *Коммуникация и сотрудничество.* Они возникают естественным образом при решении задач, рисовании, конструировании, обсуждении того, что дети видят на интерактивной доске. Но для достижения максимальной пользы от применения интерактивной доски требуется совместная деятельность педагогов и дошкольников.

- *Творчество.* Для того, чтобы проявить творческие способности, детям необходимо освоить набор схем и настроиться на игру, в которой можно применить эти схемы в новых ситуациях. Экранные микромиры могут предоставлять ребёнку возможности для их исследования и открытий, в них можно использовать различные средства и инструменты для достижения цели, при этом нет жесткого оценивания и понятия «ошибки», а есть исследование свойств микромира при участии педагога и детей. Педагог может постоянно «подбрасывать» вопросы: «что если...». Чтобы поддержать креативность детей, следует их побуждать: в процессе игры находить всевозможные варианты действий, всегда видеть вероятность выбора, устанавливая связи между вещами, проводить необычные сравнения и смотреть на вещи с точки зрения других.

- *Социально-драматические игры.* Существуют огромные возможности для интеграции интерактивной доски в ролевые игры дошкольников. Известны успешные эксперименты по играм детей с виртуальными моделями туристического агентства, офисов и магазинов, в которых взаимодействие осуществляется в основном через сенсорный экран. Возможности здесь очень велики. Хотя существует явная необходимость большего развития программных продуктов для интерактивной доски, новаторы-педагоги, импровизирующие вместе с детьми, могут добиться очень многого.

- *Обучение обучению.* Есть веские доказательства того, что интерактивные доски можно применять, чтобы помогать даже очень маленьким детям думать о мышлении (сначала думать, а потом действовать), и что инструменты интерактивной доски, поддерживающие развитие универсальных учебных действий, в частности, помогающие в обучении обучению, это в основном те же средства, которые наиболее эффективным образом

поддерживают коммуникацию, сотрудничество и социально-драматические игры [1].

В нашем дошкольном учреждении АНО ДО «Планета детства «Лада» дс №137 «Чижик» города Тольятти установлена многопользовательская интерактивная доска SMART Board нового поколения, позволяющая детям выполнять задания у доски, как с помощью руки, так и с помощью использования специальных маркеров. Коллектив детского сада с повышенным интересом воспринял появление нового оборудования, несмотря на то, что раньше ничего подобного педагоги в своей работе не использовали, и освоение новой технологии требовало определенных усилий.

Несомненно, что одним из главных условий внедрения технологии работы с ИД является наличие специалистов и педагогов, знающие технические возможности нового оборудования; четко выполняющие санитарные нормы и правила использования интерактивной доски в учреждениях образования; хорошо ориентирующиеся в компьютерных программах, разработанных специально для дошкольников; знающие этические правила их применения и владеющие методикой приобщения детей к новым информационно – коммуникационным технологиям. Ко всему вышесказанному необходимо добавить, что для овладения технологией работы с ИД предварительно необходимо уметь выполнять следующие задачи:

- устанавливать на свой ПК необходимое ПО - программу Smart Notebook и сопровождающие ее коллекции и галереи интерактивных объектов;
- технически научиться работать в среде этой программы, находясь за компьютером;
- освоить практические приемы работы, находясь непосредственно у интерактивной доски.

По данным анкетирования, проведенного среди педагогов детского сада вначале внедрения ИД, из 24 опрошенных педагогов у 13 (54%) имелись дома компьютеры. Владели компьютером лишь 6 (25%) воспитателей. Поэтому возникли проблемы обучения педагогов и интеграции ИД в воспитательную – образовательный процесс дошкольного учреждения, успешное решение которых способствовало бы всестороннему воспитанию и развитию детей дошкольного возраста и соответственно повышению качества образования.

Новое оборудование удалось внедрить в работу оперативно быстро, чему содействовали:

- организация стажировочных площадок на базе детских садов лаборатории «Современные образовательные технологии» под научным руководством д.п.н., профессора Тольяттинского государственного университета И.В. Руденко;
- серия учебных пособий лаборатории образовательных технологий по разработке и внедрению конспектов занятий с использованием интерактивной доски.

Ожидаемый положительный результат применения интерактивной доски перевесил возникавшие сложности. В настоящее время интерактивную доску активно применяют в работе с детьми специалисты развивающего обучения, психолог, музыкальные руководители, воспитатели (7 педагогов – 29%).

Непосредственно образовательную и развивающую деятельность с использованием доски педагог проводит один - два раза в неделю, при этом используются как готовые электронные образовательные ресурсы, так и собственные разработки в PowerPoint и программном обеспечении доски. Применяя многообразие инструментов ИД и возможности их использования в развитии и обучении детей дошкольного возраста, можно выделить следующие направления использования педагогами интерактивной доски:

- ИД и грамотность;
- ИД и математическое мышление;
- изобразительное искусство;
- музыкальное образование;
- психоэмоциональная саморегуляция дошкольни-

ков.

Занятия организуется таким образом, что дети сами работают у доски, выполняя задания, а не пассивно воспринимают объяснения воспитателя. Это позволяет педагогам достичь наибольшего эффекта, а также формирует у воспитанников дополнительную мотивацию - им очень нравится работать у доски, они обижаятся, если педагог не предоставляет им такой возможности. После проведения регулярных занятий педагоги отметили положительную эмоциональную реакцию детей на занятиях (94% дошкольников).

В старших группах интерактивная доска используется для организации практически всех видов непосредственно образовательной деятельности: развитие элементарных математических представлений (РЭМП), ознакомления с окружающим миром, развития речи, обучения грамоте и т.д. При тематическом планировании часто используется прием интерактивных путешествий («В осенний лес», «Наш любимый город Тольятти», «Ферма», «Магазин», «Овощи-фрукты» и др.). Для педагогов отпала необходимость готовить к занятиям громоздкие пособия - можно использовать готовую галерею картинок или добавить свои картинки, иллюстрации, фотографии. Подготовка одного занятия занимает не более 15-20 мин. На занятиях с интерактивной доской очень приятно услышать от детей: «Вот здорово! Хотим ещё поиграть!»

Педагоги активно используют в работе готовые игры с дисков серии «Несерьезные уроки» (разработки компании «Новый диск»). Эти материалы адаптированы для детей дошкольного возраста, содержит множество заданий, воспитатели могут легко встроить их в свою педагогическую разработку. Так, в течение трехлетнего использования интерактивной доски наш детский сад выпустил два собственных пособия «Интерактивная доска Smart Board в работе с дошкольниками», «В мир природы с интерактивной доской».

У детей, по наблюдению педагогов, повысился интерес к занятиям, стало проще привлечь и удержать активное внимание воспитанников, использование нового оборудования обеспечивает лучшее взаимодействие воспитателя и ребенка. Интерактивная доска помогает вовлечь в работу всех детей. Воспитатели могут быстро переходить от одного задания к другому, от наглядности к слову и наоборот. Несмотря на то, что воспитатели пока не в полном объеме задействуют возможности доски, она способствует повышению динамики воспитательно-образовательного процесса, помогает детям лучше осваивать и осмысливать новую информацию, применять её в своей повседневной жизни, успешно пройти дошкольную подготовку.

В результате анкетирования 80% родителей (в 2013 г.) и 89% родителей (в 2014 г.) считают, что интерактивную доску необходимо использовать как средство дошкольной подготовки в детском саду, которое расширяет возможности предъявления учебной информации, позволяет усилить мотивацию ребенка.

Несмотря на несомненную и очевидную практическую значимость ИД в детском саду, задача использования и организации работы по дошкольной подготовке в условиях образовательного учреждения остаётся открытой для дальнейшего теоретического осмысления и экспериментального изучения. Выявленные недостатки на практике использования ИД на современном этапе объясняются наличием противоречий между:

- значительным образовательным потенциалом дошкольников и его недостаточным использованием при работе с ИД;
- возможностью осуществления дошкольной подготовки с использованием интерактивных игр и недостаточной методической базой дошкольного образовательного учреждения;
- между доступностью большого количества обучающих дидактических игр и отсутствием их системати-

зации.

Обозначенные противоречия определили проблему дальнейшего исследования: каков дидактический потенциал интерактивных игр для осуществления дошкольной подготовки у старших дошкольников?

Принятые ФГОС задают определенную перспективу для дошкольного образования, в частности в том, как в нём используются современные технологии. Практический опыт использования технологий как инструментария педагогического процесса показал, что воспитатели, владеющие ими, умело и гибко могут перестраивать структуру совместной деятельности детей и взрослых, ориентируясь на зону ближайшего развития ребенка; продумывать во всех деталях организацию учебной среды с безусловным созданием комфортных условий для дошкольника [3].

Мы также видим, насколько высокую оценку на сегодняшний день дают использованию интерактивных досок педагоги дошкольного образования. Понятно, что им необходимо предоставить детям весь спектр возможностей для обучения и осмысления мира.

Для этого необходимо создать развивающую среду, работать в союзе с родителями, защищать детей, осваивать массу новых идей и планировать учебные программы, отвечающие современным потребностям обучения детей дошкольного возраста.

Таким образом, можно сказать, что на сегодняшний день в новаторских дошкольных образовательных учреждениях тщательно продумывают и анализируют образовательные цели и возможные выгоды от использования интерактивной доски в процесс обучения, игры и развития детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калаш И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании / И. Калаш. - М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011. - 177 с.
2. Могилёва В.Н. Психологические особенности дошкольника и их учёт в работе с компьютером. / В.

Н. Могилёва. - М.: Академия, 2007. - 240 с.

3. Руденко И.В. Современные образовательные технологии в работе с дошкольниками // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2 (24). С. 423-426.

4. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 113-115.

5. Моисеева Е.В. Интерактивное обучение как средство развития и самореализации школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 118-120.

6. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.

7. Роевко Л.Н. Роль инновационных технологий в методике подготовки учителей начальных классов к преподаванию родного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 259-260.

8. Ахметжанова Г.В., Богданова А.В. Информационно-коммуникативная компетентность как фактор повышения конкурентоспособности бакалавров педагогического образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 51-55.

9. Мишина И.Н., Коростелева Е.Ю. Дидактические средства формирования умений и навыков по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4. С. 196-198.

10. Морнов К.А. Интерактивное обучение как педагогическое условие развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 218-221.

#### THE MODERN TENDENCY FOR USING INTERACTIVE BOARD IN WORK WITH CHILDREN PRESCHOOL

© 2014

*S.A. Kotova*, speciality intelligent instruction sad № 137 «Chiqik»,  
student magistracy Togliatti State University  
*ANO DO «Planeta detstva «Lada», Togliatti (Russia)*

*Annotation:* In this article we can see principal approaches in the modern tendency for using interactive board in work with children preschool. Also we have presentation experiment application technology interactive board when organizing activities for children of preschool age.

*Keywords:* Federal state educational standards of preschool education, information and communication technologies, interactive board.



ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЛЕПЫХ  
И СЛАБОВИДЯЩИХ ЛЮДЕЙ

© 2014

**Ю.Е. Криводонова**, педагог-психолог, аспирант кафедры практической и коррекционной психологии  
Уральского государственного педагогического университета  
МБОУ СОШ № 40 имени Вячеслава Токарева, Бийск (Россия)

**О.П. Денисова**, кандидат психологических наук, доцент  
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

*Аннотация:* Задачей данной публикации является обоснование особенностей межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих людей.

*Ключевые слова:* межличностное взаимодействие, дефект зрения, вербальное, невербальное общение.

Процесс общения - это вид взаимодействия людей, в котором они одновременно являются объектами и субъектами. Общение как вид взаимодействия, зависит от опыта людей: чем ограниченнее опыт человека, тем ниже способность воспринять сигналы, которые несут осведомленность и информацию о взаимодействии с партнером [1].

Общение - это взаимодействие между участниками, каждый из которых является носителем активности и предполагает наличие ее в своих партнерах. Это выражается в том, что человек при общении инициативно воздействует на партнера, воспринимая его воздействия и отвечая на них [2].

Таким образом, общение это взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижений общих результатов [1].

Существует много точек зрения на толкование важности общения. В.М. Бехтерев выделяет функции общения, как механизм осуществления совместной деятельности. Он сделал вывод о том, что общение - это механизм объединения людей в группы, условие социализации личности. Чем богаче и разнообразнее общение, тем успешнее оно осуществляется. В.М. Бехтерев выделил два вида общения: непосредственное и опосредованное.

В.Н. Мясищев рассматривал общение, как процесс взаимодействия конкретных личностей, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга. По его мнению, в общении человека выражаются отношения к партнеру с их разной активностью и избирательностью [3].

Со зрительного восприятия начинаются межличностные контакты, возникают симпатии и антипатии к партнеру по взаимодействию, стремления к повторным встречам или уклонение от них. Утрата или глубокое нарушение зрения препятствуют видению лица партнера и других его внешних качеств (восприятие мимических движений, движений глаз и других, визуально воспринимаемых признаков) затрудняет процесс общения, так как слепой лишается важного канала, по которому поступает информация об окружающих [2].

По мнению А.Г. Литвака, личность формируется спонтанно, а слепота, ограничивающая контакты с миром, приводит к социальной депривации [4].

Существует много точек зрения на толкование межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих. В.С. Мерлин считал, что слепота затрудняет поступление впечатлений извне и содействует углублению и просветлению нашей духовной жизни, то есть слепота оказывает влияние на развитие личности в целом [3].

Восприятие и познание человека человеком у слепых имеет свои особенности: первоначально для восприятия человека человеком большое значение имеет мышечное чувство рук, ног, рецепция стоп, движения головы и шеи. На основе впечатлений, получаемых от разных ощущений, слепой воспринимает свое тело и других людей [5].

Большое значение для слепых имеют шумы, издаваемые шагами человека, на основе которых они судят о

росте, фигуре, душевных свойствах человека или делается заключение о телосложении человека, о его медлительности, нерешительности, стремительности, энергии. Слепой ориентируется на поведение людей на основе признаков, доступных точному, дифференцированному восприятию.

Походка, голос и жесты имеют сигнальное значение. В голосе слепой улавливает настроение человека. На основе голоса он судит о душевном складе и переживаниях собеседника. Пол, возраст, общественное положение, характер человека определяются по голосу, шуму шагов, движений, походки [6].

Из движений, воспринимаемых слепыми от окружающих, для характеристики человека, важно рукопожатие, которое свидетельствует о физических качествах человека. По рукопожатию слепые судят о росте человека. Мягкие, дряблые со слабыми мышцами руки свидетельствуют о физической слабости, вялости. Это впечатление гармонирует с впечатлением, формирующимся на основе звука голоса человека. Небрежное мимолетное прикосновение свидетельствует о твердости, чувстве превосходства. Медленное, постепенно усиливающееся рукопожатие свидетельствует о расположении человека к человеку. При рукопожатии можно определить человека, занимающегося физическим трудом от человека, занимающегося другими профессиями [7].

Важным элементом межличностного взаимодействия слепых является ощупывание, которое делится на одноручное и двуручное. Одноручное делится на ощупывание одним указательным пальцем, когда ощупываются брови, ресницы, глаза, уши; ощупывание большим и указательным пальцами (щеки, нос); ощупывание пятью пальцами, когда узнается рост человека и его талия (тотальная слепота).

Двуручное ощупывание характеризуется тем, что человек ощупывается полностью, определяется его фигура, длина волос и их характеристики, одежда. Данный вид ощупывания является фактором, приближающим или отталкивающим человека от человека.

Слуховое восприятие - важное средство общения слепого с людьми. Оно имеет свои особенности: слепой узнает родных по голосу, отличает их от чужих. С пониманием развивается смысловая сторона речи и слепой ищет источник звука. Развитие общения слепых определяет особенности развития фонематического слуха. Активное общение обеспечивает формирование связи слова с обозначающим его предметом [4].

Несмотря на сложившиеся особенности межличностного взаимодействия слепых с окружающими у них существуют свои специфические трудности:

1. Формирование неречевых средств общения, что проявляется в нечеткости образа восприятия человека, не позволяя людям на основе экспрессивно-мимических средств судить о состоянии партнера по общению.

2. Отставание предметно-действенных средств общения, что выражается в позах и жестах, неадекватных ситуации, несоответствующих эмоциональному состоянию человека. Для слепых характерна скованность движений, стереотипия выражения эмоциональных со-

стояний, вербализм знаний о правильных жестах и действиях.

3. Монологичность речи, когда партнер нужен как слушатель, а не как собеседник [8].

Проанализировав литературу, можно сделать вывод о том, что общение является важным условием компенсации слепоты.

А.А. Бодалев, А.М. Кроль, М.И. Лисина выделили виды общения:

1. Деловое в условиях совместной деятельности;
2. Неформальное личностное, основанное на личном интересе человека человеком [1].

Нарушение зрения ведет к появлению специфических различий межличностного взаимодействия со зрячими, так как зрение выполняет важную роль в процессе общения:

1. Определение возраста по голосу.
2. Зрение делает общение свободным в пространственном отношении.
3. Зрение - это канал обратной связи.

При слепоте обратная связь осуществляется затрудненно по характеру голосовой интонации партнера и зависит от закономерностей развития общения человека. Слепота может провоцировать ряд специфических закономерностей общения:

1. Средовые условия: обучение, воспитание, жизненные и семейные обстоятельства, характер социального окружения.
2. Индивидуальные особенности личности (характер, интересы, способности, темперамент, волевые качества).

Данные трудности могут быть у зрячих, но различия заключаются в том, что у слепых они встречаются чаще и имеют специфические особенности [9-13]. Они зависят от времени потери зрения, реакции личности на слепоту. Затяжные депрессивные реакции могут приводить к аутизации личности. Личностная реакция на слепоту нарушает процесс межличностного взаимодействия из-за повышенной аффективности, агрессивности, повышенной обидчивости человека. Реакция личности на слепоту зависит от особенностей человека сложившихся до потери зрения, от социальной реакции окружения (потеря прежнего места работы, нарушение дисгармонии в семейных отношениях) [8].

Рассматривая влияние слепоты на психическое развитие, А.А. Крогиус писал, что слепота дает отпечаток на всю личность и может привести к разным проявлениям, и образованию различных особенностей. Это зависит от социальных условий, наследственности, от работы над собой. Значит отрицательное влияние на личность, зрительный дефект оказывает при неблагоприятных условиях развития слепого человека. Г.П. Недлер же считал, что компенсаторные приспособления не могут изменить душевной жизни слепых, они недостаточны для уравновешивания взаимодействия со средой [14].

Проблема влияния глубоких нарушений зрения на процесс формирования личности, включая полную слепоту, волнует многих исследователей. В дефектологии и общей психологии существует два противоположных подхода к пониманию структуры личности слепых. Дефектологи считают, что нарушение зрения не влияет на личность человека. Психологи считают, что нарушение зрения оказывает глубокое влияние на личность, воздействуя на все ее структурные компоненты, в том числе и на особенности построения взаимоотношений с социальным окружением [15].

Отправным моментом в нашем исследовании являлось теоретическое положение о существовании значимых отличий в характере межличностного взаимодействия слепых, слабовидящих и зрячих людей.

Таким образом, предметом нашего исследования мы выбрали особенности межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих детей.

В исследовании приняло участие 96 человек, кото-

рые были разделены на две группы: 1 группа состояла из слепых и слабовидящих людей, 2 группу составляли зрячие люди (студенты пятого курса факультета психологии). В экспериментальном исследовании принимало участие 66 слепых и слабовидящих людей в возрасте от 17-70 лет и 30 зрячих людей в возрасте от 23-30 лет.

Введение в экспериментальный план группы зрячих людей позволило сравнить особенности их межличностного взаимодействия с особенностями межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих.

Для определения стратегий межличностного взаимодействия людей со зрительными дефектами и зрячих людей нами использовался ряд методик - это прежде всего метод наблюдения, 16-ти факторный опросник Р. Кеттела, методика экспрессивной оценки, адаптированная специально для категории слепых людей, исходя из средств общения: голоса, интонации, речи и ее характеристик. Для определения стратегий межличностного взаимодействия людей со зрительными дефектами и зрячих людей нами использовался метод наблюдения и методика экспрессивной оценки [3].

Таблица 1 - Результаты методики экспрессивной оценки

Шкала	Зрячие, %	Слепые, %
1	0,83	0,73
2	0,93	0,84
3	0,93	0,84
4	0,77	0,73
5	0,47	0,73
6	0,70	0,73
7	0,93	0,73
8	0,90	0,77
9	0,93	0,84
10	0,50	0,58
11	0,77	0,66
12	0,37	0,78
13	0,93	0,86
14	0,67	0,81
15	0,77	0,81
16	0,97	0,81
17	0,53	0,72
18	0,90	0,70
19	1,00	0,78
20	0,93	0,88

В ходе количественной обработки результатов, для определения значимости отличий по уровню представленности в группах с разными стратегиями взаимодействия во всей выборке, нами использовался t-критерий Стьюдента [16].

Метод наблюдения представлял из себя включенное наблюдение в непосредственную деятельность. Экспериментатор общался с испытуемыми в свободно организованной деятельности.

Методика экспрессивной оценки была адаптирована специально для категории людей со зрительным дефектом (слепых и слабовидящих), исходя из их средств общения: голоса, интонации, речи и ее характеристик. Для группы зрячих использовался оригинальный вариант этой методики.

В результате зрячие люди продемонстрировали достаточное умение владения мимикой для выражения чувств и доброжелательного отношения к собеседнику (97%). По сравнению с ними, люди со зрительным дефектом (слепые и слабовидящие) менее успешно могут продемонстрировать свое отношение к собеседнику (81%).

Нами были обнаружены также значимые различия ( $t\text{-Ст}=2.04$ ,  $a=0,04$ ) в умении выразить отношение к собеседнику невербальными средствами общения (мимикой). Зрячие люди продемонстрировали достаточно

умение владения мимикой для выражения чувств и доброжелательного отношения к собеседнику (97%). По сравнению с ними, люди со зрительным дефектом (слепые и слабовидящие) менее успешно могут продемонстрировать свое отношение к собеседнику (81%).

В понимании отношения к ним других людей, обе группы проявили высокие показатели, но зрячие в большей степени чувствуют положительное или отрицательное отношение собеседника в процессе общения (90%). В то время как у людей со зрительными дефектами, это качество менее выражено (70%).

Находясь в обществе, слепые стараются общаться только со слепыми, некоторые слепые избегают общения со зрячими из-за чувства своей малоценности. Социально-психологические последствия дефектов зрения проявляются особенно ярко в смешанных коллективах слепых и зрячих, так как в новых условиях возникают затруднения в свободном общении. Слепые становятся замкнутыми, уходящими от контактов со зрячими, занимают позицию изолированного, зависимого от мнения зрячих.

Таблица 2 - Результаты личностного опросника Кэттела

Шкала	Зрячие, %	Слепые, %
сдержанный-общительный	4,86	5,53
конкретное, абстрактное, ограниченное мышление	5,46	5,00
эмоционально неустойчивый-устойчивый	4,25	4,80
зависимый от группы-самостоятельный	6,21	6,39
серьезный-беспечный	6,29	4,95
с выражением «я»-непринципальный	5,75	5,64
робкий-склонный к риску	4,89	4,68
жесткий-мягкий	5,75	4,95
доверчивый-подозрительный	6,25	5,33
практичный-с богатым воображением	5,89	5,48
прямолинейный-гибкий	5,04	5,08
спокойный-беспокойный	6,07	5,92
склонный к новаторству-консервативный	5,82	4,98
уступчивый-напористый	5,61	4,83
спонтанный-контролирующий себя	5,82	5,67
спокойный-напряженный	5,39	4,71
живой-правдивый	4,93	4,79

Полученные результаты по этим шкалам показывают, что люди, имеющие дефект зрения характеризуются преобладанием реакции «беспечности» в отношениях с окружающими людьми (4,95%).

Сравнительный анализ показал, что группа зрячих людей, наоборот, демонстрирует преобладание «серьезности» в межличностных отношениях (6,29%).

В то же время группа людей с дефектом зрения проявила наличие «подозрительности» при общении со зрячими людьми (5,33%), а группа зрячих людей - наличие «доверчивости» при общении с людьми (6,25%).

Таким образом, можно увидеть, что личность слепых и слабовидящих людей характеризуется преобладанием

беспечности, и в то же время подозрительности в общении. Это происходит потому, что зрительный дефект оказывает влияние на патологию характера, поэтому трудности в общении возникают чаще всего со слепыми, а не слабовидящими. У них вырабатываются патологические черты характера, схематичность в оценке людей, обидчивость и подозрительность.

Зрячие же люди демонстрируют противоположные реакции -серьезность и доверчивость в общении с другими людьми.

Исходя из вышеперечисленных результатов содержательного и качественного анализа, а также метода математической статистики, можно сказать, что гипотеза, выдвинутая в нашем исследовании о наличии особенностей межличностного взаимодействия у слепых и слабовидящих людей подтвердилась.

Существует много точек зрения на толкование личности слепых. В дефектологии и общей психологии существует два противоположных подхода к пониманию структуры личности слепых: дефектологи считают, что нарушение зрения не влияют на личность человека, а психологи считают, что нарушение зрения оказывает глубокое влияние на личность, воздействуя на все ее структурные компоненты.

М.И. Шиф считала, что дефект зрения оказывает отрицательное влияние на развитие личности. А.Н. Мешкова же считала, что ущерб, нанесенный дефектом зрения, сказывается на всей личности человека.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нарушение зрения оказывает влияние на личность в целом. Всякий дефект не ограничивается выпадением функции, а ведет к перестройке всей личности и дает силы к дальнейшей жизни, определяя их направления, а овладение способами восприятия и пониманию партнеров по социальным контактам ведет к расширению социальных связей. Сотрудничество же ведет к расширению социально-психологической адаптации и реадaptации [4].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Международная академия 1995 -326с.
2. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. - М, 1982.
3. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М., 1996. -445 с.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. - М., 1980.
5. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих //Под ред. А.Г. Литвака, Т.П. Феоктистовой, Э.М. Головиной, О.М. Стерниной, В.Ф. Укрошинской. - М, 1952.
6. Психологическое обеспечение элементарной реабилитации слепых //Под ред. Силкина И.М. - М., 1982.
7. Сборник по реабилитации слепых. - М., 1982.
8. Трудности в общении инвалидов по зрению и пути их устранения. - М., 1991.
9. Криводонова Ю.Е. Психолого-педагогические особенности освоения информационных технологий людьми с нарушением зрения в процессе социализации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 431-433.
10. Криводонова Ю.Е. К вопросу о личностных особенностях и адаптации слепых и слабовидящих граждан // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 28-31.
11. Криводонова Ю.Е. Особенности межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих людей в процессе их профессионального роста // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 30-33.
12. Валиев Ш.З., Габидуллина Э.В. Социальная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: понятие, сущность и современные тенденции // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 5 (25). С. 19-23.
13. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к пробле-

ме ценностных ориентаций слепых и слабовидящих в процессе их профессиональной подготовки // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 26-27.

14. Крогиус А.А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики. - М., 1980.

15. Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими // Под ред. А.Г. Литвака. - Ленинград. 1988.

16. Герасимов В.П. Математическое обеспечение психологических исследований: Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БИГПИ, 1997.

## FEATURES INTERPERSONAL INTERACTION BLIND AND VISUALLY IMPAIRED

© 2014

**Ju.E. Krivodonova**, educational psychologist, a graduate student of the Ural State Pedagogical University  
MBEI middlecover secondary school № 40 named after V. Tokarev, Biysk (Russia)

**O.P. Denisova**, the candidate of psychological sciences, associate professor  
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

*Annotation:* The objective of this publication is to validate the features of interpersonal interaction of the blind and visually impaired people.

*Keywords:* interpersonal interaction, vision defect, verbal, non-verbal communication.

УДК 159.0

## РЕЦЕСС КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ЖЕНЩИН ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА

© 2014

**Ю.В. Мишина**, аспирант кафедры «Психология развития и психофизиология»

**И.М. Юсупов**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры  
«Психология развития и психофизиология»

Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

*Аннотация:* Изучалась динамика познавательных процессов у женщин пенсионного возраста. Установлено: у жителей города когнитивные функции снижаются позже, чем у жителей села. В снижении когнитивных функций при старении подтвержден эффект гетерохронности, считавшийся ранее только атрибутом раннего периода взросления.

*Ключевые слова:* старение, внимание, память, мышление, гетерохронность.

*Постановка проблемы в общем виде.* Население России стареет. Число лиц пожилого возраста с каждым десятилетием растет. Подавляющее большинство в возрасте старше 60 лет составляют женщины. Работодатели стремятся омолаживать кадры и далеко не всякий раз это делается в пользу качества выполняемой ими работы. В то же время квалифицированные работники помимо своей воли оказываются за порогом активной жизни. Будучи ещё дееспособными, свои нерастроченные жизненные ресурсы они могли бы не ограничивать заботами о внуках, а оставаться востребованными в привычной им сфере деятельности. В профессиях интеллектуальной направленности осложения для них возникают там, где когнитивные ресурсы женщин пенсионного возраста затрудняют освоение инноваций и не соответствуют современным требованиям к исполнению своих служебных обязанностей.

*Психологическая проблема* заключается в выявлении когнитивного ресурса, подверженного у женщин естественному психофизиологическому снижению в пенсионном возрасте.

*Анализ существующих исследований.*

Физическое, физиологическое и психомоторное старение связаны у пожилых работающих с биологическим процессом, так же как и восприимчивость к физическим, экзогенным и организационным факторам на предприятии. Под влиянием естественных возрастных изменений, снижающих функциональные возможности организма, наступает период снижения работоспособности, а затем и её утраты. Изучению старения организма посвящено немало работ, к фундаментальным из которых в русскоязычной научной литературе следует отнести исследования Т.И.Безденежной [1], Н.Ф.Шахматова [2], Яна Стьюарт-Гамильтона [3] и других.

Все они в разных аспектах освещают проблему сохранения здоровья и дееспособности в поздний период жизни. Изменение когнитивных функций в этот период жизни остается не конкретизированным в зависимости от рода занятий и образа жизни, потому актуализируется проблема сохранения работоспособности пожилых людей на сегодняшний день.

*Цель исследования* – установить изменения когнитивных функций в пожилом возрасте.

*Методы исследования* – метод возрастных срезов когнитивных функций, корреляционный анализ.

*Стандартизованные методики психодиагностики* - тесты: произвольного внимания (корректирующая проба), объема произвольной слуховой и зрительной памяти, вербального и невербального мышления («аналогии», «исключение лишнего», тест Равена). Обследовались 94 женщины в возрасте от 55 до 85 лет. Результаты обследования представлены в графическом виде на рисунках 1-4. Очевидно, что кризисным для женщин является возраст 60 лет, по достижении которого начинается рецесс когнитивных функций памяти и мышления. При этом произвольное внимание остается сохранным на уровне допенсионного возраста. Его угасание сдвигается к 65 годам жизни.

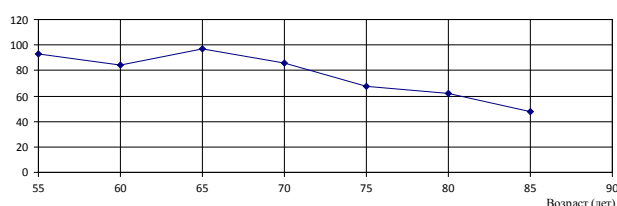


Рисунок 1- Изменение продуктивности произвольного внимания у женщин-горожанок пенсионного возраста

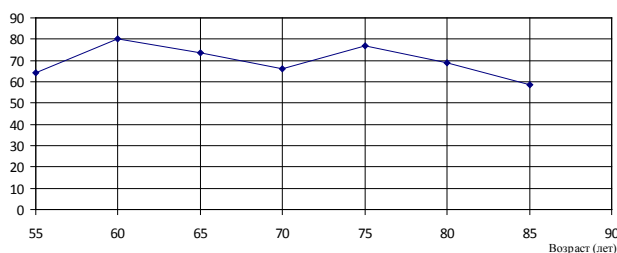


Рисунок 2 - Изменение продуктивности произвольной памяти у женщин-горожанок пенсионного возраста

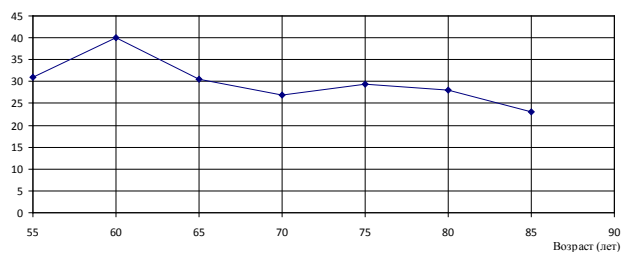


Рисунок 3 - Изменение продуктивности невербального мышления у женщин-горожанок пенсионного возраста

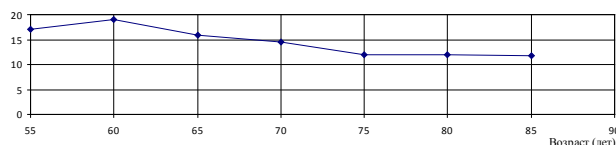


Рисунок 4 - Изменение продуктивности вербального мышления у женщин-горожанок пенсионного возраста

Для сравнительного анализа была взята группа женщин, проживших свою жизнь в сельской местности и трудившихся в аграрной сфере экономики. Результаты обследования представлены в графическом виде на рисунках 5 - 8.

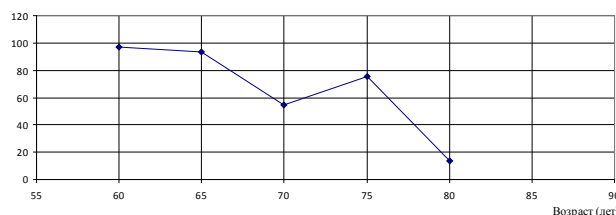


Рисунок 5 - Изменение продуктивности произвольного внимания у сельских женщин пенсионного возраста

При сравнении продуктивности аттенционной функции у городских и сельских женщин обращают на себя внимание их количественные показатели и характер рецесса. У городских женщин (рисунок 1) угасание продуктивности этой функции с возрастом происходит почти вдвое по линейной зависимости, в то время как у сельских женщин она снижается в пять раз (рисунок 5) по отношению к уровню предпенсионного возраста.

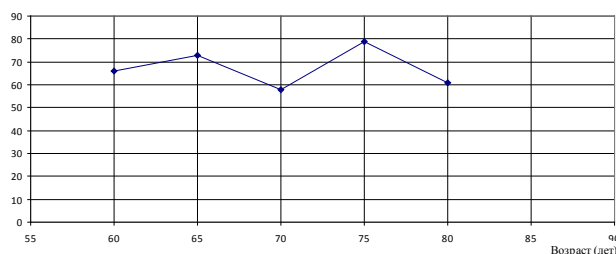


Рисунок 6 - Изменение продуктивности произвольной памяти у сельских женщин пенсионного возраста

Рецесс произвольной памяти в обеих популяциях протекает в единой закономерности с резким снижением в семидесятилетнем возрасте (рисунки 2 и 6), а диапазон количественных изменений сохраняется одинаковым.

Характерным отличием рецесса невербального мышления сельских женщин выступает смещение пика его продуктивности на возраст 65 лет (рисунок 7) при сопоставлении с этим же показателем у городских

женщин (рисунок 3).

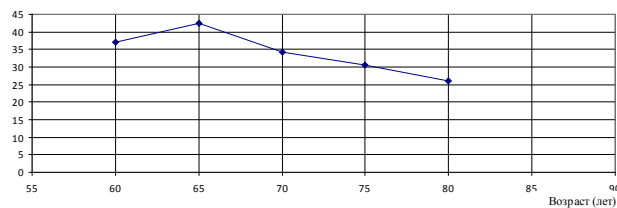


Рисунок 7 - Изменение продуктивности невербального мышления у сельских женщин пенсионного возраста

Этот факт мы объясняем резкой переменной образа жизни горожанок при их отстранении от служебной деятельности. Диапазон же количественных изменений жизненно важной функции в обеих популяциях остается относительно неизменным.

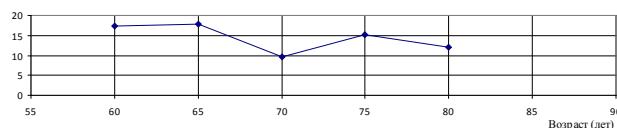


Рисунок 8 - Изменение продуктивности вербального мышления у сельских женщин пенсионного возраста

Снижение продуктивности вербального мышления у городских женщин начинается с календарного возраста 60 лет, протекает монотонно и описывается линейным уравнением (рисунок 4). Для сельских женщин позднего периода жизни рецесс этой познавательной функции не выявляется до 65 лет (рисунок 8). При этом в обеих выборках, как было установлено, он не связан ни с образованием, ни с видом профессиональной деятельности, предшествовавшей выходу на пенсию (таблица 1).

Таблица 1 - Корреляции высших психических функций женщин-пенсионеров с их календарным возрастом, образованием и родом предшествовавшей профессиональной деятельности

	Слуховая память	Вербальное мышление	Образная память	Обобщение	Невербальное мышление	Произвольное внимание
Возраст		-0,34	-0,45	-0,46	-0,43	-0,30
Образование	0,52					
Профессия "человек-человек"				0,41		
Профессия "человек-техника"				-0,34		
Профессия "человек-образ"	-0,33			-0,41		

Для  $N = 94$  чел.  $R_{кр} = 0,27$  при  $P \leq 0,01$

**Выводы.** Угасание высших психических функций совершенно не связано со степенью образованности. Их рецесс в пенсионном возрасте предопределяется образом и длительностью позднего периода жизни.

На сохранность логического мышления со способностью к обобщениям в пенсионном возрасте положительно влияет предшествующая продуктивная деятельность в сфере профессий «человек-человек».

Закон гетерохронности в рецессе высших психических функций в поздний период жизни проявляется так же, как и в периоды взросления. Их угасание в норме начинается около шестидесятилетнего календарного возраста со снижения продуктивности мышления, чему сопутствует снижение объема памяти. Снижение объема внимания проявляется пятью годами позже.

В Российской Федерации закон о трудовых пенсиях

регламентирует выход женщин на заслуженный отдых по достижении ими 55-летнего возраста, чем охотно руководствуются работодатели для омоложения кадрового состава.

Наше исследование установило, что продуктивность высших психических функций, требуемых для выполнения умственной работы, имеет временной резерв до 60-65-летнего возраста, в котором сохраняется дееспособность работника.

## RECESSION COGNITIVE FUNCTION IN WOMEN PENSIONERS

© 2014

*Yu. V. Mishina*, post-graduate student of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»  
*I. M. Yusupov*, doctor of psychological sciences, professor, professor of the chair  
«Developmental psychology and psychophysiology»,  
*Institute of Economics, management and law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The dynamics of cognitive processes was studied for the women of retirement age. It is set: for the habitants of city cognitive functions go down later, than for the habitants of village. In the decline of cognitive functions at aging the effect of being considered before only by the attribute of early period of maturing is confirmed.  
*Keywords:* aging, attention, memory, thinking, heterochronos.

УДК 37.011.33.

© 2014

## ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Х.М. Низамова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* Родители знают права своих детей, осознают, что они регулируются государством, и их неисполнение влечет за собой определенные санкции. Многие родители имеют низкий уровень правовой культуры, не разбираются в юридических вопросах, часто не заинтересованы в данных знаниях.

*Ключевые слова:* родители, санкции, ребенок, уважение, Конвенция о правах ребенка, юридические знания, уровень правовой культура.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Концептуальным фактором в современной ситуации российского детства должна стать защита прав ребенка, в первую очередь, защита права на адекватное его природным задаткам развитие и реализацию природных способностей в естественных условиях существования, на своевременное получение всех необходимых видов помощи и поддержки, на адаптацию микросоциума к потребностям ребенка с его конкретными психофизиологическими, этническими и культурными особенностями.

Вопросом необходимости регулирования прав детей в России задались во второй половине XIX века, после крестьянской реформы, которая, по мнению М. Е. Салтыкова-Щедрина, свела на «нет» «бесправное и безнравственное отношение людей друг к другу». К сожалению, благородные цели россиян в сфере защите прав детей по различным причинам не получили необходимой поддержки и дальнейшего развития.

Человечество оказалось не равнодушным к проблемам детей, и в 1989 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла Конвенцию о правах ребенка. Конвенция о правах ребенка четко разъясняет основные права детей и ответственность родителей. Перечисленные в ней права и обязанности призваны обеспечивать наиболее благоприятные условия для нормального развития ребенка, осуществляют руководство и дают указания в пользовании правами, признанными Конвенцией (ст. 5).

После рождения детей родители должны дать ему имя и заботиться о ребенке (ст. 7). Родители должны уважать ребенка, позволять ему выразить свое мнение и выслушивать его. (ст. 12); Позволять высказывать свои взгляды без последствий (ст. 13); обеспечить ему возможность свободного получения информации, улучшения морального, духовного и эмоционального здоровья, а также умственного и физического здоровья (ст. 17); обязаны обеспечить максимально благоприятные для полноценного развития условия жизни (ст. 27).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безденежная Т.И. Психология старения. Путь к долголетию/ Т.И.Безденежная. Ростов н /Д.: Феникс, 2004. 314с.

2. Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное / Н.Ф. Шахматов. М.: Медицина, 1996. 505с.

3. Стюарт-Гамильтон Ян. Психология старения. 4-е изд. / Я.Стюарт-Гамильтон. СПб.: Питер, 2010. 320с.

Данные права детей, указаны в документе, и полностью применимы в повседневной семейной жизни.

Многие родители знают права своих детей, понимают, что они регламентированы функциями государства, а их неисполнение неизбежно ведет к определенным санкциям. У некоторых людей более абстрактное восприятие правовой проблематики, следовательно, они принимают ее полностью. Также, некоторые родители имеют более заниженную правовую культуру, и чаще всего, не проявляют интерес к этим правам. Не имея квалифицированную педагогическую помощь, многие родители в воспитании руководствуются своими воспоминаниями из детства и чаще всего пользуются стихийными источниками информации - советами соседей, других родителей и друзей. По этой причине они не всегда в состоянии принять многие трудности в поведении ребенка и справиться с ними.

Большинство родителей начинают отчаиваться, когда видят различные отрицательные проявления в поведении ребенка. В ситуации, где они не могут найти решение проблемы, родители начинают использовать в воспитании телесные наказания, угрозы, запугивают детей и проявляют строгость. Раскаяние в результате этих действий испытывает очень малая часть, большинство относятся к переживаниям детей малозначительно, не стремятся выявить причину переживаний, считая их немотивированными и беспредметными. Многие родители не стремятся понять, что дети постоянно ожидают защиты и любовь с их стороны, нуждаются в родительской помощи. Мировоззрение, уверенность в своих возможностях и в себе, ценностные ориентиры у детей формируются, прежде всего, в семье.

Складывающаяся ситуация подвергает опасности как здоровье ребенка, так и личностные качества. Известно, что у подростков, больных неврастениями, главной причиной появления и развития заболеваний являются нарушения в дошкольном возрасте внутрисемейных отношений.

В последние годы усилилось внимание к изучению семьи как воспитательного института со стороны педагогики, психологии, социологии юриспруденции и других наук. Семья представляет собой достаточно закрытую ячейку общества, и не очень охотно посвящает посторонних во все тайны жизнедеятельности, взаимоотношений, ценностей, которые она исповедует. Каждая семья уникальна и неповторима. Различие образовательного, общекультурного уровня, идеалов, нравственно-психологических установок, жизненного опыта, умений организовать деятельность детей, типологические особенности родителей и других членов семьи - все это и многое другое, накладываясь друг на друга, создают неповторимую семейную атмосферу.

Основной задачей правового образования ребенка является обеспечение детей оптимальными условиями развития индивидуальных способностей, индивидуальных различий, возможности самореализации независимо от психофизических особенностей, другими словами, защита его прав на любом этапе личного развития.

У многих родителей педагогические взгляды в основном связаны с их представлениями о перспективах и будущем их детей, и на деталях, необходимых для достижения задуманных целей.

Семейное воспитание развивает у детей навыки поведения, усваивает критерии для его оценки, формирует представления о том, что такое хорошо и плохо, что можно и что нельзя, что такое справедливость и несправедливость. Семья на сегодня является единственным воспитательным институтом, нравственное воздействие которого человек помнит и чувствует всю жизнь.

Родители становятся первыми наставниками своих детей, и напрямую влияют на становление и развитие детской личности своими ценностями, поведением и своими знаниями. Семья - это среда, где ребенок первоначально овладевает моралью, правилами человеческого общества, регулирующими жизнь.

Для ребенка огромное значение имеет эмоциональная связь с родителями и их любовь по отношению к нему. Атмосфера, устоявшаяся в семье, непосредственно способствует духовному интеллектуальному обогащению личности маленького ребенка, содействуя развитию самовосприятия и самосознания.

Семейный кодекс Российской Федерации призывает родителей не причинять вред психическому и физическому здоровью детей, их нравственному развитию. Воспитательные меры не должны включать в себя пренебрежительное, унижающее человеческое достоинство, грубое, жестокое обращение с детьми, их эксплуатацию или оскорбление.

Ребенок с рождения обладает личными правами. Построение содержательной системы по защите прав ребенка непосредственно связано с преемственностью между ступенями образования, и подкреплено тесными связями с семьей. Следовательно, нормативно-правовые документы, направленные на защиту прав ребенка, необходимо реализовывать по трем направлениям:

- работа семьей;
- работа с педагогами;
- ознакомление детей с собственными правами.

Детям-дошкольникам доступны лишь обобщенные представления о собственных правах и свободах, закрепленных в государственных и международных документах, а также способы реализации этих прав в различных ситуациях.

Перед педагогами дошкольных учреждений стоят следующие задачи:

- развитие стремления детей реализовывать свои права, не нарушая права окружающих;
- формирование чувства самоуважения, уважения к правам других людей и собственным правам;
- оказание помощи ребенку в понимании и осмыслении своих элементарных прав.

Правовое воспитание дошкольника берет начало с

воспитания у ребенка чувства уважения к самому себе и собственного достоинства. Только уважаящий свои права и себя человек способен по-настоящему иметь уважение к другим людям и их правам. Исходя из этого, в дошкольном учреждении и семье важно создать атмосферу признания индивидуальности дошкольника, уважения личности ребенка, а ему предоставить возможность пользоваться своими человеческими правами. Он должен проявлять уважительное отношение к мнению других, проявлять самостоятельность, активность, инициативность, владеть свободой выбора, иметь возможность высказывать собственное мнение, уметь оказывать и принимать помощь. Без этого невозможно развитие таких гражданских качеств, как ответственность, самостоятельность, активность, решительность.

Правовое воспитание – это целенаправленная и систематическая деятельность родителей и педагогов в формировании правового мышления. Детям должны прививаться уверенность и уважение, как к себе, так и к окружающим. Толерантность и полнота самоощущения являются основой правового воспитания дошкольников.

Проанализировав имеющуюся современную педагогическую литературу и программы, можно отметить, что содержание правового воспитания детей разработано в достаточной мере, но рекомендации для воспитателя не конкретизированы, формы и содержание работы с родителями дошкольников являются обобщенными, по правовому воспитанию детей, отсутствуют педагогические рекомендации для проведения подобной работы.

Таким образом, можно выделить противоречие между российскими и международными законодательными актами, необходимости совместной работы родителей и воспитателя по реализации прав ребенка и отсутствие конкретных методических рекомендаций по реализации прав детей на помощь в семье и защиту.

Выходом из создавшейся ситуации является создание системы работы по правовому воспитанию в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях.

В современном мире работы по достижению указанной цели ведутся через решение нижеследующих задач:

- создание благоприятных условий для обеспечения реализации прав человека;
- обновление содержания образовательного процесса в муниципальных ДОУ;
- закрепление в сознании родителей и педагогов правовых убеждений и взглядов;
- развитие и стимулирование правовой ответственности и социальной активности педагогов;
- ознакомление с новыми технологиями по правовому воспитанию и педагогическими идеями;
- повышение правовой культуры руководителей, родителей и педагогов муниципальных дошкольных образовательных учреждений.

От культуры и квалификации педагога зависит соблюдение прав ребенка в дошкольном учреждении и его защита от жестокого обращения в семье. Следовательно, основной задачей можно считать ведение правового просвещения самих родителей, выявление групп семей риска, в которых возможно или реально происходит нарушение прав ребенка, содействовать защите прав и достоинства детей.

Примером эффективного средства правового и педагогического просвещения родителей можно назвать наглядную агитацию, включающую: использование папок-передвижек на различную тематику, фотовыставки с иллюстрациями работы ДОУ с правами ребенка, книжный уголок, включающий в себя нормативно-правовые документы по защите прав ребенка.

Весьма популярными методами работы с родителями являются семинары от администрации ДОУ, в процессе которых ведется разбор проблемных ситуаций со сбором анонимных анкет, обсуждение различной литературы, сценки с проигрыванием этих ситуаций, приглашение педагога - психолога и других специалистов.

Для построения полной картины о жизни ребенка и его развитии педагог должен иметь в вооружении следующую информацию:

- приоритеты, на которые родители делают упор при воспитании ребенка;
- общая атмосфера в семье; характер взаимоотношений между членами семьи: (ровные, автономность каждого в семье, дружелюбные, противоречивые, изменчивые);
- состав семьи, образовательный уровень родителей и их профессия;
- понимание родителями важности дошкольного детства в формировании и развитии личности ребенка;
- уровень практических умений и психолого-педагогических знаний родителей;
- установление развивающей среды в семье;
- ведение совместных дел в семье (вовлечение ребенка в домашние дела, распределение обязанностей);
- воспитательные воздействия на ребенка (наличие конфликтов, непоследовательность, одновременное участие всех взрослых в воспитании).

Основываясь на принципах системно-организованного подхода, который предполагает скоординированную, целенаправленную работу учреждения по правовому воспитанию следующими принципами правового воспитания: адресного подхода в формировании права, предполагающий использование особых форм и методов работы, с учетом каждой возрастной группы, принципа активности и наступательности, который предусматривает настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения детей и их ценностных установок, ориентированных на правовые нормы поведения нами были предложены воспитателям нескольких районов РТ формы и методы работы с детьми и их родителями. Для дошкольников это:

1. Использование сюжетов из популярных сказок (видео, диафильмы, иллюстрации, аудиокассеты), беседа о просмотренном и прочитанном.

2. Дидактические игры: «Чьи права нарушены?», «Выбери право», «Я имею право», «Назови права героя».

3. Решение проблемных задач от имени героя или своего имени: если бы я был гадким утенком: если бы я вдруг превратился в волшебника, если бы я поймал золотую рыбку.

4. Наблюдение. Данный прием способствует развитию эмоциональной отзывчивости и эмпатии у детей, а значит, и реализации права на заботу, внимание, дружбу.

5. Приемы визуализации. Они позволяют научить детей тонко ощущать происходящие в окружающем мире изменения. Таким образом, закрыв глаза, дети могут представить, что они уменьшились до размеров муравья и ползут по земле. Представляя себя беззащитным и маленьким муравьишкой, ребенок может попытаться объяснить свои впечатления. Дошкольники тонко понимают, что все живое нуждается в защите, следовательно, и люди в твоём окружении, тоже требуют помощи, тепла и сочувствия.

6. Методы драматизации развивают у детей умение войти в положение другого, «вчувствоваться» в него.

Всем детям присуще «театральный инстинкт» - стремление в игре поучаствовать в роли другого, расширив этим границы своего бытия, что помогает острее реагировать на поведение других людей и животных.

7. Продуктивная деятельность: создание эмблем, символов, альбомов, изготовление плакатов.

8. Проблемно-поисковые методы: решение кроссвордов, разгадывание ребусов, отгадывание загадок.

Для родителей:

1. Родительские собрания, консультации «Права ребенка. Их соблюдение в семье».

2. Ведение правового просвещения родителей, выявление групп семей риска, где происходит нарушение прав ребенка, содействовать защите достоинства детей и прав.

3. Психологические тренинги по конфликтности в семье, агрессивности детей.

4. Деловые игры по проблеме трудностей обучения и воспитания в семье.

5. Круглые столы с приглашением психолога, юриста.

6. Просмотр видеофильмов и с их последующим обсуждением.

7. Совместные культурно-воспитательные мероприятия.

В результате целенаправленного правового воспитания у детей должно сформироваться такое гражданское поведение и усвоение прав, которое:

- активизирует у детей социальную позицию и обогащает их нравственность, шкалу ценностей;

- формирует у детей высокие нравственные качества: способность свободно осуществлять выбор, принимать решения, инициативность, активность, самостоятельность;

- прививает ребенку правильное поведение в обществе и природе, (ребенок учится решать конфликтные вопросы нормативными способами, учитывая желания, позиции и потребности других людей, а также получает навыки ответственного произвольного управления своим поведением и его контролирования;

- обеспечивает отношение к окружающим, к себе и к природе;

- пробуждает у ребенка интерес к себе, собственному внутреннему миру, системе интересов, потребностей, что является одной из психологических основ самосовершенствования.

*Права ребенка - обязательный и неотъемлемый компонент эффективного современного общества. Их соблюдение говорит о грамотном и оптимальном отношении к будущему поколению.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдова О.И., Волкова С.М. Беседы об ответственности и правах ребенка - М.: ТЦ Сфера 2008-112с.

2. Доронова Т.Н., Жичкина А.Е. и др. Защита прав и достоинства маленького ребенка: координация усилий семьи и детского сада – М.: Просвещение, 2006 -143с.

3. Декларация прав ребёнка, принятая Генеральной Ассамблеей ООН (1959).

4. Конвенция ООН о правах ребенка (1989).

#### LEGAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2014

*K.M. Nizamova*, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of educational psychology and pedagogy  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* Many parents know their children's rights; realize that they are regulated by the government and that their non-fulfillment leads to certain sanctions. Some understand the legal issues more abstractly, and takes them only partially. Also, there are some parents with a low legal culture, which are often not interested in these rights.

*Keywords:* the responsibility of parents, sanctions, child, respect, Convention.



УДК 37.018.46:371.14:373.3.

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2014

*И.Н. Олійник*, доцент кафедры «Педагогика, психология и коррекционное образование»  
Ровенский областной институт последипломного педагогического образования, Ровно (Украина)

**Аннотация:** Происходящие серьезные преобразования в современной жизни выдвигают новые требования к качеству образования, которое зависит не только от усвоенных знаний, но и от овладения учениками учебно-познавательной компетентностью. Необходимость развития готовности учителя к формированию учебно-познавательной компетентности школьников обусловила актуальность разработки содержания последипломного педагогического образования.

**Ключевые слова:** содержание последипломного педагогического образования, компоненты содержания, готовность к формированию учебно-познавательной компетентности школьников.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Необходимость выработки действенных механизмов внедрения компетентного подхода в образовании обусловила актуальность разработки содержания последипломного педагогического образования для развития готовности учителя к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Целью статьи является обоснование содержания последипломного педагогического образования для развития готовности учителя к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* обстоятельное изучение психолого-педагогической литературы показало, что различные аспекты проблемы разработки содержания последипломного педагогического образования освещены в научных трудах отечественных и зарубежных ученых. Проблемы непрерывного образования и повышения квалификации педагогических кадров исследовали ученые: В. Бондарь, С. Вершловский, Л. Даниленко, Г. Ельникова, В. Кремень, Ю. Кулюткин, В. Маслов, Н. Ничкало, Н. Протасова, М. Романенко, В. Семиченко, С. Сысоева, Т. Сорочан, Т. Сущенко, И. Титаренко, П. Худоминский, Т. Шамова; положения по внедрению технологического подхода и различных форм обучения в учебный процесс освещали В. Беспалько, Ю. Малеваный, А. Нисимчук, А. Падалка, Е. Пометун, Е. Пехота, И. Смолук. Однако проблема разработки содержания для развития готовности учителя к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников в последипломном образовании еще не становилась предметом специального педагогического исследования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* При проектировании содержания образования для развития готовности учителя к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников нами были сформулированы и решались следующие задачи:

– определение объема учебного материала для овладения когнитивным компонентом готовности к указанной деятельности, выяснение логики его изложения и структуры;

– определение способа привлечения учителей к данной области знаний, возможности перевода содержания учебного материала из предметной области в процессуально-деятельностную, организация способов деятельности и познания;

– определение возможности творческого применения учителями знаний и умений, которые они приобретают в последипломном образовании;

– определение мотивационно-ценностного компо-

нента выделенного учебного материала, то есть возможных связей с мотивационно-ценностной сферой учителей.

Проектирование содержания образования осуществляли как единство четырех равноправных взаимосвязанных компонентов: знания (когнитивный компонент), умения и навыки (опыт учебной деятельности), креативность (творческие способности), ценностные ориентации (опыт эмоционально-ценностных отношений) [1].

*Когнитивный компонент* (знания) – совокупность фактических знаний, информационная база образовательного процесса [2, 3]. Содержание теоретических знаний в виде представлений, суждений, теорий компетентно ориентированного образования должен учитывать практический опыт учителя и совокупность имеющихся у него знаний, предусматривать единство развития теоретического педагогического мышления и конкретных педагогических действий.

*Опыт учебной деятельности* (в виде умений и навыков) – опыт организации учебной деятельности, направленной на приобретение учебно-познавательной компетентности младшими школьниками [4-7]. При усвоении этого опыта у слушателей курсов формируются умения и навыки осуществлять компетентно ориентированный учебный процесс. Последнее возможно только в деятельности, в процессе овладения соответствующими средствами и техниками в компетентно ориентированной среде последипломного образования.

*Креативность* (творческие способности) – перенос знаний в другую межпредметную ситуацию; конструирования принципиально нового способа решения проблемы. Содержание образования должно предусматривать не только наблюдения существующей практики формирования учебно-познавательной компетентности младших школьников, но и построение новых способов педагогической деятельности.

*Опыт эмоционально-ценностных отношений* (в виде ценностных ориентаций) – способность оценивать те или иные события, высказывания, поведение; осмысленно выходить из ситуации, требующей нравственного выбора; предвидение последствий собственной деятельности.

Указанные нами четыре компонента образуют структуру содержания образования, полное и органичное усвоение которой позволит сформировать у учителей готовность к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников.

Содержание образования, которое готовит учителя к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников, должно усваиваться им в течение значительного периода времени, повторяться, переформулироваться, технологизироваться. Как показывает опыт, за короткое время курсов, проблематично добиться действительности умений слушателей. В исследовании развития готовности педагогов к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьни-

ков мы распределяем следующим образом: докурсовая подготовка; курсовая подготовка; послекурсовая подготовка и дистанционное обучение.

В процессе исследования сделан вывод, о необходимости обогатить содержание социально-гуманитарного и профессионального модулей учебно-тематического плана повышения квалификации учителей начальных классов. Социально-гуманитарный модуль дополнили темой «Компетентностный подход в современном образовании». Содержание профессионального модуля дополнено темой «Мотивация учебной деятельности учащихся 1-4 классов». Содержание лекций профессионального модуля «Новые подходы к изучению математики в начальной школе», «Современные подходы к преподаванию украинского языка в начальных классах» дополнено материалом по формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников. Лекция «Психологические особенности детей младшего школьного возраста» из модуля учебно-тематического плана «Современная педагогическая психология» дополнена материалом по формированию познавательной мотивации младших школьников. Во время педагогической практики учителя наблюдают за формированием учебно-познавательной мотивации на уроках в процессе тренинга «Формирование навыков анализа уроков», анализируют ее значение для развития учебно-познавательной компетентности школьников.

Центральным ядром содержания образования для развития готовности педагогов к указанной деятельности является спецкурс «Формирование учебно-познавательной компетентности младших школьников» [8].

Основная цель спецкурса состоит в том, чтобы помочь педагогу осмыслить свою деятельность по формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников и совершенствовать ее.

Эта цель конкретизируется в следующих задачах:

- изучить теоретические основы формирования учебно-познавательной компетентности младших школьников, составить словарь понятий, выявить процессуальное (деятельностное) содержание этих понятий;
- создать условия (средствами самоанализа, самооценки) для внутренней мотивации слушателей курсов;
- обеспечить возможность проектирования и усвоения учителями средств, форм и способов управления процессом формирования компетентности;
- обеспечить возможность проживания и рефлексивного анализа учителями процесса собственного обучения на курсах;
- проанализировать учебно-методическое обеспечение начального образования, приобрести навыки его дополнения;
- составить алгоритм проектирования уроков по формированию у школьников учебно-познавательной компетентности;
- спроектировать уроки и провести их со слушателями курсов, проанализировать процесс и результат подготовки и проведения уроков;
- научиться отслеживать динамику формирования учебно-познавательной компетентности у школьников своего класса и определить задачи для дальнейшей работы;
- составить программу дальнейшего самообразования на основе анализа своего продвижения в ходе курсов.

Спецкурс включает лекции, практические занятия, педпрактику, диагностирование. Значительная часть содержания знаний, которыми должны овладеть слушатели курсов, планируется для самостоятельной работы.

Программа спецкурса включает философско-методологические и психологические основы формирования учебно-познавательной компетентности у младших школьников. Усвоение программы спецкурса дает слушателям понимание целостности знаний по исследуемой проблеме, знакомит с терминологически-понятий-

ным аппаратом, позволяет усвоить учебный материал, которым необходимо овладеть не только на уровне информационной грамотности, но и на уровне действительности знаний и умений. Терминологически-понятийный аппарат включающий, прежде всего, понятие обучения, познания, учебно-познавательной деятельности, компетентности, компетентности, учебно-познавательной компетентности, связанные с ними понятия, раскрываются в учебно-методическом пособии и учебно-методических материалах [9].

Содержание теоретических знаний должно учитывать практический опыт и совокупность имеющихся знаний учителя и предусматривать развертывание процесса развития готовности как приобретение знаний и умений и становления субъектной позиции учителя. Исходя из этого, разработка содержания образования учителя в названной области реализуется как единство предметного знания и процессуального содержания.

Содержание образования разрабатывалось, исходя из следующих требований:

- учет и обогащение опыта учителя по формированию у детей учебно-познавательной компетентности, его рефлексивный анализ и осознание индивидуальных образовательных потребностей;
- целесообразное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения, сочетание диагностики и самодиагностики;
- интеграция и дифференциация содержания повышения квалификации (с учетом потребностей педагога);
- единство научности содержания и его практической направленности, предметно-теоретического и процессуально-деятельностного содержания;
- индивидуализация повышения квалификации учителя.

Содержание спецкурса содержит теоретический материал о:

- компетентно ориентированном подходе в образовании, который рассматривается как совокупность общих принципов определения целей, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, формирование у учащихся ключевых компетентностей;
- анализ государственных документов об образовании; программ начальной школы по формированию компетентностей младших школьников;
- терминологически-понятийный аппарат компетентно ориентированного образования;
- система компетентностей на разных уровнях содержания (общепредметные, специально-предметные, ключевые компетентности); основные признаки компетентностей; учебно-познавательная компетентность как предпосылка овладения другими компетентностями;
- структура учебно-познавательной компетентности;
- комплекс педагогических условий, направленных на развитие учебно-познавательной компетентности.

Специфика спроектированной организации учебно-воспитательного процесса в системе развития готовности учителя к формированию учебно-познавательной компетентности школьников заключается в том, что формы организации занятий (лекции, семинары, практические) выстраиваются в логике личностно ориентированной образовательной практики, для которой характерны диалогичность взаимодействия и кооперации деятельностей преподавателя и слушателя. Каждый из видов занятий позволяет слушателю овладевать спецификой соответствующей деятельности в единстве мотивационно-ценностных и содержательно-процессуальных аспектов.

Существенным признаком организации обучения в рамках данного подхода является учет того факта, что у взрослых ведущей является профессиональная деятельность, а учебная часто не сформирована, поэтому возникает особая задача привлечения учащихся, к решению учебной задачи, т.е. формирование у них личностного

смысла выполнения учебных действий. В этом случае не игнорируется типичная для взрослых проблема преодоления сопротивления обучению.

Тематическое содержание программы спецкурса подается в органическом единстве с процессуальным, что позволяет обеспечить деятельную стратегию усвоения теоретических знаний. Задача преподавателя состоит в создании ситуаций коллективного взаимодействия, в которой формируются способы педагогической деятельности. Содержание обучения задается не только информационным и процессуальным компонентами, но и всей совокупностью отношений, возникающих в коллективной познавательной деятельности и предусматривает личностную мотивацию на основе осознания и раскрытия профессиональной и личностной значимости овладения умениями формировать компетентность младших школьников.

Важным условием для усвоения учителем предложенного содержания последипломного образования есть поддержка и развитие познавательной мотивации педагогов [10]. На курсах формирование познавательной мотивации учителей происходит через выявление пробелов в знаниях и умениях на входном диагностировании. Поддержке и развитию познавательной мотивации слушателей способствуют занятия, на которых организовываются диспуты, диалоги, происходит обмен мнениями, создаются условия для разностороннего системного усвоения содержания.

Для реализации содержания важно организовать сотрудничество слушателей, которое осуществляется путем привлечения их к созданию совместных проектов в малых группах, что обеспечивает возможность выявления творческой, преобразующей активности; возможность принимать самостоятельные решения.

Использование метода проектов как творческого и исследовательского подхода является одной из педагогических технологий, реализующей компетентностный подход в образовании. Учителя выполняют проект по индивидуальному плану, что обеспечивает ощущение эмоциональной комфортности. Благодаря этому система курсовой подготовки начинает восприниматься учителем как лично ориентированная на него самого как субъекта образовательной деятельности.

Продуктивная деятельность на курсах дает учителю возможность на собственном опыте убедиться в эффективности такой работы и понять важность умения организовывать и направлять самостоятельную познавательную деятельность учащихся для формирования учебно-познавательной компетентности в процессе обучения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Эффективность развития готовности учителей к формированию учебно-познавательной компетентности определяет то, что содер-

жание обучения предполагает личностную ориентированность, предоставляет возможность для осуществления деятельностного подхода, поддерживает и развивает познавательную мотивацию педагогов, обеспечивает освоение технологий активного обучения, создает условия для выявления самостоятельности и активности учителей. Для обеспечения предложенного содержания последипломного образования важно разработать методы

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение. 1978. С. 48–50.
2. Лодатко Е.А. Когнитивные метафоры и кластеризация в педагогическом моделировании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 146-150.
3. Потанина О.В. Теория и методика формирования когнитивной компетенции слушателей подготовительных курсов вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 1. С. 99-105.
4. Коростелева Е.Ю. Технология формирования у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 92-96.
5. Скворцова С.А. Методическая система обучения младших школьников решению сюжетных математических задач // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 177-181.
6. Шмигирилова И.Б. Познавательная компетентность школьника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 330-333.
7. Писаренко В.Г. Индивидуализации обучения как условие развития познавательной активности школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 142-144.
8. Олійник І. М. Формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів: Спецкурс для вчителів початкових класів. Посібник для установ післядипломної педагогічної освіти. Рівне: РОІППО, 2012. 66 с.
9. Олійник І. М. Формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів: Робочий зошит для установ післядипломної педагогічної освіти. Рівне: РОІППО, 2012. 58 с.
10. Даниленко Л. І., Паламарчук В. Ф. Зміст післядипломної освіти в інноваційному полі перетворень // Післядипломна освіта в Україні. 2008. № 1. С. 16–21.

### THE BASIS OF THE CONTENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF READINESS OF THE TEACHER TO THE FORMATION OF LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN

© 2014

*I.N. Oliylyk, associate professor of the chair «Pedagogy, psychology and education»  
Rivne Institute of postgraduate pedagogical education, Rivne (Ukraine)*

*Annotation:* Major changes taking place in contemporary public life in the area of interpersonal communication, resulting in sharply and repeatedly increasing information flows, makes it necessary to ensure the preservation of speech as a necessary component of the implementation of personal, professional and business communication.

*Keywords:* content of postgraduate education, content components, ready for building educational and cognitive competence of students.

УДК 378

## ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

© 2014

*И.А. Пецина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Хоровое дирижирование и сольное пение»

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

**Аннотация:** В статье рассматривается понятие «профессиональная мобильность» с позиций социологии, психологии, педагогики и музыкальной педагогики. Дается обоснование педагогическому творчеству, характеризующееся высокой стабильностью эффективности разноаспектной деятельности учителя музыки, что актуализирует креативность как профессионально-значимую компетенцию в системе профессиональной мобильности педагога-музыканта.

**Ключевые слова:** профессиональная мобильность, педагогическое творчество, креативная компетенция в системе профессиональной мобильности педагога-музыканта.

В последние годы стремительно растет научный интерес к проблемам мобильности как одной из характеристик процессов социального и профессионального функционирования человека в современном мире. Анализ работ П.А. Сорокина [1] и других философов показывает, что этот интерес объясняется возрастанием интенсивности и вариативности процессов мобильности, усилением их значимости с точки зрения развития общества. Кадровый заказ работодателей на получение квалифицированных специалистов с высшим образованием и универсальными компетенциями, готовых менять технологии и совершенствовать свою деятельность, быстро обучаться, адаптироваться к новым условиям и корпоративной культуре обуславливает поиск профессионально-мобильных специалистов, обеспечивающих оперативное удовлетворение хозяйственно-экономических, социальных, культурных и образовательных потребностей рынка труда.

Профессиональная мобильность, по определениям в энциклопедиях и словарях, детерминирует профессиональное развитие и профессиональную успешность человека, его способность и готовность достаточно быстро овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие результативность новой профессионально-ориентационной деятельности. В научной литературе актуальное понятие чаще рассматривается с позиций социологии, психологии и педагогики.

С социологических позиций профессиональную мобильность можно представить как форму социальной мобильности, проявляющуюся в смене индивидами или социальными группами своего места и роли в системе общественного производства. Другое социологическое определение этого явления было предложено Н.В. Сидоровой. По ее мнению, профессиональная мобильность - это постоянно оцениваемое, как самим индивидом, так и его окружением, функционально-статусные перемещения в пространстве профессиональной иерархии [2, с.13]. Социологами анализируется и управление процессами мобильности населения (Л.А. Сорокина; В.А. Суровнева и др.); выделяются различные виды мобильности (вертикальная, горизонтальная, социально-профессиональная, социокультурная, трудовая, корпоративная, академическая и др.), обосновываются институционализированные и неинституционализированные каналы мобильности и ее разновидности (О.Ю. Посухова, И.Л. Смирнова и др.).

Стремительное развитие науки и техники, появление новых профессий, совмещавших в себе разноаспектные знания, привело к частой смене видов профессиональной деятельности на протяжении жизни человека как вполне закономерному явлению. Профессиональная мобильность утратила свой исключительно социологический характер и чаще стала восприниматься как личностная характеристика, не имеющая жесткой зависимости от изначальной принадлежности человека к той или иной социальной группе. В этой связи большинство ис-

следователей, раскрывая психологический аспект понятия, определяют профессиональную мобильность в виде личностной интегративной способности, динамического качества личности. С этих позиций В.А. Мищенко представляет исследуемый феномен динамическим, системным, многоуровневым личностным образованием, которое характеризуется совокупностью сформированных социально значимых профессиональных качеств, в обобщенной форме отражающих способность и готовность специалиста к смене вида своей профессиональной деятельности. Такого же мнения придерживается Б.М. Игошев. Он обосновывает сущность профессиональной мобильности интегративным и интегральным качеством личности, обуславливающим способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в деятельности и профессиональном сообществе. Дополнением ученого к обобщенному определению является указание на успешность адаптации профессионально-мобильной личности к изменяющимся условиям профессиональной деятельности [3, с.8].

С позиций конкурентоспособности рассматривает педагогическую профессиональную мобильность Л.В. Горюнова. Подчеркнув особую роль способности учителя эффективно выполнять конкретные задачи и проявлять социальную активность, Л.В. Горюнова представляет профессиональную мобильность в виде совокупности профессиональных компетенций, которые формируются, актуализируются и активизируются в деятельности специалистов по мере возникновения проблем, обеспечивая тем самым его профессиональный статус и уровень профессиональной востребованности [4, с.16].

Знание о профессиональной мобильности педагогов, как проблеме модернизации образования в России, обобщают исследования Л.А. Амировой, Ю.И. Калининой [5], Э.А. Морылевой [6], Е.Г. Неделько [7] и др. По определению этих ученых профессиональная мобильность есть свидетельство готовности специалиста к быстрой смене выполняемых производственных заданий и рабочих мест, к эффективному освоению специальности в рамках одной профессии, приобретению новой или изменению ее видов, возникших под влиянием производственных или социальных преобразований.

В ряде педагогических исследований профессиональная мобильность выступает в виде ценностно-смысловой системы, проявляющейся в реакции педагога на профессиональную ситуацию в постоянно меняющихся условиях жизнедеятельности [8-11]. Так с позиций основополагающей педагогической ценности, ценности терминальной, базовой и инструментальной, способствующей организации действий на решение напряженных педагогических ситуаций, аргументирована данная система Л.А. Амировой. В ее исследованиях профессиональная мобильность представлена в виде ценностно-смыслового конструкта, который согласуется с профессиональной компетентностью и личностными смыслами специалиста [12, с.33]. Комплексная направленность,

отражающая разносторонние аспекты профессиональной мобильности, прослеживается в исследовании Л.В. Горюновой. Она полагает, что точность определения понятия заключается в триединстве следующих составляющих: качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, обще-профессиональных компетентностей; деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [13, с.116].

В контексте представленных тенденций определения понятия «профессиональная мобильность» логичным представляется обратиться к разновидностям профессиональной мобильности, которые обосновывает А.И. Архангельский. Он выделяет четыре подобных «типа» профессиональной мобильности, а именно: 1) изменение специальности в рамках одной профессии; 2) переход на вышестоящую должность по той же профессии, предполагающую, в большей или меньшей степени, руководящую деятельность (менеджмент); 3) смена профессии на «родственную», т.е. близкую по типу деятельности и не подразумевающую необходимость приобретения принципиально новых знаний и умений; 4) кардинальную смену профессии, «предполагающую способность начать жизнь с «чистого листа» [14, с.22-23].

Несмотря на то, что подобный подход достаточно полно описывает основные виды профессиональной мобильности в зависимости от нового вида трудовой деятельности, на наш взгляд он не может быть использован применительно ко многим творческим профессиям, в которых доминирует индивидуальная креативная деятельность. К таким, например, относится профессия педагога-музыканта, в деятельности которого педагогическое творчество, основанное на профессионально-личностной рефлексии, детерминирует профессиональное развитие и профессиональную успешность учителя музыки [15]. Педагогическое творчество – это продукт гуманистически направленной деятельности педагога-музыканта [16-19], который, быстро ориентируясь в создавшихся педагогических ситуациях, принимает гибкие, нестандартные по характеру решения, применяя знания и опыт творчества на основе профессионального самоанализа, что способствует его непрерывному самосовершенствованию, проявлению самостоятельности и инициативы, а также внедрению достижений науки и практики в педагогический процесс. А креативность является профессионально-значимой характеристикой деятельности, способствующей развитию активности, гибкости, вариативности, стабильной эффективности и продуктивности в преподавании и в исполнении музыки [20]. Такого же мнения придерживается Л.А.Амирова. Она доказывает, что являясь ценностно-смысловым конструктом реализации базовых и специальных компетентностей, профессиональная мобильность оказывает влияние не только на характер и динамику профессиональной деятельности, но и на результаты в совершенствовании качеств, таких ее составляющих, как активность, адаптивность, готовность и креативность.

На основании полученного знания, мы пришли к выводу, что: 1) в научной литературе явление профессиональной мобильности до сих пор не имеет общепризнанного устойчивого определения, отражает научные интересы и тематику исследований того или иного автора; 2) профессиональная мобильность есть ценностно-смысловое, динамическое, интегративное и интегральное качество личности, которое проявляется в его конкретной деятельности через готовность, реакцию и способность к инновациям, совершенствованию, развитию и реализации себя в профессиональном сообществе, обеспечивая в рамках своей профессии и ее видов результативность решения конкретных производственных задач, освоение новых техник и технологий, детерминируя социальную

активность и эффективную адаптивность к процессам преобразований; 3) подобный подход недостаточно полно определяет понятие «профессиональная мобильность», не может быть использован применительно к творческим профессиям и требует поиска путей дальнейшей корректировки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество, пер. с англ., - М.: Политиздат, 1992. - 543 с.
2. Сидорова Н. В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. Наук., - Иркутск, 2006., С. 13.
3. Игошев Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, - М., 2008. - 60 с., - С.8.
4. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: Автореф. дис. .... д-ра пед. наук. – Р. на/Д.: 2006. -65– С.16.
5. Калиновский, Ю.Н. Модернизация образования в таблицах и схемах., - Тюмень, 2002. - 32 с.
6. Морьева, Э.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза : дис. ... канд. пед. наук. - Тобольск, 2001. - 162 с.
7. Неделько, Е.Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2007. - 18 с.
8. Вотинцева М.В. Условия формирования профессиональной мобильности у студентов высшей школы средствами иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 77-80.
9. Фади́на А.Г., Ереми́цкая И.А. Проектная деятельность как условие развития готовности к профессиональной мобильности студентов-психологов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 212-219.
10. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 59-64.
11. Фади́на А.Г., Кайгородов Б.В. Профессиональная мобильность и внутриличностные конфликты в сфере управления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 224-227.
12. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, Уфа, 2009. - 44 с., - С.33.
13. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: монография. - Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2006. - 228 с., С. 116.
14. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности студентов в процессе обучения в технических вузах: дисс. ... канд. пед. наук, - М., 2003. - 146 с., С.22-23
15. Колышева Т. А. . Рефлексия в деятельности музыканта и педагога/ Известия СНЦ РАН, 2013, том 15, №2 (3). – С.807.
16. Чураков Д.Г. Развитие креативности у студентов музыкальных специальностей вуза с помощью музыкально-компьютерных технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 321-324.
17. Колесникова Г.А. Содержание профессиональных практик в подготовке бакалавров музыкального образования // Вектор науки Тольяттинского государ-

ственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 97-100.

18. Лукашева С.С. Модель профессиональной подготовки студентов профиля «Компьютерная музыка и аранжировка» в вузе культуры и искусств // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 113-120.

19. Абасова У.Р. Музыка как важный социально-пси-

хологический фактор формирования художественного вкуса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 17-19.

20. Пецина И. А. Формирование педагогического творчества у будущих учителей в процессе обучения в педагогическом университете (на примере музыкально-педагогического факультета): Дисс. ... канд. пед. наук, -Самара, 2005, -23 с.

## THE PROBLEM OF PROFESSIONAL MOBILITY AS ONE OF THE CHARACTERISTICS OF FUNCTIONING TEACHER-MUSICIAN IN THE CONTEMPORARY WORLD

© 2014

*I.A. Petsina*, candidate of pedagogic sciences, docent of the choral and solo singing's Department  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* The article discusses the concept of "professional mobility" from the standpoint of sociology, psychology, pedagogy and music education. Substantiated pedagogical creativity, which provides high stability efficiency of music teacher's dissimilar activities. That are updated as the creativity of professional competence in system of professional mobility teacher-musician.

*Keywords:* professional mobility, pedagogical creativity, creative competence in system of professional teacher-musician's mobility.

УДК 37(477(092))

## КОРДОЦЕНТРИЗМ («ФИЛОСОФИЯ СЕРДЦА») – ДОМИНАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. СУХОМЛИНСКОГО И ОСНОВНАЯ ЧЕРТА УКРАИНСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

© 2014

*А.М. Санивский*, аспирант

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

*Аннотация:* В статье проанализированы труды ученых касающиеся вопросов национального характера, ментальности, которые легли в основу украинской «философии сердца»; на основе творческого наследия выдающегося украинского педагога В. Сухомлинского определены философские и педагогические категории кордоцентризма.

*Ключевые слова:* В. Сухомлинский, творческое наследие, национальный характер, ментальность, кордоцентризм, философия сердца, архетип, народ, этнос, биосфера, пассионарии.

*Постановка проблемы.* Четкость и точность представления о культурной индивидуальности других народов представителями определенного этноса достигается настолько, насколько точно очерчена и осознана собственная историческая уникальность, самобытность, мировоззрение.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Ф. Бэкон, Г. Гегель, И. Гердер, В. Гумбольдт, Д. Дидро, И. Кант, Ж.-Ж. Руссо исследовали национальный характер как философскую категорию, охватывающую сущность нации, все ее своеобразие как субъекта исторических событий.

В XIX в. национальный характер стал темой исследований как в украинской так и русской общественно-философской мысли. В работах Н. Данилевского, К. Леонтьева, В. Соловьева, Н. Бердяева, Г. Шпета, С. Франка и других, развивалась русская национальная идея, обосновывалась общенациональная, всемирно-мессианская роль России. В это же время исследованием украинского национального характера занимались выдающиеся ученые и деятели культуры В. Антонович, М. Грушевский, Д. Донцов, М. Драгоманов, Ю. Липа, В. Липинский, Н. Михновский, А. Потебня, М. Волновой, И. Франко и другие.

В современных трудах вопрос национальной ментальности освещался А. Бычко, И. Бычко, В. Васильевым, Л. Гамаль, Я. Герасимовым, Р. Додоновым, В. Дорошкевичем, И. Старовойтом, В. Храмовой и др., внимание акцентировалось на сущности понятия «душа народа» и ее составляющих – патриотизм, психический характер, воля, разум.

В современной этнопсихологии достаточно активно разрабатываются теории о наследственности черт национального характера и менталитета. В частности, речь идет о теории К. Юнга об архетипах коллективного бессознательного. Название теории возникло от древнегреческого термина *ἀρχέτυπον* (прообраз, прорма) [1].

Дальнейшее развитие идеи К. Юнга нашли в работах

выдающегося историка Л. Гумилева. Ученый в основу своей теории этногенеза как главный постулат взял тезис о природно-биологическом характере этноса. Этнос биоорганической составляющей мира планеты и возникает в определенных географических и климатических условиях. [2]. В. Вернадский назвал эту энергию биогеохимической энергией живого вещества биосферы. Она есть не что иное, как преобразованная энергия Солнца, Космоса и радиоактивного распада в недрах Земли. Биосфера просто купается в потоках энергии, она открыта для Космоса и чутко реагирует на энергетические всплески, происходящие в нем [3].

К. Юнг предложил идею комплексного анализа формирования национального характера, который в основе имеет бессознательные культурные архетипы, но может трансформироваться в соответствии с постоянно меняющимися социально-историческими условиями [4, с. 73].

*Формирование целей статьи.* Цель статьи – проанализировать творческое наследие В. Сухомлинского и определить: какие философские и педагогические функции он возлагал на сердце.

*Изложение основного материала исследования.* Начнем с того, что П. Гнатенко рассматривает национальный характер как совокупность социально-психологических черт (национально-психологических установок, стереотипов), присущих национальному сообществу на определенном этапе развития и проявляются в ценностных отношениях к окружающему миру, а также в культуре, традициях, обычаях, обрядах [5, с. 6].

Б. Цимбалыстый трактует национальный характер «как своеобразную персонификацию культуры данной национальной общности. Он сам является продуктом данной национальной культуры и одновременно ее носителем. Он помогает продолжать ее и передавать из поколения в поколение в неизменном или мало измененном виде» [6, с. 82].

Таким образом, национальный характер – это явление не столько психологии, сколько бытия. Он являет-

ся формой постижения исторической судьбы и своеобразной ответственностью народа за свое историческое прошлое. Первый шаг к пониманию культурной самобытности нации, ее исторической индивидуальности и национального характера заключается как раз в определении той формы постижения собственного бытия, которая доминирует в жизни этой нации. Украинский национальный характер определяется тем, что действительность для него – это его жизненный мир и судьба. Именно судьба есть той онтологической формой, через которую украинское бытие приобретает единство, а национальный характер – определенность [7, с. 143].

Обобщая исследования национального характера С. Пролеевым и В. Шамраем пришли к определенным выводам: во-первых, попытки определить национальный характер как совокупность психологических качеств, которые, якобы, присущие каждому представителю нации, противоречит само себе и не приводит к плодотворным результатам; во-вторых, проблема национального характера (как и родственная с ней проблема национальной идеи) имеет свой смысл и оправдание только в контексте национального самосознания. Осознание национального характера неотъемлемо от его создания (хотя, конечно, его нельзя отождествить с фактами сознания); в-третьих, любые рассуждения о национальном характере содержат не только надежду на будущее, но и исторические проекции национальной жизни. В них надежды и ожидания, как составляющие, не менее важны, чем историческая определенность; в-четвертых, национальный характер следует рассматривать как воспроизведение исторической жизни народа. Как таковой он выступает в двух главных онтологических (или метафизических) проекциях. Первая из них, это то, чем является мир для человека определенного народа, которой артикуляции он испытывает в национальной культуре. Вторая – состоит в содержательности человеческой судьбы, в том, как человек образует этот мир. Это – проблемы национального этноса – характера, который составляет своеобразную движущую силу и основу бытия людей определенного народа [7, с. 145].

На мировоззренчески-философском уровне национальный характер проявляет себя в феномене ментальности или менталитета (от лат. менталис – разум), который раскрывается в общей духовно-психологической ориентации определенной общественной, и, прежде всего, этнонациональной, группы, интегрирует поток индивидуальных впечатлений, представлений и т. д. в целостное восприятие мира [8, с. 5].

Одним из признаков украинского национального характера является кордоцентризм. По мнению В. Кременя, кордоцентризм является «пониманием на деле не столько мышлением – «головой», сколько «сердцем» – эмоциями, чувствами – «душой» [9, с. 418].

Философские проблемы украинского кордоцентризма также исследовал И. Мирчук. В своих работах «Г. С. Сковорода. Заметки к истории украинской культуры» (Прага, 1925), «Мировоззрение украинского народа» (Прага, 1942), в энциклопедических статьях он проанализировал специфику украинской философии, ее связь с национальным менталитетом украинского народа, охарактеризовал «философию сердца» Г. Сковороды и П. Юркевича.

Украинский кордоцентризм функционировал не только на уровне специализированного сознания (философии, культурологии, религиоведения), но и на уровне обыденного сознания – в украинском фольклоре. Его обычные проявления рассматриваются в статье Л. Черкашиной «Украинская “культура сердца” в образах и символах национального фольклора» (Киев, 2001).

Всю свою жизнь В. Сухомлинский воплощал философию сердца в педагогическую практику, в ее основе была идея – «гуманное общество могут создать только мудрые гуманные люди», а таких людей может воспитать только гуманизм: «Педагог становится наставни-

ком детей и юношества постольку, поскольку он тонко и чутко познает мир умом и сердцем. В воспитании подростков это качество приобретает особый смысл ... Развивая и углубляя то, чего требует природа отрочества и общественное положение подростка, воспитатель должен вместе с тем развивать у него способность видеть умом и сердцем вещи и явления буквально в двух шагах от себя» [14, с. 520]. Поэтому учитель должен понимать всю ответственность за возложенную на него миссию, поскольку «сила слова воспитателя, влияние слова на духовный мир воспитанника, умение “глаголом жечь сердца” зависят от того, какую эмоциональную культуру воспитывает сопереживание» [14, с. 527]. Это сердечное беспокойство оценил известный украинский поэт И. Драч, посвятив В. Сухомлинскому «Думу об Учителе». В ней, по определению М. Ильницького: «Учитель предстает ... в полный рост как педагог, как гражданин, как человек... Произведение представляет определенный этап в творчестве писателя, его талант раскрылся новыми гранями...» [15].

Нема жажливішої роботи, ніж учительська,  
Нема виснажливішої роботи від учительської.  
Де нерви паляться, мов хмиз сухий,  
Де серце рветься в шепоті і чаді.  
Але нема щасливішої долі,  
Коли Людина з Твоїх рук, Учителю,  
Іде у світ – на краплю світ людніє [16].

У В. Сухомлинского концепт «сердце» – своеобразный мост между мирами мысли и действительности, глубинами сознания и человеческой способностью понимать, ощущать и отобразить окружающее.

В его работах можно выделить такое предназначение сердца:

– сосуд, в котором содержатся эмоции: «Все годы работы в школе меня волновала проблема взаимосвязи и зависимости между эмоциональным состоянием, с одной стороны, и идейным, моральным, умственным развитием, формированием убеждений, с другой стороны. Длительные наблюдения над духовной жизнью, трудом, обучением одних и тех же школьников, непосредственное участие в духовной жизни и труда коллективов, многолетняя дружба с отдельными воспитанниками – все это дает возможность сделать вывод, который касается гармонии всех сфер жизнедеятельности личности» [14, с. 514]. «Педагог становится наставником детей и юношества постольку, поскольку он тонко и чутко познает мир умом и сердцем. В воспитании подростков это качество приобретает особый смысл» [14, с. 520]. «Красота окружающего мира для такого сердца могучим источником веры в добро. Несправедливость порождает эмоциональную и эстетическую толстокожесть» [14, с. 535]. «Источником культуры человеческих эмоций является способность учителя чувствовать сердцем внутренний духовный мир ребенка, подростка, юноши, девушки» [14, с. 531–537]. «Воспитание способности чувствовать сердцем – одна из ответственных сфер совершенствования педагогического мастерства учителя. Старайтесь проникнуть в эмоциональный подтекст говорит человек» [14, с. 538].

– средство познания: «Подлинное познание идеи (познание умом и сердцем, формирование личного отношения к моральной истине, принципа), начинается тогда, когда вы обращаетесь к внутреннему духовному миру своих воспитанников» [14, с. 511]. «Утверждение святого и нерушимого в сердце каждого юного гражданина требует внимательного, вдумчивого взгляда на историю человечества» [14, с. 513]. «Развивая и углубляя то, чего требует природа отрочества и общественное положение подростка, воспитатель должен вместе с тем развивать у него способность видеть умом и сердцем вещи и явления буквально в двух шагах от себя» [14, с. 520];

– «Жить сердцем» – «отдавать свое сердце»: «Детская

и юношеская способность жить сердцем, отдавать свое сердце людям особенно обострена тогда, когда в воспитательной работе сочетаются эмоциональный и моральный воздействия. Эта бескорыстная способность делает жизнь светлой и радостной. Полнота духовной жизни детей и подростков немыслимы без изыщной потребности отдавать свое сердце людям, вообще живым существам, вещам – всему тому, что воплощает в себе красоту нашего бытия» [14, с. 523];

– сердце как мистическое эмоциональной памяти человека: «Большую роль в воспитании чуткости юного сердца к окружающему миру играет эмоциональная память. Поэтому я старался обогащать эмоциональный мир человека в годы детства и отрочества яркими впечатлениями, переживаниями, чтобы эмоциональное отношение к окружающему миру было НЕ мимолетным, а отложено отражение в душе, пробуждало чистые мысли и побуждения» [14, с. 524];

– сердце как зеркало души: «Язык, как и глаза, – зеркало души. Я научился улавливать в словах воспитанников тончайшие оттенки чувств: подавленность, тревогу, грусть, одиночество, горести, досаду, недовольство, смятение» [14, с. 538];

– «Чувствовать сердцем», понимать окружающих (воспитателя) и себя самого: «Если вы хотите быть настоящим воспитателем, раскройте перед юным сердцем красоту человеческого прежде всего в самом себе – это очень важно» [14, с. 536]. «Сердца детей должны быть широко открыты для радости и горя других людей – вот одна из важнейших предпосылок того, чтобы маленькие люди, которые переступают порог школы, вообще были вашими питомцами» [17, с. 153].

– сердце как источник добра: «Красота природы играет большую роль в воспитании духовного благородства. Она воспитывает в душе подростка способность ощущать, воспринимать тонкости, оттенки вещей, явления, движения сердца» [14, с. 539];

– воспитание в сердце любви к родной земле, природе и окружающей среде: «Природа является источником добра, ее красоты влияет на духовный мир человека только тогда, когда юное сердце облагораживается высшей человеческой красотой – добром, правдой, человечностью, участливостью, непримиримостью к злу. Красота природы как средство эмоционального, эстетического и нравственного воспитания звучит только в общей гармонии всех средств духовного воздействия на личность ... Красота природы воспитывает утонченность чувств, помогает почувствовать красоту человека» [14, с. 539];

– голос сердца как голос совести: «В жизни бывают такие обстоятельства, когда голос совести, чувства – благородные и умные, когда правда лучше утверждается гневом, возмущением. Я видел важную воспитательную задачу в том, чтобы развивать, оттачивать у своих воспитанников тонкость восприятия тех явлений, которые по своему характеру особенно влияют прежде всего на чувства ...» [14, с. 533];

– понимание и ощущение красоты в людях, вера в добро, «чуткое сердце»: «справедливость порождает внутренний духовный мир, который можно охарактеризовать словами: человек с открытым, чутким сердцем, способным откликнуться на тончайшие движения духовной жизни другого человека» [14, с. 534–535];

– школа сердечности: «Вместе с родителями мы добиваемся того, чтобы школьные годы, особенно годы учебы в начальных классах, были школой сердечности. Ценные уроки в этой школе – создание красоты, забота о красивой для человека. Все, что дает ребенку эстетическое наслаждение, радость, удовольствие, обладает чудодейственной воспитательную силу. Дети создают красоту для семьи, для матери и отца, для другой человек» [18, с. 546];

– материнская школа – «тонкая сфера духовной жизни человека – воспитание личности». «Мы стремимся к

тому, чтобы в материнской школе у ребенка воспитывалось нежное, чувствительное, чуткое сердце. Чтобы ребенок познавал окружающий мир не только умом, но и сердцем» [18, с. 539];

– идеальная семья: где царит культ «сердечного, заботливого, душевного отношения родителей», которые заботятся «о морально-эмоциональное воспитание всех детей» [18, с. 545–546].

Великий педагог призвал родителей воспитывать своих детей так, «чтобы с малых лет их сердца освещались ярким светом духовной красоты – и тогда их сердца будут чистыми и тонкими, восприимчивыми и чувствительными к нравственному наставлению, на страже поступков ваших питомцев всегда стоят чувствительные часовые – совесть. Совестьливые люди (к сожалению, почему-то избегают этого слова) вырастают там, где царит дух удивления красотой героизма, мужества, верности убеждениям, готовности отдать жизнь во имя идеалов и идей. Этот дух удивления создает ту утонченность сердца, благодаря которой слово становится мощным средством воспитания» [17, с. 156–157]. При этом В. Сухомлинский считал: «чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце» [19, с. 14], поскольку «без постоянного духовного общения учителя и ребенка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний немыслима эмоциональная культура», которая является «плотью и кровью культуры педагогической» [19, с. 15]. Согласно убеждениям В. Сухомлинского «Педагог начинается с того, как он формирует мировоззрение» [14, с. 386]. Мировоззрение педагога объясняет так: «это личное отношение человека к истине, закономерностей, фактов, явлений, правил, обобщений, идей» [14, с. 386].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, в 50-60-х годах XX ст. выдающимся украинским педагогом В. Сухомлинским была создана собственная философская концепция, которая была положена в основу его системы воспитания [20, 21, 22]. Главной целью образования есть воспитание всесторонне развитой личности, человека с новым типом мировоззрения, который, по своим основным определениям приближается к кордоцентричному мировоззрению.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К. Г. Юнг // Вопросы философии. 1988. №1. С.134-180.
2. Юнг К. Г. Эногенез и биосфера Земли. / Лев Николаевич Гумилев. М.: Айрис-пресс, 2004. 560 с.
3. Вернадский В. И. Проблемы биогеохимии / В. И. Вернадский. М.: Наука, 1980. 320 с.
4. Швецова А. В. Национальный характер як феномен культури / А. В. Швецова. Сімферополь: Таврія, 1999. 265 с.
5. Гнатенко П. И. Национальный характер / П. И. Гнатенко: Моногр. Днепропетровск.: Изд-во ДГУ, 1992. 136 с.
6. Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалістий // Українська душа / За ред. Храмової В. К.: Фенікс. 1992. С. 66-96.
7. Пролєєв С. В., Шамрай В. В. Национальный характер і українське буття / С. В. Пролєєв, В. В. Шамрай // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. К.: Фенікс. 1996. С. 133-278.
8. Бичко І. В. Етнонаціональні «виміри» історико-філософського процесу: українська світоглядна ментальність / І. В. Бичко // Гуманізм. Людина. Культура: Тези доповідей людинознавчих філософських читань. Дрогобич. 1992. С. 4-6.
9. Кремінь В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник / В. Г. Кремінь, В. В. Ільїн. К.: Книга, 2005. 528 с.
10. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода.



Львів: Світ, 1995. 528 с.

11. Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями / Н. В. Гоголь. М.: Сов. Россия, 1990. 432 с.

12. Юркевич П. Д. Вибране / П. Д. Юркевич; Упор. А. Г. Тихолаза. К.: Абрис, 1993. 416 с.

13. Вибрані листи Пантелеймона Куліша українською мовою списані / П. Куліш. Нью-Йорк, Торонто: Українська Вільна Академія Наук у США, 1984. 326 с.

14. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. К.: Рад. школа, 1976. Т. 3. С. 283-582.

15. Ільницький М. М. Іван Драч: Нарис творчості / М. М. Ільницький. К.: Рад. письменник, 1986. 221 с.

16. <http://hlebool.donetsk.edu.com/>.

17. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5-ти т. К.: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 149-419.

18. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. К.: Рад.

школа, 1976. Т. 2. С. 7-282.

19. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. К.: Рад. школа, 1976. Т. 3. С. 419-656.

20. Свительская-Дирко С.В. место и роль духовных ориентиров в формировании гуманизма школьников младших классов в творчестве В.А. Сухомлинского // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 267-270.

21. Деркач Е.И. Формирования природоохранного опыта младших школьников в педагогическом наследстве В.Сухомлинского // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 122-124.

22. Хуриева М.Ю. Сущность и содержание народного воспитания: история и современность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 239-241.

### CORDOCENTRISM («PHILOSOPHY OF THE HEART») AS DOMINANT PEDAGOGICAL HERITAGE OF V. SUKHOMLYNSKYI AND BASIC FEATURES OF UKRAINIAN MENTALITY © 2014

A.M. Sanivskiy, a graduate student

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

*Annotation:* The works of scientists about national character and mentality, which formed the basis of Ukrainian «philosophy of the heart» was analyzed in the article. Based on the creative heritage of outstanding Ukrainian teacher V. Sukhomlynskyi were defined philosophical and pedagogical categories of cordocentrism.

*Keywords:* V. Sukhomlynskyi, creative heritage, national character, mentality, cordocentrism, the philosophy of the heart, the archetype, nation, ethnicity, biosphere.

УДК 159.9

### ДЕЛИНКВЕНТНЫЕ АТТИТЮДЫ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

© 2014

**Г.Г. Семенова-Полях**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры  
«Психология развития и психофизиология»

**И.М. Юсупов**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры  
«Психология развития и психофизиология»

*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* Изучалась установка личного состава Вооруженных Сил РФ к неуставным отношениям. Сравнивались выборки военнослужащих срочной и контрактной службы. Установлено: инициаторами неуставных отношений чаще выступают солдаты срочной службы, считая это нормой жизни. Их готовность к таким отношениям и их формальная поддержка выше, чем у военнослужащих по контракту.

*Ключевые слова:* военнослужащие, делинквентное поведение, установка.

*Постановка проблемы в общем виде.* Военная служба в военное время - это напряженная деятельность человека в экстремальных условиях, что неизбежно приводит к его нервно-психической дезадаптации, стрессовым и посттравматическим расстройствам. В мирное время служба не снижает своей напряженности по причине неуставных межличностных отношений военнослужащих, в обыденной жизни именуемых «дедовщиной». Неуставные отношения - варианты делинквентного поведения военнослужащих в воинских подразделениях, проявляющиеся в агрессивных актах от оскорблений до рукоприкладства с целью добиться для себя привилегированного положения. Неуставные отношения деформируют межличностные и межгрупповые отношения, нормы подразделения, его организационное строение и являются психотравмирующим фактором, затрудняющим адаптацию молодых воинов.

*Анализ проведенных исследований.* В доступных широкому читателю источниках [1, 2, 3] перечислены факторы, предрасполагающие к неуставным отношениям в профессиональной среде военнослужащих. По порождающим причинам их можно сгруппировать в политические и социально-экономические:

- углубляющаяся тенденция к расслоению общества по экономическому признаку и соответственно расслоение призывного контингента и личного состава войск;

- рассогласование и распад сложившейся системы обучения и воспитания;

- снижение требований к психосоциальному отбору призывной молодежи и комплектованию Вооруженных Сил Российской Федерации;

- проникновение в воинскую среду традиций и норм поведения из уголовной субкультуры;

- явная и имплицитная пропаганда насилия средствами массовой информации;

- неукомплектованность подразделений и бесконтрольность за распределением служебных нагрузок на военнослужащих разных периодов срочной службы.

Из анализа перечисленных факторов вытекает, что неуставные отношения чаще проявляются там, где служба воинов плохо организована. В их основе лежат нарушения норм морали и социальной справедливости среди военнослужащих.

Нормализация сложившегося положения требует длительного времени, а призывы в Вооруженные Силы проводятся ежегодно. Насколько призывники готовы к неуставным отношениям, - вопрос остается открытым.

*Цель исследования* - сравнительный анализ установок военнослужащих срочной и контрактной службы к неуставным отношениям в зависимости от выполняемых задач подразделения. Обследовано 40 человек. Из них 20 - солдаты 19-23 летнего возраста, находящиеся от года

до полутора лет на срочной службе по призыву. 20 испытуемых - военнослужащие 23-40 летнего возраста со сроком контрактной службы от 3 до 5 лет.

В диагностике использовался опросник ПАНО - «Психологический анализ неуставных отношений», разработанный Ф.И. Черногором, А.Б.Акуленко, В.Ю. Рыбниковым [4, 5]. Различия сравнивались по критерию Манна-Уитни. Профили этих отношений для сопоставимости представлены на рис.1. В сравниваемых выборках взаимовлияние показателей неуставных отношений устанавливалась в корреляционном анализе.

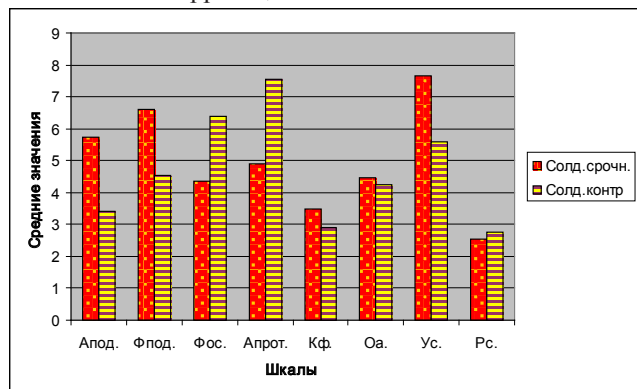


Рисунок 1 - Маркеры психологической готовности военнослужащих срочной и контрактной службы  
Условные обозначения:

**Апод** - шкала «Активной поддержки неуставных отношений»;

**Фпод** - шкала «Формальной поддержки неуставных отношений»;

**Фос** - шкала «Формального осуждения неуставных отношений»;

**Апрот** - шкала «Активного противодействия неуставных отношений»;

**Кф** - шкала «Констатация фактов неуставного отношения»;

**Оа** - шкала «Особенности (отягощенность) анамнеза»;

**Ус** - шкала «Удовлетворенность службой»;

**Рс** - шкала «Риск суицида».

Выявлено: поддержка неуставных отношений солдатами срочной службы достоверно выше ( $U = 16,5$ , при  $p < 0,01$ ), что отражает их психологическую готовность принять сложившиеся между военнослужащими неофициальные формы взаимодействия (табл.1). Они открыто не осуждают «дедовщину», будучи согласны с тем, что это ухудшает взаимоотношения не только в среде призывников, но и с вышестоящими командирами. В то же время, в их кругу встречаются лица с независимыми взглядами, сочетающимися с выраженной конформностью, которые навязаны поддержкой армейских авторитетов.

Таблица 1 - Сравнительные показатели неуставных отношений военнослужащих срочной и контрактной службы [ср.зн.]

Показатели неустав. отн. контингент	Активная поддержка	Формальная поддержка	Формальное осуждение	Активное противодействие	Констатация фактов	Особенности анамнеза	Удовлетворенность службой	Риск суицида
Военнослуж. срочной службы	5,75	6,6	4,35	4,9	3,5	4,45	7,67	2,55
Военнослуж. контрактной службы	3,4	4,55	6,4	7,55	2,9	4,25	5,6	2,75
Различия по U-критерию	значимы 16,5	значимы 29	значимы 22	значимы 27	значимы 66	незначимы 100	значимы 35	незначимы 97,5

Анализ обнаружил неоднородность отношений к «дедовщине» среди военнослужащих разных служб обследованной войсковой части. Скрытый характер

поддержки неуставных отношений оказался наиболее выраженным у солдат службы технического обеспечения. В службах интендантов, боевого и технического обеспечения в обеих выборках (табл.1) оказались сопоставимыми значения по показателям констатации фактов неуставных отношений, риску суицида и отягощенности анамнеза военнослужащих. Учитывая, что последний из упомянутых показателей является предрасполагающим к психопатическим эпизодам поведения, можно судить о том, что он имплицитно стимулирует аттитюды на различные проявления неуставных отношений в воинской службе.

Военнослужащие контрактной службы до конца не принимают ценности и нормы «дедовщины», активно не насаждают неуставные отношения, но и не осуждают их проявления. Установка на неуставные отношения более гибкая, потому у них больший адаптационный ресурс к преодолению напряженных социальных ситуаций в сравнении с призывниками. У них не выражен мотив привилегированности старослужащих. Это объясняется рядом преобладающих причин.

Во-первых, для военнослужащего-контрактника военная служба – это осознанно выбранный род занятий. В морально-ценностном отношении он считает себя равным среди однополчан независимо от их служебного статуса.

Во-вторых, в любом подразделении этот контингент старше по возрасту, их кризис идентичности завершен, опыт взаимоотношений богаче, а самоконтроль более развит.

Наконец, каждый добровольный кандидат на военную службу проходит медико-психологическое тестирование перед заключением контракта. Отбор по жестким критериям выдерживают не все. По совокупности перечисленных причин военнослужащие по контракту качественно отличаются от призывников.

Готовность к неуставным отношениям эмпирически фиксировались через их маркеры. Взаимовлияние маркеров аттитюдов девиантного поведения видно в матрицах интеркорреляций для каждой популяции в отдельности (табл. 2 и 3).

Таблица 2- Матрица интеркорреляций показателей неуставных отношений для военнослужащих срочной службы\*

	Активная поддержка	Формальная поддержка	Формальное осуждение	Активное противодействие	Констатация фактов	Отягощенный анамнез	Удовлетворен. службой	Риск суицида
Активная поддержка								
Формальная поддержка								
Формальное осуждение	-0,1018	-0,3663						
Активное противодействие	-0,2697	-0,3696	0,51645					
Констатация фактов	0,17419	0,33562	0,45477	0,09109				
Отягощенный анамнез	0,48453	0,17802	-0,1602	-0,281	0,35717			
Удовлетв. службой	-0,3744	-0,2072	-0,064	0,10075	-0,4766	-0,4153		
Риск суицида	-0,0447	0,09643	0,04419	0,11123	0,31689	0,62014	-0,1679	

\* Примечание:  $r_{kp} \geq 0,45$  при  $p \leq 0,05$

Отягощенный анамнез солдат срочной службы влияет на их готовность к активному девиантному поведению с риском суицидных последствий. Этот контингент, признавая существование «дедовщины», склонен не только формально осуждать, но и активно противостоять этому социальному явлению (табл.2). В отличие от них военнослужащие-контрактники, констатируя факты «дедовщины», формально не поддерживают её, поскольку активное включение в такого рода неуставные отношения не сохраняет честь мундира и повышает риск суицида (табл.3). К сказанному следует добавить: их удовлетворенность службой низкая и обусловлена несоответствием ожиданий и оговоренным условиям при заключении контракта.

Таблица 3 - Матрица интеркорреляций показателей неуставных отношений для военнослужащих контрактной службы\*

	Активная поддержка	Формальная поддержка	Формальное осуждение	Активное противодействие	Констатация фактов	Отягощенный анамнез	Удовлетворен службой	Риск суицида
Активная поддержка								
Формальная поддержка	-0,0163							
Формальное осуждение	0,0865	-0,1386						
Активное противодействие	-0,272	-0,1302	0,1309					
Констатация фактов	-0,2337	-0,5295	0,0809	0,2872				
Отягощенный анамнез	0,4317	-0,5381	-0,0837	0,2996	0,6912			
Удовлетв. службой	0,2626	-0,0933	-0,0339	0,3283	-0,1109	0,0981		
Риск суицида	0,5411	-0,1147	-0,0416	-0,3598	0,0583	0,3925	-0,1833	

\* Примечание:  $r_{кр} \geq 0,45$  при  $p \leq 0,05$

**Выводы.** Отличия в аттитюдах к девиантному поведению между рекрутами и военнослужащими по контракту существенны и детерминированы разными смыс-

лообразующими ориентациями как тех, так и других. Значимым маркером готовности к неуставным отношениям выступают отягощенный анамнез и перенесенные психотравмы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буранов С.Л. Конфликты в воинских коллективах. // Ориентир, 2003. №7 С. 23-25.
2. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих. Суициды и их предупреждение. Пособие по общественно-государственной подготовке офицеров, генералов и адмиралов ВС РФ. Вып. I - М., 1993 г. 368с.
3. Съедин С.И., Крук В.М. Дедовщина в воинских коллективах: причины, пути выявления и искоренения (социально-психологический аспект). М., 1990. 269с.
4. Методики военного профессионального психологического отбора: Метод. пособие / Под ред. В.И.Лазуткина и др. М.: Воениздат, 2005. 524с.
5. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 352 с.

### DELINQUENT ATTITUDES OF MILITAR

© 2014

**G.G. Semyonova-Polyakh**, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

**I.M. Yusupov**, doctor of psychological sciences, professor, professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

*Institute of Economics, management and law, Kazan (Russia)*

**Annotation:** Examined the readiness of the Armed Forces of the Russian Federation for hazing. Compared sampling of soldiers of urgent and contract service. Established: the initiators of the non-statutory relations often are the soldiers of urgent service, considering it as a norm of life. Their willingness to such relations and their formal support higher than that of contract servicemen.

**Keywords:** military, delinquent behavior, attitude.

УДК 378.147

### РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА: ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ

© 2014

**А.В. Скоробогатов**, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры теории государства и права и публично-правовых дисциплин.

**А.И. Скоробогатова**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическая психология и педагогика».

*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

**Аннотация:** Реализация компетентностного подхода в процессе преподавания юридических дисциплин профессионального цикла требует применения инновационных форм и методов преподавания. В статье рассматривается опыт реализации инновационных форм и методов преподавания как части компетентностного подхода и делается вывод о том, что использование этих методов наилучшим образом готовит студентов к будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, юридическое образование, инновационные формы и методы преподавания, профессиональное образование, фундаментальное юридическое образование.

**Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.**

Инновационные формы и методы в процессе преподавания юридических дисциплин профессионального цикла способствуют преобразованию традиционной до недавнего времени коллективно-центрической парадигмы юридического образования в личностно-ориентированную, антропо-центристскую образовательную парадигму.

В рамках новой образовательной парадигмы происходит пересмотр и изменение приоритетов и ориентиров, юридическое образование направлено на свободное и всестороннее развитие правовой культуры личности студента, его профессиональных качеств и навыков. В учебном процессе перестают доминировать знания по конкретным дисциплинам профессионального цикла, большее значение придается развитию общекультурных и профессиональных компетенций, научных форм мыш-

ления.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Современные исследователи, такие как Танаева З.Р. [1], Пономарчук П.Н. [2], Холоднов В.Г, Салихов Н.Р., Сафин М.В. [3] изучали проблемы компетентностного подхода в подготовке юристов; отдельными вопросами использования инновационных методов в преподавании юридических дисциплин рассматривали Ондар Н.А.О. [4], Долгов А.А., Сталковский А.А. [5].

Важнейшим компонентом новой образовательной парадигмы является концепция фундаментализации юридического образования, которая трактует фундаментальность как категорию качества образования и образованности личности студента. Задача фундаментального юридического образования состоит в обеспечении опти-

мальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, создании внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании на протяжении профессионального становления.

В качестве основы фундаментализации юридического образования можно отметить создание такой системы и структуры образования, приоритетом которых являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания и компетенции, способствующие целостному восприятию правовой и социальной реальности, интеллектуальному расцвету личности студента и ее адаптации в быстро изменяющихся политико-правовых, социокультурных и экономических условиях.

Фундаментальное юридическое образование должно быть целостным, для чего отдельные дисциплины профессионального цикла рассматриваются не как совокупность традиционных автономных курсов, а интегрируются в единый юридический дискурс как комплексное выражение взаимоотношений между человеком и обществом, функционально направленное на формирование у реципиентов некоего фрагмента картины мира; совокупность правовых текстов, создаваемых в целях конструирования современного правового пространства, определения места в нем отдельного индивида.

Строя процесс преподавания юридических дисциплин на основе новой образовательной парадигмы, не следует отказываться от прежней. Однако, очевидно, что уже нельзя ограничиваться как прежде догматическим, объяснительно-иллюстративным или императивным типом обучения при лекции как основной форме проведения занятий. Одним из основных достоинств нового подхода является то, что студент воспринимается не как пассивный объект образовательного воздействия, а как активный субъект юридического образования. Преподаватель не навязывает студентам свое понимание материала, а с помощью инновационных форм, методов и технологий стимулирует их самостоятельную деятельность по его усвоению, обогащению, применению.

Разработка, выбор и внедрение инновационных форм и методов преподавания юридических дисциплин профессионального цикла является юридико-педагогической проблемой концептуального плана.

Инновации в юридическом образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно назвать трансцендентальной характеристикой юридического образования. Проблемой современного юридического образования можно считать некоторую дискретность в применении инновационных форм и методов юридического образования. Отдельно взятый метод позволяет сформировать ограниченное количество компетенций. Поэтому решение данной проблемы видится в комплексном, системном использовании традиционных и инновационных форм и методов преподавания юридических дисциплин профессионального цикла с использованием компетентностного подхода.

В качестве иллюстрации можно представить опыт преподавания дисциплины «История государства и права зарубежных стран» с применением компетентностного подхода.

Идея компетентностного подхода актуализирует идею поэтапного формирования каждой компетенции в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла с использованием инновационных форм и методов обучения. Данная идея получила развитие в виде карт компетенций дисциплины и паспорта компетенций. Например, формирование в рамках преподавания дисциплины «История государства и права зарубежных стран» профессиональной компетенции ПК – 6 «способен юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства» раскрывается в следующих дескрипторах: 1) **знать** основные исторические этапы, закономерности и особенности становления и развития государ-

ства и права зарубежных стран; 2) **уметь** оперировать юридическими понятиями и категориями; анализировать юридические факты и возникающие в связи с ними правовые отношения; анализировать, толковать и правильно применять правовые нормы; 3) **владеть** юридической терминологией; навыками работы с правовыми актами; навыками: анализа различных правовых явлений, юридических фактов, правовых норм и правовых отношений, являющихся объектами профессиональной деятельности.

Однако недостаточно отметить у студента наличие той или иной компетенции, необходимо также установить критерии и показатели уровней сформированности компетенций. Для дисциплины «История государства и права зарубежных стран» определены пороговый (в традиционной системе оценки освоения знания соответствует оценке «удовлетворительно») и повышенный (в традиционной системе оценки освоения знания соответствует оценке «отлично») уровни сформированности каждой компетенции:

**Пороговый уровень: знание** основных юридических понятий; основных памятников права; основных конкретно-исторических фактов, относящихся к истории возникновения и развития государства и права в странах Востока и Запада; главных этапов государственно-правового развития различных стран; **умение** выявлять причинно-следственные связи в процессе государственно-политического и правового развития разных стран; видеть и понимать исторические корни современной государственно-политической и правовой ситуации в изучаемых странах; оперировать основными юридическими понятиями и категориями; **владение** основной юридической терминологией; навыками работы с нормативными правовыми актами.

**Повышенный уровень: знание** юридической терминологии и содержания основных памятников права и исторической практики их применения; основных конкретно-исторических фактов и персоналий, относящихся к истории возникновения и развития государства и права в странах Востока и Запада; главных этапов и тенденций государственно-правового развития различных цивилизаций и стран; особенностей государства и права основных культурно-исторических эпох; **умение** выявлять причинно-следственные связи в процессе государственно-политического и правового развития разных цивилизаций, стран и регионов; сравнивать различные исторические типы государства и права; видеть и понимать исторические корни современной государственно-политической и правовой ситуации в изучаемых странах и регионах; прогнозировать возможные варианты ее будущего развития; оперировать юридическими понятиями и категориями; **владение** юридической терминологией; навыками работы с нормативными и индивидуальными правовыми актами.

В качестве основных технологий формирования данных компетенций определены как технологии традиционного обучения (лекции, семинары, самостоятельная работа, практические занятия), так и интерактивные технологии (метод работы в малых группах, метод групповых дискуссий, метод конкретных ситуаций, кейс-стади, работа в парах, броуновское движение, «карусель», проектный метод).

Изучение истории государства и права зарубежных стран играет исключительную роль в подготовке высококвалифицированных юристов. Значение этой дисциплины заключается в том, что она, прежде всего, формирует чувство исторического подхода к государственно-правовым явлениям. Студенты получают знания методологии и методики познания политико-правовых явлений в их историческом развитии и в широком социокультурном контексте.

Ко времени изучения «Истории государства и права зарубежных стран» студенты обладают сформированными знаниями по дисциплинам гуманитарного цикла

среднего (полного) общего образования (история, обществознание, русский язык и литература, география). Поэтому процесс преподавания осуществляется в соответствии с принципом преемственности; с помощью интерактивных методов актуализируются полученные студентами в средней школе знания по истории древнего мира, средних веков, новой и новейшей истории, обществознания, прежде всего, основам государства и права.

Реализация компетентностного подхода предполагает также использование элементов междисциплинарного и метадисциплинарного подходов. История государства и права зарубежных стран совместно с историей государства и права России, теорией государства и права, историей политических и правовых учений, а также рядом других учебных дисциплин, в основном изучаемых в рамках 1 и 2 семестров, образуют группу наук, составляющих теоретическое, а если иметь в виду более широкий план, гносеологическое основание отраслевых дисциплин. Они формулируют значительную часть понятийного аппарата юриспруденции.

Бакалаврская подготовка предполагает практико-ориентированное обучение. Изучение необходимого минимума учебного материала осуществляется путем предварительного знакомства с опубликованным курсом лекций, который с учетом современных достижений историко-правовой науки содержит исторически последовательное изложение возникновения, развития и функционирования государственно-правовых систем Древнего мира, Средних веков, Нового и Новейшего времени. Обсуждение самостоятельного изученного учебного материала продолжается во время лекций, которые построены на основе знакомства студентов с теоретическими и сравнительно-правовыми аспектами изучаемой темы путем представления необходимого материала в виде презентаций.

Основной вид лекции, используемый в процессе преподавания профессиональных дисциплин – монолог с элементами обучающего диалога, мозгового штурма, эвристической беседы, сократовского диалога, учебной дискуссии. Основные средства, используемые в лекции – презентация, включающая в себя учебный и научный материал и направленная как на постановку определенной юридической проблемы, так и ее теоретическую интерпретацию в контексте современной правовой реальности. В настоящее время, отмечают ученые [1], происходит переход от монолога к диалогу, что является конкретной формой проявления гуманизации процесса обучения и воспитания.

В современной педагогической литературе, в частности в публикациях по методике преподавания юридических дисциплин, отмечается необходимость отхода от энциклопедического юридического образования [2], [3], акцентируется важность придания получаемым знаниям большей инструментальности, практической направленности, выражающейся в компетенциях. В условиях нарастающего объема информации юрист в своей профессиональной деятельности должен обладать умениями оперативно находить решения при возникновении новых проблемных ситуаций, пополнять запас знаний и практических навыков, то есть растет значение самообразования. Поэтому важной формой изучения курса являются семинары и самостоятельная работа.

На семинарских занятиях рассматриваются важнейшие проблемы и вопросы, анализируются памятники права, оставившие заметный след в истории. Для плодотворной организации работы с первоисточниками, приобретения систематизированных знаний в области истории государства и права зарубежных стран в институте разработана и опубликована хрестоматия, содержащая наиболее значимые источники права с древнейших времен до современности.

Широкое использование таких инновационных методов, как метод работы в малых группах, метод групповых дискуссий [4], метод конкретных ситуаций [5],

кейс-стади [6, 7, 8], работа в парах, «броуновское движение», «карусель», проектный метод [9, 10] позволяет формировать профессиональные компетенции на повышенном уровне [11, 12]. Кейс-стади как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов), особенно значим при формировании у студентов таких профессионально значимых компетенций, как способность осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры; способность юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; способность толковать различные правовые акты.

Выступление с докладами на семинарских занятиях как традиционный метод, органично сочетается с инновационными подходами (демонстрацией подготовленных студентами презентационных материалов и учебных видеофильмов) и интерактивными методами (обсуждение подготовленных докладов в форме дискуссий и диспутов).

Во время самостоятельной работы студенты знакомятся с текстами первоисточников, работают с дополнительной учебной, научной и справочной литературой по отдельным темам учебной дисциплины. Для помощи студентам в самостоятельном овладении материалом создана рабочая тетрадь [13]. Она включает все разделы курса и помогает сосредоточиться на ключевых моментах и идеях. Рабочая тетрадь ориентирована на комплекс учебных пособий [14], [15], [16] и Хрестоматию по Истории государства и права зарубежных стран [17], подготовленные в Институте экономики, управления и права (г. Казань).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом, оптимальное сочетание инновационных и традиционных методов дает положительный результат, формирование общекультурных и профессиональных компетенций на повышенном уровне, готовит их к будущей профессиональной деятельности. Также развиваются и профессиональные компетенции преподавателя, повышается качество обучения, результат образования предсказуемо положительный, методика преподавания совершенствуется.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Танаева З.Р. Гуманизация юридического образования как условие формирования общекультурных компетенций у студентов вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 12-2. С. 289-291.
2. Пономарчук П.Н. Исследовательская компетенция как цель подготовки будущих юристов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2011. № 24 (241). С. 96-100.
3. Холоднов В.Г., Салихов Н.Р., Сафин М.В. Реализация компетентностного подхода в подготовке будущих юристов // Казанский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 5-11.
4. Недогреева Н.Г., Тырсин Д.Г. Групповое взаимодействие как основа технологии формирования потребности в творческой деятельности учащихся в процессе интерактивного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 199-201.
5. Першина Н.А. Проблемные ситуации как инструмент формирования познавательного интереса при обучении математике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 183-185.
6. Китаева И.В., Щербатых С.В. Интерактивные методы в обучении стохастике учащихся основной школы (на примере кейс-метода и метода проектов) // Вектор

науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 107-110.

7. Шустова Ю.В. Использование метода кейс-стади в формировании иноязычных коммуникативных умений студентов при обучении английскому языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 212-215.

8. Никифорова С.В., Михелькевич В.Н. Case-study инжиниринга технических объектов - эффективный инструмент формирования и оценки качества сформированности у студентов профессиональных компетенций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 353-356.

9. Нефедова Н.А. Проектный метод в блоке дополнительного образования вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 228-230.

10. Елизарова Е.А. Сущностный анализ проектной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 66-71.

11. Ондар Н.А.О. Использование интерактивных и инновационных методов преподавания правовых дисциплин // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 226-232.

12. Долгов А.А., Сталковский А.А. Юридическая клиника как инновационная модель юридического образования // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2013. № С44. С. 39-

43.

13. Рабочая тетрадь учебной дисциплины «История государства и права зарубежных стран» по направлению подготовки 030900.62 Юриспруденция. Квалификация (степень) выпускника Бакалавр. Форма обучения очная / Институт экономики, управления и права (г. Казань), Юридический факультет, Кафедра теории и истории государства и права; сост. А. В. Скоробогатов. – Казань: Познание, 2012. – 99с.

14. Скоробогатов, А. В. История государства и права зарубежных стран Древнего мира: учеб. пособие / А. В. Скоробогатов, Г. Ю. Носаненко, Л.О. Сулима; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 135с.

15. Скоробогатов, А. В. История государства и права зарубежных стран в новое время : учеб. пособие / А. В. Скоробогатов, А. В. Краснов, Г. Ю. Носаненко ; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 182с.

16. Скоробогатов, А. В. История государства и права зарубежных стран в новейшее время: учеб. пособие / А. В. Скоробогатов, А. В. Краснов, Г. Ю. Носаненко; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 155с.

17. История государства и права зарубежных стран: хрестоматия / Институт экономики, управления и права (г. Казань); сост. А.В. Скоробогатов. – Казань : Познание, 2013. – 300 с.

#### THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCY APPROACH IN THE PROCESS OF THE TEACHING OF LEGAL DISCIPLINES OF PROFESSIONAL CYCLE: INNOVATIVE FORMS AND METHODS

© 2014

*A.V. Skorobogatov*, doctor of historical sciences, Professor of Theory of State and Law and public legal disciplines

*A.I. Skorobogatova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair «Educational Psychology and Pedagogy»

*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The implementation of competence approach in the process of the teaching of legal disciplines of professional cycle requires the using of innovative forms and methods of teaching. The article considers the experience of the implementation of innovative forms and methods of teaching as part of the competency approach and concludes that the using of these methods prepares students for their future professional activity well.

*Keywords:* competence approach, law education, innovative forms and methods of teaching, vocational education, the fundamental law education.

УДК 378.147

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ  
 ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ ФГОС**

© 2014

*А.И. Скоробогатова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
 «Педагогическая психология и педагогика».  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* Происходящие изменения в системе профессионального образования, введение стандартов профессионального образования вызывают необходимость поиска новых подходов к повышению качества образования. Одним из таких подходов является использование инфо- и телекоммуникационных систем в деятельности образовательной организации.

*Ключевые слова:* стандарты профессионального образования, качество профессионального образования, телекоммуникационные системы, интерактивные технологии.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Введение федерального государственного образовательного стандарта (далее Стандарта) определяется потребностями регулирования области профессионального образования, сохранением единства образовательного пространства России, обеспечением равных возможностей в получении качественного профессионального образования каждым обучающимся. Данные цели возможно реализовать на основе соблюдения единых требований к условиям реализации образовательных программ профессионального образования, широкого внедрения телекоммуникационных технологий в деятельность образовательных организаций профессионального образования.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Современные исследователи, такие как Соколова И.Ю. [1], Савочкина Т.С. [2], Вишиневская Е.А., Храброва О.Ю. [3] отмечают необходимость управления качеством современного профессионального образования; Иванова С.В. [4] подчеркивает тесную взаимосвязь уровня инфокоммуникационных технологий и развития образовательного пространства.

Однако постоянное совершенствование инфокоммуникационных технологий, а в частности телекоммуникационных систем позволяет по-новому взглянуть на систему повышения качества профессионального образования в колледжах и вузах. Поэтому целью нашего исследования стало определение путем повышения качества профессионального образования средствами телекоммуникационных систем.

Реализация данной цели предполагала решение ряда последовательных задач: изучение специфики федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования; исследование открывающихся возможностей использования телекоммуникационных систем в деятельности образовательных организаций профессионального образования: образовательной, управленческой, работе с работодателями, абитуриентами, партнерами образовательной организации; описание условий использования телекоммуникационных технологий в целях повышения качества профессионального образования.

Действующие в настоящее время федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования предусматривают формирование у студентов инфокоммуникационных компетенций. Современный специалист должен понимать ценность информации в современном мире, уметь самостоятельно приобретать новые знания, в том числе и с помощью инфокоммуникационных технологий, уметь работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, владеть современными средствами телекоммуникаций, способностью использовать навыки работы с информацией из различных источников для решения профессио-

нальных и социальных задач. Также в Стандартах четко описаны условия реализации основных образовательных программ. В частности, в ряде Стандартов указана необходимость проведения интерактивных лекций с использованием мультимедийных средств, проведение презентаций и видеоконференций, организация учебных занятий с выходом к поисковым системам и материалам, размещенным в сети Интернет; дистанционные курсы ведущих отечественных и зарубежных специалистов, в том числе, в форме телемостов.

Данные требования определяют необходимость поиска оптимальных инфо- и телекоммуникационных систем для обеспечения развития профессионального образования. Такой системой в Институте экономики, управления и права (г. Казань) стали внедренные программно-аппаратные средства удаленной работы преподавателей, студентов и сотрудников института на базе инновационных решений Avaya Scopia, интегрированных со средой Avaya Live Engage. Это позволило существенно повысить качество обучения студентов: видеоконференции могут проводиться на постоянной основе, качество изображения и передачи звука позволяют легко общаться со студентами из филиалов Института, организовывать телеконференции, консультировать абитуриентов, находящихся в другом городе. Также повысилась управляемость филиалами, так как вопросы, требующие немедленного решения, можно обсудить в режиме видеоконференции.

Внедрение инфо- и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс позволило выделить ряд условий их использования: предварительное исследование запросов потребителей, анализ технических и иных условий образовательной организации, комплексное внедрение данных технологий во все организационные структуры Института; систематическое повышение квалификации преподавателей образовательной организации в области инноваций инфо- и телекоммуникационных технологий; участие образовательной организации в грантах по изучению перспектив использования инфо- и телекоммуникационных технологий в учебном процессе; повышение уровня подготовки студентов колледжа и вуза в вопросах использования данных технологий; разработка и стимулирование сетевого взаимодействия сотрудников образовательной организации, разработка собственных образовательных ресурсов с использованием последних достижений инфо- и телекоммуникационных технологий, в том числе создание виртуальных лабораторий; организация видеоконференций с ведущими учеными в данной области, представителями работодателей, практикующими специалистами.

Некоторые исследователи в последнее время начали проявлять озабоченность по поводу бурного внедрения инфокоммуникационных технологий в образовательное пространство системы профессионального образования, видя в этом «проблему утраты прямого, не опосредованного коммуникационной техникой диалога» [4]. Действительно, образовательное пространство с широким внедрением инфокоммуникационных технологий

кардинально меняется, меняется способ взаимодействия участников образовательного процесса, повышается управляемость структурными подразделениями вуза, сотрудник образовательной организации больше не «привязан» к рабочему месту, так как система позволяет оперативно организовывать взаимодействие с разных мобильных устройств. Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья также выходит на качественно новый уровень, позволяя таким лицам виртуально участвовать в жизни образовательной организации [5, 6, 7]. У всех участников образовательного процесса повышается уровень информационной культуры, от которой зависит и уровень благосостояния личности [8], высвобождается свободное время за счет использования компьютера для обработки результатов обучения и т.п.

Отдельно необходимо остановиться на возможностях инфо- и телекоммуникационных технологий в организации интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса друг с другом. Одним из возражений, высказываемых скептиками является слабая, как они говорят, обратная связь, возможное запаздывание или рассогласование изображения со звуком, что существенно затрудняет коммуникацию. Однако при наличии хорошей скорости Интернета таких проблем не возникает. И использование специального оборудования дает «эффект присутствия». Также высказывалась мысль, что общение преподавателя со студентами еще можно организовать, но наладить интерактивное взаимодействие студентов друг с другом невозможно. Анализ параметров современных программно-аппаратных средств позволяет утверждать, что сейчас возможно не только проведение традиционных семинаров с участием участников, находящихся как в иных городах, так и в других странах, но и свободное общение участников друг с другом, организация взаимодействия в малых группах обучающихся, находящихся территориально далеко друг от друга, проведение мозговых штурмов, «круглых столов». Программно-аппаратные средства, активно внедряемые в настоящее время в образовательный процесс, позволяют проектировать и проводить виртуальные деловые игры. Задача педагога, разрабатывающего виртуальные деловые игры, связанные с профессиональной ситуацией, – это создание художественных образов (ролей) профессионального поля и одновременно руководство активностью пользователей (студентов), то есть моделирование образовательной среды дополняется приемами режиссуры и определяется нелинейной многовариантной структурой, управляемой интерактивными режимами мультимедиа [9]. Обучающиеся отмечают, что данная форма проведения занятий эффективна, общение студентов из разных филиалов одного вуза обогащает их разными мнениями по обсуждаемому вопросу, завязываются новые связи и отношения, обсуждаются научные интересы.

Также консультирование обучающихся по вопросам научной работы с использованием инфокоммуникационных технологий выходит на новый уровень. Не секрет, что ряд студентов несмотря на возможность отправлять по электронной почте материалы своих научных исследований, все же предпочитают приехать и пообщаться лично. Внедрение же телекоммуникационных технологий позволяет наладить консультирование обучающихся, не выходя из своего дома (как преподавателя, так и студентов).

Также возможности использования инфо- и телекоммуникационных технологий в системе контроля качества профессионального образования также выходят за пределы только компьютерного тестирования или выполнения контрольных работ. Огромные возможности предоставляют программные средства, позволяющие создавать модели связанных с профессиональной деятельностью объектов, виртуальной среды, имитирующей реальные ситуации.

По нашим наблюдениям, остается существенная про-

блема: «разрыв» между возможностями инфокоммуникационных технологий и их реальным использованием. Бурное развитие программно-аппаратных средств приводит к тому, что ряд пользователей не успевает изучить весь спектр предоставленного контента и применяет ограниченное число предлагаемых ему инструментов. Например, компьютер используется как хорошая печатная машинка, интернет как почта или хранилище, система видеоконференций только для осуществления двусторонней связи (как видеоподобие телефона). Такую ситуацию в системе профессионального образования необходимо преодолевать, так как роль преподавателя в условиях реализации компетентностного подхода не сводится только к применению вышеуказанных технологий для облегчения или сопровождения процесса образования, но и показ личного отношения, заинтересованности в инновациях, уверенное пользование предоставляемыми средствами, стремление совершенствовать процесс профессионального образования, систему передачи знаний, контроля и организации самостоятельной работы студентов.

Прежняя система обучения, когда образовательные ресурсы (прежде всего текстовые) просто выкладываются в интернет и поэтому оказываются малоэффективными, так как студент должен обладать достаточно большим опытом саморегуляции и высокой степенью мотивации для того, чтобы самостоятельно обучаться по данным ресурсам. Использование телекоммуникационных технологий позволяет мотивировать обучающихся на самостоятельный поиск информации, ее создание и совершенствование.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

Таким образом, использование инфо- и телекоммуникационных технологий в учебном процессе должно вестись не за счет только максимального насыщения новыми средствами сферы профессионального образования, а комплексным, включающим в себя психолого-педагогическое сопровождение, разработку и внедрение целостной системы, ориентированной на идеи информационного общества, запросы личности и государства. Перспективами данного исследования может стать дальнейшее изучение возможностей

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соколова И.Ю. Качество подготовки специалистов в профессиональном образовании с позиций системного и компетентностного подходов // Вестник томского государственного педагогического университета: Томский государственный педагогический университет, 2011, № 13, С 162-168.
2. Савочкина Т.С. Актуальные проблемы управления качеством в высшем профессиональном образовании // Вестник академии права и управления: Московский институт государственного управления и права (Москва), 2012, № 28, С. 180-182.
3. Вишневецкая Е.А., Храброва О.Ю. Применение информационных технологий в образовании в качестве инструмента формирования профессиональных компетенций обучающихся // Информационные технологии в образовании / Материалы V Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Саратов: Издво: ООО «Издательский центр «Наука», 2013, С. 93-96.
4. Иванова С.В. К вопросу о влиянии инфокоммуникационных технологий на образовательное пространство // Пространство и время, 2013, № 13 (3), С. 72-75.
5. Горбатов С.В. Использование электронных технологий в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 14-15.
6. Бикмухаметов И.Х., Колганов Е.А. Об обеспечении доступности профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Поволжского государственного универ-



ситета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 5 (25). С. 14-18.

7. Криводонова Ю.Е. Психолого-педагогические особенности освоения информационных технологий людьми с нарушением зрения в процессе социализации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 431-433.

8. Денисова А.Б., Чайкина Е.В. Современная эко-

номическая ситуация и необходимость внедрения инфокоммуникационных технологий в образование // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2012, № 8, С. 115-118.

9. Евдокимова М.Г., Сат О.А. Особенности проектирования виртуальной деловой игры // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-1. С. 96-97

### **THE IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION USING TELECOMMUNICATION SYSTEMS IN THE ACTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS**

© 2014

*A.I. Skorobogatova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair  
«Educational Psychology and Pedagogy»  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* Changes in the system of vocational education, the introduction of professional education standards necessitate the search for new approaches to improve the quality of education. One such approach is the using of info-telecommunication systems in the activities of an educational institution.

*Keywords:* standards of professional education, the quality of vocational education, telecommunication systems, interactive technologies.

УДК 378(07)

### **ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРЕДМЕТНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2014

*М.А. Темирджанова*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры математики и методики ее преподавания,  
*Карачаево-Черкесский государственный университет, Карачаевск (Россия)*

*Аннотация:* В условиях рыночной экономики возрастает значение деловых, организаторских и предпринимательских качеств, умений применять средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности, коммуникативной и социальной компетентности, обусловленных современным уровнем информатизацией всех сторон жизни общества. В этих условиях особое внимание уделяется проблеме обновления квалификационных требований и квалификационных характеристик преподавателя как ключевой фигуры в системе профессиональной подготовки. В этом аспекте в статье рассматривается влияние информатизации образования на развитие профессиональных специальных компетентностей в структуре профессиональной деятельности преподавателя и их представленность в предметной и методической системе подготовки студентов к профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность, компоненты профессиональной деятельности, компетентность, информационные и коммуникационные технологии, Internet и Web-ресурсы.

*Введение.* В условиях рыночной экономики возрастает значение деловых, организаторских и предпринимательских качеств, умений применять средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности, коммуникативной и социальной компетентности, обусловленных современным уровнем социально-экономического развития и информатизацией всех сторон жизни общества. В этих условиях особое внимание уделяется проблеме обновления квалификационных требований и квалификационных характеристик преподавателя как ключевой фигуры в системе профессиональной подготовки. По мнению М.М.Абдуразакова «... в решении задач профессионального развития преподавателя любой специальности так велика роль компетентностного подхода – формирование умений и навыков деятельности в конкретных ситуациях, в том числе в сфере применения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в его профессиональной деятельности» [1, с. 75]. При данном подходе, по мнению автора, понятием, вокруг которого строятся разработки содержания образования, является «ключевые компетенции».

*Проблема исследования.* На сегодняшний день к числу важнейших требований к результатам образования относятся, помимо наличия определенного объема общих базовых и профессионально значимых знаний и умений, также умение их применять, наличие ключевых компетенций и компетенций, связанных с идеей опережающего образования, всестороннее развитие личности.

*Постановка проблемы.* Проблемное поле настоящей статьи характеризуется отсутствием единой научно обо-

снованной системы критериев и показателей оценки качества подготовки будущего преподавателя к использованию в своей профессиональной сфере средств ИКТ, отсутствием теоретико-методологической базы, ориентированной на потребности личности преподавателя, и, как следствие, отсутствием однозначных подходов к классификации компетенций. В этом аспекте рассмотрена локальная проблема места профессиональных специальных компетентностей в структуре профессиональной деятельности преподавателя и их формирование в предметной и методической системе подготовки студентов к профессиональной деятельности.

*Методология.* В последние годы самой распространенной в научных публикациях является структуризация содержания профессиональной деятельности, представляющая ее в виде гностического, коммуникативного, конструктивного, проективного и организаторского компонентов.

В результате проведенного анализа структуры профессиональной деятельности преподавателя выявлено, что использование средств ИКТ оказывает большое влияние на характер и успешность реализации всех ее компонентов. Этот факт позволяет говорить об информационной составляющей профессионализма преподавателя, т.е. о том, что содержание профессиональной деятельности преподавателя зависит от применения методов информатики и средств ИКТ в образовательном процессе. Следовательно, в качестве системообразующей основы формирования информационной компетентности будущего преподавателя в виде базовых, специальных и ключевых компетенций применительно к рассматрива-

емой профессии целесообразно рассматривать знания и умения в сфере средств ИКТ для информационной поддержки учебного процесса.

*Основная часть.* Структура готовности будущего учителя к профессиональной деятельности базируется на структурно и функционально полном описании педагогической системы и включает следующие компоненты:

- гностический (познание), направленный на какую-либо личность и являющийся экспертным или контрольно-оценочным;
- проектировочный (анализ, целеполагание, стратегия), связанный с целеполаганием и с анализом объекта (когнитивным, операционным);
- конструктивный (синтез, технология), связанный с целеполаганием и включающий мотивационный, ориентировочный, операционный и контрольно-оценочный;
- организаторский (реализация планов), включающий в себя мотивационный, ориентировочный, операционный и контрольно-оценочный;
- коммуникативный, реализующий педагогическое взаимодействие участников учебного процесса.

По мнению Т.В.Добудько, структура педагогической деятельности включает: теоретическую, аналитическую, информационно-ориентационную, моделирующую и практическую, представленную в контрольно-оценочном, трансляционном и мобилизационном компонентах [2].

Н.В.Софронова выделяет три блока компонентов: гностический, деятельностный и психологический. Деятельностный блок (по Беспалько) содержит проектировочный, организационный, коммуникативный и экспертный компоненты [6]. Психологический блок (по В.А.Сластенину и Л.С.Подымовой) включает мотивационный, креативный и рефлексивный компоненты [7]. И.В.Роберт в структуре готовности будущего учителя к профессиональной деятельности выделяет когнитивный, операциональный и мотивационный компоненты [5].

Т.А.Лавина [3] вычленила знания, умения и навыки, необходимые учителю любого предмета, чтобы иметь возможность полноценно использовать средства ИКТ в учебном процессе.

Расхождение подходов к описанию структуры педагогической деятельности связано с различными теоретическими установками авторов, преследующих различные цели в своих исследованиях. Наблюдается понятная в свете вышеприведенных рассуждений тенденция к иерархическому, сложному описанию компонентов деятельности педагога. В связи с изучением процесса обучения с применением информационных и коммуникационных технологий исследователями вносятся новые предложения в этом направлении.

Содержание психолого-педагогического компонента модели деятельности преподавателя (по Н.В.Кузьминой) в условиях информатизации образования представлено нами в соответствии со структурой деятельности преподавателя и отражает:

1. Конструктивный компонент предполагает умения планировать учебный процесс с использованием средств новых информационных технологий:

- определять педагогическую целесообразность использования ИКТ в учебном процессе с учетом текущих дидактических условий и возможностей ИКТ;
- уметь выбрать рациональный метод применения ИКТ в учебно-воспитательном процессе;
- производить планирование урока с использованием средств ИКТ.

2. Гностический компонент предполагает умения, связанные:

- с изучением, анализом и оценкой возможности средств ИКТ с целью выявления целесообразности его использования;
- с изучением и анализом своей деятельности и дея-

тельности учащихся при использовании ИКТ.

3. Проектировочный компонент предполагает умения, связанные с разработкой ППС.

4. Организационный компонент предполагает умения:

- использовать ИКТ и подготавливать их к работе, подбирать задания;
- организовывать самостоятельную, групповую или индивидуальную игру учащихся со средствами ИКТ.

5. Коммуникативный компонент предполагает умения работать в условиях применения телекоммуникационных средств, использования локальной сети КУВТа в учебном процессе, для делового общения с коллегами, участия в видеоконференциях, в социальных сетях и т.др.

Эти знания, по мнению автора, в первую очередь являются неотъемлемой частью знаний и умений современного преподавателя. Они формировались ранее в рамках предметов ППС (Педагогические программные средства) и/или ИВТ (Использование вычислительной техники).

На основании модели взаимосвязи структурных и функциональных компонентов педагогической системы, предложенной выше, и современных требований к умениям учителя в условиях информатизации образования, определим систему дидактических способов действия преподавателя [8, 9, 10]. Исходя из того, что эти умения не могут быть сформированы курсом дидактики, то обязательным условием формирования любого умения, на наш взгляд, является включение обучаемого в соответствующую деятельность. Такая деятельность возможна только на конкретном предметном материале, следовательно, может быть осуществлена только в курсе методики. Мы считаем, что ответственность за формирование первичных дидактических знаний и умений у студентов курса методики делит с курсом педагогики. Это еще один аргумент в пользу не только возможной, но и насущно необходимой интеграции дидактики с методикой.

На основе анализа компонентного состава готовности преподавателя к профессиональной деятельности, на наш взгляд, следует рассматривать исходя из:

- готовности к работе в ИКОС и в условиях непрерывности самообразования с использованием Internet- и Web-технологий. Для этого требуется формирование готовности к самообразованию, т.е. формирование *мотивационной готовности* (психологическая готовность) преподавателя к самостоятельной работе в условиях самообразования; *создание условий* (информационно-коммуникационная образовательная среда) для организации самостоятельной работы в процессе обучения и самообучения; *создание средств* (образовательный Web-ресурс), позволяющих самостоятельно повышать квалификацию. Стремительное развитие средств ИКТ в образовании происходит вследствие непрерывного пополнения и обновления социально значимых электронно-образовательных ресурсов и возможности использования Интернет, Web-технологий для доступа к электронно-образовательным ресурсам в процессе педагогической деятельности;

- готовности к реализации инновационных методов и форм обучения, ориентированных на достижение новых образовательных результатов. Профессионально-педагогическая деятельность в условиях использования средств ИКТ обрывает инновационными формами и методами обучения, формируются новые требования к компетенциям преподавателя. Использование технологий, основанных на дидактических возможностях средств ИКТ привносит новое содержание в учебную деятельность и позволяет повышать качество образования только лишь при наличии в сети образовательного контента и программных продуктов (контролирующих, обучающих и т.д.), реально полезных для преподавателей, учителей, студентов, школьников, аспирантов, ад-

министрации вузов и их подразделений;

- готовности к повышению квалификации без отрыва от профессиональной деятельности. Преподаватель должен обладать соответствующими компетенциями, позволяющими повышать квалификацию тогда, когда это становится необходимым и осуществлять это без отрыва от профессиональной деятельности.

*Заключение.* Таким образом, подтверждается тезис о целесообразности, закономерности и объективной значимости обучения студентов использованию средств ИКТ в их профессиональной деятельности и создания соответствующей технико-технологической основы разработки содержания обучения.

Особенности профессиональной и педагогической деятельности преподавателя в условиях ИКТ обуславливаются, прежде всего, возможностью применения компьютерных телекоммуникационных технологий в качестве орудия познавательной деятельности, орудия доступа к социальной памяти в ходе ее осуществления [11, 12, 13, 14]. Реализация указанных возможностей предполагает овладение преподавателем новыми видами деятельности, такими как: алгоритм работы в компьютерных сетях; алгоритм самообразования в рамках дистанционных форм обучения. В качестве предпосылки освоения этих алгоритмов выступает знание таких разделов как «Компьютерные коммуникационные сети» и «Базы данных». Использование средств ИКТ в качестве инструмента обучения предполагает также владение преподавателем в рамках профессиональной деятельности алгоритмом анализа и оценки педагогической целесообразности применения программного обеспечения, что невозможно без знаний раздела «Психолого-педагогические аспекты компьютеризации обучения».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуразаков М.М. Развитие компонентов профессиональной деятельности учителя информатики в контексте реализации компетентностного подхода в образовании // Информатика и образование. 2014. № 6. С. 75-78.
2. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. - Самара, 1999.
3. Лавина Т.А. Содержание подготовки студентов педагогических вузов к применению современных информационных технологий в будущей профессиональ-

ной деятельности: Дис... канд. пед. наук. – М., 1996.

4. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров. Монография. – Омск: ОмГПУ, 2007.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы исследования. – М.: "Школа-Пресс", 1994.
6. Софронова Н.В. Программно-методические средства в учебном процессе в общеобразовательной школе. – М.: ИИО РАО, 1998.
7. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика инновационная деятельность. – М.: "Магистр", 1997.
8. Абдуразаков М.М., Магомедова А.А. О некоторых аспектах формирования профессионализма у современного педагога в условиях информатизации образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 132-134.
9. Абдуразаков М.М., Инина Л.А. Современные инновационные технологии в профессиональной подготовке будущего специалиста в контексте информатизации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 1. С. 87-94.
10. Аниськин В.Н. Особенности технологической подготовки специалистов в условиях холистичной информационно-образовательной среды вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 21-24.
11. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.
12. Абдуразаков М.М., Лукина Н.Н. имитационные модели предпринимательской деятельности как инструмент формирования ИКТ-компетенций учащихся старших классов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 130-132.
13. Абдуразаков М.М., Азиева Ж.Х. К вопросу совершенствования методической подготовки будущего учителя информатики // Информатика и образование. 2013. № 1 (240). С. 71-73.
14. Добудько Т.В., Добудько А.В. Формирование профессиональной компетентности магистров педагогического образования по направлению «Информационные технологии в образовании» // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 16-18.

#### INFORMATION COMPETENCE OF SUBJECT AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF TRAINING OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

© 2014

*M.A. Temirdzhanova*, candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of mathematics and technique of its teaching  
*Karachay-Cherkessia State University, Karachaevsk (Russia)*

*Annotation:* In the conditions of market economy value of business, organizing and enterprise qualities, abilities to apply means of information and communication technologies (IT) in professional activity, the communicative and social competence caused by modern level informatization of all aspects of life of society increases. In these conditions the special attention is paid to a problem of updating of qualification requirements and qualification characteristics of the teacher as key figure in system of vocational training. In this aspect in article influence of informatization of education on development of professional special kompetentnost in structure of professional activity of the teacher and their representation in subject and methodical system of training of students for professional activity is considered.

*Keywords:* professional activity, components of professional activity, competence, information and communication technologies, Internet and Web resources.

УДК 373.211.24 (075)

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ИСТОРИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

**О.Е. Тумакова**, кандидат педагогических наук, заведующий детского сада № 193 «Земляничка»  
АНО «Планета детства «Лада», Тольятти (Россия)

**Аннотация:** на основе теоретического анализа раскрыта сущность процесса формирования личностно-профессиональной позиции педагога, обуславливающая научно-методическое обеспечение модернизации процесса повышения квалификации воспитателя детского сада.

**Ключевые слова:** трансформация личностно-профессиональной позиции, гармонизация профессионального сознания и профессионального поведения, целостность позиции, модель воспитания (традиционная, социально-адаптирующая, педоцентрическая, диалоговая), повышение квалификации.

Идущие процессы модернизации дошкольного образования свидетельствуют о том, что в современных условиях на первый план выступает не формальная принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемая им личностно-профессиональная позиция. Именно в позиции отражается специфика понимания педагогом современных реалий, мотивов и способов деятельности во взаимоотношениях с ребенком (Е.В. Бондаревская [1], А.И. Григорьева [2], В.С. Мухина [3], А.В. Петровский [4]). Именно сформированность позиции воспитателя обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника.

Личностно-профессиональная позиция воспитателя – не врожденное качество. Она складывается, формируется под влиянием образовательной окружающей среды, в том числе и в процессе дополнительного профессионального образования как «образо-ваяние», направленное на изменение внутреннего мира, определяющее осознанность внешнего поведения воспитателя детского сада.

В психолого-педагогической литературе последних лет позиция педагога рассматривается как показатель профессионализма. Анализ различных точек зрения ученых, определяющих место позиции в структуре личности (А.Н. Леонтьев [5], В.Н. Мясищев [6]), её роль в педагогической деятельности (Н.М. Борытко [7], А.И. Григорьева [2], И.А. Колесникова [7], Н.Л. Селиванова [7]), позволяет отметить, что личностно-профессиональная позиция воплощает *единство сознания и деятельности*. Отсюда актуализируется проблема формирования *целостности* личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада как единства внутреннего и внешнего, мировоззренческого и поведенческого, личностного и профессионального. Это обуславливает важность целенаправленной работы с педагогами дошкольного образования *по гармонизации профессионального сознания и профессионального поведения* (Т.Д. Богданова [8], М.Т. Громкова [9], О.В. Дыбина [10], Л.В. Поздняк [11], Л.А. Пенькова [12]).

Активный поиск путей решения данной проблемы в аспекте совершенствования содержания и форм повышения квалификации специалистов дошкольного профиля приводит к необходимости изучения *трансформации* личностно-профессиональной позиции в истории дошкольного образования.

Анализ педагогических идей, взглядов, концепций и теорий воспитания позволил выявить истоки зарождения этой проблемы, проследить взаимодействие двух структурных уровней ее научного познания – эмпирического и теоретического. Генезис проблемы повышения квалификации специалистов дошкольного профиля в аспекте формирования личностно-профессиональной позиции связан с объективными историческими и социально-педагогическими условиями.

Изучение практического опыта дошкольного воспитания открыло широкие возможности для углубленного теоретического осмысления сущности педагогической деятельности воспитателя и форм профессиональной подготовки в контексте социально-исторических и эко-

номических преобразований. Цели, задачи, содержание, формы подготовки и повышения квалификации дошкольных работников; доминирующие концепции, отразившие направленность государственной политики в сфере образования; научные идеи о сущности педагогической позиции воспитателя по отношению к ребенку; многообразие возможных стратегических вариантов педагогической деятельности воспитателя детского сада в рамках основных *моделей воспитания* (традиционных, социально-адаптирующих, педоцентрических, диалоговых), существующих в качестве базовых в воспитательном опыте человечества и влияющих на личностно-профессиональную позицию педагога, – явились основанием для следующей *периодизации*.

*I этап – 60-е г. XIX в. – 10-е г. XX в.* – характеризуется появлением общественных инициатив в сфере дошкольного воспитания; началом курсового обучения воспитателей (руководительниц детских садов); поиском различных форм повышения их педагогических знаний (Общества содействия дошкольного воспитания, Женские курсы им. Д.И. Тихомирова, Справочное Бюро по изучению и обобщению опыта дошкольного воспитания, педагогические журналы, педагогические выставки, подвигные педагогические музеи, съезды).

Первые отечественные труды данного периода о сущности профессиональной деятельности дошкольных работников придавали большое значение самосовершенствованию и саморазвитию личности воспитателя. Их анализ позволил выделить характерную для этого этапа *традиционную модель воспитания*. Ее методологические особенности выражались в педагогических отношениях, строящихся на основе семейных, национальных, сословных традициях. В рамках этой модели позиция воспитателя проявлялась в безусловном руководстве религиозным и духовным развитием детей.

Теоретическое осмысление *II этапа – 20-е г. XX в. – сер. 30-х г. XX в.* дало знание об основных его характеристиках: создание форм государственной подготовки специалистов сферы дошкольного воспитания (выставки, обмен опытом, пролетарские курсы, съезды, совещания); появление научных институтов и первых исследований по проблемам повышения квалификации педагогических работников детского сада; приоритет *педоцентрической модели воспитания* и позиции воспитателя детского сада, характерной для теории «свободного воспитания», получившей популярность в эти годы.

*На III этапе – вт. пол. 30-х г. XX в. – нач. 90-х г. XX в.* – произошло развитие сети институтов образования по повышению квалификации педагогических кадров; открытие педагогических кабинетов, методических служб, кафедр педагогики и психологии. В условиях политизации и радикализации всей общественной жизни этого периода основные тенденции развития научного знания и практического опыта по повышению квалификации воспитателей определяла жесткая центрация образования, ставящая его в позицию исполнителя и проводника основной идеи – формирование личности по принципу «социальных образцов». Преобладание *социально-адаптированной модели воспитания* ориентировало все

формы методической работы с педагогами на дисциплинарную модель взаимодействия взрослого и ребенка, обуславливающую авторитарную позицию воспитателя. Лишь к 80-м годам XX в. в содержание подготовки и повышения квалификации педагогических кадров наметилось зарождение новых приоритетов дошкольного образования, связанное с личностно-ориентированным подходом к ребенку.

*IV этап - 90-е г. XX в. до наст. вр.* - связан с модернизацией системы образования, обусловленной инновационными глобальными изменениями в социально-экономической жизни страны, и созданием системы дополнительного профессионального образования. На данном этапе проблемы профессионализма активно разрабатываются в контексте изучения проблем личности. Актуальными становятся достижения философской мысли, влияющие на развитие гуманистической педагогики и гуманистической парадигмы.

Обращение к работам Л.С. Выготского [13], А.А. Майера [14], А.В. Петровского [15], Н.Н. Поддьякова [16], О.С. Ушаковой [17] позволило сделать вывод о том, что на данном этапе приоритетной становится *диалоговая модель воспитания*, основанная на ценностно-смысловом равенстве педагога и ребенка. Поднимаются вопросы интеграции личностной и профессиональной составляющих личностно-профессиональной позиции воспитателя.

Ретроспективный анализ показал, что исторически проблема формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя ставилась, но до сих пор целостно не разработана. Возникла необходимость обоснования и создания системы формирования позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации. Генезис проблемы повышения квалификации специалистов дошкольного профиля в аспекте трансформации личностно-профессиональной позиции показывает, что общественно-исторический контекст влиял на теорию и практику профессионального педагогического образования, определял и детерминировал их развитие.

Можно констатировать, что в педагогической науке сложились теоретические предпосылки для совершенствования процесса повышения квалификации воспитателя детского сада, которые касаются требований к воспитателю, вытекающих из объективных потребностей общества [18-21]. Сегодня для воспитателя важно не просто адаптироваться в условиях реальной ситуации, а самому выстраивать линию своего поведения, основанную на *общечеловеческих ценностях*. Следовательно, особую значимость приобретает такой показатель профессионализма педагога, как позиция, обеспечивающая отношение к педагогическому труду.

Одновременно с теоретическими предпосылками сложились и социальные, способствующие осмыслению наиболее значимых концептуальных подходов к проблеме повышения квалификации воспитателя детского сада. К ним следует отнести модернизацию образования: гуманизацию сферы образования; активный переход учреждений дополнительного профессионального образования на многоуровневые модели подготовки специалистов; ориентацию учреждений повышения квалификации, методических служб на разработку программ дополнительного профессионального образования педагога с учетом личностного и профессионального компонента.

К сожалению эти тенденции не получили еще должного теоретического осмысления. Необходим поиск новых моделей повышения квалификации педагогов дошкольного образования, предполагающих формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя.

По итогам проведенного теоретического анализа личностно-профессиональная позиция определена как интеграция доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе, как *устойчивая система отношений к определенным*

*сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем профессиональном поведении и поступках* (В.Н. Мясичев [6]). Необходимость интеграции личностного и профессионального в позиции объясняется тем, что, с одной стороны, личностный потенциал педагога обеспечивает своеобразие профессионального выбора и самоопределения, с другой стороны, профессиональная деятельность влияет на развитие личности.

Опираясь на то, что в структуре позиции выделяется *внутренняя позиция* личности (мировоззренческая) и ее деятельностное выражение - *внешняя позиция* (поведенческая), в процессе исследовательских поисков сформулировано определение понятия «*личностно-профессиональная позиция воспитателя детского сада*» как *ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций*.

Следует признать, что в практике воплощение системы ценностей наталкивается на трудности двойного характера. Во-первых, это трудности теоретические, связанные с формированием ценностных ориентаций, определяющих цели и содержание деятельности, во-вторых – практические, обусловленные осуществлением этих норм в педагогической деятельности [22-26].

В этой связи важным становится создание условий, содействующих перестройкам профессионально-педагогического сознания, овладению новыми профессиональными позициями, именно это определяется сегодня в качестве актуальных задач системы повышения квалификации воспитателя ДОО.

Включенность повышения квалификации в образовательный процесс дошкольного учреждения дает возможность стать мотивирующим фактором самообразования и саморазвития личности педагога дошкольных учреждений. Детский сад должен стать обучающей организацией, функционирующей параллельно существующим системам формального повышения квалификации. Это дает возможность педагогу на основе имеющегося профессионального образования и опыта критически осмыслить итоги собственной педагогической деятельности, помочь определиться с индивидуальной траекторией саморазвития и предоставить условия для дальнейшего развития профессионализма.

Данный подход дает возможность перевода полученных знаний в область практической деятельности, предполагает учет индивидуальных запросов и интересов личности, потребностей ДОО, стимулирует процесс самообразования, обеспечивает непрерывное образование на основе развития личности через триединство процессов воспитания, обучения и развития педагога, позволяет эффективно перестроить педагогическую деятельность с точки зрения сформированной позиции специалиста.

Таким образом, анализ трансформации личностно-профессиональной позиции в истории дошкольного образования обращает внимание на необходимость разработки теоретических основ и практических путей формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в единстве личностного и профессионального компонента. На современном этапе важно делать акцент на формировании *целостности* личностно-профессиональной позиции как системообразующего фактора процесса повышения квалификации воспитателей в условиях детского сада.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 2001. - №1. – С.17-24.
2. Григорьева, А.И. Профессиональная позиция педагогов детском коллективе / А.И. Григорьева // Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / под ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М.-Тверь: ООО «ИПФ» «Вирт», 2004. – 336 с.

3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология / В.С. Мухина – М.: Академия, 2004. – 456с.
4. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. -509 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: 2004. – 352 с.
6. Мясищев, В.Н. психология отношений / В.Н. Мясищев // под ред. А.А. Бодалева – М.: «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
7. Борытко, Н.М. Профессиональная позиция в структуре педагогической деятельности / Н.М. Борытко // Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя : сб. научных трудов / под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И. Соколовой. – М. / С-Пб.: Изд-во С. - Петербургского университета, 2005. – С. 81-88.
8. Богданова, Т.Д. Опыт формирования у педагогов ДОУ партнерской позиции при взаимодействии с детьми с помощью видеотренингов Т.Д. Богданова // Инновации российского образования. – М.: МГУП, 2001. – Ч.2 – С. 8-14.
9. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
10. Дыбина О.В. Индивидуальная управленческая концепция руководителя ДОУ / О.В. Дыбина, С.В. Кузнецова, Е.П. Фомина. – Тольятти, 2008. – 64 с.
11. Поздняк, Л.В. Теоретические основы управления современным дошкольным образовательным учреждением / Л.В. Поздняк // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006.- №3. – С.8 – 18.
12. Пенькова, Л.А. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной квалификации педагогических работников дошкольных учреждений / Л.А. Пенькова. - Тольятти, 2000. - 194 с.
13. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
14. Майер, А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2007. - №1. – С. 8 - 15.
15. Петровский, А.В. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя детского сада / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина и др.- М.: Просвещение, 1993. – 68 с.
16. Подьяков, Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста» / Н.Н. Подьяков. – М., 1996. – 31 с.
17. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
18. Недосека О.Н. Роль педагогической ситуации в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 219-221.
19. Зайцева О.Ю. Процессный подход к моделированию развития поликультурной компетентности воспитателя дошкольного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 115-118.
20. Каракозова Н.Ю. Технологическая компетентность педагогов детского сада как актуальная проблема современной теории и практики дошкольного образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 46-48.
21. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.
22. Шиукаев Н.Т. Проблема ценностей и ценностного отношения к образованию // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 280-283.
23. Ахметжанова Г.В. Методологические основы развития педагогического образования в новых социокультурных условиях // Наука - производству. 2005. № 5. С. 32-33.
24. Вердиева Ч.Г. Психологическая характеристика педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 49-51.
25. Витвицкая С.С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 59-62.
26. Ахметжанова Г.В. Инновационные подходы формирования готовности личности к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 227-230.

## TRANSFORMATION OF PERSONALITY-PROFESSIONAL POSITIONS KINDERGARTEN TEACHER IN THE HISTORY OF PRESCHOOL EDUCATION

© 2014

*O.E. Tumakova*, candidate of pedagogical sciences, Head of kindergarten № 193 “Zemlyanichka”  
Independent non-profit organization “Childhood Planet” Lada“, Togliatti (Russia)

*Annotation:* Article based on the theoretical analysis reveals the essence of the process of formation of personal and professional position of the teacher, causes scientific and methodological support upgrading of skills development kindergarten teacher.

*Keywords:* transformation of personal-professional position, the harmonization of professional consciousness and professional conduct, integrity, position, model of education (traditional, socio-adapting, pedotsentricheskaya, interactive) training.

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЧАСТНЫХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И НАЕМНЫХ РАБОТНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ АВТОВОДИТЕЛЕЙ)**

© 2014

*А.И. Фукин*, доктор психологических наук, профессор кафедры  
 «Психологии труда и предпринимательства»  
 Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

*Аннотация:* Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к профессиональной деятельности, к другим людям, основу жизненной концепции и «философии жизни». Частные предприниматели и наемные работники имеют свои, характерные для их деятельности структуры ценностных ориентаций.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации, терминальные ценности, инструментальные ценности, частные предприниматели, наемные автоводители.

*Актуальность:* Каждая отрасль деятельности и персонал, осуществляющий эту деятельность, в силу специфики процессов производства обладает определенными психологическими особенностями. Этим проблемам посвящены работы Э.Ф.Зеера (2), Е.П.Ильина (4,5), Е.А.Климова (6), А.И.Фукина (8), В.Д.Шадрикова (9) и др. ученых. На автомобильном транспорте эти особенности связаны с водителями - основной категорией рабочих на транспорте (О.В.Глушко, Н.А.Игнатович, А.Н.Романов). Водители могут заниматься доставкой грузов, почты, перевозкой людей и т.д. Причем в современном мире существует две категории автоводителей. Первые – это водители, которые работают в штатном порядке, в организациях, за определенную заработную плату. Вторая категория – это водители, работающие по найму, в частном порядке – частные предприниматели. Причем можно предположить, что у данных категорий водителей существуют различия в мотивационной структуре их деятельности, их ценностях и ориентациях, удовлетворенностью трудом, которые выработались во время их работы, в зависимости от содержания и условий деятельности. К сожалению научных исследований в этом направлении ведется на сегодняшний день очень и очень мало. А от работы водителей, в том числе от их мотивационной сферы, во многом зависит выполнение плана перевозок, эффективность их деятельности.

*Цель исследования:* выявить различия в структуре ценностных ориентаций частных предпринимателей и наемных работников (автоводителей).

*Объект исследования:* частные предприниматели и наемные работники (частные и наемные автоводители).

*Предмет исследования:* ценностные ориентации частных предпринимателей и наемных работников.

*Гипотеза:* в структурах ценностных ориентаций частных предпринимателей и наемных автоводителей существуют определенные различия. У частных предпринимателей существует большая направленность к собственной деятельности и удовлетворенность ею.

*Задачи исследования:*

1. Осуществить теоретическое обоснование исследования ценностных ориентаций частных предпринимателей и наемных работников.
2. Выявить терминальные ценности частных предпринимателей и наемных работников.
3. Выявить инструментальные ценности частных предпринимателей и наемных работников.
4. Определить различия в структуре и специфике ценностных ориентаций частных предпринимателей и наемных работников.

*Методологической основой и методом исследования* явились теоретическая модель изучения ценностных ориентаций М. Рокича, диагностические и статистические методы исследования.

*Результаты исследования.* Целями деятельности водителей являются осуществление перевозок, своевременная и безопасная доставка груза, пассажиров. Основные сферы деятельности водителей — это пассажирские и грузовые перевозки.

Водители во время своей работы воспринимают и обрабатывают определенные сигналы приборов транспортного средства, сигналы окружающей среды, а также посторонние неожиданные сигналы, которые могут возникнуть в ходе их вождения. Причем ими устанавливается ценность получаемой информации, и, как следствие, происходит программирование и регулирование собственной деятельности. Часто на дороге возникают неожиданные, аварийные ситуации, в ходе которых необходимо быстрое и правильное принятие решений.

Деятельность водителя является сложным трудом, который обусловлен неблагоприятными техническими, дорожно-климатическими условиями работы, нервно-психическим напряжением. То есть, можно сказать, что условия труда водителей являются довольно неблагоприятными, и поэтому в данной деятельности важны мотивационные факторы труда, которые и влияют на удовлетворенность трудом водителя, его мотивационную структуру, ценностные ориентации, направленность. Если рассматривать штатных, нанятых водителей, которые имеют собственное рабочее место в какой-либо организации, и частных водителей, то можно сказать, что условия их деятельности различаются, а именно в постоянстве работы, в оплате труда. В числе мотивационных факторов частных водителей можно выделить большую личную ответственность за своевременность и точность перевозок, ориентацию на большее число заказов, так как от этого зависит их заработок и дальнейшее получение заказов. В этом плане штатные работники работают при более стабильных условиях деятельности. Их заработная плата относительно стабильна, не зависит от числа принятых заказов.

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Наиболее распространенной в настоящее время является теоретическая модель изучения ценностных ориентаций М. Рокича. М. Рокич различает два класса ценностей:

- *терминальные* — убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

- *инструментальные* — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Исследование проводилось в марте 2013 года на базе водителей-экспедиторов (курьеров), которые занимаются доставкой грузов, экспресс-почты и т.д. В исследовании приняло участие 2 группы автоводителей по 30 человек в каждой. Первую группу составили водители, которые заключали договор с организацией в частном порядке – частные предприниматели и получали оплату в зависимости от выполнения заказов. Вторую группу составили водители, работающие в штатном порядке в

организации, у работодателя, за заработную плату.

Критериями оценки в данном исследовании были: терминальные и инструментальные ценности водителей, которые раскрывают структуру их ценностных ориентаций.

Исследование проводилось следующим образом: испытуемым предоставлялись бланки с вопросами. Потом зачитывалась инструкция и вопросы по тесту. Далее были произведены расчеты по методике и занесены в общий сводный протокол.

В результате проведенного исследования ценностных ориентаций частных и наемных автоводителей были получены следующие данные.

Рассмотрим *данные терминальных ценностей у частных автоводителей по средним показателям*. Для частных водителей наиболее ценными являются здоровье, материально обеспеченная жизнь, свобода поступков и действий. Далее, в порядке снижения важности следуют ценности: - уверенность в себе, активная и деятельная жизнь, развитие, наличие верных и хороших друзей, счастливая семейная жизнь, продуктивная жизнь, познание, интересная работа, любовь, развлечения, жизненная мудрость, творческая деятельность. Менее ценными для частных автоводителей являются красота природы и искусства, общественное признание, счастье других людей.

В сфере ценностей наемных автоводителей существует меньшая разобщенность, меньшая выраженность в ценностных ориентациях, показатели стремятся к средним значениям. Наиболее значимыми для наемных автоводителей являются здоровье, любовь и развлечения. Далее следуют ценности в порядке убывания их значимости: наличие хороших и верных друзей, активная и деятельная жизнь, свобода поступков и действий, развитие, интересная работа, познание, уверенность в себе, продуктивная жизнь, счастливая семейная жизнь, жизненная мудрость, общественное признание. Менее значимыми для наемных автоводителей являются творческая деятельность, красота природы и искусства, счастье других.

Таким образом, в сфере терминальных ценностей, то есть в конечных целях индивидуального существования и частных предпринимателей и наемных автоводителей наиболее ценным является здоровье. Но это, скорее всего, не специфика деятельности автоводителей, а общечеловеческая ценность. Далее специфика ценностных ориентаций имеет различия. Для частных предпринимателей важно материально обеспеченная жизнь и свобода поступков и действий. Как раз их деятельность в большинстве случаев является свободной и направлена на получение заработка, то есть ценности в деятельности, можно сказать, переносятся и на саму жизнь данных автоводителей. Для наемных автоводителей данные ценности менее значимы, а наиболее значимыми являются любовь и развлечения, получение удовольствий, то есть параметры, направленные на личную жизнь данных автоводителей. Следует отметить, что сама работа, интерес к ней, занимает срединное положение в сфере ценностных ориентаций и частных, и наемных автоводителей. Менее значимыми для обеих выборок являются красота природы и искусства, счастье других, спокойствие в мире, творческая деятельность, общественное признание, то есть наиболее высшие цели существования, переносятся автоводителями на задний план. Они более направлены на удовлетворение собственных потребностей, занимающих более низкое положение в пирамиде потребностей по А. Маслоу, а не на общие цели.

По инструментальным ценностям наиболее предпочтительными для *частных предпринимателей* являются независимость, ответственность, жизнерадостность, эффективность в делах, рационализм. Далее по мере снижения значимости следуют высокие запросы, честность, твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, исполнительность, образованность, самоконтроль, широта

взглядов. Наименее значимыми для частных автоводителей являются такие ценности, как аккуратность, непримиримость к недостаткам своим и других, воспитанность, терпимость к мнениям других, чуткость.

В сфере инструментальных ценностей наемных автоводителей, как и в сфере терминальных ценностей, существует меньшая выраженность, разобщенность в их значимости. Для наемных автоводителей наиболее предпочтительными являются жизнерадостность, честность, широта взглядов, терпимость к мнениям других и независимость. Далее, в порядке убывания значимости следуют аккуратность, ответственность, чуткость, воспитанность, самоконтроль, рационализм, исполнительность, твердая воля. Наименее значимыми для наемных автоводителей являются высокие запросы, эффективность в делах, смелость в отстаивании своего мнения, непримиримость к своим и чужим недостаткам, образованность.

Таким образом, можно сказать, что на первом месте по значимости для частных предпринимателей стоит такая ценность, как независимость, которая отражает также и специфику их деятельности. Для наемных водителей данная ценность также важна, но не в такой степени. Для наемных автоводителей наиболее важной ценностью является жизнерадостность, то есть получение радости, удовольствия от самой жизни. Для частных автоводителей данная ценность также важна, но не является самой значимой. Такая ценность, как эффективность в делах, является достаточно значимой для частных автоводителей. А для наемных работников, наоборот, она занимает низкое положение в значимости. Также и такая ценность, как терпимость к мнениям других, для частных автоводителей является менее важной, значимой, для наемных работников она переходит на первый план. Это может быть обусловлено тем, что частные автоводители в своей деятельности ориентированы на достижение результата, целенаправленны, при этом поступаясь мнениями других. А для наемных автоводителей терпимость к мнениям других является важной составляющей их жизни.

В результате, можно сказать, что частные предприниматели в своей жизни больше направлены на свою деятельность, на ее осуществление, получение материальных благ, нежели наемные работники. Наемные автоводители больше направлены на проживание личной жизни, получение удовольствий от жизни, а деятельность, работа переходит на второй план, в том числе как способ получения средства для «настоящей» жизни.

На основе статистической обработки полученных результатов исследования были построены корреляционные плеяды.

*В выборке частных предпринимателей* были выявлены достоверные связи между определенными терминальными ценностями. И характерно то, что образовалась одна плеяда со сложной структурой, включающей все 18 терминальных ценностей.

Наиболее значимые для них ценности, такие как здоровье, материально обеспеченная жизнь и свобода поступков и действий, в данной корреляционной плеяде имеют по две-три связи с другими ценностями, но не имеют непосредственных связей между собой, и связаны лишь опосредованно. В построенной корреляционной плеяде наиболее существенными, значимыми, определяющими ценностями в свою очередь являются активная и деятельная жизнь, интересная работа и любовь, которые в списке значимости занимали срединное положение. Рассмотрим их связи с другими параметрами в структуре ценностей. Такая ценность в жизни данных автоводителей, как любовь, имеет прямые связи со счастливой семейной жизнью и здоровьем, которые также положительно взаимосвязаны между собой, образуя кольцо связей. Причем счастливая семейная жизнь имеет выраженные связи с ценностями любовь и здоровье. Все эти ценности определяют друг друга, что также проявляется



и в реальной жизни других людей, счастливые в браке люди любят, любящие здоровы духовно и как результат физически, а здоровые люди счастливы. Можно сказать, взаимосвязь данных ценностей представляет собой замкнутый круг. Такая ценность, как любовь, у частных автоводителей, в свою очередь, имеет обратную связь с уверенностью в себе, выраженную отрицательную связь с творческой деятельностью. Данный факт, в связи с объективной, существующей реальностью, подвергается сомнению. В жизни любовь, напротив, вдохновляет к творчеству, придает уверенность в себе. Возможно, данные связи являются ситуативными, так как не имеют других связей с другими ценностями. Вероятно также, что когда человек счастлив, любит, он направлен больше на объект любви, нежели на творческую деятельность. А к творчеству толкает, например, неразделенная любовь.

Значимая для частных автоводителей ценность – материально обеспеченная жизнь – также занимает важное место в построенной корреляционной плеяде. Но данная ценность отрицательно связана с другими ценностями. Материально обеспеченная жизнь имеет выраженные обратные связи со счастливой семейной жизнью и с жизненной мудростью, обратную связь с развлечениями, получением удовольствий. Данный факт является очень интересным, несколько противоречивым. Получается так, что важное, ценное для частных автоводителей материальное обеспечение препятствует их счастливой семейной жизни, получению жизненной мудрости, получению удовольствий. Это может быть обусловлено тем, что, акцентируясь на получение материальных благ, заработка в профессиональной деятельности, они теряют вкус к жизни, не могут получать удовольствия, отдаваться счастью семьи. А так как данная ценность значима для частных автоводителей, существует вероятность в недостатке их личной жизни, недостаточном уровне счастливой жизни.

Жизненная мудрость частных автоводителей имеет также выраженные обратные связи, помимо материально обеспеченной жизни, с развитием и активной, деятельной жизнью, что также имеет противоречия, так как, если подумать, человек, ведя активную жизнь, приобретает жизненный опыт, жизненную мудрость и развивается благодаря этому. Возможно, данные связи являются ситуативными в данной корреляционной плеяде.

Активная и деятельная жизнь частных автоводителей имеет прямую связь с интересной работой и выраженную прямую связь с общественным признанием. То есть, работа для частных предпринимателей, скорее всего, является частью их активной жизни, и в результате приводит к общественному признанию. Причем такая ценность, как активная и деятельная жизнь, имеет обратную выраженную связь с продуктивной жизнью, что может говорить, о том, что их деятельность, их активность в большей мере приносит какие либо временные результаты, но не являются продуктивными, смыслообразующими в жизни. При этом продуктивная жизнь также имеет выраженную обратную связь с работой. Как раз то, о чем говорилось выше. Работа частных автоводителей, как проявление их активности, не приносит продуктов, результатов для будущей жизни. Возможно, она обеспечивает ситуативные блага, материально. То есть является способом жизни. Но при этом, следует вспомнить то, что частные автоводители направлены на осуществление своей деятельности, настраиваются на ее выполнение и достижение результатов.

Продуктивная жизнь также имеет обратную связь со счастьем других людей, выраженную обратную связь с красотой природы и искусства, которые занимают последние места в списке значимых ценностей частных автоводителей. Интересная работа имеет выраженную обратную связь с наличием хороших и верных друзей, то есть, если частные автоводители будут ставить на первое место по значимости свою работу, то для них наименее значимыми станут наличие хороших друзей, то есть их

личная жизнь. Но при этом, интересная работа имеет выраженную прямую связь с такой ценностью, как красота природы и искусства. Значимо и положительно между собой взаимосвязаны направленность на счастье других и познание. А так как счастье других наименее важно для частных предпринимателей, то, повышая их интерес к познанию, интеллектуальному развитию, может привести и к пробуждению интереса к другим людям.

*Результаты корреляционного анализа терминальных ценностей наемных работников* показали своеобразную картину связей. Всего десять ценностей из восемнадцати оказались относительно взаимосвязанными. Выделились две плеяды. В одну вошли жизненная мудрость, счастье других, свобода поступков, красота природы и искусства, наличие хороших людей, общественное признание, познание и продуктивная жизнь. В другую плеяду вошли только две ценности – активная жизнь и материальная жизнь. По три связи набрали ценности познание, наличие хороших друзей и счастье других. Наличие хороших друзей на высоком статистическом уровне взаимосвязано с познанием.

Таким образом, корреляционный анализ показал наличие различных структур терминальных ценностей частных предпринимателей и наемных работников. Системообразующими ценностями частных автоводителей являются – активная и продуктивная жизнь, интересная работа, любовь. У наемных автоводителей системообразующими ценностями оказались – наличие хороших друзей, познание и счастье других.

*Анализ структур и специфики инструментальных ценностей в группах частных и наемных автоводителей.*

Корреляционные связи показывают, что для выборки частных автоводителей характерна одна плеяда со сложной структурной характеристикой и одна двухзвенная связь. Сложная плеяда состоит из 13 инструментальных ценностей, участвующих в 16 связях.

Напомним, что наиболее ценными для частных автоводителей как средства жизнедеятельности являются независимость, ответственность, жизнерадостность, эффективность в делах, рационализм. Причем в построенной корреляционной плеяде фигурируют только жизнерадостность и ответственность, имеющее значимое, определяющее положение в ней.

Рассмотрим плеяду, со сложной структурой. Жизнерадостность частных автоводителей имеет выраженные прямые связи с такими ценностями, как терпимость к мнениям других и широта взглядов. То есть, можно сказать, что она определяется как раз шириной интересов, взглядов, в том числе и интересами других людей, и, расширяя данную сферу, можно повысить радость жизни, положительное отношение к ней, получение удовольствий от жизни, и вообще принятие жизни как чего-то позитивного. При этом жизнерадостность частных автоводителей, стремление к ней имеет и выраженные обратные связи с аккуратностью и высокими запросами. То есть, акцентируясь на аккуратности и ставя высокие цели и запросы к жизни, исследуемые становятся не способными полно радоваться жизни. Понижая значимость запросов, можно повысить жизнерадостность.

При этом высокие запросы имеют выраженную прямую связь с непримиримостью к своим и чужим недостаткам. То есть, частные автоводители, требуя многого от других и от себя, не считают нужным принимать их и свои недостатки, мириться с ними. В данном случае важен результат, а не взаимоотношения с людьми, гармония с собой. Причем, высокие запросы и непримиримость к своим и чужим недостаткам имеют выраженные обратные связи с исполнительностью и ответственностью, которые в свою очередь положительно связаны между собой. То есть, повышая исполнительность и ответственность, либо одну из этих ценностей, можно добиться снижения запросов и непримиримости к своим и чужим недостаткам.

Непримиримость к своим и чужим недостаткам также имеет выраженную прямую связь с твердой волей, которая может быть связана с направленностью к цели наперекор всему. В свою очередь, твердая воля и высокие запросы, опосредованно связанные между собой, имеют выраженные обратные связи с честностью, общечеловеческим качеством, которое, скорее всего, противоречит высоким запросам от жизни, от себя и других, и твердой воли в их достижении.

Твердая воля, стремление к ней, также как и высокие запросы, и непримиримость к своим и чужим недостаткам имеет обратную выраженную связь с ответственностью.

При рассмотрении двухзвенной плеяды такая ценность, как смелость в отстаивании своего мнения имеет выраженные обратные связи с самоконтролем и образованностью. То есть, можно сказать, что смелость в отстаивании своего мнения частными автоводителями не основывается на самоконтроле и образованности, а при их присутствии и значимости, не требуется выраженной смелости в отстаивании своего мнения, так как, возможно, существует уверенность в данном мнении, которая опирается на образование и самоконтроль.

Для выборки наемных работников характерна одна плеяда со сложной структурной характеристикой. Сложная плеяда состоит из 16 инструментальных ценностей, участвующих в 30 связях. Причем данные связи сосредоточены между 9 ценностями, которые образуют в своем роде паутину. Причем в ней присутствуют как более значимые ценности: честность, широта взглядов, терпимость, независимость; так и менее значимые ценности: высокие запросы, эффективность в делах, образованность. Данные ценности обуславливают друг друга и определяют структуру ценностей наемных работников. Центральное положение в ней занимает такая ценность, как чуткость. Изменение значимости данной ценности может существенно поменять структуру ценностных ориентаций наемных работников. Она имеет выраженные положительные связи с такими ценностями, как терпимость к мнениям других, эффективность в делах, рационализм, то есть умением принимать обдуманные решения, и с честностью. Чуткость также имеет положительную связь с широтой взглядов. Чуткость имеет и обратные выраженные связи с такими ценностями, как высокие запросы, независимость, образованность. Обратные связи можно объяснить тем, что чуткость это больше общечеловеческое качество, направленное на других людей, а запросы, независимость и образованность больше направлены на профессиональную деятельность наемных автоводителей. Далее видно, что запросы имеют выраженные обратные связи с терпимостью к мнениям других, широтой взглядов, эффективностью в делах. При этом высокие запросы имеют значимые прямые связи с образованностью и независимостью, что не противоречит объективной реальности.

Эффективность в делах имеет выраженную прямую связь с терпимостью к мнениям других и с рационализмом и обратные связи с независимостью и жизнерадостностью. То есть, также как и у частных автоводителей стремление к эффективности в делах, работе, может привести к снижению значимости жизнерадостности, потери независимости. С жизнерадостностью также имеет выраженную обратную связь и рационализм.

При этом рационализм имеет выраженные прямые связи с чуткостью и честностью, и обратную связь с независимостью. То есть повышение значимости рационализма, может привести к понижению важности независимости.

Независимость, в отличие от рационализма, имеет обратные связи с чуткостью и честностью. Независимость имеет выраженную прямую связь с ответственностью. Причем и независимость, и ответственность имеют обратные связи с терпимостью к мнениям других, в случае с независимостью данная связь является выраженной. В свою очередь терпимость к мнениям других имеет вы-

раженную обратную связь с образованностью. Следует отметить, что не впервые встречается обратная связь образованности с общечеловеческими качествами, ценностями, направленными на счастье других, на взаимоотношения с ними. Отмечается присутствие выраженной прямой связи между значимостью честности и широтой взглядов. В свою очередь, честность имеет выраженную обратную связь с воспитанностью, воспитанность – с твердой волей, а твердая воля обратную связь с исполнительностью. Но данные связи могут иметь ситуативный характер.

Итак, в сфере инструментальных ценностей частных предпринимателей и наемных работников можно наблюдать как сходства, так и различия. Особенно отмечается большое количество связей в структуре инструментальных ценностей наемных работников. А сами связи являются как уникальными в каждой группе автоводителей, так некоторые и повторяются, либо в точности, либо опосредованным характером.

*Выводы.* Таким образом, в результате проведенного исследования, направленного на изучение ценностных ориентаций частных и наемных автоводителей был сформулирован ряд выводов.

В рамках проведенного исследования, которое проводилось на двух диагностических выборках – частных автоводителей и наемных, штатных автоводителях, были выявлены определенные различия между ними.

В сфере терминальных ценностей, то есть в конечных целях индивидуального существования для частных предпринимателей, и наемных работников (автоводителей) наиболее ценным является здоровье. Далее специфика ценностных ориентаций имеет различия. Для частных предпринимателей важно материально обеспеченная жизнь и свобода поступков и действий. Для наемных работников наиболее значимыми являются любовь и развлечения, получение удовольствий, то есть ценности, направленные на личную жизнь данных автоводителей. Следует также отметить, что сама работа, интерес к ней занимает срединное положение в сфере ценностных ориентаций обеих групп. И не значимыми являются красота природы и искусства, счастье других, спокойствие в мире, творческая деятельность, общественное признание.

В сфере инструментальных ценностей на первом месте по значимости для частных предпринимателей стоит такая ценность, как независимость, которая отражает также и специфику их деятельности. Особенно важными значимыми ценностями для них являются жизнерадостность и эффективность в делах. А для наемных работников, наоборот, эффективность в делах занимает низкое положение по значимости. Специфично и то, что такая ценность, как терпимость к мнениям других, для частных предпринимателей является не важной, не значимой, а для наемных работников она очень важна.

Частные предприниматели больше направлены на свою деятельность, на ее осуществление, получение материальных благ. Наемные работники больше направлены на проживание личной жизни, получение удовольствий от жизни, а деятельность, работа переходит на второй план, в том числе как способ получения средств для «настоящей» жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глушко, О.В. Труд и здоровье водителя / О. В. Глушко, Н. В. Ключев. – М.: Транспорт, 1976 г. – 176 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с. ISBN 5-8291-0201-3
3. Игнатов, Н.А. Психофизиологические особенности труда шофера / Н. А. Игнатов. – М.: Высшая школа, 1969 г. – 101 с.
4. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с. ISBN 978-5-91180-837-2

5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с. ISBN 978-5-272-00028-6
6. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 400с.
7. Романов, А. Н. Автотранспортная психология / А. Н. Романов. – Академия, 2002. – 224 с. ISBN: 5-7695-1003-X
8. Фукин, А. И. Психология конвейерного труда / А. И. Фукин – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 240с.
9. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

**THE VALUE ORIENTATION OF PRIVATE ENTREPRENEURS AND HIRED WORKERS  
 (FOR EXAMPLE, DRIVERS)**

© 2014

*A.I. Fukin, doctor of psychological science professor of the chair  
 «Psychology of work and business psychology»  
 Institute of Economy, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The system determines the value orientations of the content side orientation of the individual is the basis of its relationship to the world, to the profession, to other people, the basis of life and the concept of the “philosophy of life.” Private entrepreneurs and employees have their own, specific to their activity patterns of value orientations.

*Keywords:* Value orientation, terminal values, instrumental values, private entrepreneurs, salaried autodrivers.

УДК 373.2

**РЕБЕНОК В УСЛОВИЯХ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА.  
 ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ**

© 2014

*T.A. Chichkanova, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка, литературы,  
 художественно-эстетических дисциплин и методик их преподавания  
 Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы организации работы по формированию у детей дошкольного возраста уважительного отношения и чувства принадлежности к малой родине на основе традиций этнокультур Поволжского региона в условиях дошкольного образовательного учреждения. Обосновывается актуальность обращения к теме, определяются цель и задачи исследовательской деятельности в этом направлении.

*Ключевые слова:* этнокультурное образование детей, этнокультурные традиции, этническая педагогика, толерантность, художественно-эстетическое воспитание, патриотизм, дошкольное образование.

В условиях активного развития взаимодействия государств и регионов, интенсификации социального, экономического, культурного обмена между народами, конфессиями в полиэтнической среде актуальность задачи поликультурного воспитания подрастающего поколения очевидна. Она обусловлена потребностью в формировании опыта толерантного общения в условиях многонационального российского государства как средства преодоления негативных явлений в современном обществе: проявления национальной нетерпимости, осложнение процессов адаптации в инокультурной среде, потеря интереса к общественно-историческому опыту предшествующих поколений и, как следствие, снижение уровня патриотического сознания, проблемы с определением гражданской позиции. Знание культурных традиций необходимо как знак уважения к своему и другим народам, как средство предупреждения возможных недоразумений и конфликтов. Нормы человеческого общежития требуют взаимного уважения и уступчивости. Культурная толерантность выступает обязательным условием жизни в поликультурном, многонациональном и мультирелигиозном социуме, таком как Поволжье. В этом контексте организация целенаправленной работы по формированию поликультурной личности становится своеобразным «социальным заказом» времени, которое нуждается в субъектах, способных вести межкультурный, межэтнический диалог (полилог).

Исследователи прошлого и настоящего убеждены, что этнокультура каждого народа имеет свой уникальный пласт материальных и духовных ценностей, который в контексте современных задач воспитания может и должен служить воспитательным средством для развития и формирования полноценной личности. Сегодня (и в который уже раз, особенно в переломные, «переходные» времена) педагогика, опираясь на богатейший опыт прошлого, вновь «открывает» принципиальную зависимость будущего России и судеб новых поколений от сохранности и приумножения богатейшего наследия народной культуры, от культурной преемственности поколений

[1] – активно наблюдается так называемый «этнический ренессанс» [2]. Он нашел отражение в государственных программах патриотического воспитания, в которых указывается прямая зависимость всех сфер жизни – экономической, социальной, политической, военной, культурной и т.д. – от адекватного понимания идеалов и целей воспитательной работы на основе национальных традиций. В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» введено понятие «детствосбережение». Оно является отражением сущности документа, который предусматривает приверженность России к «участию в усилиях мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей» [3], что предполагает определенные практические действия в каждой конкретной области образовательного и социокультурного пространства, в котором находится ребенок.

Задачи поликультурного воспитания федерального и регионального уровней находят продолжение и решение в программных документах муниципальных образований. Так, в декабре прошлого года [4] началась работа над муниципальной программой «Самара многонациональная» на период 2014-2016 гг. (утверждена в марте 2014 г.). Программа призвана обеспечить комплексный подход к решению межнационального взаимодействия: от дополнительного образования в сфере межэтнических отношений до создания в городе благоприятной информационной среды. Заинтересованность в программе подтверждает активность национальных объединений – более 30 организаций существует на территории Самары, и представители каждой из них приняли участие в обсуждении документа. Показательной является идея создания на территории города «национальной деревни», где представители каждого народа могут представить свою архитектуру, быт, обычаи и традиции (идея поддержана областной администрацией) [5].

Это пример «политического» (административного) решения задачи поликультурного развития, что является отражением государственной установки на создание

соответствующих условий для патриотического воспитания, формирования толерантной культуры. В системе образования воспитанию патриотизма всегда уделялось определенное внимание, оно активизировалось в соответствии с актуализацией проявления гражданских чувств, гражданской позиции. Развитие общества, преобразования в научной, духовной, политической сферах приводят к коррекции понимания патриотизма, инициируют поиск новых форм, средств и методов патриотического воспитания [6]. В настоящее время сформировалась необходимость в научно-теоретическом основании поликультурного воспитания в России, воспитания детей в условиях поликультурной (этнокультурной) среды региона (Е.С. Бабунова [7], Е.В. Голуб [8], А.Н. Джуринский [9], Г.Д. Дмитриев [10], Л.Л. Супрунова [11] и др.).

Психологи и педагоги рассматривают дошкольный возраст как важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, формируются ответственность и способность ребенка к уважению и пониманию других людей, как самоценный период детства и первый этап становления личности, когда закладываются ценностные основы мировоззрения (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). Исследователи изучают механизмы приобщения детей дошкольного возраста к национальным культурам в условиях дополнительного образования, в досуговой деятельности, в проектной деятельности дошкольного образовательного учреждения. В контексте активных изменений в социуме актуализируется потребность в переосмыслении содержания дошкольной этнокультурной образовательной парадигмы в целом. Она теперь предполагает формирование социально-культурного поведения детей средствами этнографической культуры, «окультуривание» ребенка [12] через создание особых условий при вхождении в этнокультурный социум, в данном случае – многонациональный, «сложносоставной» социум Поволжского региона как базы для формирования чувства принадлежности к малой Родине.

В федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС) среди значимых образовательных областей выделяется социально-коммуникативная, которая обеспечивает социализацию детей дошкольного возраста, освоение детьми норм и ценностей, принятых в обществе, формирование у дошкольников уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых в организации. В рамках данной области в сочетании с возможностями области художественно-эстетического развития, возможно решение задачи «формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей», «обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка... независимо от места жительства, пола, нации, языка...», с учетом «этнокультурной ситуации развития детей» [13]. Анализ тематики исследований последних лет позволяет выделить основные направления: социальное развитие дошкольников; их этнокультурная социализация через приобщение к традициям этнической среды; культурная идентификация, формирование основ толерантности, уважения и чувства принадлежности к Родине, основ патриотизма; этнохудожественное развитие детей на основе народного искусства и творчества; формирование «целостной картины мира», в том числе этнической. С позиции научных потребностей необходимо уточнение понятий «социально-личностное развитие», «социализация детей в поликультурной среде», «этнокультурные традиции» и их соотношения в контексте художественного воспитания и образования детей дошкольного возраста; поиска эффективных методов и методик воспитания художественными средствами в конкретном социокультурном пространстве (Л.Г. Зенкова [14],

Р.С. Мухаметзянова [15], Е.Л. Ремарчук [16], С.Б. Фадеев [17], и др.) (в данном случае – в Поволжье, сложная регионально-историческая целостность, в которой взаимодействуют многочисленные этносы разного происхождения и этнокультурного прошлого). Народная культура как синкретичное, целостное явление, часть духовной составляющей культуры рассматривается в контексте активного использования ее педагогического потенциала в исследованиях авторов, ставших «классическими» в данной области: Г.Н. Волков, М.И. Богомолова, Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Т.С. Комарова, Р.М. Чумичева и др.

В ситуации, когда воспитанники дошкольного образовательного учреждения представляют семьи, исповедующие разные мировоззренческие взгляды и придерживающиеся разных культурных традиций, социально-коммуникативное развитие ребенка требует уточнения содержания и методического блока образовательной деятельности, которая может и должна быть отражена в части образовательной программы, формируемой участниками образовательного процесса, отражающей специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность (согласно ФГОС), т.е. отражающей мультикультурную специфику Поволжья. Соответственно, объектом исследования в рамках экспериментальной деятельности выступает социально-коммуникативное развитие дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения. Предметом исследования в этом случае становятся педагогические условия формирования у детей дошкольного возраста уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур Поволжья.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования у детей дошкольного возраста (5-7 лет) уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур Поволжья. Старший дошкольный возраст участников данной программы выбран в рамках проекта в силу психологических особенностей развития ребенка и его возможностей в этот возрастной период [18]. Ребенок 5-7 лет способен осваивать культурные ценности, представленные в знаках, символике, может понимать и объяснять собственные эмоционально-ценностные переживания, может интериоризировать социокультурный опыт; это возраст формирования основ самосознания, осознания этнической принадлежности и усвоения национальных стереотипов.

В ходе экспериментальной деятельности потребуются решение многих задач: изучить теоретические и методологические основы организации работы по формированию у дошкольников уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур Поволжья в контексте художественного воспитания и образования; выявить эффективные методы и методики, формы работы, а также содержание уровней воспитанности у дошкольников уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине; определить критерии эффективности воспитательной работы с детьми в конкретном социокультурном региональном пространстве Поволжья; организовать процесс поэтапного мониторинга текущих и промежуточных результатов экспериментальной работы; подготовить методические материалы по итогам деятельности для обеспечения распространения и максимальной эффективности опыта – как положительного, так и результатов анализа выявленных организационных и содержательных затруднений.

Педагогическая деятельность в рамках данного проекта предполагает также выявление и апробацию форм сотрудничества образовательного учреждения с представителями различных этнокультур региона в области решения образовательных и воспитательных задач, ис-

пользования потенциала этнопедагогике; составление программ и проведение методических семинаров, направленных на повышение профессионального уровня участников экспериментальной деятельности (организационные, методические вопросы).

В качестве условий эффективности формирования у детей дошкольного возраста уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур Поволжья могут выступить следующие, при которых будут: 1) учтены возрастные особенности детей 5-7 лет при выборе форм, методов и содержания развивающей деятельности в контексте темы; 2) разработаны содержание и структура процесса формирования у детей дошкольного возраста уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур, основой которых выступает интеграция ценностей различных этно- и духовных культур (традиций, обычаев, правил этикета, художественных образов), культуры и истории (художественных образов и исторических фактов), художественной культуры Поволжья; 3) определены критерии эффективности экспериментальной работы и организован процесс поэтапного мониторинга (текущих и итоговых) результатов деятельности педагогического коллектива; 4) выявлены специальные художественно-эстетические виды деятельности и обучающие социокультурные ситуации для обеспечения диалогового общения мультикультурного детского и детско-взрослого сообщества дошкольного образовательного учреждения для воспитания социокультурной идентификации и толерантности; 5) определены формы взаимодействия образовательного учреждения и социокультурных институтов как внешнего поликультурного пространства, обуславливающего межнациональный диалог субъектов.

Проектная деятельность (констатирующий, формирующий и контрольный этапы экспериментальной деятельности) предполагает определенные результаты – ожидаемые результаты по каждому из этапов работы. Задачи диагностического этапа – выявление проблемы и обоснование актуальности. Основные направления деятельности в рамках этого этапа: 1) изучение методической литературы, периодической психолого-педагогической печати; изучение теоретических основ формирования у дошкольников уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине; выявление особенностей народного воспитания как предмета психолого-педагогической науки; определение народных (национальных) традиций в контексте воспитательного воздействия на детей дошкольного возраста (5-7 лет); разработка содержания, форм и методов формирования у дошкольников уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине; 2) беседы с родителями, детьми, анкетирование родителей и воспитателей. Осознание проблемы и необходимости ее решения через создание образовательной программы. Положительное отношение к эксперименту педагогического коллектива и родителей, их готовность к включению в него в соответствующих цели и задачам, профессиональной подготовке и профильной деятельности формах.

Прогностический этап предполагает разработку программы эксперимента. Здесь в качестве основных направлений выступают: разработка экспериментальной программы, постановка цели, задач экспериментальной программы, определение объема (в часах) ее содержания, рецензирование программы.

Организационный этап нацелен на создание условий для проведения эксперимента. Основные направления деятельности в рамках этого этапа: 1) обеспечение условий для опытной работы; создание системы взаимодействия всего коллектива для поддержки и реализации работы в рамках эксперимента; 2) подготовка материальной базы эксперимента, подбор кадров, методическое обеспечение.

Практический этап планирует проведение констати-

рующих срезов (входная диагностика) до начала эксперимента; проведение эксперимента, внесение изменений в практику и отслеживание результатов. Основные направления деятельности в рамках этого этапа: 1) организация опытно-экспериментальной работы по формированию у детей уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур; 2) создание условий для формирования конкретных качеств личности детей: определение исходного уровня - определение исходного уровня сформированности у детей уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине (диагностика); организация педагогической деятельности с детьми старшего дошкольного возраста по формированию уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур (т.е. основ поликультурной компетентности и толерантности) через художественную деятельность в конкретном социуме; 3) определение динамики уровня сформированности уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине; 4) анализ полученных результатов выявления и апробации педагогических условий повышения эффективности социально-личностного развития детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей этнокультуры Поволжского региона в свете ФГОС.

Следующий этап – аналитический, задача которого оценить и сделать анализ результатов эксперимента. Основные направления деятельности в рамках этого этапа: обработка данных и соотнесение результатов эксперимента с поставленными задачами; поэтапная проверка гипотезы; оформление и описание хода и результатов эксперимента; публикации; подведение текущих итогов; получение результатов работы по экспериментальной программе.

Наконец, внедренческий этап предполагает в качестве основных следующие направления работы: 1) подготовка методического и дидактического материала (продукции), зрительного ряда (видео и фотодокументов), аудиозаписей для проведения семинаров, открытых занятий; 2) публикация методических материалов по результатам экспериментальной деятельности; 3) проведение семинаров для руководителей ДОУ, методистов, воспитателей; 4) подготовка пакета документов и методических рекомендаций для процесса внедрения программы и ее элементов в дошкольных образовательных учреждениях Самарской области; 5) обобщение опыта конструктивного сотрудничества светского и духовного сообществ для обеспечения социально-личностного развития детей.

Данный проект по формированию у детей уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур Поволжья разрабатывается на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №321 г.о. Самара и предполагает реализацию в течение трех лет. В проекте участвуют студенты факультета начального образования ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (ПГСГА).

Таким образом, в условиях поликультурного, многонационального и мультирелигиозного социума Поволжского региона воспитательный процесс, направленный на «созидание» поликультурной личности, предполагающей формирование у детей дошкольного возраста (5-7 лет) уважительного отношения и чувства принадлежности к малой Родине на основе традиций этнокультур должен строиться как этнокультурная детерминированная деятельность, активно использующая богатство и разнообразие национальных культур. С позиции практической значимости результаты проведения экспериментальной работы позволят определить условия эффективности воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении в соответствии с особенностями проживания детей в регионе. Задачами

специально организованного воспитательного пространства в полиэтнической среде региона становятся формированием у ребенка старшего дошкольного возраста как субъекта этнокультурного воспитания уважения к представителям различных культур, толерантного отношения к иным культурам, чувства собственного национального достоинства через самостоятельные виды художественно-эстетической деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьяченко Л. Ю. Проблема формирования этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения календарно-обрядового фольклора // Педагогика искусства. 2011. № 2. [Электронный ресурс]. URL: [www.art-education.ru/AE-magazine/archive/no-mer-2-2011/dyachenko-07-06-2011.pdf](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/no-mer-2-2011/dyachenko-07-06-2011.pdf).

2. Даутова Г. Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье: Дис. ... д-ра пед. наук. / Казанский государственный педагогический университет. Казань, 2004. 435 с.

3. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» // Гарант: Информационно-правовой портал. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70183566/>.

4. Городской Общественный совет по национальным вопросам обсудил программу «Самара многонациональная» // Управление информации и аналитики Администрации городского округа Самара. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.city.samara.ru/node/21874>.

5. На развитие «Самары многонациональной» потратят более 50 млн. рублей // Городской портал Самары — ProGorodSamara.ru. [Электронный ресурс]. URL: <http://progorodsamara.ru/news/view/162579>.

6. Шабалина О. Л., Рыбаков А. В. Формирование готовности выпускников педагогических специальностей университета к патриотическому воспитанию учащихся средствами краеведения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. [Электронный ресурс]. URL: [www.science-education.ru/115-12172](http://www.science-education.ru/115-12172).

7. Бабунова Е.С. Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей 5-7 лет в условиях полилогического пространства дошкольного образовательного учреждения: монография. М. : Академия естествознания, 2012. 399 с. // Сайт Российской Академии Естествознания. Раздел «Монографии, изданные в издательстве Российской Академии Естествознания. [Электронный ресурс]. URL: [www.rae.ru](http://www.rae.ru).

[ru/monographs/144-4765](http://monographs/144-4765).

8. Голуб Е.В. Развитие этнической идентичности как фактор социализации подростков полиэтнического региона: Дис. ... канд. пед. наук. /ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет». Оренбург, 2011. 237 с.

9. Джурицкий А.Н. Педагогика в многонациональном мире. М.: Владос, 2010. 240 с.

10. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с.

11. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование: учеб. для студ. вузов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-пед. образование». / Л.Л. Супрунова, Ю.С. Свиридченко. М.: Академия, 2013. 235 с.

12. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-н/Д, 2000. 194 с.

13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // RG.RU: Официальный сайт «Российская газета». Документы. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

14. Зенкова Л.Г. Этнокультурное воспитание дошкольников в детской школе искусств: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. /ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет». М., 2012. 23 с.

15. Мухаметзянова Р.С. Эстетическое воспитание детей как фактор социализации в поликультурной среде: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. /ФГНУ «Институт художественного образования» РАО. М., 2013. 24 с.

16. Ремарчук Е. Л. Воспитание патриотизма и толерантности у детей дошкольного возраста средствами художественно-эстетической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 42-45.

17. Фадеев С.Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. /ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». Екатеринбург, 2012. 24 с.

18. Иванова Н. М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. /ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова». Елец, 2012. 23 с.

#### THE CHILD IN THE ETHNOCULTURAL SITUATION OF THE REGION. THE ISSUES OF EDUCATION

© 2014

*T.A. Chichkanova*, candidate of historical sciences, assistant professor of the department of «Russian language, literature, artistic and aesthetic disciplines and techniques of teaching»  
*State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* The article considers the issues of organization of work on the formation of children of preschool age respectful relationships and a sense of belonging to the homeland using traditions of the ethnic cultures of the Volga region in preschool educational institutions. In the text are given the urgency of the research object, defines the goal and tasks of research activity in this direction.

*Key words:* ethnocultural education of children, ethnocultural tradition, ethnic pedagogy, tolerance, artistic and aesthetic education, patriotism, preschool education.

УДК 159.923

**УСПЕХ В КАРЬЕРЕ: ИНТЕЛЛЕКТ ИЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ?**

© 2014

*И.М. Юсупов*, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Психология развития и психофизиология»

*Г.В. Юсупова*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая психология»  
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

**Аннотация:** Эмоциональная компетентность (ЭК) – это совокупность развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих. Конструкт эмоциональной компетентности состоит из четырех базовых компонентов – саморегуляции, регуляции взаимоотношений, рефлексии и эмпатии, которые группируясь, образуют четыре функциональных блока – поведенческий, когнитивный, интраперсональный и интерперсональный.

**Ключевые слова:** тест; эмоциональная компетентность; валидность.

**Постановка проблемы в общем виде.** Прогноз профессиональной успешности личности по результатам диагностики интеллекта в устоявшемся понимании не всегда оправдывается. Это подтолкнуло ученых к поиску эквивалента IQ. Ведущие психологи своего времени высказали свои, содержательно близкие критические взгляды относительно IQ.

**Анализ выдвинутых концепций.** Ранее других концепции социального интеллекта выдвинули: Thorndike E., 1920 [1]; Wechsler D., 1958 [2]; Guilford J., 1967 [3]; O'Sullivan M. et al., 1965, 1976 [4]. Позднее Стернберг Р., 1985, 2002 [5] высказал концепцию практического интеллекта и предложил теорию «успеха». В этот же период Gardner H., 1983 [6] ввел категории внутриличностного и межличностного интеллектов. Самое позднее течение в исследовании проблемы – концепция эмоционального интеллекта, обоснованная Гоулменом Д., 1995 [7]; Mayer J. & Salovey P., 1993 [8]; Caruso D., 1997 [9].

Д.Гоулмен выдвинул гипотезу, согласно которой около 80% успеха, не диагностируемого тестами IQ, обусловлены эмоциональным интеллектом. Е.В.Либина, 1995 [10] называет это явление эмоциональной компетентностью, рассматривая её как способность личности координировать эмоции с целевым поведением. Д.Равен, 2002 [11] отмечает, что она включает в себя не только интеллект, но и поведенческие акты. Из анализа следует: психосоциальное образование, именуемое социальным интеллектом, не существует.

Правоммерно вести речь об исследовательском конструкте, по которому можно судить о возможном профессиональном успехе в коммуникативной деятельности. Обозначим его как эмоциональную компетентность, которая интегрирует эмоции, интеллект и волю; её развитие предопределяет успешную адаптацию субъекта к социальному окружению и жизненным ситуациям. Следуя высказанной нами концепции, эмоциональную компетентность можно соотносить с успехами в профессиональной карьере, а её численный критерий должен иметь прогностическую ценность.

**Цель исследования:** обосновать конструкт эмоциональной компетентности (ЭК) и создать тест для её экспресс-диагностики.

Мы выделяем существенные для исследования ЭК вектора: когнитивный (понимание) и поведенческий (управление). Каждый из них может иметь как интернальную, так и экстернальную направленность. Когнитивный вектор направлен, с одной стороны, на самопонимание, обозначаемое как рефлексия; при направленности на других – на эмоционально-когнитивную децентрацию своего «Я», известное как эмпатия.

Приспособительные поведенческие реакции проявляются в саморегуляции поведения (интернальность) и регуляцию взаимоотношений (экстернальность).

Таким образом, в составе эмоциональной компетентности выделяются четыре базовых компонента с их функциями (рис.1):

- **саморегуляция** (Сам Рег) – контроль импульсов и управление эмоциями;

- **регуляция взаимоотношений** (РегОтн) – социальные навыки;
- **рефлексия** (Реф) – рациональное осмысление эмоций и собственных мотивов;
- **эмпатия** (Эмп) – эмоционально-когнитивная децентрация личности.



Рисунок 1. Функциональные блоки и базовые компоненты эмоциональной компетентности.

Попарная комбинация этих компонентов образует шесть функциональных блоков ЭК, четыре последних из них в инструментальном значении выступают функциональным механизмом успешной адаптации человека в социуме:

- **эмоционально-регулирующий блок:** СамРег + Эмп;
- **блок самоотражения в межличностном воздействии:** РегОтн + Реф;
- **поведенческий блок:** СамРег + РегОтн;
- **когнитивный блок (понимание):** Реф + Эмп;
- **интраперсональный блок:** СамРег + Реф;
- **интерперсональный блок:** РегОтн + Эмп.

Перечисленные составляющие легли в основу конструирования опросника для измерения ЭК. При создании теста мы стремились добиться большей компактности теста, максимального удобства в использовании, сохранив при этом дифференцированную оценку по всем показателям ЭК.

Для идентификации теста заявленному конструкту и определения уровней развития ЭК нами было проведено измерение индекса Иэк – в различных социальных слоях, профессиональных и возрастных группах. Общий объем *валидизированной выборки* составил 250 человек:

- «эталонная» группа успешных руководителей (директора промышленных предприятий, государственные служащие республиканского статуса, офицеры ВС РФ, академики и успешные бизнесмены; возраст 29 – 76 лет) – 43 чел.;
- группа специалистов, повышающих квалификацию – 40 чел.;
- студенты технического университета – 47 чел.;
- курсанты военного университета – 60 чел.;
- воспитанники суворовского военного училища – 60 чел.;

Испытания охватили лиц обоего пола и различного возраста от 14 до 76 лет. Для сопоставления с Иэк парал-

тельно измерялся IQ испытуемых по методике Равена. По результатам исследований генеральной выборки были вычислены пятиуровневая оценочная (по методу сигмальных отклонений) и десятибалльная шкалы (табл.1). Сконструированный тест был проверен по психометрическим показателям.

Таблица 1 - Оценочные шкалы для определения уровня ЭК и его блоков.

поведен.	Количественные показатели результатов по блокам ЭК			Обобщенный показатель ИЭК	Перевод в 10-балльную шкалу	Уровни развития качеств
	когнит.	интра-персон.	интер-персон.			
101-120	55-60	76-90	79-90	151-180	10	высокий
96-100	52-54	72-75	75-78	145-150	9	
92-95	49-51	69-71	71-74	139-144	8	выше среднего
87-91	46-48	65-68	67-70	133-138	7	
82-86	43-45	61-64	64-66	126-132	6	средний
77-81	41-42	57-60	60-63	120-125	5	
72-76	38-40	53-56	56-59	113-119	4	ниже среднего
67-71	35-37	49-52	52-55	106-112	3	
62-66	32-34	45-48	48-51	100-105	2	низкий
24-61	12-31	18-44	18-47	36-99	1	

Дискриминативная валидность опросника обеспечилась уже самой процедурой конструирования теста и заложенными в нем определяющими базовыми компонентами. Кроме того, мы применили измерение общих когнитивных способностей по тесту Равена и вычислили IQ тестируемых.

В целом в генеральной совокупности не обнаружено значимых корреляций между измерениями IQ и ИЭК ( $r = 0,13$ ,  $p < 0,05$ , нет связи). Общий коэффициент соответствия теста Равена тесту ЭК также незначим (item-total corr. =  $0,08$ ,  $p < 0,05$ ), что свидетельствует о том, что сконструированный тест является самостоятельным измерительным инструментом. Каждый компонент и функциональный блок ЭК действительно дифференцированно измеряет определенную сторону ЭК.

Поскольку полученные параметры достоверности попадают в диапазон надежности традиционных тестов, мы рассмотрели их как значимые для внутренней согласованности нашего исследовательского инструментария.

Проведенный в изучаемом конструкте корреляционный анализ выявил следующую картину (рис.2):

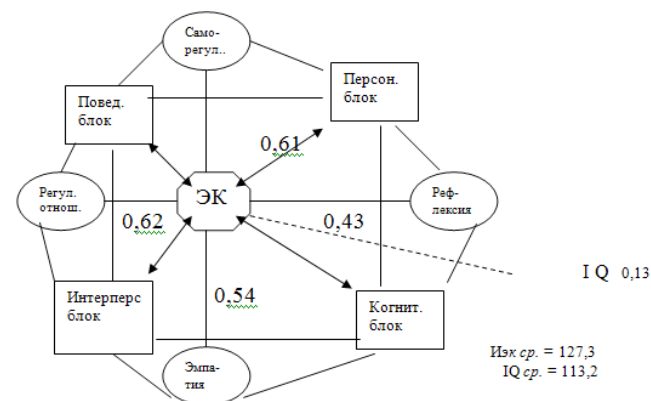


Рисунок 2. Корреляционные связи между исследуемыми параметрами эмоциональной компетентности в генеральной совокупности.

Анализ паттерна корреляций и веса факторных нагрузок компонентов ЭК в «эталонной» группе выявил:

- наиболее весомыми компонентами в структуре ЭК управленцев являются **РегОтн** (его вес составил 0,72), а также **СамРег** (вес 0,65);

в целом, уровень умственных способностей IQ совершенно независим от обобщенного показателя ИЭК ( $r = 0,07$ );

- сопоставление результатов тестирования с профессиональной биографией показывает, что общее возрастное снижение IQ никак не влияет на карьерный рост и

уровень ЭК.

**Выводы.** На основе проведенного экспериментально-го исследования можно заключить:

1. Сконструированный тест представляет собой валидный и надежный инструмент, дифференцированно диагностирующий базовые составляющие и функциональные блоки эмоциональной компетентности.

2. Эмоциональная компетентность – интегральный конструкт, позволяющий прогнозировать успешность личности в профессионально-социальном взаимодействии. Характеризующий его обобщенный показатель ИЭК является чувствительным диагностическим критерием, обладающим прогностическими возможностями.

3. Обнаружены два свойства эмоциональной компетентности, присущие ему как интегральному образованию, которым не обладают в отдельности его составляющие:

свойство устойчивого возрастного роста в ходе социализации личности;

свойство прогнозировать успешность служебной карьеры личности в коммуникативной и социально-управленческой видах деятельности (только при гармоничном развитии всех базовых составляющих конструкта ЭК).

4. Эмоциональная компетентность и интеллект развиваются по самостоятельным линиям: показатель эмоциональной компетентности ИЭК имеет тенденцию к росту, в то время как показатель IQ с возрастом спонтанно снижается. В пубертатный и юношеский возрастные периоды при активном взаимодействии личности с социальным окружением эмоциональная компетентность имеет тенденцию к росту.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Thorndike, E. L. Intelligence and its use. // Harper's Magazine, 1920. № 140. P. 227- 235.

2. Wechsler, D. The measurement and appraisal of adult intelligence. (4<sup>th</sup> Ed.). Baltimore: Williams & Wilkins, 1958. 365 p.

3. Guilford, J. P. The nature of human intelligence. New York: McGraw – Hill, 1967. 212 p.

4. O'Sullivan, M., Guilford, J.P., & deMille, R. The measurement of social intelligence. Reports from the Psychological Laboratory. // University of Southern California, 1965. № 34 P. 33-57.

5. Стернберг Р.Д. Интеллект, приносящий успех. [Пер. с англ.] Мн.: ООО «Попурри», 2000. 368 с.

6. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic, 1983. 490 p.

7. Гоулмен Д., Боядис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Пер. с англ.] М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.

8. Mayer, J. D. & Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence. // Intelligence, 1993. № 17. P. 433- 442.

9. Caruso, D. R. & Mayer, J. D. A quick scale of empathy. - Unpublished manuscript, 1997. 178 p.

10. Либина Е.В. Чтобы не осталась женщина одинокой. Психология совладания с жизненными кризисами и сложными ситуациями. / Под общ. ред. А.В.Либина. М.: Селена, 1995. 215 с.

11. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. [Пер. с англ.] /Под общ. ред. В.И.Белопольского. М.: Когито-Центр, 2002. 400 с.



## CAREER SUCCESS: INTELLECT OR EMOTIONAL COMPETENCE?

© 2014

*I.M. Yusupov*, doctor of psychological sciences, professor, professor of the chair  
«Developmental psychology and psychophysiology»*G.V. Yusupova*, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor  
of the chair «General psychology»*Institute of Economics, Management and Law, Kazan*

*Annotation:* Emotional competence (EC) is a group of developing abilities for self-regulation of interpersonal relations by understanding your own emotions and the emotions of others. Construct emotional competence consists of four basic components - self-regulation, regulation of the relationship, reflection and empathy that grouping form four functional blocks - behavioral, cognitive, intrapersonality and interpersonal.

*Keywords:* test; emotional competence; validity.

УДК 130.2

## МНОГООБРАЗНЫЕ ОБЛИКИ ИГРЫ: ПОПЫТКА ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

© 2014

*Е.Л. Яковлева*, доктор философских наук, кандидат культурологии,  
профессор кафедры «Философия»*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается игра как многообразный феномен, проходящий через всю историю культуры и проникающий в жизнь человека. Однако при попытке разобраться в сущности игры возникают определенные трудности.

*Ключевые слова:* игра, не-игра, метафора, антиномии, труднодостижимое понятие, игровое состояние.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современным социокультурным пространством управляет игра, бытие которой многогранно. Активизируются зрелищно-игровые формы (спорт, шоу). СМИ, играя, манипулируют сознанием. Люди становятся марионетками в различных играх (политических, военных, коммерческих). В языке царит игровая терминология: «давайте проиграем ситуацию», «роли распределены неправильно». Компьютерные игры стали прообразом литературных текстов: например, пелевинский герой путешествует по игровому виртуальному миру; роман «Игра в классики» Х. Кортасара читается в произвольной последовательности, которую выбирает читатель. Здесь феномен игры выступает как момент художественной деятельности и разрывывания текста. В этом плане само искусство выступает как игра и специфическая мастерская игровых структур человеческой деятельности, где обнаруживает себя драматизация, включающая в себя диалогичность, противоборство сторон. Значение слова «игра» бесконечно разнообразно: «играют солнечные блики», «Фортуна играет человеком», «играют цены на рынке», «актеры играют на сцене», «играет ребенок». Часто игра выступает в роли метафоры, рождая иллюзию действительного и творческий намек на существующую реальность. Игровое начало выступает в качестве состояния сознания, типа поведения и творческого принципа. Можно согласиться с героем оперы П.И. Чайковского, воскликнувшим: «Что наша жизнь? – Игра».

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Игру исследуют различные гуманитарные науки (антропология, философия, культурология, социология, политология, эстетика, психология и педагогика и др.). Но до сих пор ни одна из них не создала единой, универсальной концепции игры. В каждой науке рассматриваются отдельные аспекты игры и игровой деятельности, ее место в культуре. В большинстве случаев игра выступает средством поддержания гармонического функционирования человека. В современности, дополняя друг друга, можно выделить следующие основные подходы к игре: психологический, функциональный, структурный и контекстуальный. В рамках этих подходов исследуется как специфика природы игры, так и игровой компонент в неигровых видах деятельности. Социологические и психологические

концепции выходят на проблему личности и общества, на социальную функцию игры. В работах К. Гросса, Й. Хейзинги, Е. Финка можно обнаружить попытки создания универсальной концепции игры.

У. Эко подчеркивал, Игра изначально лежит в основе любого культурного феномена [1]. И в этом своем убеждении он не одинок. Интерпретации понятия игры встречаются всюду, где ход явления зависит от борьбы двух и более сторон, а ее исход от выбора и принятия борющимися сторонами тех или иных решений, стратегий. В силу этого обстоятельства практические возможности приложения игры оказываются чрезвычайно широкими (детские, политические, военные, психологические, математические, логические, экономические, сценические и другие игры).

Игры человека, как считает Х.-Г. Гадамер, – это естественный процесс [2]. Игра – особая сфера реальности. По мысли К.Б. Сигова, человеку игра не дана, а экзистенциально задана [3]. Игра как экзистенциальный феномен, по справедливому замечанию Е. Финка, отталкивает от себя любые понятийные определения. Это сложный многоуровневый феномен, онтологически укорененный в антропологической реальности и наделенный характеристикой субъективности. Игра осуществляется как сложная целостность действий, сознания и коммуникации. Дать универсальное определение игре и игровой природе очень трудно. Как писал Е.Финк о смерти, труде, любви и в том числе игре, это – экзистенциальный феномен, «один из способов понимания, с помощью которых человек понимает себя... и стремится через такие смысловые горизонты объяснить одновременно бытие всех вещей» [4, с. 362].

Внутри игры можно условно выделить два накладывающихся друг на друга пространства: «видимое» (поле вещей, игровых предметов) и «невидимое, сокрытое» (поле смыслов). Игроки погружены в особое смысловое поле, наполняя новой культурно-символической нагрузкой обычное поле вещей. Подобная черта, связанная с игрой, неслучайна: она изначально присуща человеку. Еще Ф. Шиллер обратил внимание на имманентно присущую человеку потребность наслаждаться видимостью, причем созидать последнюю таким образом, чтобы она превосходила действительность, являлась более совершенной, изящной и эмоционально богатой, чем окружающий мир. В связи с этим, Ф. Шиллер утверждал: «Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком

лишь тогда, когда играет» [5, с. 241].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Потребность жизни в вымышленном мире – одна из важнейших ипостасей игры. Таким образом, в игре происходит выход из видимого мира в мир метафор, знаков и символов, а через него – в семиотическое культурное пространство. Все перечисленное актуализирует очередное исследование, связанное с прояснением понимания игры как культурного феномена.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Жизнь человека раскрывает и обретает себя в игре, выступающей своеобразным, видимо-невидимым механизмом, приводящим в движение инертную материю. Игра – первичный элемент человеческой активности, благодаря которому происходит становление и развитие человека. Именно игра как феномен культуры представляет собой первую форму организации жизни, закрепленную в обществе на уровне всеобщих прототипов социального поведения и действия. Становление самого общества, правил общежития осуществлялось через игру в ритуале. Вместе с тем игра не является феноменом исключительно культуры и человеческого существования: ее элементы, по мнению зоопсихологов и этологов, обнаруживают себя в мире животных и птиц.

Игра выступает в роли феномена, наделенного глубоким и многозначным смыслом. Пытаясь разобраться в нем, мы наталкиваемся на ряд проблем. Понятие игры относится к классу трудно фиксируемых в сознании «мирообразующих» понятий в силу их пракультурного характера, способности порождать новые «миры» и явного участия человека в их реализации.

Ю. Левада при изучении уникальности и универсальности игры подчеркивал: это сложная форма социального взаимодействия, в которой «нормативные рамки и целевые ориентации, соответствующие мотивы и интересы ничем, кроме самой игры, не определяются» [6, с. 272]. Здесь обнаруживает себя идея самодостаточного характера игры, не нуждающейся ни в чем, кроме самой себя. При этом игровые практики, помимо игровой формы, рождает еще и особый дух – дух игры, который вне игрового действия невозможно передать и воспроизвести: его можно только «вдохнуть» в игру (создать и сотворить), используя сюжет, сценарий как материал для игры. Заметим, игра не просто самодостаточна, а субъективно самодостаточна. Это означает, что игровое действие с точки зрения его предметной реальности ничем не отличается от иного действия (например, работы), и спецификация игровой деятельности происходит в сфере сознания, или деятельности, «направленной на переживание». Онтологическая структура игры такова, что деятельность в ней неотчуждаема от действия, она постоянно сдвигается к чему-то становящемуся, необычному для готового мира. Таким образом, действие и деятельность в игре невозможно разделить, именно это делает ее необычайно сложной многоуровневой реальностью.

В истории философской мысли можно встретить следующие трактовки игры: игра есть подражание деятельности, поэтому ее следует поддерживать и развивать в ребенке (Платон); это источник душевного равновесия, гармония души и тела (Аристотель); творящее начало, рождающее мир культуры (Ф. Шиллер); деятельность, имеющая «гигиеническое» назначение (Ч. Спенсер); способ отдыха и психической разрядки (М. Лацарус); первичная форма приобщения человека к социуму (К. Гросс); деятельность, формирующая фантазию, воображение, интеллект (Ф.Я. Бейтендейк); вид индивидуального или коллективного поведения (К. Рейнуотер); форма творчества с определенной целью (Ж.Пиаже); способ самореализации индивида, структура его поведения, основа коммуникации и межличностного общения (Э. Берн); компонент деятельности, модель коммуникации или конституции текста, в которой воспроизводится непротиворечивый контекст и слова употребляются в

строго определенном смысле (Л. Витгенштейн) и другие.

Суммируя все концепции, можно сделать вывод: игра имеет широкий спектр применения и высокий интеллектуальный смысл, поскольку более других феноменов человеческого бытия выражает дух становления, изменчивости и неизменности, двусмысленность, то есть амбивалентность, бинарность, диалогичность. Весь калейдоскоп игр и игровых феноменов наполняет бытие человека содержанием. Игра – это свободная деятельность, совершающаяся без принуждения. В своей основе игра бескорытна, парадоксальна, импровизационна, ей чужд автоматизм окружающей жизни. Она выполняет тренировочную функцию, что необходимо человеку в реализации разного рода проектов. Важен и такой аспект потребности в игре, как компенсация того, что человек не обнаруживает в реальной жизни. Таким образом, игра присутствует в реальности, дистанцируясь от повседневности и преобразая окружающий мир. Несмотря на то, что игра внеутилитарна и бескорытна, в ней обнаруживают себя непосредственные цели – борьба за что-то и представление чего-то. Й. Хейзинга отмечает, что всякая игра, с одной стороны, репрезентирует борьбу за что-то, а с другой – является соревнованием за то, чтобы лучше представить нечто. Эти две цели взаимопроникают друг друга.

В результате рассмотрения множества концепций игры мы приходим к парадоксальной ситуации. При любой трактовке сущности игры возникает антиномичность, когда об игре можно высказать совершенно противоположные, но одновременно истинные суждения. Обозначим наиболее значимые из них:

1. Игра узнаваема и непознаваема: индивид, различая игру, отгораживает ее от не-игры, но при этом с трудом может рационально ее описать и запротоколировать.

2. Игра субстанциональна и поверхностна. Она как частица реального мира – «экстаз бытия» (Е.Финк) – выступает в качестве экзистенциальной характеристики человека, формируя его многообразные способности, но при этом обнаруживает в себе фантазийно-шутливое, несерьезное начало, «как бы жизнь». При этом граница между серьезным и поверхностным оказывается текучей, а игра приобретает для человека статус «серьезной реальности».

3. Игра одновременно и заданное, и становящееся. С одной стороны, игра заложена в жизни личности как генетическая программа, способствующая раскрытию и проявлению ее экзистенции. С другой стороны, игра пронизана духом импровизации и варибельности, ее невозможно воспроизвести точно. Человек, используя игровую шаблон, тем не менее рождает игру в новом варианте, что дает возможность говорить о бесконечности игрового мира.

4. Игра воплощает свободу и регламент. Любая игра представляет собой свободную деятельность, своеобразный «оазис счастья» (Е.Финк), так как игры по принуждению не существует, человека невозможно заставить играть. Человек свободно входит и выходит из игры. Но при этом игра имеет строгий регламент, проявляющийся в наличии определенного времени и пространства, системы правил, вносящих порядок.

Исходя из данных противоречивых характеристик игры, органично составляющих ее сущность, можно утверждать: игра как феномен культуры диалектична. Об этом говорят не только ее антиномичные характеристики, но и реальные воплощения. Например, деятельность игрока специфична: это производство реальной видимости, воображаемое созидание и все же не ничто, а порождение новой «реальной нереальности» (типа виртуальной реальности). Игровой мир одновременно проявляет себя и внутри (в представлениях, помыслах и фантазиях играющих), и вовне (в качестве ограниченного воображаемого пространства, границы которого знают и соблюдают объединившиеся игроки). Игровой

мир не существует нигде и никогда, но при этом он в реальности занимает особое игровое пространство и время. Этот мир имеет свое собственное, ему присущее, имманентное настоящее. Играющий человек понимает себя и окружающих только внутри игрового действия. В игре существуют специальные игровые предметы (шахматная доска и фигуры, игрушки, футбольный мяч). Все этим атрибутам играющий придает особый смысл, соответствующий игре. Игрой как реальным действием человек создает нереальный игровой мир, воспринимаемый в свою очередь как сверхреальность, в которой живут и в которую верят.

Игровое состояние трудно с чем-либо сравнить: оно возникает только в игре. В игре есть риск, так как никогда нельзя быть полностью уверенным в выигрыше. Состояние азарта настолько сильно, что люди иногда не в силах отказаться от игры. В игре человек свободен, не обременен неопределенными жизненными ограничениями и обстоятельствами. Игровой деятельности присуща особая настроенность – удовольствие, которое не похоже на другие виды удовольствий. В свою очередь игровое удовольствие диалектично: это не только удовольствие от игры, но удовольствие в игре, удовольствие от смещения реальности и нереальности. Здесь заявляет о себе фантазия: творя игровой мир, играющие не остаются в стороне от своего создания – они сами вступают в игровой мир, исполняя определенные роли. Внутри созданного фантазией игрового проекта играющие маскируют себя как «творцов», некоторым образом теряются в своих созданиях, погружаясь в свою роль и встречаясь с партнерами по игре, которые тоже играют определенные роли. Заметим, первое, что делает человек в самом начале игры – расслаивает себя на «себя самого» и «игрока». Такое расслоение весьма важно. Дело в том, что человек никогда не играет в игре «целиком»: у него присутствует рефлексивное осознание разделения «роли» (маски), живущей по законам игры, и внешнего человека, играющего эту роль. Играющие погружаются в свои роли, «исчезают» в них, скрывая свое играющее поведение. Само лицедейство, актерство (то есть разделение себя и игрока-маски) является распространенным явлением человеческой жизни: люди, взаимодействуя друг с другом, практически редко говорят открыто, искренно, откровенно. В социальных отношениях правила поведения роли и маски всегда четко определены и известны. Вся ткань человеческих взаимоотношений пронизана взаимодействием «масок». Человек, не участвующий в этих играх и действующий откровенно, попадает в положение «идиота».

В игре обнаруживает себя диалектическое сочетание себя как личности, своей социальной неигровой функции и игровой роли. Само становление человеческого Я осуществляется через наглядность – игру, благодаря которой самость человека обнаруживает себя через игровое Я. Человек в игре сразу и он сам, и играющее Я, и Я игрового мира, которые различны по сути, но одновременно едины. В игре человек учится осваивать самого себя, символически обозначать бытие и уметь его интерпретировать. В любой игре одновременно выступают множество Я личности, благодаря чему происходит увеличение культурного и духовного потенциала человека, а также освоение окружающего мира.

Современные исследователи из всего многообразия игр выделяют 3 основных ее вида [3]:

1. Игра – мимесис. Она основана на подражании и удвоении мира в символической форме, на игре ума и воображении (языковые игры, игры с текстом, театр).

2. Игра – агон. Она использует в своей основе борьбу, состязание, соревнование (спорт, дуэль, диспут).

3. Игра – экстазис. Она связана с постижением смысла бытия (человек, играющий с судьбой).

Все три типа игры составляют основу одного игрового механизма культуры и в той или иной степени проявляют себя в различных сферах и областях.

Основная антропологическая цель игры – свободная реализация устремлений человека. Если в реальной жизни человек обнаруживает несоразмерность своих сил предметам внешней жизни и природы, то в игре происходит метаморфоза – превращение несоразмерных предметов в соразмерное состояние. Подобное осуществляется с помощью «представителей» этих сил и предметов в игре (ролей, амплуа – для людей; объектов и моделей – для сил природы; игрушек – для предметов). Например, ребенок берет прутик вместо лошади; девочка играет с куклой, так как она не способна справиться с живым младенцем; ученый создает теоретическую модель в виду того, что он не в силах манипулировать планетами. Слабые люди на карнавалах превращаются в сильных мира сего (королей, правителей), Золушки – в принцесс и красавиц. Все средства и опыт культурной жизни человечества бросаются на решение грандиозной задачи – превратить непосильные человеку вещи в символические игрушки. Границы и сложность игры устанавливаются произвольно – соразмерно конкретному человеку, его возможностям, желаниям и воле. Человек сам своей личностью и своими правилами устанавливает соразмерность. Таким образом, игра создает равномогущий действительному, но не равный ему по гигантским размерам и разнообразию, символический мир.

Игра выступает как фантом – она есть и одновременно ее нет: ее можно созерцать, видеть, чувствовать, принимать участие, но как только заканчивается ее время, она исчезает. Игровой опыт не передается словами и не вербализируется, потому он всегда соотношен с личностными ощущениями, переживаниями, размышлениями. Каждый из нас испытывал не однажды игровой восторг и азарт, присутствовал и играл в различные игры, но передать адекватно суть феномена игры, всю шкалу эмоций игрового состояния мы не можем. Игра многообразна и многообразна. На протяжении всей истории человечества она не только вариативно повторяется и возобновляется, но и постоянно стимулирует в человеке рождение новых игровых конструкций.

Игра знакома каждому человеку, но при этом она таинственна и загадочна. В силу этого можно утверждать, что игра – феномен виртуального характера: она одновременно существует и не существует; дает творческую невидимую энергию, импульсы системе и организует ее; вариативно изменяет положение целого и не нарушает его. Игра растворена в бытии и его формах в виде онтологического принципа, но при этом она везде и нигде. По своему экзистенциальному предназначению игра представляет собой уникальное, азартное, рискованное приключение, в рамках которого человек постигает себя, проверяет свои возможности, тренирует свои способности, адаптируется к окружающему миру, нащупывая его границы. Игра наполняет бытие человека содержанием, благодаря чему возможен генезис человеческих качеств. Исходный смысл игры – переживание полноты бытия, практика раздвигания горизонтов бытия, порождение новых миров. Можно утверждать, что игра есть новый проект бытия, где человек всегда он сам и в тоже время не равнозначен себе, больше себя самого. Возможность такого проектирования задает смысл всему ему существованию, нацеливая на будущее. Игра – это сдвиг в бытии в сторону обретения человеком новых качеств и еще большей полноты, целостности. Следовательно, игра существует как состояние, структура и механизм.

Игра коренится в субъективной реальности, но в процессе развертывания она приобретает объективное существование. Игра динамична, но не только как постоянно изменяющееся действие, а еще как хрупкое соединение смыслов и значений, придаваемых тем или иным действиям и отношениям, которые легко трансформируются в иные. Игра многомерна, так как ей чужда линейная односторонность. В ней органично сочетаются и уживаются ценностное, эмоционально-волевое, интеллектуальное и действенное «измерения», реализу-

емые через игровую деятельность, игровое сознание и игровые отношения, которые считаются важнейшими элементами структуры бытия игры.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Игра как уникальный феномен культуры обладает такими характеристиками как свобода и свободный выбор, творческий характер деятельности, эстетичность, символическое преобразование окружающего мира, наличие определенного времени и пространства ее развертывания, правил, фиксирующих конкретный модус игры. Игра от не-игры отличается не признаками (добровольность – недобровольность), а статусом человека. Игра диалектична, амбивалентна, что обусловлено спецификой психики самого человека играющего и рождает поведенческую матрицу в виде свободной несвободы, изобретательности в рамках правил или в их нарушении. Игра одновременно эмоционально насыщена, свободна, но при этом рационализована и подчиняется строгому своду правил. При всей свободе, импровизационности и вариативности воплощения, игра – это всегда упорядоченная структура. Именно игрой создается поле воображения и фантазии, в котором человек играет реальностью, руководствуясь осознанными или бессознательными интересами. Игра становится способом построения мысли и философствования, особенно в современности. С помощью игры все чаще осуществляется поиск смысла жизни и сути бытия, поиск значений символов окружающего мира. Исходя из всего сказанного, нами было сформулировано следующее определение игры: «Игра – парадигма бытийного, в том числе человеческого, существования, феномен и механизм культуры. Игра создает мир

особый мир и управляет, играя, им, пронизывая собой каждый элемент созданного и делая его постижимо-непостижимым, реально-нереальным. Игра дает энергию структурно-смысловой системе определенной области бытия и организует ее; одновременно вариативно и изобретательно изменяет положение целого и не нарушает его. Более того, игра создает особый, выдуманный мир, воспринимаемый играющими как реальный. Игроки верят в этот мир, считая его самым настоящим». В целом игра – это необходимое стержневое качество человеческого бытия, то, без чего не построить антропологии, онтологии и гносеологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Symposium, 2004. 544 с.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
3. Сигов К.Б. Человек вне игры и человек играющий. Введение в философию игры // Философская и социологическая мысль. 1990. № 4. С. 31-47. №10. С. 46-62.
4. Финк Е. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 357 - 403.
5. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собр. соч.: В 6 т. М.: Искусство, 1959. Т. 6. 794 с.
6. Левада Ю.А. Игровые структуры в системах социального действия// Системные исследования. 1984. С. 269-281.
7. Хейзинга Й. Homo ludens (человек играющий). М.: Азбука, 2007. 384 с.

#### MULTIFORM APPEARANCE OF THE GAME: ATTEMPT OF PHILOSOPHICAL THOUGHT

© 2014

*E.L. Yakovleva*, doctor of philosophy sciences, candidate of Culturology,  
professor of the chair «Philosophy»  
*Institute of Economy, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The article deals with the game as a diverse phenomenon, through history and culture that through a person's life. However, when trying to understand the essence of the game, there are certain difficulties.

*Keywords:* game, non-game, metaphor, antinomy, difficult to grasp the concept, the game state.

---

**НАШИ АВТОРЫ**

**Андросова Юлия Владимировна**, ассистент кафедры «Иностранных языков»

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул.М.Горького, 65/67

Тел.: (846) 269-64-19

E-mail: donskaya\_yulia@mail.ru

**Арнгольд Светлана Андреевна**, студентка 5 курса факультета психологии

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, г. Самара, ул. М.Горького,65/67

Тел (846) 332-00-67

E-mail: zaykina\_sveta@mail.ru

**Богданова Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14

Тел.: (8482)53-91-39

E-mail: ann-glazova@yandex.ru

**Ванюхина Надежда Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42

Тел.: (843) 278-94-03

E-mail: vanyuhina@ieml.ru

**Варфоломеева Татьяна Петровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, г. Самара, ул. М.Горького, 63/65

Тел.: (8846) 332-00-67

E-mail: varfolomeeva.tp@mail.ru

**Васина Вероника Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология»,

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42

Тел.: +7(843) 231-92-90

E-mail: virash1@mail.ru

**Власова Ирина Станиславовна**, учитель начальных классов, студент магистратуры

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 53-92-47

E-mail: irulka2006@yandex.ru

**Гаврилова Мария Ивановна**, аспирант

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, 14

Тел.: (8482) 67-44-48

E-mail: masi.ru@mail.ru

**Голохвастова Елена Юрьевна**, аспирант кафедры «Педагогика и методики преподавания»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Фрунзе, 2г.

Тел.: (8482) 53-93-75

E-mail: ya.frolowa@yandex.ru

**Григорьева Ольга Витальевна**, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология развития и психофизиология»

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42

Тел.: (843) 278-94-03

E-mail: grigoryeva@ieml.ru

**Денисова Оксана Петровна**, кандидат психологических наук, доцент

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-64-59

E-mail: kseniya101@mail.ru

**Дидуренко Леонид Павлович**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, истории и теории мировой культуры»

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67

Тел.: (846) 224-07-32

E-mail: didurenka@mail.ru

**Жданова Лора Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, г. Самара, ул. М.Горького,65/67

Тел (846) 332-00-67

E-mail: lora2903@mail.ru

**Каракозова Наталья Юрьевна**, аспирант

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14

Тел.: (8482) 60-04-35

E-mail: karakozova1226@rambler.ru

**Коростелев Александр Алексеевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Фрунзе, 2г

Тел.: (8482) 53-95-75

E-mail: kaa1612@yandex.ru

**Котова Светлана Анатольевна**, специалист развивающего обучения д/с № 137 «Чижик», студент магистратуры Тольяттинского государственного университета

Адрес: АНО ДО «Планета детства «Лада», 445050, Россия, г. Тольятти, ул. Степана Разина, 51

Тел.: (8482) 60-02-37

E-mail: kotowacatia@yandex.ru

**Кривоносова Юлия Евгеньевна**, педагог-психолог, аспирант Уральского государственного педагогического университета

Адрес: МБОУ средняя общеобразовательная школа № 40 имени Вячеслава Токарева, 659315 Алтайский Край, г. Бийск, улица Ударная, дом 75А

E-mail: bischool40@mail.ru

**Мишина Юлия Владимировна**, аспирант

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42

Тел.: +7(843)231-92-9 0

E-mail: sinteks2@List.ru

**Низамова Халида Махмутовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел. (843) 231 92 90  
E-mail: halidan@rambler.ru

**Одарич Ирина Николаевна**, аспирант  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
Тел.: 89272168246  
E-mail: odarich28@gmail.com

**Олийнык Ирина Николаевна**, доцент кафедры «Педагогика, психология и коррекционное образование»  
Адрес: Ровенский областной институт последипломного педагогического образования, 33028, Украина, г. Ровно, ул. В. Чорновола, 74.  
Тел.: (0362) 22-22-02  
E-mail: ditvora@ukr.net

**Пецина Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Хоровое дирижирование и сольное пение»  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443010, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67  
Тел.: 8-917-152-70-83  
E-mail: irina\_petsina@mail.ru

**Саньковский Александр Михайлович**, аспирант кафедры украинской литературы и украиноведения  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2  
Тел.: +38(063)-66-20-135  
E-mail: san4elo45800@ukr.net

**Семенова-Полях Галина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел.: +7(843)231-92-90  
E-mail: sergey-galina.74@mail.ru

**Скоробогатов Андрей Валерьевич**, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры теории государства и права и публично-правовых дисциплин.  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел: (8432) 31-92-90  
E-mail: skorobogatov@ieml.ru

**Скоробогатова Анна Ильдаровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическая психология и педагогика»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел: (8432) 31-92-90  
E-mail: skorobogatova@ieml.ru

**Темирджанова Мадина Акбузоовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания  
Адрес: Карачаево-Черкесский государственный университет, 369202, Карачаево-Черкесская Республика, г. Карачаевск, улица Ленина, 29  
E-mail: abdurazakov@inbox.ru

**Тумакова Ольга Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, заведующий детского сада № 193 «Земляничка»  
Адрес: АНО «Планета детства «Лада», 445056, Россия, г. Тольятти, ул. Дзержинского, 11-а  
Тел.: (8482) 600-193  
E-mail: tumakova@pdlada.ru

**Фукин Анатолий Иванович**, доктор психологических наук, профессор кафедры «Психологии труда и предпринимательства»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел: (843) 278-94-13  
E-mail: aifukin@yandex.ru

**Халитов Рашид Гусманович**, кандидат психологических наук, ассистент кафедры «Общая психология»,  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел.: +7(843) 231-92-90  
E-mail: virashl@yandex.ru

**Хамзина Динара Фаритовна**, студентка IV курса направления «Педагогика» профиль «Психологическое образование» факультета психологии  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 63/65  
Тел.: (8846) 332-00-67  
E-mail: hamzina.dinara2010@yandex.ru

**Чичканова Татьяна Анатольевна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка, литературы, художественно-эстетических дисциплин и методик их преподавания  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Россия, Самара, ул. Блюхера, 25.  
Тел. (846)224-17-28  
E-mail: stgur@mail.ru

**Юсунов Ильдар Масгудович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Психологии развития и психофизиологии»,  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел.: +7(843) 231-92-90  
E-mail: knyaz5491@mail.ru

**Юсупова Гузель Валимухаметовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая психология»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел.: +7(843)231-92-90  
E-mail: guzel\_yus@mail.ru

**Яковлева Елена Людвиговна**, доктор философских наук, кандидат культурологии, профессор кафедры «Философия»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел.: (8843) 231-92-90  
E-mail: mifoigra@mail.ru

---

**OUR AUTHORS**

**Androsova Yulia Vladimirovna**, assistant of the department of «Foreign languages»

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Samara, M. Gorky st., 65/67

Tel.: (846) 269-64-19

E-mail: donskeya\_yulia@mail.ru

**Arngold Svetlana Andreevna**, 5th year student of the Faculty of Psychology

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Samara, M. Gorky st., 65/67

Tel.: (846) 332-00-67

E-mail: zaykina\_sveta@mail.ru

**Bogdanova Anna Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimisation of business processes

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14

Tel.: (8482) 53-91-39

E-mail: ann-glazova@yandex.ru

**Chichkanova Tatiyana Anatolievna**, candidate of historical sciences, assistant professor of the department of «Russian language, literature, artistic and aesthetic disciplines and techniques of teaching»

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Russia, Samara 443090, Blukhera st., 25.

Tel.: (846)224-17-28

E-mail: stgup@mail.ru

**Denisova Oksana Petrovna**, the candidate of psychological sciences, associate professor

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belorussian, 14.

Tel.: (8482) 54-64-59

E-mail: kseniya101@mail.ru

**Didurenko Leonid Pavlovich**, candidate of philosophical sciences, associate professor of Philosophy, history and theory of word culture chair

Address: samara state Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Samara, M. Gorky st., 65/67

Tel.: (846) 224-07-32

E-mail: didurenka@mail.ru

**Fukin Anatoly Ivanovich**, doctor of psychological science professor of the chair «Psychology of work and business psychology»

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42

Tel.: (843) 278-94-13

E-mail: aifukin@yandex.ru

**Gavrilova Maria Ivanovna**, aspirant.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14

Tel.: (8482) 67-44-48

E-mail: masi.ru@mail.ru

**Golokhvastova Elena Yurevna**, post-graduate student of department «Pedagogy and the methods of teaching»

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Frunze, 2g.

Tel.: (8482) 53-93-75

E-mail: ya.frolowa@yandex.ru

**Grigoryeva Olga Vitalyevna**, candidate of biological sciences, associate professor, head of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42

Tel.: (843) 278-94-03

E-mail: grigoryeva@ieml.ru

**Karakozova Natalia Yurjevna**, postgraduate student

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14

Tel.: (8482) 60-04-35

E-mail: karakozova1226@rambler.ru

**Khalitov Rashid Gusmanovich**, candidate of psychological science, assistant of «General psychology»,

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42

Tel.: +7(843) 231-92-90

E-mail: virash1@yandex.ru

**Khamzina Dinara Faritovna**, student of the IV course of the direction of «Pedagogics», specialization «Psychological education» of the faculty of Psychology

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 65/67, Maxim Gor'ky Street, Samara, 443099, Russian Federation.

Tel.: (8846) 332-00-67

E-mail: hamzina.dinara2010@yandex.ru

**Korostelev Alexander Alekseevich**, doctor of pedagogical sciences, professor of department «Pedagogy and the Methods of Teaching»

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Frunze, 2g kaa1612@yandex.ru

Tel.: (8482) 53-95-75

E-mail: kaa1612@yandex.ru

**Kotova Svetlana Anatolevna**, speciality intelligent instruction detskiy sad № 137 «Chiqik», student magistracy Togliatti State University

Address: ANO DO «Planeta detstva «Lada», 445050, Russia, Togliatti, st. Stepana Rasina, 51

Tel.: (8482) 60-02-37

E-mail: kotowacatia@yandex.ru

**Krivodonova Julia Evgenevna**, educational psychologist, a graduate student of the Ural State Pedagogical University

Address: MBEI middlecover secondary school № 40 named after V. Tokarev, 659315, Russia, Altai Krai, Biysk, Street Drum, House 75A

E-mail: bischool40@mail.ru

**Mishina Yuliya Vladimirovna**, post-graduate student

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42

Tel.: +7(843)231-92-90

E-mail: sinteks2@List.ru

**Nizamova Khalid Mahmutovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of educational psychology and pedagogy

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42

Tel.: (843)231 92 90

E-mail: halidan@rambler.ru

**Odarych Irina Nikolaevna**, postgraduate

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14  
Tel.: 89272168246  
E-mail: odarich28@gmail.com

**Oliylyk Irina Nikolayevna**, associate professor of the chair «Pedagogy, psychology and education»

Address: Rivne Institute of postgraduate pedagogical education, 33028, Ukraine, Rivne, st. Chornovola, 74.  
Tel.: (0362) 22-22-02  
E-mail: ditvora@ukr.net

**Petsina Irina Anatolevna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent of the choral and solo singing's Department

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443010, Russia, Samara, st. M.Gorkogo, 65/67  
Tel.: 8-917-152-70-83  
E-mail: irina\_petsina@mail.ru

**Sanivskiy Oleksandr Mihaylovich**, a graduate student of the chair of Ukrainian literature and Ukrainoznavstvo

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Uman, str. Sadovaia, 2  
Tel.: +38(063)-66-20-135  
E-mail: san4elo45800@ukr.net

**Semyonova-Polyakh Galina Gennadyevna**, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: +7(843)231-92-90  
E-mail: sergey-galina.74@mail.ru

**Skorobogatov Andrey Valerievich**, doctor of historical sciences, Professor of Theory of State and Law and public legal disciplines.

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: (8432) 31-92-90  
E-mail: skorobogatov@ieml.ru

**Skorobogatova Anna Ildarovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair «Educational Psychology and Pedagogy».

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: (8432) 31-92-90  
E-mail: skorobogatova@ieml.ru

**Temirdzhanova Madina Akbuzouovna**, candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of mathematics and technique of its teaching

Address: Karachay-Cherkessia State University, 369202, Karachai-Cherkess Republic, Karachaevsk, Lenin Street, 29  
E-mail: abdurazakov@inbox.ru

**Tumakova Olga Evgenievna**, candidate of pedagogical sciences, Head of kindergarten № 193 “Zemlyanichka”

Address: Independent non-profit organization “Childhood Planet” Lada”, 445056, Russia, Togliatti, st Dzerzhinsky, 11a  
Tel.: (8482) 600-193  
E-mail: tumakova@pdlada.ru.

**Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna**, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: (843) 278-94-03  
E-mail: vanyuhina@ieml.ru

**Varfolomeeva Tatyana Petrovna**, candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of General and Social Psychology

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 65/67, Maxim Gor'ky Street, Samara, 443099, Russian Federation.  
Tel.: (8846) 332-00-67  
E-mail: varfolomeeva.tp@mail.ru

**Vasina Veronika Viktorovna**, candidate of psychological science, associate professor of «General psychology»,

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: +7(843) 231-92-90  
E-mail: virash1@mail.ru

**Vlasova Irina Stanislavovna**, primary school teacher, a master's student

Address: Togliatti state University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 12  
Tel.: (8482) 53-92-47  
E-mail: irulka2006@yandex.ru

**Yakovleva Elena Ludvigovna**, doctor of philosophy sciences, candidate of Culturology, professor of the chair «Philosophy»

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: (8843) 231-92-90  
E-mail – mifoigra@mail.ru

**Yusupov Ildar Masgudovich**, Doctor of Psychology, Professor, professor of the chair «Psychology of development and psychophysiology»,

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: (843) 231-92-90  
E-mail: knyaz5491@mail.ru

**Yusupova Guzel Valimukhametovna**, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «General psychology»,

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: +7(843)231-92-90  
E-mail: guzel\_yus@mail.ru

**Zhdanova Lora Gennadevna**, candidate of psychological sciences, associated professor, associated professor of age and pedagogical psychology chair

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Samara, M. Gorky st., 65/67  
Tel.: (846) 332-00-67  
E-mail: lora2903@mail.ru