

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



*педагогика и психология*

**2014  
№ 4(9)**



# А З И М У Т НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

№ 4 (9)

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 30.12.2014.  
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>СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ</b> Абаева Фатима Борисовна.....	7
<b>ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ И МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ</b> Бахарев Николай Петрович, Драгунова Елена Александровна.....	9
<b>СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖАНРА ПРОПОВЕДИ РАЗЛИЧНЫХ ХРИСТИАНСКИХ КОНФЕССИЙ</b> Белкина Юлия Алексеевна, Нестеров Дмитрий Александрович.....	12
<b>СОБЫТИЙНО-БИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В АНАЛИЗЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ (НА ПРИМЕРЕ ЖЕНЩИН-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ)</b> Бергис Татьяна Анатольевна.....	14
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НА ДИСЦИПЛИНАХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА ПОСРЕДСТВОМ БИНАРНЫХ ЗАНЯТИЙ</b> Бухалова Наталья Александровна, Павлова Ольга Анатольевна.....	18
<b>НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОЛОРИТ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ЕДИНИЦА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ</b> Быкова Дарья Владимировна.....	22
<b>ОСОБЕННОСТИ МИРОВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ</b> Винокурова Галина Александровна.....	24
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К КУЛЬТУРЕ РУССКОГО НАРОДА</b> Выдренкова Анастасия Александровна.....	28
<b>СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СТРУКТУРЕ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ</b> Гатауллина Резеда Фарвазовна.....	30
<b>ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА И СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Герасименко Валентин Григорьевич.....	34
<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Голохвастова Елена Юрьевна, Шендерей Павел Эдуардович.....	37
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ «ГРУППЫ РИСКА» В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ</b> Гостева Лилит Завеновна, Полевая Наталия Михайловна.....	40
<b>ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ СОСТОЯНИЯ УСПЕХА</b> Григорьева Ольга Витальевна.....	43
<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ</b> Гудалина Татьяна Анатольевна.....	46
<b>СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СОВМЕСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ</b> Дзамыхов Алибек Хусейнович.....	49
<b>МЕТОДИКА АКТИВНОГО ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ МНОГОШАГОВЫХ ЗАДАЧ ТЕСТОВ</b> Бахарев Николай Петрович, Драгунова Елена Александровна.....	53
<b>ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> Сергушина Ольга Васильевна, Евсеева Юлия Алексеевна.....	56
<b>К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ КЛАСТЕРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ САМАРСКОГО РЕГИОНА</b> Иванова Татьяна Николаевна.....	58
<b>К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Иванова Татьяна Николаевна.....	60
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> Ищенко Евгения Сергеевна.....	63
<b>АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ</b> Картунова Анастасия Андреевна.....	66
<b>ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БИОГРАФИИ</b> Кондаурова Инесса Константиновна, Гусева Марина Андреевна.....	69
<b>СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Сергушин Евгений Геннадьевич, Королева Александра Юрьевна.....	72
<b>РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ГИПЕРТЕКСТОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ</b> Куликова Ирина Валентиновна.....	74
<b>МЕМ КАК ЧАСТЬ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА</b> Белкина Юлия Алексеевна, Куценко Елизавета Викторовна.....	77
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4	3

<b>ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА</b> Лесите Эяна Юозовна, Павлова Екатерина Викторовна.....	79
<b>РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Лифанова Наталья Викторовна.....	81
<b>РОЛЬ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ «ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ТИПОВ И ДЕЙСТВИЯ НАД НИМИ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ К ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ</b> Миниахметов Альмир Анфирович.....	84
<b>РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ</b> Мухидинов Магомед Госенгаджиевич.....	87
<b>РЕЙТИНГ И ОЦЕНКА УРОВНЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА</b> Павлова Елена Сергеевна.....	90
<b>РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> Пальцева Людмила Ивановна.....	92
<b>ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ</b> Пелепец Тамия Фахраддиновна.....	94
<b>МЕСТО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b> Прыскина Елена Александровна.....	97
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МНОГОУРОВНЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ</b> Разуваев Станислав Геннадьевич, Разуваев Игорь Станиславович.....	99
<b>ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ НОВОГО ФОРМАТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</b> Ремезова Лариса Асхатовна, Сирик Ирина Юрьевна, Лукомская Анастасия Александровна.....	102
<b>ИСТОРИЯ ЛЁГКОЙ АТЛЕТИКИ В САМАРСКОЙ (КУЙБЫШЕВСКОЙ) ОБЛАСТИ И ПРОБЛЕМЫ ЕЁ РАЗВИТИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ</b> Росляков Виктор Иванович.....	106
<b>ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ НАРКОЗАВИСИМЫХ В ПЕРИОД РЕМИССИИ</b> Семенова-Полях Галина Геннадьевна.....	109
<b>ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПО ПЕДАГОГИКЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ</b> Сергушина Ольга Васильевна, Евсеева Ольга Алексеевна.....	112
<b>ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОРИЕНТИРЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	113
<b>РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ</b> Ванюхина Надежда Владимировна, Скоробогатова Анна Ильдаровна.....	116
<b>ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЕМОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> Смирнова Ольга Николаевна.....	119
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ</b> Сундеева Людмила Александровна.....	121
<b>ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b> Третьякова Елена Михайловна, Одарич Ирина Николаевна.....	123
<b>ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)</b> Файзуллина Алсу Гусмановна.....	125
<b>ПРЕЗЕНТАТИВНЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНЫХ ИНИЦИАТИВНЫХ ГРУПП В СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ</b> Филиогло Лариса Дмитриевна.....	128
<b>РИТОРИКА ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЧЕЛОБИТНЫХ XVII ВЕКА)</b> Белкина Юлия Алексеевна, Целёра Олег Сергеевич.....	131
<b>КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ</b> Чесноков Александр Николаевич, Якупова Марина Мансуровна, Епифанов Станислав Викторович.....	133
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДИЗАЙНЕРОВ В РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b> Шкиль Ольга Сергеевна.....	137
<b>ПРОБЛЕМЫ СПРОСА И ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА Г.О.ТОЛЬЯТИ</b> Щербакова Ольга Юрьевна.....	140
<b>Наши авторы.....</b>	145



---

**CONTENT**

<b>MODERN METHODS OF TEACHING STUDENTS SPEAKING IN FOREIGN LANGUAGE</b> Abaeva Fatima Borisovna.....	7
<b>DESIGN OF INTERSUBJECT AND MULTIDISCIPLINARY EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES AT TECHNICAL UNIVERSITY</b> Baharev Nickolay Petrovich, Dragunova Elena Alexandrovna.....	9
<b>COMPARATIVE ANALYSIS OF THE GENRE SERMON VARIOUS CHRISTIAN DENOMINATIONS</b> Belkina Juliya Alekseevna, Nesterov Dmitry Aleksandrovich.....	12
<b>THE EVENT-BIOGRAPHIC APPROACH IN THE PERSONAL LIFE WAY ANALYSIS (BY THE EXAMPLE OF BUSINESSWOMEN)</b> Bergis Tatiana Anatolievna.....	14
<b>FORMATION OF THE COMMON CULTURAL COMPETENCES AT STUDENTS-BACHELORS ON DISCIPLINES OF THE SOCIALLY-HUMANITARIAN CYCLE BY MEANS OF BINARY LESSONS</b> Bukhalova Natalia Alexandrovna, Pavlova Olga Anatolyevna.....	18
<b>NATIONAL COLOUR OF WORKS OF ART WORK AS UNIT OF MOTIVATION OF STUDENTS OF NOT LANGUAGE HIGH SCHOOLS ON EMPLOYMENT ON ENGLISH LANGUAGE</b> Bykova Daria Vladimirovna.....	22
<b>FEATURES WORLDVIEW TEENAGERS WITH CHRONIC SOMATIC DISEASES.</b> Vinokurova Galina Alexandrovna.....	24
<b>THE FORMATION OF VALUE ATTITUDE YOUNGER STUDENTS TO THE CULTURE OF THE RUSSIAN PEOPLE</b> Vydrenkova Anastasia Aleksandrovna.....	28
<b>FAMILY EDUCATION IN THE STRUCTURE OF THE SELF-DEVELOPING SOCIAL SYSTEMS</b> Gataullina Reseda Parvanova.....	30
<b>THE INTEGRATION PROBLEMS OF THE REGIONAL LABOR MARKET AND THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION</b> Gerasimenko Valentin Grigorievich.....	34
<b>MODELING OF FORMATION OF GENERIC COMPETENCES IN STUDENTS – ECOLOGY IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION</b> Golokhvastova Elena Yurevna, Shenderei Pavel Eduardovich.....	37
<b>SOCIAL SUPPORT FOR STUDENTS «AT RISK» IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS</b> Gosteva Lilit Zavenovna, Polevaya Natalia Mihailovna.....	40
<b>PSYCHOPHYSIOLOGY STATE SUCCESS</b> Grigoryeva Olga Vitalyevna.....	43
<b>CONTENT CHARACTERISTICS OF THE SOCIO-PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS SPECIALIZED AGENCIES</b> Gudalina Tatiana Anatolievna.....	46
<b>THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF JOINT STUDY OF INFORMATICS AND MATHEMATICS AT THE UNIVERSITY</b> Dzamyhov Alibek Huseinovic.....	49
<b>TECHNIQUE THE ACTIVE INDIVIDUALIZED TRAINING ON THE BASIS OF MULTISTEP TASKS OF TESTS</b> Baharev Nickolay Petrovich, Dragunova Elena Alexandrovna.....	53
<b>VALUE DIDACTIC GAMES IN CLASS AT PRIMARY SCHOOL</b> Sergushina Olga Vasilievna, Evseeva Julia Alexeevna.....	56
<b>THE QUESTION OF CREATING A CLUSTERED CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM OF THE SAMARA REGION</b> Ivanova Tatyana Nikolaevna.....	58
<b>TO THE QUESTION ABOUT THE READINESS OF GRADUATES FOR PROFESSIONAL WORK</b> Ivanova Tatyana Nikolaevna.....	60
<b>FORMATION OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS AT THE LESSONS OF LITERATURE IN ELEMENTARY SCHOOL</b> Ishchenko Evgenia Sergeevna.....	63
<b>ANALYSIS OF SCIENTIFIC STUDIES ON THE ANXIETY LEVEL OF THE PERSONALITY</b> Kartunova Anastasia Andreevna.....	66
<b>FORMATION AT THE TEACHERS EXPECTED TO BE MAJORED IN MATHEMATICS SKILLS OF TEACHERS-RESEARCHERS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL BIOGRAPHY</b> Kondaurova Inessa Konstantinovna, Guseva Marina Andreevna.....	69
<b>MODERN CONDITIONS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION BACHELOR PEDAGOGICAL EDUCATION</b> Sergushun Eugene Gennadievich, Koroleva Alexandra Yurevna.....	72
<b>IMPROVEMENT OF STUDENTS' VERBAL AND COGNITIVE ACTIVITY VIA HYPERTEXT FOR ACADEMIC PURPOSES IN L2</b> Kulikova Irina Valentinovna.....	74
<b>MEM AS PART OF INTERNET-DISOURSE</b> Belkina Juliya Alekseevna, Kutsenko Elena Viktorovna.....	77
<b>DEVELOPMENT OF TOLERANCE AT STUDENTS OF SOCIAL SPHERE IN MULTICULTURAL EDUCATION ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY</b> Lesite Elyana Yuozovna, Pavlova Ekaterina Viktorovna.....	79

<b>DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN PRIMARY SCHOOL WITH THE HELP OF PROBLEM EDUCATION TECHNOLOGY</b> Lifanova Nataliya Victorovna.....	81
<b>THE ROLE OF THE TOPIC “TRANSFORMATION OF TYPES AND OPERATIONS ON THEM” WHILE TRAINING RURAL STUDENTS FOR USE ON IT</b> Miniakhmetov Almir Anfrovich.....	84
<b>TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT AND PSYCHO-PEDAGOGICAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER</b> Muhidinov Magomed Gosengadzhievich.....	87
<b>RATING AND ESTIMATION LEVEL KNOWLEDGES STUDENT</b> Pavlova Elena Sergeevna.....	90
<b>LANGUAGE DEVELOPMENT AND FORMATION OF SPEECH SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL</b> Paltseva Lyudmila Ivanovna.....	92
<b>PHENOMENON PSYCHOLOGICAL CULTURE MANAGERS</b> Pelepets Tamil Fahraddinovna.....	94
<b>PLACE OF GENERAL EDUCATION IN EDUCATION FUTURE TEACHERS</b> Pryskina Elena Aleksandrovna.....	97
<b>STUDENTS’ PROFESSIONAL SOCIALIZATION AND PROFESSIONAL SELF DETERMINATION WITHIN THE MULTI-LEVEL EDUCATIONAL COMPLEX</b> Razuvaev Stanislav Gennadievich, Razuvaev Igor Stanislavovich.....	99
<b>INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AS A TOOL NEW FORMAT INTERACTION PRESCHOOL ORGANIZATIONS AND FAMILIES IN THE SOCIALISATION OF THE CHILD WITH MENTAL RETARDATION</b> Remezova Larisa Askhatovna, Sirik Irina Yurievna, Lukomskaya Anastasia Alexandrovna.....	102
<b>HISTORY OF ATHLETICS IN SAMARA (KUYBYSHEV) OBLAST AND THE PROBLEMS OF ITS DEVELOPMENT AT THE PRESENT STAGE</b> Roslyakov Viktor Ivanovich.....	106
<b>VITAL SELF-DETERMINATION OF DRUG ADDICTS DURING REMISSION</b> Semenova-Polyah Galina Gennadevna.....	109
<b>INFORMATION SUPPORT TRAINING ACTIVITIES STUDENTS PEDAGOGY: PROBLEM</b> Sergushina Olga Vasilievna, Evseeva Olga Alexeevna.....	112
<b>MAIN TRENDS AND GUIDING LINES AT TEACHING STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS A FOREIGN LANGUAGE</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	113
<b>DEVELOPMENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL READINESS OF PARENTS TO EDUCATION OF THEIR CHILDREN IN SCHOOL</b> Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna, Skorobogatova Anna Ildarovna.....	116
<b>DIAGNOSTICS OF PERSONAL STUDENT’S QUALITIES IN ELEMENTARY SCHOOL</b> Smirnova Olga Nikolaevna.....	119
<b>FORMATION OF INFORMATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT LESSONS OF LITERARY READING AT ELEMENTARY SCHOOL ON THE BASIS OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING</b> Sundeeva Lyudmila Aleksandrovna.....	121
<b>INCREASE OF INFORMATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE VOCATIONAL EDUCATION WITH APPLICATION OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES</b> Tretyakova Elena Mixailovna, Odarych Irina Nikolaevna.....	123
<b>SPECIAL ASPECTS OF EDUCATION OF PRESCHOOL AND SCHOOL-AGE CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)</b> Fayzullina Alsu Gusmanovna.....	125
<b>PRESENTATIONAL ASPECTS OF THE ACTIVITY YOUTH INITIATIVE GROUPS IN THE SOCIAL ENVIRONMENT</b> Filioglo Larisa Dmitrievna.....	128
<b>RHETORIC BUSINESS OF WRITING (FOR EXAMPLE, ANALYSIS OF PETITIONS XVII CENTURY)</b> Belkina Juliya Alekseevna, Celera Oleg Sergeevich.....	131
<b>COMPUTER MODELING AND INTERNET TECHNOLOGY IN EDUCATION ACTIVITIES</b> Chesnokov Aleksandor Nikolaevich, Yakupova Marina Mansurovna, Epifanof Stanislav Viktorovich.....	133
<b>PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DESIGNERS IN SOLVING PROFESSIONAL TASKS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES</b> Shkil Olga Sergeyevna.....	137
<b>PROBLEMS OF SUPPLY AND DEMAND ON THE REGIONAL LABOUR MARKET, ACTING TOGLIATTI</b> Scherbakova Olga Yurevna.....	140
<b>Our authors.....</b>	145



СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГОВОРЕНИЮ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

© 2014

**Ф.Б. Абаева**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков  
для естественнонаучных факультетов*Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

*Аннотация:* Современные технологии обучения говорению на иностранном языке исходят из того, что для обучения иностранным языкам важное значение имеют не коммуникативные ситуации, случающиеся в языковом коллективе ежесекундно и не поддающиеся учету практически, а в основном повторяющиеся, наиболее типичные стандартные ситуации. Типичная коммуникативная ситуация понимается нами как определенный воображаемый конструкт или модель реального контакта, в котором речевое поведение собеседников реализуется в их типичных социально-коммуникативных ролях.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, обучение говорению, иностранный язык, преподавание иностранного языка, технологии обучения иностранному языку.

В условиях стремительного прогрессирования международного сотрудничества и роста необходимой информации на иностранном языке, карьерный успех специалиста находится в корреляционной связи с уровнем владения иностранным языком. В ряде научно-педагогических исследований иностранный язык, как учебная дисциплина, рассматривается авторами с различных позиций: роль иностранного языка в формировании личности (Н.В. Баранова, Г.Е. Ведель, С.Б. Гусева, С.В. Ефименко, А.М. Стояновский и др.); обучение иностранному языку как средству общения (М.А. Бахарева, М.М. Васильева, М.А. Евдокимов, И.А. Зимняя, Е.И. Калмыкова, Р.П. Мильруд, И.Н. Павлова и др.); формирование коммуникативной культуры в процессе обучения (Л.П. Клобукова, З.И. Коннова, Н.В. Немченко и др.). Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы, изучение опыта работы преподавателей иностранных языков, анкетирование студентов неязыковых факультетов вузов свидетельствуют, что дисциплина «Иностранный язык» воспринимается многими обучающимися как общеобразовательный предмет, лишенный связи с будущей профессиональной деятельностью, не в полной мере отвечает потребностям общества и личности.

Согласно ФГОС ВПО нового поколения целью обучения иностранному языку в вузе является формирование соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций по каждому направлению подготовки. Коммуникативная компетенция в современной системе профессионального образования занимает приоритетное место, так как формирование обозначенных компетенций невозможно при репродуктивной передаче знания от преподавателя к студенту. Это возможно сделать только в комплексе при введении новых принципов обучения аудированию и говорению, которые являются структурными компонентами новой компетентностной модели профессионального образования. В отличие от аудирования, говорение не предъявляет таких высоких требований к объему языкового материала как условию (И.А. Модина), обеспечивающему реализацию этого навыка [7, с. 255-260]. При обучении студентов говорению на иностранном языке в рамках образовательных программ вуза преподаватели сталкиваются с проблемой несоответствия используемых методов обучения с современными требованиями к овладению иностранным языком студентов неязыкового профиля. Часто «испытание практикой» заставляет подвергнуть сомнению адекватность экзаменационной оценки по иностранному языку в вузе, так как, несмотря на качественно новые, довольно конкретные требования к уровню владения иностранным языком, экзамены по-прежнему ориентированы на традиционный или какой-либо другой метод обучения, где знаниям о языке придается большее значение, чем умениям и навыкам в самом языке, и где владение устной речью носит вторичный подчиненный характер, а не является условием создания других рече-

вых навыков: навыка чтения и письма.

В связи с переходом на многоуровневую систему высшего профессионального образования, в основе обучения говорению на иностранном языке лежит компетентностный подход, так как он более отчетливо устанавливает тот объем необходимого минимума языкового материала, которым должен овладеть студент для полноценного участия в общении, затрагивает нравственно-ценностную основу и содержание учебно-воспитательного процесса, позволяет организовать непрерывный процесс обучения, обеспечивает возможность формирования общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся с учетом особенностей каждой ступени образования. Известно, что одной из главных целей обучения иностранным языкам является обучение говорению. Но когда конкретизируют сущность и смысловое содержание говорения, как педагогической категории, то специалисты расходятся в формулировках его определении. Говорение – это вербальная коммуникация, то есть вербальный процесс общения с помощью языка (С.В. Ефименко) [5, с. 60-65]; говорение – это разновидность речевой деятельности, обеспечивающей коммуникацию между общающимися людьми (Е.В. Смирнова) [10, с. 33-36]; говорение – это процесс вербального общения, основывающийся на действии последовательного включения обеспечивающих его механизмов (М.И. Баликоева) [1, с. 22-25].

Говорение как вид речевой деятельности, коммуникативного поведения людей в первую очередь опирается на язык как средство общения. В основе говорения лежит, прежде всего, четкое осознание значения лексической единицы языка. Коммуникативное поведение людей (Е.Н.Беляева [3, с. 10-11], Ю.Ю. Ковалева [6, с. 60-65]) подчиняется конкретным лингвистическим правилам, закрепленным в речевых формулах. Специфические нормы коммуникативного поведения находят отражение в лексико-грамматических структурах, в системе паралингвистических средств общения (к ним относятся звуковые средства, сопровождающие речь, мимика и жесты). Для разных видов деятельности существуют определенные лингвистические правила сопутствующего речевого поведения.

В современной лингвистике внимание сосредоточено на социальной стороне языка, его способности служить средством взаимопонимания в общении, его функциях. В лингвистику вводят противопоставление языка и речи. Речь – индивидуальный акт, язык – социальный продукт, система, включающая ряд подсистем. Методисты выделяют единицы языка и единицы речи. Для единиц языка (слов, фонем, морфем, предложений, словосочетаний и др.) характерна образцовость, структурность, системность. Однако в речи не все осуществляется по идеальным эталонам, поэтому в речевых единицах учитывается узус (принятое употребление слов и выражений в противоположность обусловленному специфическим контекстом или индивидуальным вкусом),

исторически отработанные формы в разных ситуациях и стилях. Речевой образец – сугубо методическое понятие, в качестве образца может выступать не только фраза, но и монологическое сверхфразовое или диалогическое единство, состоящее из группы предложений, связанных единым смысловым содержанием.

За последние годы преподаватели иностранного языка получили большую самостоятельность в выборе методов, принципов, средств обучения, творческом осмыслении содержания и путей реализации образовательных программ. Признавая существование различных подходов, технологий реализации методов в современном процессе обучения иностранному языку, следует признать лидирующее положение учебно-методического комплекса, основанного на личностно-ориентированном и компетентностном подходах в обучении говорению, которые должны создавать атмосферу, в которой обучающийся чувствует себя свободно и комфортно; стимулировать познавательные интересы студента, развивать у него желание интенсивно использовать иностранный язык, а так же стимулировать мотивацию и потребность в обучении говорению на иностранном языке; затрагивать личность студента в целом, сделать его активным субъектом учебного процесса, стимулировать его творческие, когнитивные и речевые способности; создавать проблемные педагогические ситуации, в которых главной фигурой является не преподаватель, а студент, который должен осознавать, что овладение высоким уровнем говорения на иностранном языке в большей степени связано с его личностными качествами, интересами и потребностями, нежели с реализуемыми учителем методами, приемами, средствами и технологиями обучения; предусматривать различные формы работы в аудитории – групповую, индивидуальную, коллективную, направленные на стимулирование активности обучаемых, их самостоятельности и творческого поиска.

Однако, как отмечают многие специалисты (С.В. Ефименко [5], Ю.Ю. Ковалева [6], В.М. Павлоцкий [9]), на пути интеграции и глобализации возникло препятствие, связанное с недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком. В этой связи многие вузы технического профиля встали перед необходимостью осуществлять подготовку специалистов на уровне международных требований, способных эффективно функционировать в международном научно-образовательном контексте и владеющих как минимум одним иностранным языком. Говоря о современном специалисте с высшим профессиональным образованием, мы представляем его как культурно-языковую личность, обладающую языковым и культурно-информационным запасом, способностями и умениями понимать, принимать и интерпретировать языковые и культурные явления страны изучаемого иностранного языка.

Активное участие в общении, осуществляемой на иностранном языке предполагает овладение устной речью на этом языке, то есть развитие навыков говорения. Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения. Речь, как говорение – это вербальная коммуникация, вербальный процесс общения с помощью языка.

Различают следующие виды устной речи: диалогическую и монологическую. Наиболее простой разновидностью устной речи является диалог, т.е. разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Особенности этой речи в значительной мере зависят от степени взаимопонимания собеседников, их взаимоотношений. Сплошь и рядом в семейной обстановке педагог строит диалог совсем не так, как в классе при общении с учениками. Большое значение имеет степень эмоционального возбуждения при разговоре. Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как в спокойном состоянии, не только употребляет иные интонации, но часто пользуется другими

словами, оборотами речи [9, с. 44].

Вторая разновидность устной речи – монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его: это рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад и т.п. Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог. Монологическая речь представляет большие трудности по сравнению с диалогической речью, ее развернутые формы в онтогенезе развиваются позднее, ее формирование у учащихся, особенно на уроках английского языка, представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения.

Не менее важными являются и умения организовать познавательную деятельность студентов, вызвать у них потребность в качественном образовании, развить их творческие способности и познавательные интересы. Особая роль здесь отводится практическому курсу иностранного языка, который не только способствует развитию навыков владения иноязычной компетентностью, но и содействует профессиональному самоопределению, карьерному росту, качественному изменению в развитии личностной сферы [10-15]. Поэтому и требования к профессиональной компетентности преподавателя не должны замыкаться только на его умения научить грамотно писать, читать или говорить на иностранном языке, но и способствовать развитию креативного творческого мышления, интеллектуальной активности студентов.

Таким образом, в настоящее время обучение иностранным языкам, в частности говорению, рассматривается как обучение коммуникативной деятельности, умению общаться. В связи с этим должен осуществляться поиск инновационных форм и методов обучения для развития профессионально ориентированного обучения студентов, повышения качества занятий по иностранному языку, повышения их эффективности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баликоева М.И. Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку неязыковых вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №3. С. 22-25.
2. Бекова М.И. Модульно-компетентностный подход к подготовке специалистов в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова // Школа будущего. 2013. № 3. С. 98-103.
3. Беляева Е.Н. Типы оценки уровня владения иностранным языком // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. №1. С. 10-11.
4. Воронин В.Н., Коростелев А.А. Системный подход к управлению качеством подготовки будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 25-32.
5. Ефименко С.В. Развитие психофизиологических механизмов говорения на занятиях по иностранному языку в техническом вузе // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2010. № 10 (111). С. 60-65.
6. Ковалева Ю.Ю. Модульное обучение иностранному языку студентов технического вуза // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 352. С. 180-182.
7. Модина И.А. К вопросу об обучении говорению // Язык и культура (Новосибирск). 2012. № 2. С. 255-260.
8. Павлова И.Н., Евдокимов М.А. Повышение качества обучения путем совершенствования самостоятельной работы студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 145-150.

9. Павлоцкий В.М. Учебник английского языка. Изд-во «Оракул». СПб, 2004. – 258 с.
10. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
11. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Формирование профессиональной компетентности выпускника современного вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2. С. 233-235.
12. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности восприятия содержания учебных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74-78.
13. Яблонская Т.Н. Задачный подход в системе повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 47-50.

14. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146-149.
15. Дудиева З.К. Педагогические технологии повышения иноязычной коммуникации студентов на основе интеграции учебных дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 117-120.
16. Локтюшина Е.А. Подготовка специалиста на основе интеграции профессиональной и иноязычной компетенций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 142-145.
17. Муриева М.В. Раннее иноязычное обучение – начальный этап формирования вторичной языковой личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 123-126.

### MODERN METHODS OF TEACHING STUDENTS SPEAKING IN FOREIGN LANGUAGE

© 2014

**F.B. Abaeva**, candidate of pedagogical science, associate professor, head of the department of foreign languages for natural science faculties  
*North Ossetian State University K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

*Annotation:* Modern technologies of teaching speaking in a foreign language based on the fact that the teaching of foreign languages are important not communicative situations that occur in the language community, and every second almost incalculable, and osnovnm repetitive, the most typical standard situations. A typical communicative situation is understood by us as a certain imaginary construct or model of real contact, in which verbal behavior interlocutors implemented in their typical social and communicative roles.

*Keywords:* vocational education, training, speaking, foreign language, foreign language teaching, technology, foreign language teaching.

УДК: 378.14

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ И МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

© 2014

**Н.П. Бахарев**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Сервис технических и технологических систем»  
*Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)*  
**Е.А. Драгунова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Мировая экономика»  
*Санкт Петербургский институт «Внешнеэкономических связей, экономики и права», Тольяттинский филиал, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Рассматриваются теоретические основы и принципы практической реализации системы непрерывного многоуровневого профессионального технического образования, на основе «инверсной» (последовательно-параллельной) фундаментализации, построенной на основе модели развития в форме сходящейся (спирали в координатах прогресса и энтропии, адекватно отражающий процесс подготовки специалиста в вузе при условии интеграции различных уровней профессионального образования в единый образовательный комплекс.

*Ключевые слова:* непрерывная, многоуровневая профессиональная подготовка, инверсная фундаментализация, образовательный комплекс, открытая нелинейная система.

Решение социально-педагогической проблемы подготовки конкурентоспособных на мировом рынке труда технических специалистов различного уровня образования в современных сложных социально-экономических условиях неразрывно связано с решением проблемы современного профессионального образования, которое становится в условиях глобальных проблем современности одним из ведущих способов экономического прогресса общества. Деятельность профессионала в области техники сегодня – это создание совершенно новых конструкций машин, аппаратов, систем управления и технологий, в том числе сервисных, которые внедряются в практику более высокими темпами и часто за меньшее время, чем время подготовки инженера в вузе.

В тенденциях развития современного профессионального образования: компетентностный подход при формировании образовательной программы, фундаментализация и гуманитаризация научного знания в условиях быстрой смены достижений науки, техники и тех-

нологий, широкой и глубокой интеграции образования с наукой и производством, обнаруживается ряд противоречий, главным среди которых, с нашей точки зрения, является противоречие между объективной необходимостью достижения непрерывности подготовки специалиста в профессиональном образовательном учреждении и недостаточной разработанностью теоретических и практических основ интеграции всех ее уровней в единое пространство подготовки в зависимости от способностей и желаний обучаемых.

Стремление найти путь разрешения данного противоречия неизбежно сталкивается с необходимостью решения проблемы, как и на какой теоретической и практической базе можно спроектировать систему непрерывного профессионально-технического образования, которая позволит реализовать идею многоуровневости в одном образовательном учреждении с единым образовательным пространством.

Теоретическое проектирование и практическая ре-



лизация системы непрерывного многоуровневого профессионально-технического образования возможно в результате решения следующих научных задач:

-выявление тенденций развития современного профессионального образования в истории философской и педагогической мысли;

-проектирование теоретических основ системы непрерывного многоуровневого профессионального образования в соответствии с философской теорией развития познания и синергетики;

-построение модели подготовки специалиста по естественнонаучным, общинженерным и специальным областям научного знания с учётом дисциплинарного, междисциплинарного, трансдисциплинарного и мультидисциплинарного подходов к формированию образовательного процесса;

-построение инновационных педагогических технологий, направленных на успешную практическую реализацию устойчивого развития системы непрерывного многоуровневого профессионального образования.

При проектировании системы непрерывного многоуровневого профессионального технического образования, мы исходим из того, что адекватное понимание мира, в котором мы живем, законов развития общества, познания, образования, возможно, если, опираясь на законы диалектики, интегрировать достижения информатики, теории управления, биологии, генетики, термодинамики, синергетики, которые используют принцип системности, неоднородности, нелинейности и рассматривают мир как саморазвивающуюся нелинейную открытую систему. Данный подход подтверждается в химии, физике, биологии, технике, экономике и других науках. [1, 2].

Исторический опыт показывает, что процессы, происходящие в развитии общества, можно представить в виде целенаправленного информационно-управленческого процесса. Развитие в целом представляется как борьба двух противоположных тенденций: организации и дезорганизации, характеризующихся соответственно информацией и энтропией.

Спиралевидная сходящейся формы модель развития, построенная в координатах прогресса и энтропии, адекватно отражает процесс мышления, развитие техники или, например, процесс подготовки специалиста в вузе. Начало подготовки характеризуется достаточно большим значением энтропии, то есть отсутствием информации – знаний из естественнонаучных, гуманитарных и специальных областей знаний. Логическое построение процесса обучения в вузе, обеспечивающее постепенное накопление теоретических знаний и практических умений в решении технических (инженерных) задач (например, конструирования, проектирования, разработки новых конструкций и технологий), приводит к становлению специалиста, соответствующего внешним условиям (запросам рынка труда). Дальнейшее профессиональное совершенствование специалиста в той или иной инженерной деятельности, как правило, носит эволюционный характер.

Анализ практики подготовки специалистов, осуществляемый в рамках классической подготовки, показал, что обучение будущих специалистов осуществляется в классической дисциплинарной форме и состоит в последовательном изучении циклов дисциплин: фундаментальных, общепрофессиональных, специальных. Данный способ подготовки специалиста основан только на сознательном образовании, когда система подготовки построена по формальным логическим законам, в основе которых лежит принцип последовательного построения учебного процесса. Такая система совершенно исключает бессознательное, жизненное образование и не соответствует биогенетическому закону Э. Геккеля.

Преодоление выявленных недостатков классической системы подготовки специалистов определило изменение структуры системы подготовки специалиста в вузе,

суть которого заключается во введении в «организованную» систему образования элементов естественного образования. Разработанная модель системы профессионального образования [1,2] основана на принципе последовательно-параллельной (инверсной) фундаментализации, когда происходит параллельное (одновременное) изучение всех блоков научного знания и, как правило, не по классической дисциплинарной форме, а с учётом построения новых учебно-методических комплексов на принципах междисциплинарности, трансдисциплинарности и мультидисциплинарности [1,2]. Уровень сложности данных комплексов постепенно повышается при переходе с одного уровня на другой (от простого к сложному, более сложному и т.д.). Системообразующим фактором является *профессиональное образовательное направление*, определяющее область теоретической и практической деятельности специалиста. В этом случае, в процессе обучения можно выделить качественные уровни профессионального образования – «поперечными сечениями спирали» на этапе до эволюционного развития (например, оператор, техник, инженер или бакалавр, инженер, магистр).

Основным условием профессиональной подготовки специалистов в системе непрерывного многоуровневого образования является профессиональная направленность обучения. Решение данной задачи в условиях «инверсной» фундаментализации становится возможным, если реализованы связи естественнонаучных общинженерных и специальных областей знаний на основе формирования новых учебно-методических комплексов на принципах междисциплинарности, трансдисциплинарности и мультидисциплинарности.

При классической форме обучения основополагающим принципом формирования содержания обучения является дисциплинарный подход, при котором бесконечный многообразный мир знаний разделяется на отдельные области с одним характерным для данного многообразия явлений предметом исследования. Дисциплинарная методология обучения особенно эффективна при становлении, развитии и углублении знаний и технологий исследования в конкретной предметной области. Однако, при решении задач, находящихся «на стыке научных предметных областей», возникают проблемы, когда приходится существенно расширять область дисциплинарной методологии.

Так начинают появляться различные междисциплинарные курсы и междисциплинарные методики изучения сложных явлений окружающего мира, например, «Теория электромеханических аналогий» при подготовке инженера-электромеханика [2]. Явление междисциплинарности характерно для естественного развития познания окружающего мира за счёт преодоления системной «изоляции» дисциплин, приводящей к негативным последствиям и для науки и для образования.

К достоинству междисциплинарного подхода следует отнести то, что решение задач становится возможным в одной предметной области на основе более совершенных методов и технологий другой предметной области, в результате установленных межпредметных аналогий [2]. Так наиболее сложные задачи механики, содержащей нелинейные и распределённые элементы механических цепей, можно достаточно просто и успешно решать методами теоретической электротехники.

Естественно, при решении задач конкретной дисциплины она становится «ведущей», а дисциплина, чей научный потенциал используется для решения теоретической или практической задачи – «ведомой». Следует отметить, что научный потенциал «ведомой» дисциплины может способствовать расширению и обновлению концептуальных и методологических основ «ведущей» дисциплины, совершенствуя и обогащая её теоретическую основу и содержание. Например, решая в задаче по механике проблему удара движущего инерционного элемента о неподвижный упор можно прийти к от-

крытию нового, несуществующего сегодня элемента в электротехнике – «диола по заряду» [2]. Данное явление объясняется синергетическим принципом – переходом к открытости саморазвивающейся системы.

При решении более сложных, комплексных задач природы и общества необходим другой принцип организации получения и развития научного знания, который возможен только при условии взаимодействия многих различных дисциплин, получивший в литературе название «трансдисциплинарный» [3]. Трансдисциплинарность основывается в первую очередь на знаниях и методологии дисциплинарности и междисциплинарности, что позволяет исследователям свободно выходить за границы своей дисциплины, используя методы и знания, полученные в дисциплинарных и междисциплинарных курсах [4-9]. Особенностью трансдисциплинарности является выход исследования и осознание явления за пределами конкретных научных дисциплин на более высоком метауровне, что позволяет расширить научное мировоззрение исследователя (обучаемого).

Термин «трансдисциплинарность», был предложен в 1970 году Жаном Пиаже, однако, до настоящего времени, в силу неоднозначности семантического потенциала, этот термин не имеет однозначного определения. На наш взгляд наиболее интересным является представление трансдисциплинарности в форме «принципа организации научного знания». В этом случае появляется возможность решения не только сложных комплексных проблем окружающего нас мира, включая природу (технику), общество, сознание, но и появляется уникальная возможность по иному посмотреть на организацию обучения в вузе, средней школе.

Применительно к учебному процессу вуза трансдисциплинарность следует представлять самостоятельным научным направлением, имеющим свой предмет исследования, свою концепцию, свой язык измерений и модели действительности, позволяющие проводить общенаучную классификацию и систематизацию дисциплинарных знаний. Особенно полезен и необходим трансдисциплинарный подход при формировании таких сложных и многоаспектных курсов, как разработка и проектирование сложных машин, аппаратов и технологий, базирующихся не только на физических, математических, технических, инженерных знаниях, но и знаниях гуманитарных дисциплин, философии, современной биологии, медицины, экологии, и других.

Особый интерес представляет трансдисциплинарный подход к обучению школьников старших классов в «специализированной» средней школе, имеющей тесную связь с университетом и наукоёмким современным предприятием (не только шефскую спонсорскую).

При данном подходе по иному формируется профильное обучение, ориентированное, главным образом, на обучение в процессе создания междисциплинарных (междисциплинарных) проектов, в основе которых конкретные современные технологии и конструкции объектов окружающего нас мира, наблюдаемые учениками [10-15].

Развитие трансдисциплинарности в направлении формирования самостоятельной научной дисциплины сегодня осуществляется в Российской школе трансдисциплинарности. Американская и Швейцарская школы трансдисциплинарности занимаются поиском формальной взаимосвязи отдельных дисциплин, а Французская школа исследует более тесную внутреннюю связь объекта с личным опытом исследователя.

При мультидисциплинарном или полидисциплинарном подходе формирование обобщённой картины предмета исследования основано на системообразующем принципе: все дисциплинарные картины предмета исследования являются составными частями обобщённой картины. При этом переноса методов исследования из одной дисциплины в другую не происходит. Все дис-

циплины являются «автономными», абсолютно независимыми и необходимыми при формировании обобщённой картины предмета.

Мультидисциплинарный подход необходим при проектировании, например, таких наукоёмких и многоаспектных курсов, как «Концепция современного естествознания» [2].

Реализация идеи создания на основе междисциплинарных связей междисциплинарных, трансдисциплинарных и мультидисциплинарных учебных курсов в вузе, при условии перехода к идее «инверсной» (последовательно-параллельной) фундаментализации при формировании образовательной программы, позволит развить концептуальные положения научно-методической системы многоуровневого профессионально-направленного обучения в направлении интеграции различных уровней подготовки специалистов в единое образовательное пространство. В этом случае одно образовательное учреждение (университет) способно обеспечить высокий качественный уровень подготовки современных специалистов различного спектра (назначения).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Москва, 1994г., 335с.
2. Бахарев Н.П. Тория и практика реализации многоуровневой системы профессионального образования. Тольятти: центр медиаобразования, 2000г., 203с.
3. Бахарев Н.П. Непрерывность и многоуровневость подготовки бакалавров и магистров в техническом вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 55-58.
4. Дудиева З.К. Проблема моделирования сложных образовательных систем на основе междисциплинарной интеграции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 109-111.
5. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Интеграция учебных планов при непрерывном образовании // Интеграция образования. 2000. № 1. С. 27-28.
6. Харченко С.А. Сотрудничество как междисциплинарная категория современного гуманитарного знания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 235-239.
7. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Инженерное образование: инверсная фундаментализация и техническое творчество // Школа университетской науки: парадигма развития. 2011. Т. 1. № 2-3. С. 49-54.
8. Алонцева Е.А., Гилев А.А. Междисциплинарные связи естественно-научных и общетехнических дисциплин // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 1. С. 9-13.
9. Казиева И.Г. Педагогические основы формирования исследовательской компетентности на основе интегрированного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 86-88.
10. Шевчун Ю.Д. Использование теории контекстного обучения в профильном обучении математике в условиях компетентностного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 209-212.
11. Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1. С. 269-273.
12. Вохмина Ю.В. Профессиональная подготовка студентов - будущих учителей математики в условиях профильного обучения // Вестник Самарского го-

сударственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 18-22.

13. Бахарев Н.П., Беляева Ю.В. Формирование общекультурной компетенции у студента вуза // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем. 2011. № 9. С. 207-210.

14. Сафина Л.Г. Методика отбора и использование

химического эксперимента при профильном уровне обучения химии в средней школе // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 141-143.

15. Федорчук А.Л. Подготовка будущего учителя информатики к работе в профильной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 289-291.

## DESIGN OF INTERSUBJECT AND MULTIDISCIPLINARY EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES AT TECHNICAL UNIVERSITY

© 2014

*N.P. Baharev*, doctor of pedagogical science, professor of «Service technical and technological systems»  
*Volga Region State University of Service, Togliatti (Russia)*

*E.A. Dragunova*, candidate of pedagogical science, associate professor, professor of the department  
«Global economy»

*St. Petersburg institute "Foreign Economic Relations, Economics and Law", Togliatti Branch,  
Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Theoretical basics and the principles of practical realization of system of continuous multilevel professional technical education are covered, on the basis of the "inverse" (series-parallel) fundamentalization constructed on the basis of development model in the form of the meeting spiral in coordinates of progress and entropy, adequately reflecting process of training of the expert in higher education institution on condition of integration of various levels of professional education into a uniform educational complex.

*Keywords:* continuous, multilevel vocational training, inverse fundamentalization, educational complex, open nonlinear system.

УДК 378

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЖАНРА ПРОПОВЕДИ РАЗЛИЧНЫХ ХРИСТИАНСКИХ КОНФЕССИЙ

©2014

*Белкина Ю.А.*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, культуры речи  
и методики их преподавания

*Д.А. Нестеров*, студент 4 курса исторический факультета

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

*Аннотация:* В статье предпринята попытка сопоставить тексты проповедей христианских конфессий, с целью выявления риторических особенностей жанра.

*Ключевые слова:* жанр проповеди; односторонняя коммуникация; коммуникативная модель.

В последние десятилетия в российском обществе вырос интерес к религии, в общем, и к изучению церковной речи, в частности. Это во многом связано с активной миссионерской позицией Церкви. Жанр проповеди становится содержанием актуального речевого пространства. В связи с этим, целью нашей работы является проведение сравнительного анализа жанра проповеди различных христианских конфессий.

Общим для всех христианских Церквей и деноминаций является понимание сущности проповеди и ее значения. Архиепископ Аверкий (Таушев) дает следующее определение: «Проповедь - это есть раскрытие Слова Божия или сообщение учения о нашем спасении, учения, содержащегося в Божественном откровении и хранимого Церковью, с целью споспешествовать устроению нашей духовно-нравственной жизни в согласии с теми заветами, какие дал Господь для людей, желающих вступить в Царствие Божие». [1, С. 12].

Протестантский проповедник Хэддон Робинсон дает другое определение этому жанру. «Проповедь как толкование Слова — это передача определенной библейской концепции, сформировавшейся в результате исторического, грамматического и литературного анализа отрывка из Библии в его контексте» [2].

Таким образом, мы видим, что все христианские конфессии едины в понимании проповеди, как разъяснения и донесения до слушателей библейского учения.

Но в разных конфессиях проповедь имеет разное значение. Например, в православии и католицизме такая речь обычно является дополнением к богослужению, в протестантизме же проповедь занимает центральное место.

Существует множество типов проповедей и типов их классификаций. Одни авторы гомилетических трудов

классифицируют их по структуре, другие – по содержанию, третьи – по принципу эмоционального воздействия на аудиторию. Простейшим и, на наш взгляд, наиболее оптимальным методом классификации является разделение на тематические, текстуальные и разъяснительные проповеди. К тому же, что все они, в той или иной степени, используются во всех христианских конфессиях.

Тематическая проповедь – это проповедь, основные составные части которой определяются самой темой, независимо от текста [3, С. 6]. Спецификой этого вида проповеди является то, что здесь исходной точкой являются те настроения, которые проповедник замечает в современной жизни, заблуждения, недостатки и пороки, которые он наблюдает в окружающей среде и против которых он направляет свое учительное слово, основываясь на библейском вероучении. Тематическая проповедь становится наиболее популярной в наше время. Она произносится не только во время богослужений, но также ее можно услышать во время теле- и радио-эфиров. С развитием интернета многие проповедники различных христианских конфессий, публикуют проповеди на различные актуальные для общества и современного человека темы и вопросы. Таким образом, она может становиться жанром публицистики.

Разновидностью тематической проповеди является проповедь-панегирик, которая активно применяется в Православной и Католической Церквях. Особенность ее в том, что источником является не Священное Писание, а идея церковного года [1, С. 29].

Текстуальная проповедь - это проповедь, составные части которой основываются на тексте, представляющем собой небольшой библейский отрывок [3, С. 14]. В отличие от предыдущего типа, тему проповеди определяет тот или иной текст Священного Писания.



Этот вид проповеди самый древний и был господствующим в первые четыре века христианства. В наше же время текстуальная проповедь получила большое распространение в протестантизме, в том числе и в виде беседы. Ей уделяется и большое внимание во время богослужений. В православии и католицизме же текстуальная проповедь практически вышла из употребления, хотя в наше время возрождается интерес и ведутся попытки ее применения, как во время богослужения, так и во внебогослужебные часы. Православные и католические проповедники стали осознавать важность этого типа проповеди, так как она основана на библейских текстах и ставит своей целью истолкование Священного Писания, благодаря которому происходит назидание верующих.

Другим типом проповеди является разъяснительная проповедь. Ее главное отличие заключается в том, что за ее основу берется достаточно большой отрывок из Писания, который истолковывается относительно какой-либо одной темы или предмета [3, С.23]. От всех других видов проповеди она выгодно отличается тем, что разъясняет прихожанам смысл Библии, раскрывает людям библейские истины.

В последнее время наиболее распространенным ее видом является катехизаторская проповедь. Связано это с возросшим интересом людей к христианству, но в тоже время их малой просвещенностью и образованностью в библейском вероучении. Поэтому главной целью проповедника является донесение наиболее важных и основных христианских истин и основ вероучения. Катехизаторские проповеди используются всеми конфессиями. Ее главное спецификой является то, что адресатом выступает не паства, а люди неверующие.

По замечанию Р. Якобсона, «любой акт речевого общения» состоит из компонентов, которые и делают его таковым, это адресант, адресат, контекст, сообщение, контакт, код [4]. Именно по этим параметрам и был проведен дополнительный сравнительный анализ жанра проповедей различных христианских конфессий.

Так, в православной и католической церквях адресантом всегда является рукоположенный в сан служитель. В протестантизме же им может являться любой верующий человек, но прошедший должную подготовку.

Формально проповедь является коммуникацией односторонней, хотя в ней и учитывается адресат путем ответа на вероятные вопросы «собеседников»

Основным адресатом жанра проповеди всех христианских конфессий является паства, члены церкви, в которой произносится данная проповедь. Широко используются такие обращения к слушателю, как «ты», «мой друг» и т.п., что заставляет каждого почувствовать

важность того, что говорится в проповеди для себя самого. Но в тоже время, проповедник сам выступает в роли адресата, так как то, что он говорит относится в такой же степени и к нему самому. Поэтому очень часто возникает автоадресация через использование «мы»-форм.

Также особенностью жанра проповеди во всех христианских конфессиях является то, что Бог может выступать как в качестве адресата, так и в качестве адресанта. Проповедник и паства относятся к Богу, как к участнику церковного общения.

Таким образом, коммуникативная модель жанра проповеди выстраивается по схеме пастырь (адресант) – паства (адресат).

Проповедь является частью богослужения, поэтому она всегда связана с привлечением внимания, а также с обозначения конца. Вступление всегда начинается с обращения «братья и сестры!», а указанием завершения проповеди является молитва.

Важным является когнитивный аспект. Речь проповедника всегда безапелляционна, в ней отсутствуют всяческие словообразования, выражающие сомнения. Пастырь знает истину, и именно ее он и сообщает своей пастве.

Помимо этого для проповедей всех христианских конфессий имеет значение отношение адресанта к тому, что он сообщает. Очень значима нравственная оценка событий и явлений.

Во всех проповедях используются формы повелительного наклонения. Например, «подумайте», «не забудем», «примите», «покайтесь». Все это выражает одну из важнейших коммуникативных задач жанра проповеди – нравственный призыв.

Таким образом, не смотря на все различия, жанр проповеди во всех христианских конфессиях имеет ряд существенных сходств. Их все объединяет общая цель, формы, и, как любой акт речевой формы, состоят из общих элементов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверкий А. Руководство по гомилетике. М: Издательство Православного Свято-Тихоновского Богословского Института. 2001.
2. Хэддон Робинсон. Библейская проповедь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.reformed.org.ua/2/465/Robinson>
3. Брага Д. Как подготовить библейскую проповедь. СПб.: Христианское общество «Библия для всех». 1995.
4. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/classics/jakobson-lp.htm>

### COMPARATIVE ANALYSIS OF THE GENRE SERMON VARIOUS CHRISTIAN DENOMINATIONS

© 2014

*J.A. Belkina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, assistant professor of Department of Russian language, culture, language and teaching methods of philological faculty

*D.A. Nesterov*, 4th year student of the Faculty of History

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

*Annotation:* This paper attempts to compare the texts of sermons Christian denominations, in order to identify the rhetorical features of the genre

*Keywords:* genre sermon one-way communication; communicative model.

*Т.А. Бергис*, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Теоретическая и прикладная психология»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация:** В статье рассматривается событийно-биографический подход к исследованию жизненного пути. Анализируется жизненный путь женщин-предпринимателей и женщин, не занятых предпринимательской деятельностью, выделяются особенности субъективного восприятия наиболее значимых жизненных событий.

**Ключевые слова:** жизненный путь, событийно-биографический подход, событие, женщины-предприниматели, психологическая автобиография.

Наиболее общим понятием в описании активности человека является понятие жизненного пути. Это «макроуровень» описания психологии субъекта [1, с.7] По Б. Г. Ананьеву, «жизненный путь» - это последовательность событий жизни человека, его формирование как личности и субъекта деятельности в конкретном социальном и историческом контексте [1].

Жизненный путь зависит от исторического времени, в котором живет человек, изменяется от поколения к поколению, что порождает различия в психологическом облике разных поколений людей. В биографии человека существуют поворотные моменты - биографические события, которые сопровождаются принятием определенного решения и вызывают значительные личностные и социальные изменения.

Поворотные этапы жизни изменяют жизненные ценности, смысл существования и в итоге жизненный путь личности. Концепция С.Л. Рубинштейна рассматривает личность в качестве субъекта жизни и несет в себе идею об индивидуально-активном человеке, т.е. человеке, преобразующем разные влияния внешней среды, строящем условия жизни и свое отношение к ней [5].

В рамках данной статьи ставится задача рассмотреть ключевые положения событийно-биографического подхода к исследованию жизненного пути личности и жизненных ситуаций, проанализировать жизненный путь женщин-предпринимателей и женщин, не занятых предпринимательской деятельностью, выделить особенности субъективного восприятия наиболее значимых жизненных событий российских женщин.

Событийно-биографический подход начал формироваться с начала XX века, но активное развитие получил в 70-е гг. XX века. Этот подход подчеркивает уникальность жизненного пути каждого человека и необходимость превращения психологии развития личности в психологию жизненного пути. Основой периодизации жизненного пути могут стать определенные жизненные события. То, как воспринимается, интерпретируется и переживается событие человеком, определяет психологическую судьбу личности. Еще в конце 20-х - начале 30-х годов XX века Ш. Бюлер попыталась понять жизнь человека не как совокупность случайностей, а через ее закономерные этапы и описать личность через ее внутренний мир [3].

В отечественной психологии данные вопросы исследуются в рамках направления, известного как «жизненный путь личности». Это направление было определено Н. А. Рыбниковым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым и др.

В целом, изучение жизненного пути человека нашло отражение в работах Н. А. Рыбникова (1918), Ш. Бюлер (1939), Г. Томе, С.Л. Рубинштейна (1946) Б.Г. Ананьева (1968), Л.И. Анцыферовой (1978), К.А. Абульхановой-Славской (1977, 1987, 1991), Е.И. Головахи (1984), А.А. Кроник (1986), А.В. Брушлинского (1991, 1992), Б. Ливехуд (1993), В.А. Лабунской (1999), В.И. Слободчикова (2000), Е.П. Варламовой (2000), Н. В. Логиновой (2003), Е. Ю. Коржовой (1998, 2002), Л. Ф. Бурлачука (1998), Н. В. Гришиной (2007, 2011) и др.

С.Л. Рубинштейн в своих работах обосновывает событийный подход к анализу жизненного пути и использует понятие человека как субъекта жизни. Понятие жизненного пути, согласно Б. Г. Ананьеву, отвечает задаче целостного описания человека в единстве его качеств индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности [1].

В рамках экзистенциальных подходов жизненный путь рассматривается не как смена возрастных периодов и сопутствующих им социальных изменений, а как результат активности субъекта, самостоятельно выстраивающего свою жизнь. С позиций экзистенциального подхода человек ежедневно выбирает и подтверждает свое существование, свое бытие. Быть субъектом своей жизни - это значит осуществлять выбор субъектной позиции по отношению к своим жизненным задачам и обстоятельствам в каждой конкретной ситуации (Н.В. Гришина, 2011). То есть, человек - это активный организатор событий своей жизни, жизненного пространства и жизненного времени [5].

При определении термина «жизненный путь» особое внимание уделяется понятию «событие». В 1936 г. С.Л. Рубинштейн дал определение события: в психологии жизненного пути - это поворотный этап, когда принимаются важные решения на длительный период [3, с.30]. Периодизация жизненного пути строится по тем событиям, которые стали поворотными пунктами в развитии личности. Именно с событиями связаны коренные перестройки характера, изменения темпа и направления развития личности. Понимание сущности событий во многом определяет понимание природы жизненного пути в целом.

Под событием в отечественной психологии понимают некоторое конкретное изменение, происходящее мгновенно или достаточно быстро [8]. Согласно Н. А. Глиновой, событие - это структурно-функциональная единица жизненного пути, переломный момент жизни, стимулирующий перестройку внутреннего мира и социального поведения личности [6]. Из всех ситуаций события как жизненные изменения, имеющие начало и конец, больше всего поддаются измерению [3]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев выделяют в понятии «событие» два ключевых признака: «совместный» и «другой», то есть «со-бытие есть живая общность, взаимосвязь двух и более людей, их внутреннее единство при внешней уникальности...» [8].

Событие как элемент жизненного пути служит основной единицей анализа для биографического метода. Событийно-биографический подход ориентирован на анализ событий недавнего прошлого. Для него характерно понимание событий как жизненных изменений, влияющих на адаптивные возможности человека путем психофизиологической активации, и признание взаимосвязи событий и состояния здоровья [3].

Данный подход обращает внимание на взаимодействие человека и среды, рассматривает жизнь как процесс копинга и адаптации к изменяющимся условиям. Особенности субъекта важны в той степени, в которой они определяют успешность адаптации.

Конструктивность подобного рассмотрения жизненно-пути заключается в том, чтобы учиться оценивать и планировать, психологически грамотно готовиться к предстоящим жизненным событиям, справляться с уже произошедшими, преодолевать болезненную фиксацию на прошлом.

В медико-психологических исследованиях событие изучается как жизненное изменение; рассматривается влияние на здоровье одного или двух недавних событий. Например, люди, менявшие место жительства или работу, чаще заболели ишемической болезнью сердца, чем люди, в жизни которых таких изменений не произошло [4].

В исследованиях, проведенных под руководством Л.Ф. Бурлачука (1998), с помощью метода «психологической автобиографии» представлены данные о психическом переживании событий и субъективном восприятии «бега событий» на протяжении жизненного пути у здоровых и соматически больных людей [4].

Установлено, что восприятие жизненных событий зависит от уровня субъективного контроля. Для здоровых людей с высоким уровнем контроля характерны высокая продуктивность воспроизведения образов своей жизни, большая значимость событий, связанных с изменением социальной среды (учеба, повышение квалификации), наличие временной перспективы и пр. У больных испытуемых зафиксировано меньшее количество и «вес» жизненных событий, что свидетельствует о затруднениях в воспроизведении образов прошлого и будущего. Сужение круга значимых переживаний происходит вследствие сосредоточенности на телесных ощущениях. Важным показателем является среднее время антиципации и ретроспекции событий. Констатируется «уход» больных в более дальнее прошлое по сравнению со здоровыми людьми и поиск в нем радостных событий [4].

Работа с жизненным путем как целостностью, восстановление внутренней преемственности, поиск смысла и интегрирующей метафоры значимых событий имеют психотерапевтическое значение. Х. Риз и М. Смайер предложили 35 переменных и 56 категорий, описывающих событие, его восприятие субъектом, тип (социокультурный, личностно-социологический, биологический и физически-средовой) и контекст (семья, социальные отношения, я, работа, разное), последствия события.

В нашем исследовании жизненного пути женщин приняли участие 81 женщина-предприниматель различных сфер бизнеса г. Тольятти, средний возраст 38 лет, с высшим образованием, опытом предпринимательской деятельности не менее трех лет. В качестве контрольной группы выступили работающие женщины (81 человек), не связанные с предпринимательством, средний возраст 39 лет, имеющие высшее образование и стаж трудовой деятельности не менее трех лет [2].

Для выявления особенностей восприятия жизненно-пути женщин-предпринимателей и наиболее значимых жизненных событий использовалась методика психодиагностики жизненных ситуаций «Психологическая автобиография» (Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю., 1998) и контент-анализ полученных биографических данных. Респондентам предлагалось перечислить самые важные, с их точки зрения, события прошедшей и будущей жизни, количество событий не ограничивалось. Далее испытуемый давал количественную оценку каждому событию и указывал его примерную дату.

Таким образом, были выявлены наиболее важные особенности психологической среды личности (по Р. Баркеру), или особенности восприятия ситуаций (по Д. Магнуссону). [3, с. 178].

Анализ жизненного пути женщин позволил получить сведения о насыщенности жизни событиями и продуктивности восприятия образов жизненного пути (табл.1).

Таблица 1 - Количество событий

Количество событий жизни	Общее количество событий	Количество прошлых событий	Количество будущих событий	Количество радостных событий	Количество грустных событий
женщины-предприниматели	11,2 ± 7,1	7,8 ± 5,8	3,4 ± 2,1	9,4 ± 6,1	2 ± 2,1
женщины контрольной группы	10 ± 4,5	6,7 ± 3,4	3,3 ± 1,7	8,2 ± 3,8	1,8 ± 1,6
нормативные показатели соматически здоровых лиц	11,36 ± 0,36	6,84 ± 0,36	4,52 ± 0,41	8,68 ± 0,41	2,68 ± 0,20

В целом, общая насыщенность жизни событиями более высокая у женщин-предпринимателей, хотя статистически достоверных различий (t-критерий Стьюдента) с группой женщин, не занятых предпринимательством, выявлено не было. Количество названных событий характеризует общую продуктивность и богатство психологического времени, адекватность психологического состояния и социальную адаптированность. Показательно, что в обеих исследуемых группах женщины наиболее трудно и неохотно называли будущие события. Данное нежелание сопровождалось суеверно-мистическими ответами «О будущем не загадывают», «Жизнь покажет» и т.п. Как правило, называлось несколько поворотных событий будущего, от которых зависит все остальное в жизни. Чаще всего у женщин, занятых бизнесом, эти события были связаны с браком или межличностными отношениями (любовью), здоровьем (своим и родных), развитием бизнеса, делами детей. Будущие события оценивались всеми женщинами как максимально радостные. Среди грустных событий будущего женщины-предприниматели называли смерть своих родных (родителей), выход на пенсию и возрастную немощность, старость. Женщины, работающие вне бизнеса, выход на пенсию оценивали как радостное событие.

Значимость жизненных событий определялась по «весу», которым наделяли женщины то или иное событие (табл. 2). «Вес» событий характеризует особенности восприятия каждого события. Чем больше «вес» событий определенной группы, тем выше их значимость в жизни.

Таблица 2 - Суммарный «вес» событий

	Общий «вес» событий	«вес» прошлых событий	«вес» будущих событий	«вес» радостных событий	«вес» грустных событий
женщины-предприниматели	51 ± 29,5	35 ± 22,7	16 ± 10	43,3 ± 28,2	7,6 ± 7
женщины контрольной группы	44,5 ± 19	29,5 ± 14	15,1 ± 8	37,3 ± 16,3	7,2 ± 7,2
нормативные показатели соматически здоровых лиц	45,20 ± 1,83	28,08 ± 1,83	17,12 ± 1,58	36,40 ± 1,83	10,60 ± 1,02

Суммарный «вес» событий оказался более высоким у женщин-предпринимателей, что свидетельствует об их более высокой продуктивности воспроизведения образов своей жизни. Согласно исследованиям Е. Ю. Коржовой, высокий суммарный «вес» событий, в том числе будущих и значительных, соотносится с более эффективной деятельностью, так как эффективность деятельности во многом зависит от отношения к жизненным событиям [4, с. 226]. При этом, исследуемые воспроизводят те события, которые оказывают наибольшее влияние на их жизнь (табл.3).

Таблица 3 - Количество событий, различающихся по силе воздействия

воздействие	Значительное (4-5 балла)	Умеренное (3 балла)	Малое (1-2 балла)
женщины-предприниматели	9,3 ± 5,5	1,1 ± 1,6	0,7 ± 1,8
женщины контрольной группы	8,4 ± 3,9	1,1 ± 1,5	0,6 ± 1
нормативные показатели соматически здоровых лиц	7,9 ± 0,4	1,36 ± 0,15	1,32 ± 0,20

Высокая субъективная значимость большинства указанных событий женщинами обеих групп позволяет отнести эти события к группе поворотных, жизненно-важных, определяющих динамику и вектор жизнедеятельности.



Удаленность называемых событий в прошлое или будущее является важным диагностическим показателем (табл. 4). Чем больше удаленность событий в прошлое (среднее время ретроспекции), тем больше степень их реализованности; чем меньше удаленность, тем больше человек открыт опыту настоящего. Удаленность событий в будущее свидетельствует о степени их потенциальности или «психологической молодости».

Таблица 4 - Среднее время антиципации и ретроспекции событий

Среднее время	Ретроспекции событий	Антиципации событий
женщины-предприниматели	11,7 ± 6,3	1,8 ± 3
женщины контрольной группы	10,6 ± 6,4	1,7 ± 2
нормативные показатели соматически здоровых лиц	8,88 ± 1,05	4,6 ± 0,78

Анализ данных показывает, что в жизни женщин-предпринимателей события более реализованы и удалены в прошлое, что свидетельствует о значимости для предпринимательниц прошлого опыта. Низкий показатель антиципации (в сравнении с нормативными данными Е. Ю. Коржовой) указывает на желание женщин обеих групп предвидеть более близкие во времени, а, следовательно, достоверно реальные события своей жизни. Нежелание выделять события будущего в более отдаленной временной перспективе можно объяснить потребностью женщин жить реальными событиями настоящего, тревогой по поводу возможности (невозможности) реализации этих событий, наличием психологических защит («подумаю об этом завтра»), суеверного страха («не хочу сглазить»), сложностью предсказания будущего.

Анализ «веса» событий в зависимости от типа и вида показал, что в жизни женщин-предпринимателей более высокий «вес» событий личностно-психологического типа ( $p \leq 0,001$ ), событий, связанных со здоровьем ( $p \leq 0,01$ ), «Я» ( $p \leq 0,05$ ), обществом ( $p \leq 0,05$ ), работой ( $p \leq 0,05$ ), материальным положением ( $p \leq 0,05$ ) (табл. 5).

Таблица 5 - «Вес» событий в зависимости от их типа и вида

	Тип событий				Вид событий											
	А биологический	Б личностно-психологический**	С психологический**	Д психосоциальный**	родительская семья	брак	дети	место жительства	здоровье**	«Я»*	общество*	материальное положение*	учеба, повышение квалификации*	работа*	природа	
женщины-предприниматели	11,7	<b>17,11,2</b>	4,4,6	19,19	2,8,4,5	5,2,4,7	12,4,10	3,8,4,5	<b>1,6,2,8</b>	<b>2,6,4,3</b>	<b>1,2,3</b>	3,85,5	<b>3,3,4,3</b>	6,2,19	<b>7,6,8</b>	0,55,11,5
женщины контрольной группы	10,6,5	<b>12,5,8,8</b>	3,4,4,6	18,2,11,4	3,2,3,9	5,3,4,2	13,11,0,7	3,4,3,7	0,7,2	<b>1,2,2,7</b>	<b>0,3,1,3</b>	3,4,4	5,6,6,1	<b>5,2,5</b>	0,8,2	
нормативные показатели соматически здоровых лиц	10,38,1,01	14,95,0,76	4,1,6,0,36	15,03,1,01	5,33,1,01	4,81,0,41	9,43,1,01	3,76,0,25	0,7,10,25	2,75,0,51	0,88,0,25	2,27,0,51	2,68,0,36	12,98,0,76	5,81,0,75	0

Условные обозначения: \* - статистически достоверные различия между группами при  $p \leq 0,05 - 0,01$ ; \*\* - достоверность различий при  $p \leq 0,01 - 0,001$  (достоверность различий оценивалась по t-критерию Стьюдента)

Сравнительный анализ типа и «веса» событий жизненного пути женщин-предпринимателей и женщин, не занятых бизнесом, показывает, что:

- в обеих группах значимы события, связанные с изменением социальной среды, события личностно-психологического и биологического типа, различия связаны с «весом» событий личностно-психологического типа;
- на первом месте по значимости в обеих изучаемых группах - события, связанные с детьми;
- в жизни женщин-предпринимателей значимыми оказались события: 1) работа, 2) учеба, 3) брак, 4) место

жительства; в жизни работающих женщин - 1) учеба, 2) брак, 3) работа, 4) место жительства;

- в жизни женщин-предпринимателей достоверно более значимы события, связанные с работой, материальным положением, «Я» (события внутренней жизни - «мое рождение», личностная значимость, «мои достижения»), здоровьем и обществом [2].

По мнению Д. МакАдамса, индивидуальные различия в структурной сложности жизненных историй связываются с понятием «стадия развития Эго». Д. МакАдамс установил, что в сравнении с взрослыми, у которых был низкий уровень развития Эго, взрослые с высоким уровнем развития Эго включали в свои жизненные истории более разнообразные типы сюжетов. Это свидетельствует о большей нарративной сложности. Более сложные жизненные истории включают большую степень изменчивости персонажей [7].

Исходя из субъективной значимости событий определенного типа и вида, мы получили статистически достоверные данные о содержательном различии жизненного пути женщин-предпринимателей и женщин, не занятых бизнесом.

Таким образом, для жизненного пути женщин-предпринимателей характерны следующие особенности:

- более высокий суммарный «вес» событий (прошедших, будущих, радостных) в сравнении с работающими вне бизнеса женщинами, что свидетельствует о большей продуктивности воспроизведения образов жизни, событийной насыщенности, позитивной временной перспективе и более сложной жизненной истории;
- в жизни женщин-предпринимателей события более реализованы и удалены в прошлое, что подчеркивает значимость для них прошлого опыта;
- жизненный путь женщин, занятых в бизнесе, является более насыщенным и разнообразным по виду и типам представленных событий; наибольшую важность представляют события, связанные с изменением социальной среды, личностно-психологического типа, а также события, связанные с детьми, работой, учебой, браком, изменением места жительства;
- значимы события личностно-психологического типа, связанные с работой, изменением материального положения, здоровьем, «Я», обществом.

Контент-анализ полученных биографических данных позволил выделить поворотные критические жизненные события в жизни российских женщин и составить классификацию критических жизненных ситуаций положительной и отрицательной модальности.

Среди событий положительной модальности (были оценены как радостные) наибольший вес в группе женщин-предпринимателей получили события, связанные с учебой и образованием (получение дипломов, учеба, второе высшее образование; стажировка за границей); событиями «Я» (мое рождение; создание своего дела; поездка за границу, путешествия; мое здоровье и красота (похудение, пластика и т.п.); с материальным положением (покупка автомобиля; развитие бизнеса, прибыль); с межличностными отношениями (любовь, отношения с любимым человеком).

Среди событий отрицательной модальности (были оценены как грустные) наибольший вес приобрели события, связанные с непредсказуемыми изменениями социальной среды (проблемы на работе; финансовый кризис, дефолт 1998 г.; ЧП: кражи, аварии, потоп); межличностные отношения (предательство близких людей, измена).

Среди событий положительной модальности у женщин, не связанных с предпринимательской деятельностью, наиболее значимыми оказались события, связанные с семьей, взаимоотношениями в семье (брак; учеба, образование детей; свадьба детей; отдых (путешествие) всей семьей; родственники); с учебой (окончание школы; поступление в институт, его окончание); изменением места жительства (улучшение жилищных условий, ремонт квартиры).

Среди событий отрицательной модальности – события, также связанные с семьей, взаимоотношениями в семье (конфликты, взаимоотношения с родственниками); здоровье и потери близких (смерть близких родственников).

Статистически достоверные различия в изучаемых группах женщин были выявлены среди событий положительной модальности, связанные с «Я» (создание своего дела; здоровье и красота (похудение, пластика и т.п.), брак, материальным благополучием (покупка дома, дачи; улучшение жилищных условий, ремонт; развитие бизнеса, прибыль). Среди событий отрицательной модальности различия связаны со здоровьем и потерями близких (смерть близких родственников; собственное здоровье), непредсказуемыми изменениями социальной среды (финансовый кризис, дефолт).

В целом, в жизни женщин-предпринимателей достоверно более значимыми оказались (по «весу» и количеству) позитивные события, связанные с созданием и развитием собственного бизнеса, с заботой о сохранении своего здоровья и красоты, улучшением материального положения в виде роста прибыли, приобретения недвижимости (дома, дачи). Так же больший «вес» получили негативные, эмоционально переживаемые, критические события, связанные со здоровьем и непредвиденными социальными изменениями. В жизни женщин, не связанных с бизнесом, большую субъективную значимость имеют критические события, связанные с потерей близких родственников, и улучшением жилищных условий.

Таким образом, событийно-биографический анализ жизненного пути российских женщин показал наличие достоверных различий в особенностях субъективного восприятия жизни женщин-предпринимателей и женщин, не занятых бизнесом. Выделенные женщинами со-

бытия, как положительной, так и отрицательной модальности, можно считать критическими и поворотными в их жизни, так как оказали значительное влияние на жизненный путь и личностное развитие женщин.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г., Дворяшина М. А., Кудрявцева Н. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М.: Просвещение, 1968. 335 с.
2. Бергис Т. А. Социально-психологические факторы преодоления критических жизненных ситуаций женщинами-предпринимателями: дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / Санкт-Петербургский гос. ун-т / СПб., 2012. 231 с. 09/4- 10270 К.20.07.2012.
3. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. М.: Рос-е педагогическое агенство, 1998. 263 с.
4. Бурлачук Л. Ф., Михайлова Н. Б. Методологические и теоретические проблемы психологии к психологической теории ситуации // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 5-17.
5. Гришина Н. В. Жизненные сценарии: нормативность и индивидуализация [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.11.2011). 0421100116\0029.
6. Логинова Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: уч. пособие. Алматы: Казак университет, 2001. 172 с.
7. МакАдамс Д. П. Психология жизненных историй // Методология и история психологии. 2008. Том 3. Выпуск 3. С.135-166.
8. Пергаменщик Л.А. Кризисная психология. Минск, 2008. 247 с.

#### THE EVENT-BIOGRAPHIC APPROACH IN THE PERSONAL LIFE WAY ANALYSIS (BY THE EXAMPLE OF BUSINESSWOMEN)

© 2014

*T.A. Bergis*, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair  
«Theoretical and applied psychology»  
*Togliatti State University, Tolyatti (Russia)*

*Annotation:* The article presents the event-biographic approach to the research of the personal life way, the personal life way of businesswomen and women who are not occupied with business are analyzed, peculiarities of subjective perception of considerable life events are distinguished.

*Keywords:* a personal life way, the event-biographic approach, event, businesswomen, psychological autobiography.

УДК 378.02

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НА ДИСЦИПЛИНАХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА ПОСРЕДСТВОМ БИНАРНЫХ ЗАНЯТИЙ

© 2014

*Н.А. Бухалова*, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»  
*О.А. Павлова*, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»  
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

**Аннотация:** В статье рассматривается сущность компетентностного подхода к обучению студентов бакалавров направления подготовки 100100 «Сервис» на дисциплинах социально-гуманитарного цикла и формирование общекультурных компетенций посредством бинарных занятий. Дисциплины социально-гуманитарного цикла представляют собой единство общекультурного, социально-нравственного, профессионального развития и самообразования личности студента независимо от конкретной специальности. Основным направлением работы преподавателей социально-гуманитарных дисциплин является сочетание усвоения предметных знаний, умений и навыков с развитием общекультурных компетенций. Для формирования общекультурных компетенций студента необходим комплексный подход, включающий в себя содержание учебных программ, методик преподавания дисциплин, требования к результатам освоения знаний. Одним из эффективных методических приемов способствующих формированию общекультурной компетентности является методика бинарных занятий. Данная методика позволяет решить проблему предметной разобщенности и фрагментарности мировоззрения студентов, в то время как в современном мире преобладают тенденции к исторической, политической, культурной, социальной, философской интеграции. Методика бинарных занятий позволяет преодолеть изолированность предметов, их слабую связь друг с другом и сформировать у студентов целостную картину мира. Вышеизложенное позволяет утверждать, что особая значимость бинарных занятий в формировании компетентностного подхода, заключается не только в их особой структуре, но и в их уникальной возможности осуществления целостной связи теории с практикой и рассмотрения основополагающих тем дисциплин социально-гуманитарного знания через призму конкретных наук.

**Ключевые слова:** бинарное занятие, интеграция, интегрированное занятие, компетенция, междисциплинарные связи, модернизация, общекультурная компетенция, сервис, социальный сервис.

Модернизация системы высшего образования в настоящее время во многом связана с понятием компетенции. Об актуальности данной проблематики свидетельствует значительное количество научных работ авторов: А. К. Маркова, Э.Ф. Зеер, А. В. Баранников, В. И. Байденко, Б. Оскарссон, А. М. Новиков и др. Причина такого интереса к компетенциям в современном российском образовании связана с новыми требованиями к уровню подготовки выпускников ВУЗов и оптимальной взаимосвязи, интеграции образования и профессиональной деятельности. В толковом словаре С. И. Ожегова компетенция определяется как «круг вопросов, в которых ты хорошо осведомлен. Круг чьих-либо полномочий, прав. Компетентный – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области»

В образовании понятие «компетенция» появилось в результате модернизации общеевропейской системы образования, целью которой являлась универсализация технологий оценки качества образования и создания единых для Европы критериев оценки знаний студентов. С 2001 года в Европе, а с 2006 года в России началась реализация проекта TUNING (ТЕМПУС – российский вариант) [2].

Задачей и в европейском, и в российском проекте было установление сопоставимого образовательного стандарта при сохранении культурного многообразия, которое не должно исчезнуть ни в связи с ростом образовательной мобильности, ни из-за унификации требований к освоению дисциплин [3, С. 35–36].

По мнению Рошиной Л. Г. компетенции имеют сложную структуру. В них входят знания и умения, связанные с изучением конкретных учебных предметов [4, С. 6]. Компетенцию следует рассматривать как условие установления связи между знанием и практической деятельностью, способность принимать решения в конкретных ситуациях в процессе профессиональной деятельности [5, 6, 7].

Целью изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла является единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития, саморазвития и самообразования личности студента независимо от конкретной специальности. Основным направлением работы преподавателей социально-гу-

манитарных дисциплин является сочетание усвоения предметных знаний, умений и навыков с развитием общекультурных компетенций.

Рассмотрим особенности формирования общекультурных компетенций на дисциплинах социально-гуманитарного цикла у студентов-бакалавров направления подготовки 100100 «Сервис», профиль «Социальный сервис».

В требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата записано, что выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями. На дисциплинах гуманитарного, социального и экономического цикла формируются общекультурные компетенции.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (третьего поколения) по направлению 100100 «Сервис» предполагает формирование следующих общекультурных компетенций:

- владение культурой мышления, целостной системой научных знаний об окружающем мире, ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры (ОК-1);
- готовность использовать базовые положения математики, естественных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-2);
- готовность принимать меры по сохранению и защите экосистемы в ходе общественной и профессиональной деятельности (ОК-3);
- владение основными методами организации безопасности жизнедеятельности людей, их защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-4);
- способность к анализу социально значимых процессов и явлений, к ответственному участию в общественно-политической жизни (ОК-5);
- готовность демонстрировать гражданскую позицию, интегрированность в современное общество, нацеленность на его совершенствование на принципах гуманизма и демократии (ОК-6);
- владением письменной и устной речью на русском языке, методами создания текстов; способность использовать профессионально ориентированную риторiku,



осуществлять социальное взаимодействие на одном из иностранных языков (ОК-7);

- способность к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, социальных стандартов, готовностью демонстрировать уважение к людям, толерантность к другой культуре, поддерживать партнерские отношения (ОК-8);

- способность к работе в коллективе, в том числе применяя принципы и методы организации и управления малыми и средними коллективами (ОК-9);

- способность осуществлять деятельность, связанную с руководством или действиями отдельных сотрудников, оказывать помощь подчиненным (ОК-10);

- способность на научной основе организовать свой труд, оценивать с большой степенью самостоятельности результаты своей деятельности; владением навыками самостоятельной работы (ОК-11);

- готовность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, соблюдать основные требования информационной безопасности (ОК-12);

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией; умением работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13);

- способность участвовать в работе над инновационными проектами, используя базовые методы исследовательской деятельности (ОК-14);

- стремление к постоянному личностному развитию и повышению профессионального мастерства; критическому оцениванию с помощью коллег своих достоинств и недостатков, обобщению необходимых выводов (ОК-15);

- готовность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, развития социальных и профессиональных компетенций, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-16);

- обладание культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, систематизации, постановке целей и выбору путей их достижения; умением логически верно, аргументировано и ясно строить свою речь (ОК-17);

- готовность к компромиссу с потребителем по возможному варианту и требуемому качеству обслуживания (ОК-18);

- умение владеть средствами самостоятельного методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья; готовностью к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-19).

Таблица 1 – Общекультурные компетенции, формируемые на дисциплинах социально-гуманитарного, экономического цикла

Дисциплина	Общекультурные компетенции																		
	ок 1	ок 2	ок 3	ок 4	ок 5	ок 6	ок 7	ок 8	ок 9	ок 10	ок 11	ок 12	ок 13	ок 14	ок 15	ок 16	ок 17	ок 18	ок 19
Философия	*										*								*
История России	*					*					*								*
Иностранный язык	*					*	*	*			*								*
Основы социального государства	*					*	*	*			*								*
Культурология	*										*					*			*
Психология и педагогика	*							*	*		*				*				*
Религиоведение	*						*	*			*								*
История социальной работы	*					*	*	*			*								*
Психология семьи	*					*	*	*			*				*				*
Правовые основы социального сервиса	*				*	*	*	*			*				*				*
Правоведение	*				*	*	*	*			*				*				*
Социология	*				*	*	*	*			*				*				*
Политология	*				*	*	*	*			*				*				*

Данные таблицы свидетельствуют о том, что для формирования общекультурных компетенций студента необходим комплексный подход, включающий в себя содержание учебных программ, методик преподавания дисциплин, требования к результатам освоения знаний. В связи с этим актуальными становятся педагогические технологии, основанные на интеграции гуманитарных учебных курсов, которые способствуют созданию поликультурной компетентности студентов.

*Интеграция* в переводе с латинского – восстановление, восполнение, объединение частей в одно целое, причем не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие.

Задача интегрирования в области гуманитарных наук – не просто показать области соприкосновения нескольких учебных дисциплин, а через их органическую, реальную связь, дать студентам представление о единстве социально-гуманитарного знания [8-12]. Иначе интеграция превратится в поверхностную констатацию фактов.

Выделяется два вида интеграции:

- Горизонтальная – объединение сходного материала в разных учебных дисциплинах.

- Вертикальная – объединение одним преподавателем в рамках читаемой дисциплины материала, который тематически повторяется на разном уровне сложности.

Сегодня предметная разобщённость становится одной из причин фрагментарности мировоззрения студентов, в то время как в современном мире преобладают тенденции к исторической, политической, культурной, социальной, философской интеграции. Таким образом, изолированность предметов, их слабая связь друг с другом порождают серьёзные трудности в формировании у студентов целостной картины мира.

Формированию целостной картины мира в области социально-гуманитарного знания способствуют такие дисциплины, как история, философия, социология, политология, культурология. Их интеграция не только обеспечивает единство образовательного процесса, но и помогает развитию личности студента и будущего специалиста. Достижение указанных целей предполагает единство научно-теоретических и практических знаний, которые обеспечивают непрерывность процесса осознания студентами социально-исторических законов развития общества и формирования культурно-нравственных и правовых ценностей личности.

При организации бинарных занятий следует обратить внимание на важный принцип обеспечения субъектной позиции студента, поскольку, став в позицию субъекта деятельности, личность проявляет максимальную активность в усвоении знаний; самостоятельном определении цели и задач деятельности; коммуникативном взаимодействии.

В педагогической практике в режиме апробирования нами осуществляется интегрирование гуманитарных знаний в рамках дисциплин: «Отечественная история», «Культурология», «Социология», «Философия», «Политология» для подготовки будущих специалистов и бакалавров.

Целесообразно выделить следующие формы учебного процесса, в которых проявляются различные уровни интеграции:

1. Изучение одной темы на основе двух или нескольких дисциплин.
2. Блокирование разных разделов учебных дисциплин.
3. Курсы, объединяющие знания на основе обобщения фундаментальных научных категорий.

Уровни интеграции.

1. Тематическая – две-три учебных дисциплины раскрывают смежные темы (иллюстративно-объяснительный характер).

2. Проблемная – одну проблему студенты решают,

используя методологию различных гуманитарных дисциплин.

3. Концептуальная – концепция рассматривается через категориальный аппарат различных дисциплин.

4. Проектная – решение конкретных практических задач путем синтеза знаний дисциплин гуманитарного цикла.

Первые три уровня интеграции развивают познавательные способности студентов, побуждают к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию личности, коммуникативных способностей. Четвертый уровень способствует формированию навыков практического применения полученных знаний.

Структура интегрированных занятий отличается от классических четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе занятия, большой информативной емкостью материала.

Одной из эффективных форм интеграции гуманитарных знаний выступает бинарная модель взаимодействия, когда два (или более) преподавателя (двух дисциплин; преподаватель и студент и т. д.) последовательно осуществляют междисциплинарную связь, передачу системы знаний на интеграционной основе, развитие интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей студентов.

Бинарное занятие (лекции, семинары) как одна из форм интеграции при организации процесса обучения в высшем образовании используется для реализации различных дидактических целей:

- освоение, систематизация и обобщение знаний;
- обеспечение внутрипредметных и межпредметных связей;
- формирование навыков решения практических задач.

Смысл обучения заключается в подготовке человека к самостоятельной практической деятельности. Интегрируясь в единое целое, знания приобретают прочность. При раздельном обучении этот процесс замедляется. При бинарном – протекает как непрерывная смена шагов в обучении. Усваиваемые знания не являются однородными, они имеют развернутый характер – вся их совокупность переводится в плоскость практического действия. Информация, которая носит интегрированный характер, всегда будет качественно новой. Умея применять усвоенные знания и обладая соответствующими навыками, будущий специалист, в конечном счете, приобретает профессиональную самостоятельность. Такая самостоятельность именно и есть интегративные знания, умения, навыки.

Бинарные занятия по своей структуре и характеру существенно отличаются от других видов обучения, от традиционных лекций и семинарских занятий, т.к. в них осуществляется целостная связь теории с практикой и объединяются темы опорных знаний. Основу бинарного занятия составляет шаговая организация познавательной и практической деятельности студентов. При этом общая структура занятия включает сообщение плана работы, постановку цели и задач, мотивацию на достижение поставленных целей, актуализацию опорных знаний; последовательное раскрытие содержания учебного материала, подведение итогов, оценка работы студентов и т.д.

Двумя основными разновидностями бинарного взаимодействия являются лекция и семинарское занятие.

Лекция в практике высшей школы – наиболее распространенная форма организации учебного процесса.

*Бинарная лекция* представляет для слушателей определенную сложность, которая обусловлена ведением занятия двумя (или более) преподавателями, по двум (или более) дисциплинам, что в то же время вызывает у студентов интерес. При этом преподавателям легче поддерживать контакт с аудиторией.

На бинарном занятии диалог сменяется полилогом, который активизирует познавательную деятельность студентов, воздействуя на каждого, стимулирует их к активному участию в рассмотрении предлагаемого вопроса.

Задачей бинарной лекции является не только усвоение знания, но и понимание связей между явлениями, системность в решении определенных практических или теоретических проблем разных предметных областей. Более того, бинарная лекция способствует осуществлению индивидуализации и дифференциации обучения с учетом интересов и способностей каждого студента, потому что, как доказано психологами, воспринимаемый на слух материал максимум через 15–20 минут переклочает внимание слушателей на другого лектора, что увеличивает время произвольного внимания студентов.

Чтение бинарной лекции предполагает не простое чтение по печатному тексту, а глубокое знание и осмысление материала преподавателем, для создания атмосферы открытости важно личностное обращение к аудитории, в том числе между преподавателями и студентами, то есть полилогичное конструирование знания.

В зависимости от метода бинарная лекция может иметь различный вид:

- лекция-беседа;
- лекция-дискуссия;
- кинолекция;
- проблемная лекция;
- лекция с запланированными ошибками;
- лекция-конференция.

В ходе бинарной лекции нами используются средства наглядности: слайд-презентация (подготовленная преподавателями, студентами), CD, DVD, Internet-ресурсы, а также традиционные средства [13-16].

Организация *семинара* в бинарном режиме предъявляет высокие требования к уровню самостоятельности и инициативности студентов. Вместе с тем такой семинар более благоприятен в плане создания условий для дискуссий и диспутов, для реализации различных форм индивидуальной и коллективной работы [17-22]. Бинарные семинары в силу своей специфики проходят достаточно эффективно, если использовать метод дебатов, позволяющий стимулировать критическое мышление, развивать умения аргументировано, лаконично и точно формулировать свои суждения.

На бинарных семинарских занятиях обеспечивается через интенсификацию учебного процесса, общепредметных понятий и правил, развитие межпредметных учебных умений, постоянное увеличение доли исследовательского характера деятельности студентов.

Следует отметить возможность использования различных видов семинаров (вводные, обзорные, самоорганизующие, поисковые, индивидуальные и групповые, семинары-проекты, семинары по решению задач), позволяющие строить взаимодействие через позиции участников, регламентируемые следующим образом:

- равенство возможностей участников образовательного процесса при решении поставленных вопросов;
- свобода выбора каждым участником образовательного процесса форм участия в учебной деятельности;
- плодотворное сотрудничество на основе широкого и свободного обсуждения; цивилизованное разрешение конфликтов и противоречий.

Таким образом, многообразие форм и методов, педагогических технологий, характера деятельности студентов в учебной работе на основе интегрированного подхода приводит к формированию межкультурной коммуникативной компетенции, что находит отражение в:

- углублении знаний учащихся;
- в развитии монологической речи, обогащении словарного запаса;
- в формировании умения выделять причинно-следственные связи;

- культурно- исторических явлений;  
 - обогащения духовного мира личности, формирования толерантности, высокой мотивации к дальнейшему овладению знаниями;  
 - формировании ситуации успеха в учебной деятельности.

Дисциплины социально-гуманитарного цикла в современной системе образования важны не только теоретическим знанием, но играют основополагающую роль в формировании общекультурных компетенций выпускника вуза. Активно помогают развивать студентам самостоятельность, уверенность в своих силах, ответственность, умение доводить дело до конца.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, 41089 словарных статей. М.: Издательство «Азъ», 1992. 874 с.
2. Горылев А. И. Методология TUNING: компетентный подход при определении содержания образовательных программ / А. И. Горылев, Е. А. Пономарева, А. В. Русаков, электронное методическое пособие. – Н. Новгород: изд-во ННГУ, 2011. 46 с.
3. Рыбакова М. В. Гуманитарные дисциплины как средство формирования общекультурных компетенций студентов / М. В. Рыбакова, Л. П. Зернова, А. Д. Матраева // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сборник статей по материалам XXXVII международной научно-практической конференции, № 5 (37). – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. С. 34–50.
4. Рощина Л. Г. Роль гуманитарных предметов в формировании профессиональной компетентности специалистов / Л. Г. Рощина, автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. М.: Институт развития профессионального образования, 2005. 20 с.
5. Старченко Е.В. Формирование у выпускников вузов профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 287-290.
6. Бахарев Н.Р., Беляева Ю.В. Формирование общекультурной компетенции у студента вуза // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем. 2011. № 9. С. 207-210.
7. Руденко И.В. Проблема формирования и оценивания профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 223-226.
8. Полевая Н.М., Лейфа А.В. Интеграция учебных дисциплин и различных видов практик в профессиональной подготовке по специальности «Социальная работа» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 195-200.
9. Абросимов А.А. Гуманитарная подготовка и академическая успеваемость студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 5-9.
10. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Интеграция учебных планов при непрерывном образовании // Интеграция образования. 2000. № 1. С. 27-28.
11. Харченко С.А. Сотрудничество как междисциплинарная категория современного гуманитарного знания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 235-239.
12. Абдуразакова Д.М. Потенциал гуманитарных дисциплин в воспитании толерантности учащихся // Известия Южного федерального университета.

Педагогические науки. 2009. № 1. С. 73-80.

13. Ярыгина Н.А. Современные требования к преподаванию экономических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 352-355.

14. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Средства, формы, методы и технологии профессионально-методической подготовки будущих учителей математики в условиях классического университета // Научные исследования в образовании. 2008. № 8. С. 19-21.

15. Бекоева М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. № 1. С. 30-33.

16. Третьякова Е.М. Использование средств мультимедиа в учебном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 183-187.

17. 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.

18. Ордабаева Ж.Ж. Научно-исследовательская работа студентов в педагогическом процессе высшего учебного заведения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 132-135.

19. Павлова И.Н., Евдокимов М.А. Презентация как форма организации самостоятельной работы студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 161-165.

20. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74-78.

21. Павлова И.Н., Евдокимов М.А. Повышение качества обучения путем совершенствования самостоятельной работы студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 145-150.

22. Гнатышина Е.А. Сущность, цели и содержание самостоятельной работы обучающихся в современном образовательном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 60-63.



## FORMATION OF THE COMMON CULTURAL COMPETENCES AT STUDENTS-BACHELORS ON DISCIPLINES OF THE SOCIALLY-HUMANITARIAN CYCLE BY MEANS OF BINARY LESSONS

© 2014

*N. A. Bukhalova*, candidate of sociological sciences, the docent, the manager of the chair «Humanities»  
*O. A. Pavlova*, candidate of historical sciences, the docent of the chair «Humanities»  
*Nizhny Novgorod State Engineer-Economic Institute, Knyaginino (Russia)*

*Annotation:* In article the essence competentive the approach to training students of bachelors of a direction of preparation 100100 "Service" on disciplines of a socially-humanitarian cycle and formation common cultural competences by means of binary employment is considered. Disciplines of a socially-humanitarian cycle represent unity of common cultural, socially-moral, professional progress and self-education of the person of the student irrespective of a specific speciality. The basic direction of work of teachers of socially-humanitarian disciplines is the combination of mastering of subject knowledge, skills to progress common cultural competences. The complex approach including a content of curriculums, procedures of teaching of disciplines is necessary For formation common cultural competences the student, the requirement to results of development of knowledge. One of effective methodical receptions assisting formation of common cultural competence is the procedure of binary employment. The given procedure allows solving a problem of subject dissociation and a fragmentariness of outlook of students while in the modern world tendencies to historical, political, cultural, social, philosophical integration prevail. The procedure of binary employment allows to overcome isolability of subject matters, their weak communication with each other and to generate at students a complete picture of the world. The special importance of binary employment in formation the competentive approach allows approving the above-stated that consists not only in their special structure, but also in their unique possibility of realization of complete communication of the theory with practice and considerations of fundamental subject matters of disciplines of socially-humanitarian knowledge through a prism of specific sciences.

*Keywords:* binary employment, the integration, the integrated employment, the competence, interdisciplinary communications, modernization, the common cultural competence, service, social service.

УДК 378.146

## НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОЛОРИТ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ЕДИНИЦА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

© 2014

*Д.В. Быкова*, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
*Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)*

*Аннотация:* Произведения художественной литературы всегда отмечены печатью эпохи своего создания или же описываемого в них периода. Такие произведения, удаленные на различное расстояние от современности, написаны совершенно иным языком. Слово выполняет не только смысловую функцию, но также образно-эстетическую. Лексика литературного произведения является источником сведений об истории, культуре, традициях народа, на языке которого написано произведение. Практика и методика преподавания иностранных языков, и, в частности, зарубежной художественной литературы, всегда сталкивается с проблемой достаточной мотивации обучающихся к изучению предмета. Данная статья затрагивает актуальную тему методики преподавания английского языка и предлагает один из способов привлечения внимания студентов неязыковых ВУЗов к изучению английского. Среди способов мотивации студентов выделяется чтение отрывков их художественных произведений, и, в частности, изучение реалий страны изучаемого языка. Тем самым повышается интерес не только к английскому языку как учебному предмету, но и к культуре, истории, литературе страны изучаемого языка. Для отбора текстов используются следующие критерии: культурологическая ценность материала; критерий типичности или своеобразности; актуальность содержания учебного материала, критерий возрастных особенностей; критерий привлекательности, тематический критерий, критерий функциональности.

*Ключевые слова:* ВУЗ, коммуникативная компетенция, критерий, методика преподавания, мотивация, национальный колорит, понятие, реалия, студент, художественная литература, чтение.

«Очевидное возрастание роли коммуникативной компетенции в современном профессиональном обществе привело к увеличению значимости иноязычной подготовки в системе вузовского образования. Расширение международного сотрудничества, необходимость установления новых деловых контактов и эффективного поддержания уже имеющихся, требуют от специалистов, инженеров, менеджеров и ученых технических специальностей активного владения, по крайней мере, одним иностранным языком». [4, с. 232]

В техническом ВУЗе иностранный язык как учебный предмет «выполняет очень важную функцию, он способствует гуманитаризации инженерно-технического образования, оказывая тем самым влияние на имидж студента, формируя личность, обладающую когнитивной ментальностью, владеющую культурными нормами, ценностями, ориентирами» [7, с. 4]. Полноценная коммуникация достигается тогда, когда с помощью лексических единиц иностранного языка обучающиеся знакомятся как с национальной, так и с интернациональной культурой.

Учебной единицей метода решения задач является

проблемно-коммуникативная задача как средство интеллектуального затруднения в языковом и содержательном плане, а структура курса обучения может быть представлена как система проблемных задач.

Элементы метода решения задач наилучшим образом находят своё применение в обучении такому виду коммуникативной речевой деятельности, как чтению, поскольку выполнение данного задания может занять несколько дней и даже недель, и, таким образом, будет частью самостоятельной работы студента или группы студентов.

При отборе материала, отображающего национальные особенности, используются следующие критерии:

1. «Культурологическая ценность материала. В содержании обучения национальные реалии способствуют повышению общекультурного уровня и содействуют формированию основ национально-культурной компетенции;

2. Критерий типичности или своеобразности. Надо учить сравнивать и сопоставлять конкретные стороны жизни в стране изучаемого языка и у себя на родине;

3. Актуальность содержания учебного материала.

Материал должен быть ориентирован на современную действительность;

4. Критерий возрастных особенностей, т. к. языковая подготовка находится на разных уровнях;

5. Критерий привлекательности. Интересный материал вызывает положительные эмоции и повышают мотивацию обучения;

6. Тематический критерий. Он должен соответствовать программе по иностранному языку;

7. ...Критерий функциональности. Под этим следует понимать необходимость использования лексических единиц с национальной семантикой, норм речевого этикета». [6, с. 25]

«Произведения художественной литературы всегда отмечены печатью эпохи своего создания или же описываемого в них периода. Такие произведения, удаленные на различное расстояние от современности, написаны совершенно иным языком. Слово выполняет не только смысловую функцию, но также образно-эстетическую. Лексика литературного произведения является источником сведений об истории, культуре, традициях народа, на языке которого написано произведение». [5, с. 120]

Работу по овладению чтением следует организовывать очень четко. Педагогам необходимо учитывать психологические особенности обучающихся, которые не верят в возможность овладения иностранным языком [8-14]. Также, при небольшом количестве часов, необходимо точно поставить практические цели и задачи обучения чтению текстов разных стилей: художественной литературы, научно-популярной и общественно-политической.

Основная цель чтения художественных текстов заинтересовать обучающихся, заставить их понять и проникнуться в смысл прочитанного [15-18]. На помощь педагогу приходят лексические единицы с национально-культурной семантикой – национальные реалии.

Для обозначения слов-реалий в переводоведении исследователями были введены такие понятия, как:

– «безэквивалентная лексика» – слова, не имеющие эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат (Г. В. Чернов, А. В. Федоров);

– «экзотическая лексика» – лексические единицы, обозначающие географические и исторические реалии (А. Е. Супрун);

– «пробелы» (лакуны) – ситуации, обычные для культуры одного народа, но не наблюдаемые в другой культуре (И. И. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг);

– «варваризмы» – слова, с помощью которых становится возможным описание чужеземных обычаев, особенностей жизни и быта, создание местного колорита (А. А. Реформатский);

– «этнокультурная лексика», «этнолексемы» – лексические единицы, характеризующие систему знаний о специфической культуре определенного народа как историко-этнической общности людей (Л. А. Шейман);

– «алиенизмы» – слова из малоизвестных языков, подчеркивающие стилистическую функцию экзотизмов (В. П. Берков).

В качестве примера можно привести отрывки произведений Р.Киплинга. Поэзия Киплинга строится на рядах антиномий, прослеживающихся во многих его стихотворениях:

Запад – Восток;

Белый – туземец;

Солдат – обычный человек;

Экзотика – низовые реалии и другие, являющиеся своеобразными словами-ключами, однозначно привлекающие внимание студентов.

Военная лексика (fort, front, barracks, soldier, bullet, colonel, service, general – форт, фронт, казарма, солдат, пуля, полковник, служба, генерал) и экзотические названия местности (Мандалай, Букло, Патерностер, Хуррумские горы) также создают особый национальный колорит, повышая мотивацию к чтению:

«Ждем британского солдата, ждем солдата в Мандалай!

Ждем солдата в Мандалай,

Где суда стоят у свай,

Слышишь, шлепают колеса из Рагуна в Мандалай?»

Транскрипция представляет собой передачу графическими средствами (буквами) фонетического облика слова при максимальной звуковой близости к оригиналу художественного произведения. И также создает образ национального колорита.

*The handbook of hymen* – «Справочник Гименея» (сборник «Сердце Запада»). Пер. М.Урнова

I side-stepped the **two-step**, and asked permission to escort her home.

Я отступил от **тустеп** и попросил разрешения сопровождать ее домой.

*The furnished room* – «Меблированная комната» (сборник «Четыре миллиона») Пер. М.Лорие

They sing «Home, Sweet Home» in **ragtime**;

Они поют «Родина, милая Родина» в ритме **регтайма**;

...above him a **banjo** tinkled with spirit.

над головой упоенно заливалось **банджо**.

И таких примеров можно привести огромное множество. Но суть остается в том, что используя на занятиях по иностранному языку отрывки их художественных произведений с наличием в них реалий, грамотно и своевременно подобранных в качестве учебного материала, можно решить проблему мотивации студентов неязыковых ВУЗов. Интерес, возникший при чтении текстов с обильным количеством единиц, создающим национальный колорит, формирует вторичную языковую личность и развивает коммуникативную компетенцию, и тем самым решает задачу обучения иностранному языку.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кульгавова Л. В. К вопросу об индивидуальных толкованиях устойчивых выражений с гипотетической этимологией // Иностранные языки в школе. 2013. № 11. С. 55–60

2. Мануэльян Ж. И. К вопросу о методике работы над текстом в зависимости от его характера // Иностранные языки в школе. 2013. № 4. С. 78–83.

3. Седова Е. А. Теоретические предпосылки формирования вторичной языковой личности студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2014. №15. С. 300–301.

4. Сунцова Е. Н. Выбор методов обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку в условиях ограниченности учебного времени // Молодой ученый. 2011. №1. С. 232–234.

5. Чепель Н. П. Приемы воссоздания национального колорита оригинала в переводе (на материале перевода романа А.Толстого «Петр Первый» на английский язык) // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер.2, Языкозн. 2010. № 2. С.120–125.

6. Хайруллина А. А. Национально-региональный компонент в содержании обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 24–26.

7. Юсеф Е. К. Личностные ориентации обучения как условие развития компетентности студентов технического университета (на материале иностранного языка) / Е. К. Юсеф: автореф. .... дис. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону. 2001. С. 4.

8. Данилина Е.А. Модуляризация процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе как один из путей реализации компетентного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 77-78.

9. Доброва В.В. Психолингвистический подход к исследованию способности обучения иностранным языкам // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 27-34.

10. Рубаева В.П. Инновационные подходы к обучению студентов иностранным языкам // Вектор Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 231-234.

11. Власова И.В. Метод проектов как активная образовательная технология обучения профессионально-аспекту иностранного языка в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 28-33.

12. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146-149.

13. Моисеенко Ю.О. Изучение уровня мотивации в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 93-95.

14. Бексугланова Л.А. Использование игровых технологий при обучении иностранному языку // Вектор

науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 30-33.

15. Крутская С.В., Ковалевская Е.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению текстов студентов неязыковых вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 95-99.

16. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74-78.

17. Лисовицкая Л.Е. Референциальная смысловая парадигма в художественном тексте // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 57-60.

18. Цыренова Т.Л. Интерпретация художественного текста как средство формирования творческой личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 204-206.

## NATIONAL COLOUR OF WORKS OF ART WORK AS UNIT OF MOTIVATION OF STUDENTS OF NOT LANGUAGE HIGH SCHOOLS ON EMPLOYMENT ON ENGLISH LANGUAGE

© 2014

*D.V. Bykova, the senior teacher of the chair «Foreign languages»  
Nizhny Novgorod State Engineering-Economic Institute, Knyaginino (Russia)*

*Annotation:* Works of fiction are always marked the era of its creation or described in them, period. These works are deleted at a different distance from the present, written in a different language. The word does not only semantic, but also figuratively aesthetic. The vocabulary of literary works is a source of information about the history, culture, traditions, language whose written work. Practice and a procedure of teaching of foreign languages, and, in particular, foreign fiction, always face a problem of sufficient motivation trained to studying subject matter. Given article mentions a vital topic of a procedure of teaching of English language and offers one of ways of attraction of attention of students of not language HIGH SCHOOLS to studying English. Among the ways of motivating students is allocated read excerpts of their works of art and, in particular, the study of the realities of the country of the studied language. This increases the interest not only of the English language as a subject, but also to the culture, history, literature of the country of the studied language. For the selection of texts used the following criteria: cultural value of the material; the criterion typicalness or peculiarity; the relevance of the content of the training material, the criterion of age peculiarities; the criterion of attractiveness, thematic criterion, the criterion of functionality.

*Keywords:* HIGH SCHOOL, the communicative competence, criterion, procedure of teaching, motivation, national colour, concept, reality, the student, fiction, reading.

УДК 159.923 (045)

## ОСОБЕННОСТИ МИРОВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

© 2014

*Г.А. Винокурова, кандидат психологических наук, декан факультета психологии и дефектологии,  
доцент кафедры специальной и прикладной психологии*

*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск (Россия)*

*Аннотация:* Данная статья посвящена актуальной в настоящее время проблеме – проблеме особенностей мировосприятия подростков. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования особенностей мировосприятия подростков. Раскрываются особенности одного из аспектов мировосприятия современных подростков – восприятия себя в сравнительном аспекте: здоровые подростки и подростки с хроническими соматическими заболеваниями.

*Ключевые слова:* мировосприятие; подросток; система образов; временная идентичность; социальные роли; идентификация, хронические соматические заболевания.

Проблема мировосприятия представляет одну из актуальных, острых и дискутируемых проблем психологии. Изучению возрастных и социокультурных особенностей мировосприятия посвящены работы отечественных и зарубежных исследователей: Л. С. Выготского, Б. С. Гершунского, И. Г. Дубова, И. С. Кона, М. Мид, В. С. Шубинского, Е. В. Гудковой, С. В. Тарасова, Я. Стюарта, С. Л. Рубенштейна и др.

Так, в трудах С. Л. Рубинштейна мировосприятие рассматривается, как составляющая «картины мира» [5, С. 123]. А. Н. Леонтьев, употребляет данное понятие в контексте «образа мира» [4]. В. П. Зинченко развил идею А. Н. Леонтьева об отражательной функции сознания, включающей построение эмоционально окрашен-

ных отношений к миру, к себе, к людям [3].

При этом большинство исследователей признают, что мировосприятие человека является сложной структурой, образующей целостное пространство обозначаемое оппозицией отношений, характеризующихся понятийно-логической и ценностно-смысловой доминантой; направленных на окружающий мир и собственное «Я»; являющихся осознанными и неосознанными. Подчеркивается, что мировосприятие – понятие более широкое, чем менталитет, оно включает рефлексию, отношение, самопознание и многое другое.

Важнейшим показателем мировосприятия считается понятие «образ мира». Образ мира построен на основе выделения значимого (существенного, функционально-



го) для системы реализуемых субъектом деятельности опыта (признаков, впечатлений, чувств, представлений, норм и пр.). Образ мира не приписывается миру субъективно, это наполнение образа реальности значениями, и, тем самым, построение его. Образ мира, презентуя познанные связи предметного мира, определяет, в свою очередь, восприятие мира [1].

Диагностика мировосприятия открывает возможность для понимания возрастных и личностных особенностей людей. А так же для понимания того, как человек ощущает и воспринимает внешний мир через призму своего внутреннего мира, с помощью своей внутренней картины жизни, которая формируется в течение всей его жизни с самого детства под влиянием различных факторов социальной среды, воспитания.

Формирование мировосприятия – довольно сложный и длительный процесс, сопряженный со значительными трудностями и начинающий свое восхождение с детства, а точнее, с самого рождения и связан с огромным множеством факторов, влияющих на его протекание. Мировосприятие человека формируется через знания, эмоции, чувства, настроение, самочувствие, опыт, рефлексии и т.д. [2].

С. В. Тарасов отмечает, что формирование мировоззрения у детей начинается уже с раннего дошкольного возраста. На формирование мировоззрения подростков оказывает большое влияние достижения науки, религия, а также существующее устройство общества. В свою очередь мировоззрение, развиваясь, оказывает влияние на развитие общества. Накопившись качественно (т.е. изменившись коренным образом) и количественно (когда новое мировоззрение овладевает достаточно большой массой людей) мировоззрение приводит к смене общественного устройства (к революциям, например) [7].

В исследованиях Басовой И. А. показано, что в зависимости от личных качеств человека, от степени его образованности, мировоззрение его формируется по-разному, и результаты этого процесса формирования мировоззрения проявляются также по-разному. Это происходит, прежде всего, потому, что мировоззрение формируется как стихийно, так и осознанно. В одной и той же социальной среде могут сосуществовать люди с различными и даже существенно различными мировоззренческими позициями. Социальная среда оказывает свое влияние на всех, без исключения, людей. Это влияние во многом стихийно. Вместе с тем, человек способен осознанно ориентироваться в условиях этого влияния, и у разных людей эта осознанность выражается в разной степени [1].

Анализ литературы по исследуемой проблеме позволяет выделить основные показатели мировосприятия: 1) восприятие себя и отношение к себе; 2) восприятие других и отношение к ним; 3) восприятие мира и отношение к нему.

Важной составляющей мировосприятия подростков является система образов. Так как образ – это представление о предмете, то весь внешний мир для нас – взаимосвязь множества образов. Именно эта совокупность представлений об окружающем оказывает огромное влияние на формирование личности. Образ благополучия и успешности задает направление процессу социализации подростка. Благодаря этим представлениям строятся жизненные стратегии, складываются системы ценностей и приоритетов, на которых базируются в отношении к миру [6].

Социализация подрастающего поколения проходит все в более сложных условиях. Современные образы успешности и благополучия транслируются в СМИ, формируя у подростков мнимые представления о приоритетах и жизненных ценностях. Эти представления часто входят в противоречия, которые предлагает им «реальная среда», чаще всего семья и ближайшее окружение. Что, в свою очередь, порождает конфликт, который мешает формированию у подростков собственной системы

ценностей, навыков построения жизненной стратегии. Дети оказываются неподготовленными к построению собственного жизненного сценария и готовы ориентироваться на стереотипы. Поскольку любой стереотип – это упрощенная модель окружающей действительности, подросток получает искаженное представление о мире. Вследствие этого возникает и растет тревожность и сопровождается склонностью к уходу от реальности, а также дезадаптацией к окружающей среде [2].

В связи с этим изучение мировосприятия современных подростков представляется весьма актуальной проблемой, так как существует объективное противоречие в потребности общества в личности, обладающей целостным мировосприятием, и невозможностью достижения этого качества в рамках традиционно сложившейся системы социализации.

Особенно важно изучение формирования мировосприятия под влиянием дополнительных факторов риска, к которым в полной мере можно отнести хронические соматические заболевания.

При хронических соматических заболеваниях проявляются особенности личности у больных. Изучением особенностей личности и психической сферы у больных с теми или иными хроническими заболеваниями занимались такие учёные как В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад, Ф. Б. Березин, В. Н. Герасименко, В. П. Зайцев, В. В. Ковалев, В. Е. Рожнов и др.

Установлено, что любая хроническая болезнь независимо от того, какова ее биологическая природа, какой орган или функциональная система оказывается пораженной ею, ставит человека в психологически особые жизненные обстоятельства, или, иначе говоря, создает особую объективную социальную ситуацию развития психики человека. Ситуация заболевания приводит к разрушению привычной деятельности, установок и отношений личности; человек оказывается в ситуации невозможности жить, реализовывать внутренние потребности своей жизни. Ситуация заболевания можно рассматривать как ситуацию кризиса, в которой активизируются процессы смысловой динамики: рассогласованная в связи с болезнью система смыслов стремится к новому согласованию, формированию смысловой сферы личности в контексте целостного жизненного пути. Клинические формы изменения личности при хронических соматических заболеваниях носят разнообразный характер: они могут проявляться в виде изменения эмоций, в виде нарушений мотивационной сферы, в виде нарушений отношения к себе и окружающему и в виде нарушения активности.

Данное обстоятельство определило цель и задачи нашего исследования, которые заключались в эмпирическом исследовании мировосприятия подростков, а также проведении сравнительного анализа особенностей мировосприятия здоровых подростков и подростков с хроническими соматическими заболеваниями;

Исследование проводилось на базе отдела дистанционного обучения детей ГБУ РМ «Центр Мониторинга, оценки качества образования» и МОУ СОШ № 40 г. Саранск. В исследование приняли участие 40 подростков, из которых 20 с хроническими соматическими заболеваниями (Группа 1) и 20 подростков без хронических соматических заболеваний (Группа 2) в возрасте 14-15 лет.

В исследовании использовались эмпирические методы: «Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджера – Даймонда; тест Куна «Кто я?» тест двадцати высказываний (М. Куна, Т. Макпортленд; модификация Т. В. Румянцевой) Для установления различий между подростками с хроническими соматическими заболеваниями и их здоровыми сверстниками использовались методы математической обработки данных (U – критерий Манна Уитни, F – критерий Фишера). Результаты исследования представлены в таблицах 1-8.

Результаты по методике диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда представлены в таблице 1. Для выявления особенности мировосприятия подростков двух групп, мы отобрали те показатели, которые позволят реализовать задачи нашего исследования.

Таблица 1 – Результаты исследования мировосприятия («Методика диагностики социально-психологической адаптации» Роджерса-Даймонда)

Показатели	1 группа	2 группа	У-критерий Манна-Уитни
Принятие себя / Непринятие себя	484,5	335,5	125,5*
Принятие других / Непринятие других	504	316	106**

Примечание: \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*  $p \leq 0,05$

Полученные результаты свидетельствуют о том, что подростки с хроническими соматическими заболеваниями в отличие от здоровых сверстников в полной мере не принимают себя и других. По данным показателям обнаружены значимые различия.

Результаты исследования мировосприятия подростков с помощью теста Куна «Кто Я?», представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты изучения отношения подростков к своей половой принадлежности

Формы обозначения пола	Формы обозначения	Группа 1		Группа 2		φ*эмп
		Есть эффект	Нет эффекта	Есть эффект	Нет эффекта	
Формы прямого обозначения пола	Нейтральное	2 (10%)	18 (90%)	5 (25%)	15 (75%)	1,274
	Отчужденное (дистантное)	5 (25%)	15 (75%)	1 (5%)	19 (95%)	1,885*
Косвенное обозначение пола	Эмоционально-положительное	2 (10%)	18 (90%)	6 (30%)	14 (70%)	1,629
	Эмоционально-отрицательное	6 (30%)	14 (70%)	2 (10%)	18 (90%)	1,629
		5 (25%)	15 (75%)	6 (30%)	14 (70%)	0,354

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$ ; \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Подсчёт количественного и процентного соотношения подростков из 1 группы и 2 по формам обозначения пола позволяет определить уровень половой (гендерной) идентичности как части индивидуальной Я-концепции. По результатам таблицы 2, можно отметить, что 75 % подростков с заболеваниями используют прямое обозначение пола, 25 % – косвенное. Среди здоровых подростков прямое обозначение пола используют 70 %, косвенно обозначили свой пол 30 % здоровых подростков. При прямом обозначении пола нейтральное отношение к полу выявлено у 25 % здоровых подростков, в группе подростков с соматическими заболеваниями этот показатель равен 10 %; отчужденное отношение выявлено у 10 % здоровых подростков и 25 % с соматическими заболеваниями; эмоционально положительное отношение к своему полу выявлено у 30 % здоровых подростков и 10 % подросткам с соматическими заболеваниями, тогда как эмоционально-отрицательное отношение к полу свойственно 10 % подросткам без хронических заболеваний, в группе соматически больных испытуемых таких несколько больше и составляет 30 %.

Полученные в результате математической обработки результаты по φ критерию Фишера, показали различия (при  $p \geq 0,05$ ) по такой форме обозначения пола как отчужденное (дистантное). Данный факт может рассматриваться как признак критического отношения к своей половой идентичности, внутреннее неблагополучие в отношении себя и своего пола у подростков с хроническими соматическими заболеваниями.

В таблице 3 представлены результаты сравнительного анализа развития рефлексии по тесту Куна «Кто Я?».

Таблица 3 – Показатели развития рефлексии у подростков

Уровень рефлексии	Группа 1		Группа 2		φ*эмп
	Есть эффект	Нет эффекта	Есть эффект	Нет эффекта	
Низкий уровень	12 (60%)	8 (40%)	8 (40%)	12 (60%)	1,274
Очень высокий уровень	8 (40%)	12 (60%)	12 (60%)	8 (40%)	1,274

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$ ; \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Результаты изучения рефлексии, показали, что 60 % подросткам, не имеющих нарушений здоровья, свой-

ственен высокий уровень рефлексии, чуть меньше испытуемых (40 %) – с низким уровнем. Среди подростков с соматическими заболеваниями низкий уровень развития рефлексии выявлен у 60%, высокий уровень ее развития показали 40%. Подростков. Результаты вычислений φ критерий Фишера (таблица 3) показали отсутствие различий в уровне развития рефлексии у подростков двух групп. Таким образом, в развитии рефлексии у здоровых подростков и подростков с соматическими заболеваниями прослеживаются общие возрастные тенденции.

В таблице 4, представлены результаты сравнительного анализа временной идентичности у здоровых подростков и с соматическими заболеваниями по φ-критерию Фишера.

Таблица 4 – Показатели временного аспекта идентичности у подростков

Временные рамки	Группа 1		Группа 2		φ*эмп
	Есть эффект	Нет эффекта	Есть эффект	Нет эффекта	
Прошлое	8 (40%)	12 (60%)	6 (30%)	14 (70%)	0,664
Настоящее	3 (15%)	17 (85%)	12 (60%)	8 (40%)	3,09**
Будущее	9 (45%)	11 (55%)	2 (10%)	18 (90%)	2,615**

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$ ; \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Результаты анализа таблицы 4, показало, что 45 % подростков с соматическими заболеваниями ориентированы на будущее, на настоящее ориентированы 15% подростков, наряду с этим 40 % соматически больных подростков ориентируются на прошлое. Среди их здоровых сверстников 60 % ориентируются на настоящее время, значительно меньше здоровых подростков ориентируются на прошлое 30 %, наименьшее количество здоровых подростков (10 %) ориентируется на будущее. Для установления достоверных различий, мы провели сравнительный анализ полученных результатов временной идентичности по φ-критерию Фишера, который показал наличие значимых различий по таким показателям временной идентичности как «ориентация на настоящее» и «будущее».

В таблице 5 представлены результаты сравнительного анализа личностной идентичности по основным сферам жизни здоровых подростков и подростков с соматическими заболеваниями.

Таблица 5 – Показатели личностной идентичности подростков по сферам жизни

Сфера жизни подростка	Группа 1		Группа 2		φ*эмп
	Есть эффект	Нет эффекта	Есть эффект	Нет эффекта	
Семья (родственные, детско-родительские и супружеские отношения, соответствующие роли)	8 (40%)	12 (60%)	2 (10%)	18 (90%)	2,293*
Работа (деловые взаимоотношения, профессиональные роли)	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	20 (100%)	0
Учеба (потребность и необходимость получения новых знаний, способность учиться)	6 (30%)	14 (70%)	7 (35%)	13 (65%)	0,338
Досуг (структурирование времени, ресурсы, интересы)	1 (5%)	19 (95%)	4 (20%)	16 (80%)	1,505
Сфера интимно-личностных отношений (дружеские и любовные отношения)	1 (5%)	19 (95%)	3 (15%)	17 (85%)	1,088
Отдых (ресурсы, здоровье)	4 (20%)	16 (80%)	4 (20%)	16 (80%)	0

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$ ; \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Результаты, представленные в таблице 5, показали, что 30 % подростков с соматическими заболеваниями и 35 % здоровых подростка идентифицируются через сферу учебы (потребность и необходимость получения новых знаний, способность учиться); через сферу «досуг» идентифицируются 20 % здоровых подростков и 5 % с соматическими заболеваниями; для 15 % здоровых подростков важной сферой идентификации является сфера интимно-личностных отношений (дружеские и любовные отношения), тогда как данная сфера является важной только для 5 % подростков с хроническими соматическими заболеваниями, наряду с этим для данной группы подростков наиболее значимой сферой является семья – 40 % подростков с соматическими заболеваниями идентифицируются через семью, родственные и детско-родительские отношения. С целью установления различий между выборками нами использовался φ критерий

Фишера. Полученные результаты показали значимые различия (при  $p \geq 0,05$ ) по сфере идентичности «семья».

В таблицах 6 и 7 представлены результаты сравнительного анализа соответствия валентности идентичности (преобладающий эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик в самоописании человека) и самооценки здоровых подростков и подростков с хроническими соматическими заболеваниями.

Таблица 6 – Показатели валентности идентичности подростков

Виды валентности идентичности	Группа 1		Группа 2		φ*эмп.
	Есть эффект	Нет эффекта	Есть эффект	Нет эффекта	
Негативная	5 (25%)	15 (75%)	2 (10%)	18 (90%)	1,274
Нейтральная	7 (35%)	13 (65%)	5 (25%)	15 (75%)	0,693
Позитивная	4 (20%)	16 (80%)	9 (45%)	11 (55%)	1,72*
Завышенная	4 (20%)	16 (80%)	4 (20%)	16 (80%)	0

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$ ; \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Результаты изучения валентности идентичности здоровых подростков и соматическим заболеванием показали, что негативная валентность идентичности выявлена у 25 % подростков с соматическими заболеваниями и 10 % здоровых подростков, нейтральная идентичность свойственна 35 % подросткам из первой группы и 25 % – из второй группы, позитивная идентичность выявлена у 45 % подростков без соматических заболеваний и у 20 % подростков с хроническими соматическими заболеваниями, завышенная валентная идентичность выявлена в равной степени у подростков с заболеваниями и здоровых подростков – по 20 % соответственно и в той и другой группе. Математическая обработка данных с помощью φ критерия Фишера показала наличие значимых различий между подростками первой и второй группы по показателю «позитивная валентность идентичности».

Таблица 7 – Показатели самооценки подростков

Виды самооценки	Группа 1		Группа 2		φ*эмп.
	Есть эффект	Нет эффекта	Есть эффект	Нет эффекта	
Неадекватно-заниженная	7 (35%)	13 (65%)	4 (20%)	16 (80%)	1,072
Неустойчивая	8 (40%)	12 (60%)	5 (25%)	15 (75%)	1,018
Адекватная	3 (15%)	17 (85%)	7 (35%)	13 (65%)	1,489
Неадекватно-завышенная	2 (10%)	18 (90%)	4 (20%)	16 (80%)	0,895

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$  \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Результаты изучения самооценки здоровых подростков и подростков с соматическими заболеваниями показали, что неадекватно-заниженная самооценка свойственна 20 % подросткам с нормальным развитием и 35 % с соматическими заболеваниями, неустойчивая самооценка характерна 25 % здоровым подросткам и 40 % с соматическими заболеваниями, адекватная самооценка выявлена у 35 % здоровых подростков и только у 15 % подростков с соматическими заболеваниями, 20 % подростков без заболеваний показали неадекватно-заниженную самооценку, среди подростков с соматическими заболеваниями таких оказалось 10 %. Обработка полученных данных с помощью φ-критерия Фишера показала отсутствие значимых различий между подростками по показателю «самооценка».

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить особенности мировосприятия подростков с хроническими соматическими заболеваниями и сформулировать следующие выводы:

- у подростков с хроническими соматическими заболеваниями, в отличие от здоровых сверстников, существуют проблемы как в принятии себя, так и других людей (они в полной мере не принимают себя и других); им свойственно эмоционально-отрицательное и отчужденное (дистантное) отношение к своей половой принадлежности, что может рассматриваться как признак критического отношения к своей половой идентичности, внутреннее неблагополучие в отношении себя, своего пола;

- подростки с хроническими соматическими заболеваниями в большей степени ориентируются на будущее, в то время как подростки без соматических заболеваний – на настоящее;

- подростки с соматическими заболеваниями и их

здоровые сверстники идентифицируются прежде всего через «Физическое Я» и «Деятельное Я», что является характерным для данного возрастного этапа. Подростки, как с соматическими заболеваниями, так и здоровые подростки, указывают субъективные описания своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный), так же описывают свои физические данные и описание внешности, однако подростки с соматическими заболеваниями, в отличие от здоровых сверстников, указывают на болезненные проявления («у меня больное сердце»), а в описании деятельности, указывали кружки, которые любят посещать, дела, которыми любят заниматься. Их здоровые сверстники чаще идентифицируются через дружбу и друзей, а так же через восприятие себя членами группы и в процессе общения;

- в развитии рефлексии прослеживаются общие возрастные тенденции у здоровых подростков и подростков с соматическими заболеваниями (происходит становление рефлексии);

- важной сферой идентификации, как здоровых подростков, так и подростков с наличием соматических заболеваний, является учеба, наряду с этим для подростков с хроническими соматическими заболеваниями первой по значимости является семья;

- у подростков как с хроническими соматическими заболеваниями, так и здоровых подростков, имеют место все виды валентности идентичности, однако у здоровых подростков преобладает позитивный эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик в самоописании, тогда как среди их сверстников с хроническими соматическими заболеваниями несколько больше подростков с нейтральным и негативным оценочным тоном в самоописании. Наличие позитивной валентности может выступать признаком адаптивного состояния идентичности, так как связано с настойчивостью в достижении цели, точностью, ответственностью, деловой направленностью, социальной смелостью, активностью, уверенностью в себе. Остальные виды валентности характеризуют неадаптивное состояние идентичности;

- у подростков с соматическими заболеваниями, также как и у здоровых подростков самооценка находится в стадии становления (встречаются различные виды самооценки), наряду с этим наблюдается тенденция к неадекватно-заниженной и неустойчивой самооценке у подростков с хроническими соматическими заболеваниями.

Таким образом, установлено, что у подростков с хроническими соматическими заболеваниями имеются как возрастные, характерные для подросткового возраста, так и специфические особенности мировосприятия.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И. А. Особенности мировосприятия в молодежной субкультуре // Мировосприятие и образ жизни / Под науч. ред. Ю. Н. Кулюткина, С. В. Тарасова. СПб.: Образование-Культура, 2009. 656 с.
2. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждения личности. М. : Изд-во МГУ, 1994. 138с.
3. Зинченко В. П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализации сознания // Мир психологии. 1999. № 1. С. 97- 104.
4. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М., 1983. С. 251-261.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
6. Семенов Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Институт практической психологии, 2006. 304 с.
7. Тарасов С. В. Проблемы мировосприятия в современном образовании // Глобальное образование: педагогический поиск, находки, перспективы. СПб.: Речь, 2009. 362 с.



## FEATURES WORLDVIEW ADOLESCENTS WITH CHRONIC PHYSICAL ILLNESS

© 2014

*G.A. Vinokurova*, candidate of psychological science, dean of the Faculty of Psychology and defectology, associate professor of the chair «Special and Applied Psychology»  
*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, (Russia)*

*Annotation:* This article is devoted to a problem actual now – a problem of worldview of teenagers. Results of the conducted empirical research of features of worldview of teenagers are presented. Features of one of aspects of worldview of modern teenagers – perception of in comparative aspect reveal: healthy teenagers and teenagers with chronic somatic diseases.

*Keywords:* worldview; teenager; system of images; temporary identity, social roles, identification, chronic somatic diseases.

УДК 373.3

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К КУЛЬТУРЕ РУССКОГО НАРОДА

© 2014

*A.A. Выдренкова*, магистрант, учитель начальных классов  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается формирование ценностного отношения младших школьников к культуре русского народа средствами музейной педагогики. Предложены формы образовательно-воспитательной работы, указаны принципы организации музейной деятельности. В статье представлен школьный курс «Славяне». Адресовано учителям начальных классов, работникам дополнительной системы образования, студентам педагогических специальностей разных ступеней образования.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, культура русского народа, музейная деятельность, государственные стандарты, формы организации образовательного процесса.

Формирование ценностного отношения подрастающего поколения в настоящее время является одним из приоритетных направлений образовательной системы, это отражено в законе об образовании, концепциях и стандартах.

В соответствии со стандартом на ступени начального общего образования осуществляется духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей [1, с. 6]. Именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для их усвоения, когда ребенок только начинает постигать новую систему отношений с окружающими людьми, включается в новые виды и формы деятельности.

Особое внимание к данному вопросу вызвано ухудшением морально-нравственной обстановки в обществе, подменой ценностей. Такие понятия как долг, честность, уважение уже утратили свое былое значение, а их место заняли эгоизм, безразличие, бездуховность, завышенная ориентация на материальные блага. Даже поздравляя одноклассника с днем рождения, младший школьник желает имениннику дорогую машину, красивый дом и высокую зарплату.

Задача формирования духовного опыта и ценностей может осуществляться посредством приобщения детей к культуре, быту, традициям своего народа.

Как известно, издавна детей в семье приучали к почитанию старших, прививали такие качества, как честность, забота о ближнем, любовь к труду. Обращение к своим истокам сегодня является залогом развития и укрепления будущего, так как именно современные дети в большей степени подвержены негативным социальным влияниям, происходящим в нашем обществе. Приобщение к культурно-историческому наследию должно начинаться с познания своего края, малой родины. Источником «живой» культуры, в настоящее время выступает музей, в котором собраны подлинные предметы старины, коллекции, исторические документы, выстроены содержательные экспозиции, все это создает особую атмосферу погружения в прошлое, дает возможность изведать тайны своей земли, понять, прочувствовать, пережить историю своего народа. Только человек, знающий свое прошлое, лучше ценит и настоящее. И в этом нам поможет музей. [2 с. 442]

Музейная область является центральным звеном му-

зейной педагогики, дисциплины, сформировавшейся на стыке психологии, педагогики и музееведения [2, с. 105].

Музейная педагогика имеет обширный запас форм образовательно-воспитательной работы. К основным относятся: лекция, экскурсия, консультация, научные чтения, кружки, студии, клуб, литературные вечера, киносеансы, концерты, встречи с интересными людьми, праздники, исторические игры, конкурсы и викторины. Помимо основных существуют также и нетрадиционные формы работы: урок-сказка; урок-сюрприз; исследование; изобретательство; анализ первоисточников и многое другое. Все эти мероприятия способствуют более глубокому знакомству с историей и культурой нашей родины, а также развивают познавательную активность, творческие способности, духовные потребности и интересы [3, с. 125].

Деятельность в условиях музея порождает единство словесно-логического и эмоционально-образного воздействия на разум и чувства аудитории. Именно в музее информация приобретает наглядность, образность, способствует активизации воображения, визуального мышления, обогащает словарный запас, становится средством передачи культурного и духовного опыта [3, с. 177].

При организации музейной деятельности с младшими школьниками мы придерживались следующих принципов:

1. Осуществлять связь музейных занятий с темой урока, внеклассными мероприятиями, праздниками.

2. Использовать разнообразные приемы и формы музейной деятельности, включать игровые и творческие задания.

3. Учитывать развитие УУД в данном возрасте: памяти, внимания, мышления, так как преобладающим является наглядно-образное мышление, на основе которого формируется и абстрактно-логическое.

4. При проведении музейной экскурсии учитывать главенствующую роль зрительного восприятия.

5. Исторические факты, события должны излагаться на доступном для детей языке.

6. Между занятиями должна прослеживаться связь, опора на принцип от простого к сложному.

7. Необходимо формировать самостоятельность и творческую активность учеников.

Школьники 7–11 лет уже имеют определенные пред-

ставления о времени, но они еще не совсем готовы воспринимать абсолютно абстрактные понятия [4, с. 303]. В этом возрасте чрезвычайно важно предварительно подготовить детей к посещению музея, помочь установить связь между увиденным в экспозиции и своим прошлым опытом.

Именно в начальных классах закладываются основы культуры, искусства, дается первоначальное представление об окружающей действительности.

При реализации духовно-нравственного воспитания в пространстве музея, мы опирались на школьный курс предмета «Славяне» по программе «Перспективная начальная школа» (ФГОСы II поколения). Музей на базе МБУ СОШ №56 г.о. Тольятти предоставляет существенные возможности для реализации школьной образовательной деятельности. [5, с.167]

Цель курса «Славяне»: приобщение к культуре русского народа, знакомство с историко-культурным наследием Среднего Поволжья.

Задачи реализации программы:

- познакомить учащихся с традиционной культурой русского народа, историей родного края;
- собирать материал, связанный с историческими событиями, жизнью и бытом русского народа, старинными обрядами, обычаями, праздниками;
- формировать духовно-нравственные качества (доброты, милосердие, сострадание ит.д.);
- приобщать школьников к литературе, живописи родного края;
- познакомить с народными промыслами;
- способствовать развитию навыков поисковой, научно-исследовательской деятельности;
- развивать интерес к учебным предметам, творческие способности учащихся.

Формы организации образовательного процесса

Программа предполагает использование в работе различных форм занятий:

Групповые формы работы. Обучающиеся осваивают теоретический и практический новый материал под руководством учителя.

Индивидуальные формы работы. Проводится с целью отработки полученных знаний по новому материалу. Эта форма работы основывается на творческой деятельности каждого учащегося. Учащиеся имеют свободу выбора материала, техники выполнения, инструментов после прослушивания теоретического материала.

Коллективные формы работы. Важнейшим моментом при работе с учащимися является создание и укрепление коллектива. Этому способствует подготовка и проведение общих праздников, изготовление коллективных работ, чаепитие. Такая работа способствует формированию объективной самооценки и оценки своих товарищей. Например, в прошлом учебном году мы с ребятами подготовили интересный проект «История деревянной игрушки» и выступили с ним на школьном форуме. Ребята смогли прикоснуться к деревянной игрушке, познакомиться с её историей и технологией изготовления и рассказать об этом учащимся других классов [6, с. 11].

Используемые методы обучения:

1. Методы организации и осуществления познавательной деятельности: словесные (рассказ, беседа); наглядные (иллюстрации, репродукции); практические (экскурсии, праздники, творческая мастерская); познавательные (устный журнал, консультация); конкретные и абстрактные методы (анализ, сравнение, обобщение).

2. Методы стимулирования и мотивации деятельности: эмоциональные (поощрение, удовлетворение желания быть значимой личностью); познавательные (создание проблемной ситуации, побуждение к поиску альтернативных решений, выполнение творческих заданий); волевые (самооценка деятельности и коррекция); социальные (развитие желания быть полезным отечеству, поиск контактов и сотрудничества, заинтересованность в результатах коллективной работы, рецензирование).

Структура содержания программы курса «Славяне» Программа состоит из введения и 5 разделов. В каждом разделе отводятся часы на теоретические и практические занятия.

1. Устное народное творчество  
Теория – 1 час  
Практика – 10 часов
2. О традициях крестьянской жизни  
Теория- 4 часов  
Практика – 1 час
3. Об устройстве крестьянского дома  
Практика- 3 часа
4. Кто я и где мои корни?  
Теория –1 час  
Практика – 5 часов
5. Мастерство русского народа  
Теория –2 часов  
Практика- 6 часов

Так, например, при изучении темы данного курса «По одежке встречают», мы проводили музейную экскурсию «Народные костюмы Самарской губернии». Дети смогли наглядно увидеть, потрогать, померить эти костюмы. Узнали, что такое «косоворотка», «кичка», «душегрейка», «лапти» и т.д.

При проведении конкретной тематической экскурсии, прежде всего, необходимо провести вводную беседу, посвятив в тему экскурсии, выявить знания учеников по изучаемой теме, важно соблюдать принцип от общего к частному. После вводного этапа следует переходить к более подробному рассмотрению экспонатов, их взаимосвязи между собой, помимо сведений о назначении предметов, можно рассказать детям об интересных и занимательных фактах из истории этих предметов, что вызывает у младших школьников повышенный интерес и положительные эмоции.

Помимо основных маршрутных экскурсий в музее, мы включали и виртуальные экскурсии (храмы Самарской области, памятные места и т. д.). Данный вид экскурсии обычно сопровождается слайд-шоу, фото и видеорепортажем. Преимуществами являются, широкий диапазон охваченных объектов при минимальной затрате времени. Имеется возможность остановить фрагмент, приблизить, рассмотреть детально, прокомментировать, что способствует формированию у учащихся навыком наблюдения. На разных этапах виртуальной экскурсии мы применяли различные интерактивные задания, например: вставьте пропущенное слово; заполните таблицу; отгадайте загадку, кроссворд; соедините слова. На этапе рефлексии ученики дополнили предложения «сегодня я узнал о...», «больше всего понравилось...», «я хотел бы посетить...», «я задумался о том, что...».

Можно отметить, что музейные экскурсии и занятия являются неценным средством развития положительных эмоций, эстетического вкуса учеников, его познавательной активности, обогащая духовный мир. Во время экскурсий у учащихся появилась возможность получить ответы на многие вопросы, расширить представления об окружающем мире [7, с. 448; 8].

На музейных занятиях в прошлом году ученики активно участвовали в костюмированных театрализованных представлениях с песнями и плясками, инсценировали сказки, разыгрывали бытовые ситуации (за обедом в крестьянской семье, на ярмарке, встреча масленицы). Такие представления помогают ученикам лучше понять, пережить определенные изучаемые события. Конечно, от учителя требуется серьезная подготовка, но результатом является то, что ученики из пассивных слушателей, становятся активными участниками музейной деятельности, лучше усваивают духовно-нравственные ценности.

Музейные занятия способствуют становлению учащихся на путь усвоения общечеловеческих ценностей добра, истины, красоты, а также национальных ценностей любви к своей родине, гордости за подвиги своего народа, уважения к труду и творчеству своих предков

и современников.

Для достижения высоких результатов при формировании ценностного отношения учащихся к культуре русского народа, следует проводить музейную работу систематически и целенаправленно, а также учитывать и то, что именно дети младшего школьного возраста характеризуются повышенной восприимчивостью и доверчивостью ко всему происходящему.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: Министерство образования и науки Российской Федерации. Режим доступа. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogId>
2. Чумакова, Н. Ю. Музейная деятельность как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников [Текст] / Н. Ю. Чумакова // Молодой ученый. — 2013. — №7. — С. 441-443.
3. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие / Б. А. Столяров. — М.: Высшая школа, 2004— С. 216.

4. Ахметжанова, Г.В. Инновационные подходы формирования готовности личности к педагогической деятельности / Г.В. Ахметжанова, // Вектор Науки ТГУ. — Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. — №1 (23). — С. 302-304.

5. Организация образовательной среды: учеб.-метод. Пособие / Ю.А.Кустов [и др.]; под общ.ред. Ю.А.Кустова. — Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014 — С. 244.

6. Ильинская И. П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами музейной педагогики [Текст] / И. П. Ильинская, Н. Ю. Чумакова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 10-11.

7. Лоскутова И. В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения [Текст] / И. В. Лоскутова // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 447-448.

8. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 283-285.

### THE FORMATION OF VALUE ATTITUDE YOUNGER STUDENTS TO THE CULTURE OF THE RUSSIAN PEOPLE

© 2014

*A. A. Vydrenkova, graduate, primary school teacher  
Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The article discusses the formation of value attitude younger students to the culture of the Russian people by means of Museum pedagogy. The proposed forms of education, stated the principles of the organization of the Museum. The article presents school course "Slavs". Addressed to primary school teachers, workers with more education, students of pedagogical specialties of different levels of education.

*Keywords:* moral education, Junior high school students, the culture of the Russian people, Museum activities, state standards, forms of organization of educational process.

УДК 371.4

### СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СТРУКТУРЕ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

© 2014

*Р.Ф. Гатауллина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогическая психология и педагогика»  
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* Личность способная к самовоспитанию становится самоорганизующейся и саморазвивающейся в саморазвивающейся социальной системе. Понимание закономерностей саморазвития семейного воспитания, позволит педагогам оптимизировать формирование личности ориентированной на саморазвитие.

*Ключевые слова:* семейное воспитание, синергетический подход, семья как саморазвивающаяся система, стабилизация семейного воспитания, семья как институт формирования личности.

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

Педагогика как система научного знания и методов воспитания, образования и обучения является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Исходя из определения того, что синергетический подход имеет дело с самоорганизующимися, саморазвивающимися системами, согласно мнению В.И. Андреева, это положение позволяет рассматривать педагогическую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе [1, с. 56]. При этом само понятие «синергия» раскрывается только в контексте анализа самоорганизации и саморазвития больших систем.

Для осмысления идей синергетики интересны исследования П.Анохина, Е.Князевой, С. Курдюмовой, Н.Моисеева, Д. Мехонцевой, И. Пригожина и других. Согласно их мнению синергетический подход открывает новый этап в современной философии, дает принципиально новый импульс в разработке многих проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем [2, с. 61]. Проблема самоорганизации

интегрирует социальные и гуманитарные исследования, существует как междисциплинарное направление, продуцирует научное знание разной степени общности, строгости и воспроизводимости [1, с. 57].

Идеи синергетики в педагогике имеют убедительное объяснение. Как известно предметом исследования педагогики является воспитание, что при правильной организации должно привести к самовоспитанию. Личность способная к самовоспитанию становится самоорганизующейся и саморазвивающейся системой в более широкой системе социальных отношений. Именно эта социальная среда определяет установки, поведение и действия через нормы, выработанные самой личностью на основе своего позитивного опыта, соотносительно с культурой человечества. Определение и разработка путей перехода воспитания в самовоспитание, можно характеризовать как одно из приоритетных проблем педагогики в рамках реализации идей синергетической антропологии.

Одной из составляющих педагогики является семейное воспитание. Семья как основной социальный институт выступает посредником между ребенком и обществом, служит передаче ему социального опыта. Именно



через общение в семье ребенок усваивает принятые в данном обществе нормы и формы поведения, нравственные ценности и приобретает опыт самоорганизации и саморазвития. История возникновения семейного воспитания как социального института наглядно показывает то, что данный институт самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система.

Понимание закономерностей саморазвития семейного воспитания в структуре саморазвивающейся социальной системы, позволит педагогам оптимизировать воспитание посредством объединения усилий образовательного учреждения и семьи в формировании личности ориентированной на саморазвитие.

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

Становление системы семейного воспитания тесно связано с развитием семьи, семейно-брачных отношений, роли семьи в жизни общества. Возникновение семьи было обусловлено установлением брачных отношений между полами еще в первобытном обществе, в результате чего появились родовые общины. Подготовка детей к жизни осуществлялась всей общиной. До 4-5 лет дети и мужского, и женского пола воспитывались в доме матери, позже мальчики переходили в дом мужчин, где осуществлялось обучение практическим умениям. Воспитанием детей занимались наставники в «домах молодежи». Продолжительность обучения «житейским премудростям» определялась индивидуальными особенностями детей и степенью социализации ребенка. Старейшины рода обучали изготовлению орудий труда, охоте и другим мужским обязанностям. Начиная с VI в., воспитанием детей занимались ближайшие родственники – дядьки или соседи – кумовья. В VI-VII вв. воспитание детей у восточных славян осуществлялось в «домах молодежи», позже - у дядек и кумовьев.

Многогамный парный брак возникает в позднепервобытных общинах как результат усложнения хозяйственной деятельности и социальных связей. Именно многогамный брак знаменует начало домашне-семейного воспитания. Ведение общего хозяйства, взаимная ответственность за благополучие в семье служат упрочению семейно-брачных отношений. В многогамной семье усиливается ответственность за воспитание детей. Начиная с VIII-IX вв., дети живут и воспитываются с родителями. Старшие дети заботятся о младших, берут все хлопоты по уходу и воспитанию на себя. Дети рано привлекались к посильному труду по дому, по хозяйству. По определению И.В. Бестужев-Лада, в этот период семья становится начальной образовательной школой для детей, своеобразной «домашней академией». Дети учились трудиться, заботиться друг о друге, передавали «по наследству» мальчику отцовскую, девочке - материнскую профессию, а заодно и их мировоззрение, стереотипы поведения, готовились к выполнению роли родителей [3].

В IX веке широкое распространение период получает явление кормильства, при котором дети княжеского рода передавались на воспитание в другую семью. Сущность кормильства заключалась в том, что родители отдавали княжича на воспитание в другую семью. Кормильцы выполняли судьбоносные функции. В качестве кормильцев киевские князья подбирали воевод, знатных бояр, живших в отдельных волостях. Так как малолетний княжич отправлялся в другой город не только на кормление, но и на управление делами области, входившими в состав владений отца, кормилиц выступал и как распорядитель делами в порученной ему области от имени своего воспитанника. Кормильцы осуществляли умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, учили княжича управлять государственными делами. Со временем кормильцы стали представлять собой орудие политической борьбы боярства с княжеской властью. Положение кормильцев, отходило

им князьями, давало им возможность вмешиваться в родовые споры, в политические интриги, дворцовые заговоры. С целью пресечения опасной политической власти кормильцев, начиная с XIII века, заменяют грамотными наставниками - дядьками.

Киевская Русь вошла в историю как государство, осуществляющее контроль над семьей, воспитанием и обучением детей. Княжеская светская власть была заинтересована в укреплении этой социально-экономической ячейки общества. Регуляция семейно-правовых отношений осуществлялась на основе «Устава князя Владимира». Родители в законодательном порядке наделяются определенными обязанностями, фактически, на семью перекладывается функция родовой общины – подготовка детей к жизни в обществе [4, с. 217].

С приходом на Русь христианства православная церковь с самого начала пытается контролировать семейные отношения, которые в крупных феодальных центрах начинают подчиняться церковному суду. Церковь взяла на себя функцию законодателя процесса воспитания человека от рождения до смерти. В то же время в простонародной среде, особенно в сельской местности, церковь не могла существенно влиять на семью, семейную жизнь и воспитание детей [5, с. 34].

Воспитание детей светских феодалов Киевской Руси наиболее полно отражено в «Поучении детям» князя Владимира Мономаха (1117 г.). Основной идеей этого произведения является призыв к труду, готовность жить и трудиться в сложных условиях и осуждение лености. Мономах призывает к упрочению семьи, семейных уз и возвеличивает роль отца в воспитании детей [6].

В XI-XIII вв. древнерусские города были разгромлены полчищами Батые. Русские княжества попали более чем на два столетия в тяжелую зависимость от монголо-татарских ханов. Завоеватели разорили и уничтожили древнерусские города, гибли библиотеки, школы, книги, культурные ценности [7, с. 199]. Забота о просвещении со стороны светских феодалов в это время сводится к домашнему обучению и воспитанию своих детей. На Руси и в России вплоть до XVIII в. исчезают школы. Дом становится основным и почти единственным местом целенаправленного развития подрастающего поколения. Согласно исследованиям В.М. Петрова, приоритетным в воспитании того времени становится профессиональное воинское и физическое образование. При этом понижается общеобразовательный уровень знати. Усложняется программа домашнего военного обучения [8, с. 57].

После свержения ордынского ига, к XV веку Московская Русь становится могучей державой, повышается спрос на высокообразованных работников. Но еще долго потребность в образованных людях удовлетворялась мастеровыми. Церковная власть даже предлагала закрепить в государственном порядке существующую практику домашнего обучения и воспитания. Впоследствии, вплоть до XVII в., воспитание детей на Руси осуществляли семья и церковь. [8, с. 64].

Характер и направление семейного воспитания на Руси в XVI в. отражено в сборнике наставлений - «Домострой», священнослужителя и мастера учения книжного Сильвестр [9]. Законы семейного воспитания, изложенные в «Домострое», отличаются строгостью. По мнению исследователей, средневекового русского государства многогамная патриархальная семья нуждалась в стержне, четком законе, правилах поведения и нормах морали это определялось потребностями исторической эпохи [10, с. 21].

В XVII веке в Русском государстве росло феодальное землевладение, развивались ремесла и торговля, возникла крепостная мануфактура, образовался единый всероссийский рынок, усилились торговые связи с Западной Европой. Все эти обстоятельства определили необходимость в развитии просвещения и потребность в образованных людях. Значительное развитие начинает получать школьное обучение детей. Несмотря на это,

образование в России все еще не являлось заботой государства. После освоения грамоты под руководством священника или «мастера» дальнейшее образование русского человека зависело от его желаний и интересов. Состоятельные родители стремились обучать своих детей, приглашая в дом иностранных учителей. Князь Голицын, приближенный к царскому двору, советовал боярам приглашать для обучения детей польских гувернеров [10, с. 28].

Во второй половине XVII века открываются новые греко-латинские, грамматические школы, повышается уровень образования населения. Ценный вклад в развитие семейного воспитания в этот период вносит педагогическая книга Епифания Славинецкого «Гражданство обычаев детских». Автор задачу обучения и воспитания детей в равной мере возлагает на родителей и учителей школы. Целью семейного воспитания была определена подготовка детей к школьному обучению, к дальнейшему, более высокому образованию, к службе на пользу государству [8, с. 77]. Советы Епифания Славинецкого были для того времени психологически обоснованными. В книге содержится много ценных гигиенических правил, способствующих физическому развитию, укреплению здоровья, сохранению бодрого настроения. Все советы были проникнуты большой любовью к ребенку [7, с. 22].

В XVIII в. в России происходят хозяйственные, политические, административные и культурные преобразования. Особое внимание Петр I оказывает на реформы в области образования. Открываются новые учебные заведения для подготовки отечественных кадров. С целью повышения образованности всех слоев населения в 1714 г. принимается Указ, запрещающий женитьбу без окончания цифирных школ. Реформы, вводимые Петром I, требовали другого уровня культуры, возникла необходимость в знании европейских правил поведения, иностранных языков. Дворяне и купцы для обучения своих детей начали активно приглашать иностранных учителей - гувернеров. В качестве домашних учителей во времена Петра I нанимались и русские подданные: оставшие унтер-офицеры, канцелярские служащие, причетники приходских церквей.

Анализируя особенности семейного воспитания в XVIII – XIX в.в., исследователи отмечают ответственность семьи за подготовку детей к жизни в обществе. В исследованиях А.Н. Радищева указывается на необходимость строить семейное воспитание, ориентируясь на то, что дети - это сыны отечества. Целью семейного воспитания, по мнению А.Н. Радищева, является начальное запечатлевающееся на всю жизнь образование ума и сердца [11]. Соответственно, на семью возлагалась большая роль в гармоничном развитии ребенка. То, что именно в семье происходит формирование личности, отмечает и Н.И. Новиков. Он определяет, что цель семейного воспитания заключается в том, чтобы растить счастливых людей и полезных граждан [12].

В конце XIX в. и в начале XX в. общественность проявляла большой интерес к семейному воспитанию. В Петербурге в 1884 году организуется «Родительский кружок» со своим печатным органом «Энциклопедия семейного воспитания». Члены кружка изучали опыт семейного воспитания и обобщали его на страницах энциклопедии. В течение 1898-1910 гг. под редакцией П.Ф. Каптерева выпустили 59 номеров «Энциклопедии семейного воспитания». Семья в этот период рассматривается как основной источник формирования у детей национальных чувств и идеалов. Исследователи П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, и др. в качестве основных средств воспитания называют религию, труд, произведения народной культуры [13], [14].

До революции 1917 г. общественное воспитание рассматривалось как дополнительное к основному воспитанию в семье, поэтому прогрессивные педагоги, общественные деятели настаивали на необходимости

помощи родителям в воспитании детей. После революции 1917 г. отношение к семье меняется. Классики марксизма-ленинизма настаивали на максимальном отказе от семейного воспитания. Ф. Энгельс в работе «Принципы коммунизма» писал, что всех детей с момента, как только они смогут обходиться без материнского ухода, следует воспитывать в государственных учреждениях за государственный счет [4, с. 45]. Историки, педагоги, социологи, анализируя состояние семейного воспитания после революции, отмечают, что в общественное сознание внедрялась мысль о семье как о разлагающемся и отмирающем институте и вредности традиций семейного воспитания. Реальная действительность доказала несостоятельность данного отношения к семье и семейному воспитанию. Обновление содержания, методов и средств семейного воспитания шло по направлению создания новой социалистической семьи.

В развитие теории и практики семейного воспитания в новых условиях в период с 1917 по 1931 гг. значительный вклад внесли И.А. Арямов, П.П. Блонский, А.Б. Залкид, А.М. Коллонтай, Н.К. Крупская. Ценным в семейном воспитании становится выработка у детей сознательного, рационального подхода к своему здоровью; художественное развитие ребенка; формирование у детей любви к труду и выработка у них умения трудиться; подготовка к жизни в коллективе.

Дальнейшее развитие семьи как социального института можно проследить по работам Е.А. Аркина, П.П. Блонского, А.С. Макаренко. К основным условиям воспитания детей в семье Е. А. Аркин относил уклад жизни семьи, образ жизни родителей, духовную и нравственную атмосферу в семье. В работах П.П. Блонского и А.С. Макаренко пропагандируется воспитание коллективизма в условиях родительского дома.

Исследователь истории семейного воспитания А.Ю. Гранкин 1945-1964 гг. называет этапом антрополого-гуманистической педагогики, у истоков которого стояли М.М. Рубинштейн и В.А. Сухомлинский [15]. М.М. Рубинштейн одним из первых в отечественной педагогике показал взаимообусловленность развития индивида и окружающего его социума. При этом отмечается, что, оказывая стимулирующее влияние на индивида, общество должно дать ему возможность свободного развития врожденных свойств и способностей.

В 90 годы XX в. социально-экономические изменения, происходящие в стране, привели к деформации в сфере семейной жизни: большое количество разводов, внебрачных детей и неполных семей, высокая конфликтность в семьях способствовали обострению таких социальных проблем, как социальное сиротство, бродяжничество, алкоголизм, наркомания и т.д. [16, с.15]. И.Ф. Дементьева говорит о возникновении новых нетипичных проблем воспитательного характера, возникающих в результате различных материальных и психологических трудностей, переживаемых семьями. Неуверенные в себе родители перестают быть авторитетом и образцом поведения для детей. У детей происходит смещение в системе жизненных ценностей, данная ситуация понижает воспитательные возможности семьи [15, с. 13]. Все это, по мнению Т.В. Лодкиной, приводит к разрушению традиционного опыта передачи народного многовекового педагогического опыта от родителей детям, от старших к младшим [5, с. 3].

Согласно последним исследованиям специалистов в области семейного воспитания, стабилизация семейного воспитания напрямую зависит от социально-экономической ситуации в стране [17-20]. Это определяется кругом их научно-практических интересов: психологии семьи, тактики домашнего воспитания, ценности различных видов деятельности в условиях домашнего воспитания, формирования нравственно-волевых качеств воспитания в семье, воспитания с приглашением домашних педагогов и др.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших*

*изысканий данного направления.*

Таким образом, анализ историко-педагогических источников показывает, что семейное воспитание в России во все исторические периоды своего развития, является институтом формирования личности. Установлено, что каждый этап развития имеет свои особенности самоорганизации и саморазвития как социальной подсистемы большой системы социальных отношений.

На современном этапе, развитие семейного воспитания, в рамках большой системы социальных отношений, направлено на поиск эффективных законов эволюции и самоорганизации.

Дальнейшие исследования можно направить на изучение закономерностей саморазвития семейного воспитания в структуре саморазвивающейся социальной системы, с целью оптимизации воспитательного процесса посредством объединения усилий образовательного учреждения и семьи в формировании личности ориентированной на саморазвитие.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В. И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2008. - 500 с.
2. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В.И. Андреев.- Казань: Центр инновационных технологий, 2006. - 608 с.
3. Бестужев-Лада, И. В. История твоих родителей: Разговор с молодым поколением / И. В. Бестужев-Лада. - М.: Просвещение, 1988. - 112 с.
4. Энгельс Ф. Принципы коммунизма. Манифест коммунистической партии / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М.: ИТРК, 2007. - 68 с.
5. Лодкина, Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: Учеб. пособие для студентов ВУЗов / Т. В. Лодкина - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 192 с.
6. Бабишин, С. Д. «Поучение детям» Владимира Мономаха и его историко-педагогическое значение / С. Д. Бабишин // Советская педагогика. - 1974. - № 9. - С. 119-124.
7. История педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» / под ред. М. Ф. Шабаевой. - М.:

Просвещение, 1981. - 367 с.

8. Петров, В. М. Семейно-школьное воспитание в древнем мире и средневековой России / В. М. Петров. - М.: Орехово-Зуево, 1992. - 80с.

9. Домострой / Вступит. Ст., с.3-32, сост. И. Коммент., В. В. Колесова. - М.: Худож. Лит. 1991.- 317 с.

10. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. - М.: Академия, 2000. - 160 с.

11. Радищев, А. Н. Полное собрание сочинений. Т. 1./ А. Н. Радищев - М.; Л.: Академия наук СССР, 1938. - 501 с.

12. Новиков, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Новиков. - М.: Учпедгиз, 1959. - 239 с.

13. Каптерев, П. Ф. О семейном воспитании. / П. Ф. Каптерев / Составитель И. Н. Андреева. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. -168с.

14. Рубинштейн, М. М. Кизис семьи как органа воспитания / М. М. Рубинштейн // Вест. Моск. ун-та, сер.18. Социология и политология. - 1997. - №3. - С.53-64.

15. Гранкин, А. Ю. Развитие теории семейного воспитания в России (1917-1991). Монография / А. Ю. Гранкин. - Москва-Пятигорск: Гос. НИИ семьи и воспитания, ПГЛУ, 2002. - 450 с.

16. Старосветская, Н. А. Формирование педагогической компетентности студентов по сопровождению детско-родительского сообщества. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук / Н. А. Старосветская. - Красноярск, 2005. - 185с.

17. Безлюдный А.И. Родительско-детские отношения как стратегия семейного воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 42-46.

18. Еремина Н.Ю. Формирование нравственности ребёнка в условия семейного воспитания // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 21-24.

19. Мжельская Е.В. Современные подходы к сущности понятия «семейные ценности» // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 113-116.

20. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 101-103.

#### FAMILY EDUCATION IN THE STRUCTURE OF THE SELF-DEVELOPING SOCIAL SYSTEMS

© 2014

**R.P. Gataullina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
«Educational Psychology and Pedagogy»  
*Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* Personality capable of self-education becomes self-organizing and self-evolving in a self-developing social system. Understanding of the regularities of the development of family education, will allow teachers to optimize the formation of the personality-oriented self-development.

*Keywords:* family education, synergistic approach, the family as a self-developing system, stabilization of family education, the family as an institution of identity formation.



УДК 338.24.01

## ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА И СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

*В.Г. Герасименко*, кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента  
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

**Аннотация:** В контексте проведенного научного исследования мы выявили, что в настоящее время ситуация на рынке труда складывается таким образом, что только хорошо подготовленный и адаптированный к рынку труда специалист может реализовать себя и профессионально построить свою карьеру. Решением обозначенных проблем, по нашему мнению может стать создание республиканского координационного центра дополнительного профессионального образования (РКЦДПО)

**Ключевые слова:** рынок труда, дополнительное профессиональное образование, подготовка и переподготовка кадров, повышение квалификации, региональный координационный центр дополнительного профессионального образования.

Актуальность исследования интеграции регионального рынка труда и системы дополнительного профессионального образования (ДПО) и обусловлена необходимостью переквалификации и переобучения значительной доли трудоспособного населения в связи с модернизацией образования, установлением рыночных отношений в социально-экономической, политической, образовательной сферах; демократизации общественной жизни. Анализ ДПО как реализации принципа непрерывного образования, позволяющего полезно обогащать профессиональный потенциал личности, посвящены исследования М.И. Бекоевой [1, с. 135-140], А.В. Богдановой [2, с. 15-17], Н.А. Герасименко [5, с. 62-65], Е.Ю. Коноваловой [2, с. 15-17], А.А. Коростелева, А.А. Пчельникова, А.Н. Ярыгин [6, с. 161-166] и др.

Несмотря на расширение и внутреннюю дифференциацию, сфера дополнительного профессионального образования в России сталкивается с серьезными проблемами и противоречиями – начиная от несовершенства нормативно-правовой базы и заканчивая отсутствием эффективных механизмов управления качеством при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ. Различные аспекты комплексного подхода к непрерывному образованию и его качеству рассматривались российскими исследователями (Е.Ю. Коростелева [7, с. 25-27], В.В. Ефимов [8, с. 348-350], И.И. Римарева [10, с. 18-23]).

В настоящее время практически отсутствуют исследования, посвященные системе дополнительного профессионального образования в условиях региона с учетом специфики различных типов учебных заведений. Существующие программы регионализации, многочисленные декларации, законодательные и нормативные акты, как правило, не содержат целенаправленных подходов к выработке и реализации региональной политики в области непрерывного профессионального образования, не предусматривают какой-либо стройной системы мер по интеграции общего и дополнительного профессионального образования в один из основополагающих, активных факторов экономического и социального прогресса региональных сообществ.

Дополнительное профессиональное образование необходимо рассматривать в качестве базового звена в общей системе непрерывного образования, поскольку в нем оптимально сочетаются профессиональные интересы и потребности обучаемых.

В связи со сложившейся ситуацией на региональном рынке труда, необходимо принятие дополнительных мер, способствующих снижению напряженности на региональном рынке труда по следующим направлениям:

- повышение конкурентоспособности на рынке труда работников организаций, находящихся под риском увольнения. Опережающее обучение по профессиям, востребованным на рынке труда, будет способствовать занятости работников как на своем предприятии (по новой профессии или после повышения квалификации по имеющейся профессии (специальности), так и на других предприятиях по месту проживания или с переездом в

другую местность;

- стимулирование сохранения и создания рабочих мест. Развитие предпринимательских инициатив незанятого населения будет направлено на расширение сфер занятости за счет малого бизнеса [4, с. 269-274]. Организация общественных работ и других видов временной занятости для работников, находящихся под риском увольнения будет способствовать сохранению кадрового состава организаций. Кроме того, в условиях ограничения возможностей трудоустройства на трудоизбыточных территориях необходимо создание временных рабочих мест для незанятых граждан;

- развитие территориальной трудовой мобильности населения. Перераспределение трудовых ресурсов из трудоизбыточных в трудонедостаточные территории будет способствовать сохранению конкурентоспособного, квалифицированного кадрового потенциала республики до периода устранения негативных экономических тенденций

Заинтересованность широких слоев общества в эффективной системе дополнительного профессионального образования предопределяет ее роль и место в государственной политике в области развития человеческих ресурсов с учетом реально складывающейся ситуации на рынке труда, возрастающей потребности реального сектора экономики, производства, непромышленной сферы в квалифицированных кадрах руководителей, специалистов, рабочих и в обучении безработных граждан [3, с. 45-49].

Отсюда следует, что в настоящее время ситуация на рынке труда складывается таким образом, что только хорошо подготовленный и адаптированный к рынку труда специалист может реализовать себя и профессионально построить свою карьеру. Поэтому в ходе мониторинга нами исследовалась и ситуация на рынке труда. Эффективность и качество высшего профессионального образования, в том числе и ДПО, удобнее измерять по показателям трудоустройства выпускников (слушателей) профессиональных образовательных учреждений, их социального самочувствия, уровню конкурентоспособности на рынке труда, показателям безработицы и т.д.

Результаты опросов работодателей свидетельствуют о том, что в качестве дополнительных требований к навыкам и умениям работников они выдвигают такие ключевые умения, как: владение информационно-коммуникационными технологиями; способность к сотрудничеству, работе в «команде», умение наладить деловые «связи», презентовать себя и свою организацию (социально-коммуникативная компетенция); готовность к непрерывному самообразованию и модернизации профессиональной квалификации, деловым коммуникациям, кооперации; способность к принятию ответственных решений, критическому мышлению, самоуправлению поведением и деятельностью и т.д. [9].

На вопрос, какие причины чаще всего вызывают недовольство работой подчиненных, многие работодатели ответили: низкий результат деятельности (60%), кон-



фликтность (45%), некачественное выполнение обязанностей (65%). Более 75% из опрошенных работодателей считают важным систематическое развитие и обучение персонала. В списке основных мероприятий, необходимых для повышения качества подготовки специалиста или рабочего были приведены такие, как: приведение образовательных программ в соответствие с новыми технологиями (58%), повышение профессионального уровня преподавательского состава (43%), улучшение материально-технической базы образовательного учреждения (45%), включение практикантов в производственные процессы (60%), регулярное проведение краткосрочных курсов повышения квалификации (87%), привлечение практикующих специалистов к проведению теоретических занятий (60%), регулярная организация экскурсий студентов на предприятие (37%) [5, с. 62-65].

В ходе мониторинга было выявлено, что большинство крупных предприятий, как государственных, так и частных согласны принять участие в совершенствовании региональной системы дополнительного профессионального образования и готовы предоставлять своих специалистов в качестве мастеров производственного обучения (80%) предоставлять своих специалистов для проведения теоретических занятий (45%), организовывать курсы повышения квалификации на базе своих предприятий для мастеров производственного обучения (67%) обеспечить прохождение производственной и преддипломной практики студентами (85%). Профессиональные навыки сотрудников, наиболее значимые для руководителей предприятий расположились следующим образом: знания современных информационно-коммуникационных технологий – 94%, умение проявлять инициативу в работе – 86%, социальные навыки (деловое общение, работа в команде) – 78%, качественное базовое образование – 65%, умение применять инновации в своей работе (58%), знание иностранного языка (40%), отличное знание законодательства (37%). На вопрос, какие личностные качества соискателя приветствуются при приеме на работу, получены следующие ответы: коммуникабельность – 95%, ответственность – 90%, умение быстро разрешать проблемы 88%, добросовестность 82%, умение принимать эффективные решения – 77%, способность генерировать новые идеи – 65%, гибкость мышления – 57%, умение быть лидером – 36%.

Как правило, при планировании управленческих воздействий необходимо учитывать прогнозируемые естественные долгосрочные изменения ситуации, а также искусственные (целенаправленные) изменения, и при этом обязательно принимать во внимание неизбежность непрогнозируемых изменений. Отсюда вытекает вывод, что сегодня наибольшего эффекта в сфере ДПО можно добиться, только объединяя возможности крупных предприятий региона, ведомств, учреждений в сфере образования, экономики, бизнеса, строительства и т. д. Решением обозначенных проблем, по нашему мнению может стать создание республиканского координационного центра дополнительного профессионального образования (РКЦДПО), раскрывающего организацию, формы и механизмы функционирования регионально непрерывного образования по следующим подсистемам: кадровых рабочих; ИТР и служащих предприятий, а также специалистов неспросферы; научных кадров в научно-исследовательских организациях и вузах региона; менеджеров предприятий и организациях.

Приоритетными направлениями деятельности Координационного Центра (КЦ) являются: координация деятельности руководителей высших учебных заведений, осуществляющих ДПО; развитие взаимосвязей с региональными и муниципальными органами управления, органами управления образованием, работодателями; организация взаимной помощи и поддержки в разработке и реализации инновационных образователь-

ных программ и прогрессивных образовательных технологий; разработка ценовой политики в сфере платных образовательных услуг; формирование позитивного общественного мнения о региональной системе дополнительного профессионального образования; содействие повышению уровня научно-профессиональной автономии образовательных учреждений и организаций ДПО в реализации комплексного подхода в развитии образовательной сферы в РСО – Аляния; активное участие в многосторонних академических программах, организационно-методическое обеспечение обучения всех категорий работников на основе современных технологий обучения; успешное взаимодействие с образовательными и другими структурами международных организаций [4, с. 269-274].

Программу КЦ, которая ориентирована на тесную связь с изменениями в реальном секторе экономики, производством, непромышленной сферой и удовлетворение потребностей личности, общества, государства в непрерывном образовании, необходимо разработать с учетом положений Национальной доктрины образования РФ, Федеральной программы развития образования, Закона РФ «Об образовании», Федерального закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года и др.

В обобщенном формате *основная цель* деятельности Координационного Центра заключается в информационно-аналитическом и экспертно-консалтинговом обеспечении взаимодействия региональной системы профессионального образования и рынка труда.

*Основные задачи деятельности КЦ* – это:

- анализ актуальных и перспективных потребностей рынка труда;
- информирование субъектов системы профессионального образования об этих потребностях;
- анализ реальных предложений рынка образовательных услуг и потенциала региональной сети учреждений профессионального образования;
- информирование субъектов рынка труда об этих предложениях;
- предоставление всех типов информации для различных категорий потребителей (по их запросам): негосударственных рекрутинговых агентств, территориальных служб занятости, органов местного самоуправления, средств массовой информации, населения региона;
- обеспечение участия и учета требований работодателей в независимой оценке профессиональных квалификаций выпускников учреждений профессионального образования региона (сертификация профессиональных квалификаций).

Выделение деятельности КЦ именно регионального масштаба объясняется известными ограничениями территориальной мобильности рабочей силы. Транспортная доступность, как правило, ограничивается территорией субъекта РФ. Информационная доступность предложения образовательных услуг и вакантных рабочих мест также концентрируется в пределах региональных информационных изданий и средств массовой информации. Профессионально-статусная мобильность (должностной рост) в большинстве случаев ограничивается рамками предприятия, либо круга родственных предприятий, расположенных в рамках муниципальных образований.

Для эффективной реализации цели и задач деятельности Координационного Центра, в соответствии с теорией организации и организационных структур, необходимо провести проектирование подразделений и функциональных единиц, их взаимосвязей, которые определяются задачами КЦ и распределением функций, а также структуры управления как отношений соподчиненности по вертикали и горизонтали.

Подобные системы с изменяющейся структурой, на наш взгляд, хорошо адаптируются к условиям внешней

среды, дают потенциальную возможность высокой эффективности организации в достижении поставленных перед ней целей [3].

Важно отметить, что для проектируемой организационной структуры КЦ принципиальным требованием, диктуемым многоуровневостью решаемых задач, становится минимальное количество штатных сотрудников и привлечение на разовые работы внештатных исполнителей. Эта особенность деятельности КЦ определяет и ключевую компетенцию большинства штатных сотрудников – способность организовать «фронт» работ, спрогнозировать их необходимое кадровое обеспечение и привлечь квалифицированных исполнителей.

Выделение деятельности КЦ именно регионального масштаба объясняется известными ограничениями территориальной мобильности рабочей силы. Транспортная доступность, как правило, ограничивается территорией субъекта РФ. Информационная доступность предложения образовательных услуг и вакантных рабочих мест также концентрируется в пределах региональных информационных изданий и средств массовой информации. Профессионально-статусная мобильность (должностной рост) в большинстве случаев ограничивается рамками предприятия, либо круга родственных предприятий, расположенных в рамках муниципальных образований.

Для эффективной реализации цели и задач деятельности Координационного Центра, в соответствии с теорией организаций и организационных структур, необходимо провести проектирование подразделений и функциональных единиц, их взаимосвязей, которые определяются задачами КЦ и распределением функций, а также структуры управления как отношений подчиненности по вертикали и горизонтали.

Подобные системы с изменяющейся структурой, на наш взгляд, хорошо адаптируются к условиям внешней среды, дают потенциальную возможность высокой эффективности организации в достижении поставленных перед ней целей.

Важно отметить, что для проектируемой организационной структуры КЦ принципиальным требованием, диктуемым многоуровневостью решаемых задач, становится минимальное количество штатных сотрудников и привлечение на разовые работы внештатных исполнителей. Эта особенность деятельности КЦ определяет и ключевую компетенцию большинства штатных сотрудников – способность организовать «фронт» работ, спрогнозировать их необходимое кадровое обеспечение и привлечь квалифицированных исполнителей.

Таким образом, нами была предложена модель регионального КЦ по управлению системой непрерывного образования и прогнозирования подготовки кадров, и рассмотрен механизм его функционирования и взаимодействия с субъектами рынка труда.

Программы, реализуемые Центром, необходимо представлять в виде образовательных модулей, соответствующих государственным образовательным стандартам и обеспечивающих поэтапное освоение дисциплин специальности и специализации.

Координационный Центр представляет собой совокупность самостоятельных учреждений ДПО или вузов, реализующих программы ДПО, фирм, предприятий, административно хозяйствующих органов республики связанных друг с другом коммерческими, академическими, производственно - технологическими, административными интересами.

Мы предполагаем, что по мере развития в сфере образования экономических отношений, интерес к КЦ будет возрастать и тогда более детально можно будет подойти к вопросу о создании, организационно-экономических аспектах его функционирования, структуре управления и нормативно-правовом обеспечении

*Итак, основной деятельностью Координационного Центра ДПО является координация деятельности струк-*

турных подразделений региональных вузов в сфере реализации программ дополнительного профессионального образования, а также реализация собственных программ дополнительного профессионального образования.

Миссия РКЦДПО – профессиональная и профориентационная деятельность на рынке современных образовательных услуг, активное содействие подготовке специалистов регионального, федерального и международного уровня.

Концепция создания РКЦДПО носит инновационный характер, что обусловлено поставленной перед ним целью – разработка психолого-педагогических условий формирования и развития региональной системы дополнительного профессионального образования как подсистемы непрерывного образования, способствующие подготовке высококвалифицированных специалистов во всех сферах народного хозяйства: экономической, образовательной, сельскохозяйственной, политической, культурной и др. Все разработанные и предлагаемые программы максимально приближены к реальным потребностям профессиональной деятельности в различных ее сферах.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И. Интеграция систем общего и дополнительного образования как основа организации непрерывного профессионального образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 3. С. 135-140.
2. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в информационном обществе как актуальная социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. №1. С. 15-17.
3. Герасименко Н.А., Герасименко В.Г. Региональный опыт интеграции систем общего и дополнительного образования // Вестник СОГУ. Владикавказ, 2009, №1. С. 45-49.
4. Герасименко Н.А. Модель формирования регионального координационного центра дополнительного профессионального образования // Материалы XI Международной н/п конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения». Новосибирск. 2010. С. 269-274.
5. Герасименко Н.А. Принципы управления региональной системой дополнительного профессионального образования // Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика и психология. 2014. №2. С. 62-65.
6. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. №3. С. 161-166.
7. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ, 2010. №4. С. 25-27.
8. Ефимов В.В. Дополнительное профессиональное образование – важнейший путь к повышению конкурентоспособности предприятия // Материалы IX Международной конференции по дополнительному образованию. – М., 2008. С. 348-350.
9. Программа дополнительных мер снижения напряженности на рынке труда Республики Северная Осетия-Алания [www.regnum.ru](http://www.regnum.ru)
10. Римарева И.И. Непрерывное образование – определение, структура, специфика, проблема // Высшее образование в России. 2008. №5. С. 18-23.

THE INTEGRATION PROBLEMS OF THE REGIONAL LABOR MARKET  
AND THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

© 2014

*V.G. Gerasimenko*, candidate of technical sciences, assistant professor of management,  
*North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)*

*Annotation:* In the context of the scientific research, we found that the current labor market situation develops in such a way that only a well-prepared and adapted to the labor market specialist can realize himself professionally and build his career. We believe that these problems can be solved by the creation of the Regional Coordinating Center for Continuing Professional Education.

*Keywords:* labor market, continuing professional education, training and retraining, skills development, regional coordinating center for continuing professional education.

УДК 377.5

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
У СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

*Е.Ю. Голохвастова*, аспирант кафедры «Педагогика и методики преподавания»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)**П.Э. Шендерей*, кандидат педагогических наук, проректор по учебной и научной работе  
*Институт менеджмента, маркетинга и права, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Статья посвящена вопросам проектирования процесса формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования. Рассмотрены различные подходы к определению понятия «модель». Спроектирована модель формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования, направленная на достижение необходимого уровня формирования общих компетенций и состоящая из целевого, содержательно-организационного и результативного блоков. Представлены результаты апробации пропедевтического курса «Основы экологии и природопользования» у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования.

*Ключевые слова:* студенты-экологи, модель, компетентностный подход, общие компетенции, учреждения среднего профессионального образования, критерии, показатели, уровни.

Введение компетентностного подхода затрагивает все компоненты процесса обучения и требует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных контрольно-оценочных процедур. ФГОС СПО/НПО, введенные с сентября 2011 года, в отличие от предыдущей версии государственного стандарта, ориентированы на результаты. Согласно существующему законодательству оценка качества подготовки выпускников происходит в процессе аттестации, требующей репрезентативного отображения ФГОС в содержании оценочных средств. В ходе промежуточной и итоговой аттестации необходимо оценивать не только привычные знания и умения, но и большой набор общих и профессиональных компетенций (стандартами регламентирована оценка компетентностных образовательных результатов). В связи с вышесказанным встает вопрос моделирования процесса формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования.

Моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Как общенаучный метод моделирование широко применяется в педагогических исследованиях. При моделировании между моделью и изучаемой системой должно существовать известное подобие. В каждом конкретном случае модель может выполнять свою функцию только тогда, когда степень ее соответствия объекту или процессу определена достаточно строго. Однако насколько неповторима педагогическая действительность, настолько велико и разнообразие моделей (педагогические системы, процессы и их развитие, ситуации взаимодействия, структура взаимоотношений и управления, методы обучения, формы организации).

В педагогическом исследовании применяются модели описательного, объяснительного или прогностического характера. Каждая из этих моделей позволяет формализовать изучаемые процессы, помогает сделать предположение о взаимосвязях и причинах, влияющих

на события, или мысленно проследить их возможное развитие. Моделирование помогает не только разработать какой-либо проект, но и представить его целостно в развитии. Под моделью формирования общих компетенций студентов-экологов мы понимаем систему взаимосвязанных между собой компонентов профессионального экологического образования (цели, задачи, объекты, условия), которые взаимосвязаны с социальным заказом и специфическими особенностями профессиональной деятельности техника-эколога. В основу модели заложены основные положения компетентностного подхода и идеи образования для устойчивого развития.

Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С. И. Архангельского [1], Ю. А. Конаржевского и других. Сущность моделирования состоит в замене реально существующих объектов, процессов, явлений их знаковыми графическими или материальными аналогами, адекватно отражающими существенные свойства объектов реальности, а также в исследовании последних с помощью полученных моделей в соответствии с поставленными целями. Использование моделирования в теоретическом исследовании представляет собой не просто способ схематического и четкого представления целостного явления для упрощения понимания сложноорганизованных систем. Модель выполняет две функции: эталона и инструмента для достижения цели. Понятие «модели» сегодня широко используется в педагогической науке.

Модель всегда отличается от оригинала. Как и любая другая система, модель имеет свой элементарный состав, структуру, внутренние и внешние связи. При построении модели имеет смысл сохранять только наиболее значимые элементы системы оригинала, менее важные игнорируются или объединяются в новые структурные элементы. Однако такие изменения структурных элементов и связей не должны нарушать основное назначение модели. Она в определенном смысле должна отражать оригинал и походить на него так, чтобы результаты изучения свойств, состояния, поведения модели были бы применимы к оригиналу.



К принципам построения моделей и последовательности операций при их разработке относят определение целей и конкретных задач моделирования, сбор и систематизацию информации, выделение основных факторов, влияющих на изменение тенденций и закономерностей исследуемого объекта или явления [2].

Основополагающей идеей при моделировании процесса формирования общих компетенций студентов-экологов является разработка такой модели, которая позволила бы повысить эффективность данного процесса и привести его в соответствие с требованиями современного общества. На основании полученной структуры общих компетенций, учитывая компетентностный подход как методологическую основу, с опорой на истинные принципы теории моделирования В. А. Веникова [3], В. А. Штофа [4] и других, а также в соответствии с социальным заказом общества и государства ФГОС СПО [5] была разработана теоретическая модель формирования общих компетенций студентов-экологов. Нами выделены следующие компоненты общих компетенций у студентов-экологов: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Выделенные компоненты положены в основу проектирования модели формирования общих компетенций.

Спроектированная нами модель характеризуется целостностью и системностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – достижение необходимого уровня формирования общих компетенций у студентов-экологов.

Модель ориентирована на конкретную цель – формирование общих компетенций у студентов-экологов – и состоит из следующих блоков: целевого, содержательно-организационного и результативного. Модель представлена на рисунке 1.

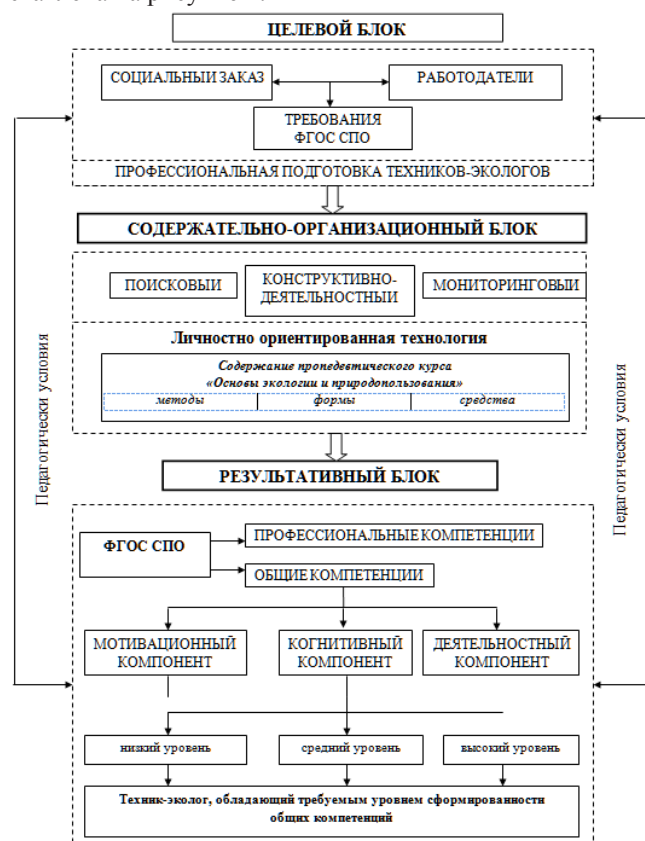


Рисунок 1- Модель формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования

Целевой блок модели формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего

профессионального образования выступает как прогнозируемый результат обучения в специально организованной среде, который должен соответствовать нормативным требованиям к профессиональной подготовке выпускников.

Содержательно-организационный блок модели формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования обеспечивает целенаправленную субъект-субъектную деятельность педагога по формированию структурных составляющих общих компетенций у студентов-экологов в виде системы знаний, умений и опыта их применения в решении практических и теоретических проблем и задач, встречающихся в профессиональной деятельности.

Этот блок в модели формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях СПО отражает социальный заказ общества на современное качество образования и включает в себя методологическую основу (единство системного, деятельностного, личностно ориентированного, средового, компетентностного, интегративного подходов), теоретическую основу (теории педагогического моделирования и проектирования, идеи построения образования на основе компетентностного подхода, личностно ориентированные концепции образования, исследования по теории педагогических технологий и оценке результатов образования), содержание педагогического проектирования (факторы, детерминирующие его направления, стратегию, средства реализации), принципы (проектирования, отбора содержания образования и педагогического процесса, организационно-деятельностные) и ведущие концептуальные идеи (идеи концепции гуманизации образования в рамках личностно ориентированной парадигмы) организации процесса формирования общих компетенций.

Результативный блок характеризует степень достижения поставленной цели. Он включает диагностику уровня сформированности общих компетенций у студентов-экологов и выявление основных направлений совершенствования процесса, направленного на повышение уровня сформированности общих компетенций. Данный компонент выполняет функцию диагностики и коррекции.

Обеспечение формирования общих компетенций у студентов-экологов невозможно без применения обоснованного мобильного критериально-оценочного аппарата, позволяющего для каждого студента определить уровень (низкий, средний, высокий) сформированности общих компетенций.

Разрабатывая теоретическую модель формирования общих компетенций у студентов-экологов, мы опирались на компетентностный подход. Реализация компетентностного подхода потребовала опоры на ряд принципов, отражающих особенности общих компетенций у студентов-экологов.

К содержательным принципам формирования общих компетенций у студентов-экологов, которые связаны с отбором содержания данного процесса и его совершенствования, относятся принципы фундаментальности, целесообразности, научности, профессиональной направленности [6].

Процесс формирования общих компетенций у студентов-экологов предполагает применение разных методов, средств и форм организации обучения [7-14]. К основным организационным формам отнесены лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа студентов. При этом акцент делается на продуктивную работу в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, межпредметные связи, самостоятельность (эффективный поиск информации в сети Интернет; технология работы с учебным текстом, с аудиотекстами; визуальными учебными материалами в виде картин, схем, таблиц, фильмов; рисование карт мышления; подготовка мультимедийных презентаций,

проектов, кейс-пакетов и пр.) и личную ответственность студентов за принятие решений.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в 2010-2014 годах на базе ГБОУ СПО «Тольяттинский техникум производственных технологий» (г. Тольятти) со студентами 1-х курсов по специальности «Рациональное использование природоохозяйственных комплексов».

Цель экспериментального исследования – диагностика и оценка уровня сформированности общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования в процессе обучения.

Структурно экспериментальное исследование представлено констатирующим, формирующим и контрольным этапами.

Первый этап – констатирующий (2011-2013 годы), – в ходе которого диагностировался начальный уровень сформированности общих компетенций по выделенным критериям, показателям и уровням.

Сравнительная характеристика по итогам анкетирования позволила сделать вывод о преобладающей части студентов со средним и низким уровнями сформированности по всем критериям общих компетенций на начало эксперимента. Полученные данные показали необходимость проведения целенаправленной и систематической работы, направленной на формирование общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях СПО в условиях устойчивого развития, на основе разработанной лично ориентированной технологии.

На формирующем этапе (2012-2014 годы) происходила апробация пропедевтического курса «Основы экологии и природопользования» в предложенных организационно-педагогических условиях по формированию общих компетенций у студентов-экологов. В ходе формирующего эксперимента было разработано учебно-методическое обеспечение пропедевтического курса. Комплекс содержит тематический план учебного курса, материалы для организации учебной деятельности и самостоятельной работы. Тематический план изучения учебного курса «Основы экологии и природопользования» представлен в таблице 1.

Таблица 1-Тематический план пропедевтического курса «Основы экологии и природопользования»

Наименование разделов и тем	Лекционные занятия	Практически не занятия, семинары	Количество часов
Наука экология			4
1. Место экологии в науках о биосфере	2		
2. Среда обитания организмов	2		
Экологические системы			30
1. Основные элементы экосистем	2		
2. Популяция. Вид.	2		
3. Атмосферный воздух	2	2	
4. Гидросфера	2	2	
5. Проблемы Волжского водохранилища		4	
6. Лесные ресурсы	2		
7. Национальный парк «Самарская Лука»		4	
8. Почвенные ресурсы	2		
9. Загрязнение почвы твердыми бытовыми отходами. Полигоны ТБО		4	
Экологические проблемы современного мира			8
1. Мониторинг окружающей среды	2		
2. Виды загрязнений	2		
3. Биотика	2		
4. Концепция устойчивого развития	2		
Итоговое занятие		2	
<b>Всего:</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>42</b>

В образовательный процесс был внедрен учебный курс «Основы экологии и природопользования», направленный не только на освоение основ теории экологии и природопользования, но и на закрепление профессионального выбора, формирование таких умений, как ответственность за принятые решения, поиск информации для профессиональной деятельности, проявление интереса к будущей профессии.

Курс реализуется за счет часов вариативной части основной профессиональной образовательной программы и относится к дисциплинам общего гуманитарного и социально-экономического цикла.

Рабочая программа курса «Основы экологии и природопользования» предназначена для изучения основ экологии в учреждениях среднего профессионального образования, реализующих образовательную программу

среднего (полного) общего образования при подготовке квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, и является вариативной частью основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС по специальности СПО.

Программа пропедевтического курса рассчитана на 56 часов, в ней выделено 15 тем, направленных на решение частных, локальных дидактических и воспитательных задач формирования общих компетенций, из них 42 часа аудиторных занятий и 14 часов самостоятельной работы студентов.

Новизна процесса обучения заключается в наполнении содержания курса проблемами региональной экологии, конкретизации исследовательских заданий студентам, экскурсий, самонаблюдений, изменения форм взаимодействия субъектов образовательного процесса: лекция-диалог (студенты и преподаватель заранее готовятся по проблеме), дискуссии, учебная полемика, подготовка студентами видеофрагментов к лекциям и практическим занятиям, самоанализ.

Целью третьего контрольного этапа эксперимента (2013-2014 год) явилась итоговая оценка уровня сформированности общих компетенций у студентов, анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы. Контрольный этап эксперимента (2013-2014 гг.) был направлен на уточнение и конкретизацию выводов по результатам внедрения разработанного курса. Проверка эффективности педагогических условий осуществлена путем проведения диагностик по всем критериям и сравнения его результатов с результатами, которые получены во время проведения констатирующего этапа. В конце первого семестра 2012/2013 и 2013/2014 годов обучения у студентов 1 курса с помощью ранее подобранного инструментария проводилась диагностика уровней сформированности общих компетенций.

Результаты контрольного эксперимента изучения уровней сформированности по всем компонентам общих компетенций (ОК-1, ОК-3, ОК-4) показали положительные изменения у студентов после обучения с применением пропедевтического курса. После проведенной работы мы отметили повышение уровней по всем трем компонентам.

Сравнение данных позволяет сделать вывод о заметном увеличении показателей по среднему и высокому уровням сформированности общих компетенций студентов-экологов. Существенные сдвиги хорошо заметны, если сравнивать высокий уровень сформированности общих компетенций, повышение показателей в 1 группе с 9,1% до 27,5% и с 10,9% до 40,8% во 2 группе свидетельствует о возросшем понимании сущности и значимости своей профессии, ответственности за принятые решения, готовности к личному и профессиональному росту у студентов-экологов. Такие изменения произошли, на наш взгляд, за счет включения в курс тем «Экологические проблемы Волжского водохранилища», «Концепция устойчивого развития», «Особо охраняемые природные территории – Национальный парк «Самарская Лука»». Среди студентов уменьшилось количество с низким уровнем сформированности общих компетенций: в 1 группе с 54,2% до 35%, и с 45,8% до 21,7% у студентов 2 группы после внедрения в учебный процесс пропедевтического курса «Основы экологии и природопользования».

У студентов 2 курса 2013/2014 (2014/2015) годов обучения проводилось анкетирование закрепления профессионального выбора. В анкете задавался вопрос «Хочу ли я в будущем работать по профессии?» После внедрения пропедевтического курса в процесс обучения студентов-экологов в выделенных педагогических условиях мы отметили рост положительных ответов в первой группе на 12,5% и во второй группе на 10% по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Что свидетельствует о положительном влиянии курса на закрепление профессионального выбора студентов-экологов.

Таким образом, спроектированная модель формирования общих компетенций студентов-экологов в учреждениях СПО позволяет повысить качество подготовки будущих экологов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников - М.: Знание. 1974. 48 с.
2. Ахметжанова Г.В. Функционально -личностная технология развития педагогической функции в системе непрерывного образования/Г.В. Ахметжанова, О.В. Андрушина, 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.
3. Веников, В. А. Моделирование как метод научного исследования / В. А. Веников - М.: Научная книга. 1965. 74 с.
4. Штоф, В. А Моделирование и философия / В. А. Штоф - М.: Научная книга. 1966. 96 с.
5. 5.Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования [Электронный ресурс] //Интернет-портал Министерства образования и науки Российской Федерации. 01.03.2012. URL:<http://xn--80abucjiibhv9a.xn-p1ai>, свободный (дата обращения 10.06.2014). – Загл. с экрана.
6. Шендерей, П.Э., Межпредметные связи и их моделирование / П.Э. Шендерей, А.В. Козлов, Е.Э. Шендерей // 6 Международная научно-методическая конференция «Университетское образование». Сборник материалов. Пенза. 2002. с. 184-185
7. Пескова Э.И. Технология визуализации как инструмент формирования общих и профессиональных компетенций на практических занятиях // Вектор науки

Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013.№ 1 (12). С. 185-187.

8. Бахарев Н.Р., Беляева Ю.В. Формирование общекультурной компетенции у студента вуза // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем. 2011. № 9. С. 207-210.

9. Ярыгина Н.А. Современные требования к преподаванию экономических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012.№ 2. С. 352-355.

10. Ярыгин А.Н., Палфёрова С.Ш. Формирование базовых компетенций студентов при изучении математики в техническом вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013.№ 1 (12). С. 294-298.

11. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Средства, формы, методы и технологии профессионально-методической подготовки будущих учителей математики в условиях классического университета // Научные исследования в образовании. 2008. № 8. С. 19-21.

12. Руденко И.В. Проблема формирования и оценивания профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013.№ 1 (12). С. 223-226.

13. Куликова Е.В. Предпосылки осуществления единого подхода при организации обучения методам решения планиметрических задач // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 34-37.

14. Бахусова Е.В. Моделирование траектории формирования профессиональных компетенций у студентов вузов в условиях компетентностной парадигмы профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013.№ 3 (14). С. 27-30.

#### MODELING OF FORMATION OF GENERIC COMPETENCES IN STUDENTS –ECOLOGY IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

© 2014

*E. Yu. Golokhvastova*, postgraduate student of department «Pedagogy and methods of teaching»  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*P.E. Shenderei*, candidate of pedagogical sciences, Prorector of Educational and Science work  
*Institute of Management, Marketing and Law, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The article deals with the design process of the formation of generic competences students environmentalists in secondary vocational education. Various approaches to the definition of “model”. Designed model of generic competences students environmentalists in secondary vocational institutions, aimed at achieving the required level of formation of generic competences and consisting of the target, content-organizational and productive units. The results of testing introductory course “Fundamentals of Ecology and Environmental Management” students environmentalists in secondary vocational education.

*Keywords:* ecology students, model, competence approach, general competence, institutions of secondary vocational education, criteria, indicators, levels.

УДК 364.01

#### СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ «ГРУППЫ РИСКА» В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© 2014

*Л.З. Гостева*, кандидат медицинских наук, доцент кафедры «Социальная работа»  
*Н.М. Полевая*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа»  
*Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

*Аннотация:* На сегодняшний день необходим поиск и реализация защитных мероприятий по отношению к студентам «группы риска». Социальная поддержка в данном случае имеет особую значимость, поскольку будет в полной мере способствовать более успешному профессиональному и личностному становлению будущих выпускников из числа студентов «группы риска».

*Ключевые слова:* студенты «группы риска», социальная поддержка, социальная защита, формы и методы социальной поддержки, государственная поддержка, студенческие социальные службы.

На сегодняшний день в России более девяти миллионов студентов, что составляет шесть процентов от общего числа населения [1]. В условиях трансформирующегося российского общества с усилением миграци-

онных процессов и ростом студенческой мобильности увеличивается и количество студентов, испытывающих те или иные социальные проблемы [2]. К традиционным социальным проблемам, связанным с образом жизни



и достатком, прибавляются те, которые определяются резкой сменой культурного окружения, ценностей и отношения к окружающей действительности. Эти новые проблемы имеют продолжительный латентный период. В связи с этим приобретает особую актуальность эффективная система социальной поддержки студенчества [3].

Система социальной поддержки студентов в современной России представляет собой комплекс организационных мер, реализуемых на федеральном, региональном уровнях и на уровне высшего учебного заведения. Данная система ориентирована на предупреждение, минимизацию или компенсацию социальных рисков студентов, приоритетными среди которых являются социально-экономические, социокультурные, индивидуальные и риски здоровья.

Стоит отметить, что последние годы наблюдается резкое увеличение количества социально-незащищённых категорий студенчества, так называемых студентов «группы риска» [4]. Студенты «группы риска» – это особая группа студентов в образовательном учреждении, которым присущи следующие особенности: слабая мотивированность, недобросовестность, слабый самоконтроль, недисциплинированность, невнимательность к другим и к учебному процессу [5]. Они могут отказаться от обязательств, непостоянны в подготовке к занятиям.

Традиционно к студентам «группы риска» относят следующие категории студентов:

- студенты-сироты;
- студенты-инвалиды;
- студенты, пострадавшие результате Чернобыльской аварии;
- студенты с аддиктивным поведением;
- студенты социально-неблагополучных семей, которые имеют доход ниже величины прожиточного минимума.

Исследователи, занимающиеся изучением проблем студенческой молодежи, отмечают, что у данной разновидности студентов имеет место быть сложное представление о своем будущем. Их тревожит неопределенность перед завтрашним днем [6].

Являясь составной частью студенчества, студенты «группы риска» представляют собой сложную специфическую социальную группу, характеризующуюся тяжелыми условиями жизни, труда и быта, особым социальным поведением и психологией. Не являясь производительной частью населения и практически не участвуя в производстве товаров и услуг, оно тем самым практически не имеет самостоятельных материальных источников своего жизнеобеспечения, находясь в зависимости от родителей и системы социальной защиты и поддержки [7].

Перечисленные факторы и обусловили актуальность рассмотрения форм и методов социальной поддержки студентов «группы риска».

В современный период развития государство законодательно закрепило следующие гарантии для данной категории студентов:

- стипендиальное обеспечение,
- адресная социальная поддержка нуждающихся студентов,
- культурно-массовая, физкультурная и оздоровительная работа,
- проживание в общежитии,
- трудоустройство [8].

*Стипендиальное обеспечение* является одним из основных видов мотивированного обучения студентов, а также средством социальной поддержки обучающихся. Начиная с 2001 года стипендиальное обеспечение подразумевает выплату следующих государственных стипендий: академической и социальной. Академическая стипендия назначается в тех случаях, когда студент успешно сдаёт сессию на оценку «хорошо» и «отлично». На академическую стипендию влияет степень участия студента в научной работе, вузовских проектах и в во-

лонтёрской деятельности. Также кроме академической стипендии студенты «группы риска» имеют право получить социальную стипендию. В свою очередь студенту не запрещается заниматься преподавательской деятельностью и получать два вида выше указанных стипендий.

Однако низкий уровень стипендии отрицательно сказывается на эффективности системы социальной защиты и поддержки студентов «группы риска». Так, государственная академическая стипендия, которую не все могут получать в вузе – 1340 рублей в месяц (в 2014 году). В свою очередь размер социальной стипендии не может быть меньше 1,5-кратного размера академической стипендии.

Однако законодательно закреплено, что выплата социальных стипендий не должна превышать 50 % порога из общего числа бюджетных средств, перенаправленных государством образовательным учреждениям.

При получении социальной стипендии детям-инвалидам предоставляется первоочередное право на получение социальной стипендии по сравнению с другими студентами из группы риска.

*Материальная поддержка* также является одним из основных видов социальной поддержки студентов «группы риска». Материальная поддержка оказывается тем студентам, которые оказались в силу определенных обстоятельств в трудной жизненной ситуации. При этом трудная жизненная ситуация обозначает некие обстоятельства, которые могут сильно изменить нормальную жизнь человека и сделать невыносимыми, сложными. Эти ситуации могут представлять опасность для здоровья человека, для его нормальной жизнедеятельности, они могут создавать угрозу его чести и достоинству с последующим применением насилия. Студенты, попавшие в такие ситуации, считаются нуждающимися в предоставлении социальной поддержки.

Материальная поддержка, прежде всего, ориентирована на детей сирот и детей, остающихся без попечения родителей, и выражается в предоставлении следующих форм денежных выплат:

- единовременное денежное пособие на приобретение одежды и инвентаря;
- компенсация за удорожание питания;
- материальная помощь в размере одной стипендии в семестр;
- компенсация на одежду;
- ежегодное пособие на приобретение учебной литературы и письменных принадлежностей;
- компенсация на проезд в городском транспорте, а также проезд в период каникул к месту жительства и обратно к месту учебы.

Ещё одним видом социальной поддержки студентов «группы риска» являются *физкультурно-оздоровительные и культурно-массовые работы*. На данные виды работ во все государственные высшие образовательные учреждения выделяются дополнительные средства в сумме до двукратного месячного размера академической стипендии. Но на практике на указанные виды работ не все выделенные средства расходуются целесообразно и адекватно.

Следующий актуальный вид социальной поддержки является *обеспечение* в первоочередном порядке студентов «группы риска» местом в общежитии с установленным размером оплаты за проживание. Но на практике сохраняет свою актуальность проблема обеспечения студентов и студенческих семей местами в общежитии. Законодательно прописано, что размер максимальной платы за проживание в общежитии не должен составлять более пяти процентов. Также подчеркнута, что указанная плата не ориентирована на обслуживание и капитальный ремонт студенческих общежитий.

Немаловажным моментом на сегодняшний день является вопрос доступности образовательной среды для инвалидов. Тенденцией последних лет является подготовка высших учебных заведений к обучению в них ин-

валидов. С этой целью осуществлен ряд мероприятий по инклюзивному образованию инвалидов.

Так президентом нашей страны 1 июня 2012 г. был подписан указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы». В этом указе идёт речь о «необходимости законодательного закрепления права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное дошкольное, общее и профессиональное образование» [9].

В свою очередь, инклюзивное образование – это общее образование, доступное для всех детей, т.е. в плане того, что оно обеспечивает и гарантирует процесс доступного образования для детей с особыми потребностями – детей инвалидов [10].

После подписания данного Указа от всех ВУЗов нашей страны требуется создание доступной среды для обучения инвалидов. Все образовательные нормы в этом случае будут согласовываться с положениями Конвенции ООН о правах инвалидов.

В настоящий момент ВУЗы нашей страны формируют иное – совершенно новое развитие социокультурных взаимоотношений разных людей. Для этого в 2009 году Союзом ректоров была учреждена благотворительная программа интеллектуального попечительства детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья «Талант предолжения». Эта программа направлена на поддержку возможностей профессионального и образовательного обучения детей-инвалидов. Научное творчество и знания смогут помочь студентам-инвалидам осваивать интересные для них профессии, для того, чтобы впоследствии стать достойными профессионалами в той или иной отрасли, следовательно, активными членами общества. Сейчас в этой программе участвуют многие ВУЗы, благодаря стараниям своих ректоров [11].

Исходя из анализа трудов в области социальной поддержки студенческой молодежи, нами были выделены основные формы социальной поддержки студентов «группы риска». Так, прежде всего, необходимо выделить *студенческие социальные службы* (а в некоторых случаях отделы по социальной работе) как организацию, оказывающую услуги по социальной поддержке студентам «группы риска».

Функции студенческих социальных служб четко определены и отличаются от неформальной помощи [12]:

- социальная ответственность и подотчетность: службы реализуют цели, санкционированные обществом, государством, конкретным учреждением, заведением;

- отсутствие мотива выгоды как главной цели: социальные службы существуют вне системы свободного предпринимательства и не основывают свою деятельность на базе гонораров за услуги;

- социальные службы предназначены специально для удовлетворения потребностей университетской общины через процессы социализации, социального контроля и социальной интеграции;

- студенческие социальные службы создаются после подписания договора о совместной деятельности между руководством учебного заведения и центром социальных служб.

Необходимо отметить, что данные студенческие службы нацелены не только на студентов «группы риска», а ориентированы на всю студенческую среду. Однако первоочередной деятельностью подобных служб является социальное сопровождение студентов из числа детей-сирот и детей, лишенных родительской заботы, детей-инвалидов, детей из неблагополучных семей, то есть тех студентов, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах.

Сотрудники указанных служб осуществляют социально-правовое, социально-педагогическое, психологическое, медицинское консультирование, консультирование по вопросам занятости населения. Способствуют

решению социально-бытовых, коммуникативных проблем, помогают по вопросам социальной адаптации первокурсников в условиях учебного заведения, информируют и активно участвуют в культурно-досуговых мероприятиях. Также представляют интересы студентов на различных уровнях и инстанциях.

На практике студенческие социальные службы используют различные приемы социального сопровождения студентов, применяя накопленный отечественный и зарубежный опыт социальной работы в этой области, с учётом специфика проблем студентов «группы риска».

Необходимо отметить, что в последние годы активно развиваются инновационные формы социальной работы со студенческой молодежью, относящейся к «группе риска». К подобным формам можно отнести: фонд взаимопомощи студентов, информационный центр по проблемам молодежи и мероприятия по трудоустройству студентов.

Главной целью *фонда взаимопомощи студентов* является сбор и аккумуляция денежных средств, необходимых для оказания материальной помощи студентам и сотрудникам образовательного учреждения, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Деятельность данного фонда носит адресный и оперативный характер в оказании социальной помощи.

Основными источниками самофинансирования фонда взаимопомощи студентов являются мероприятия социального характера по сбору средств, к которым можно отнести аукционы, концерты, благотворительные вечера, спортивные соревнования, размещение ящиков-копилочек, личные встречи, использование ресурсов Интернета, рассылка благодарственных писем. Мероприятия социального характера требуют времени и средств на подготовку. Как правило, работает целая команда организаторов, которая продумывает программу мероприятия, готовит список участников, размещает объявления и рассылает приглашения участникам. Успех данных мероприятий во многом зависит от оригинальности идей и от способности организаторов сделать это событие незабываемым для его участников.

*Информационный центр по проблемам молодежи* ориентирован на информационно-просветительскую работу в области государственной молодежной политики с использованием современных информационно-просветительских технологий. Специалисты таких центров разъясняют права и законные интересы молодежи в различных сферах государственной политики в Российской Федерации, помогают пользоваться нормативно-правовой базой, оказывают онлайн консультационную помощь по интересующим вопросам государственной молодежной политики.

Информационный центр призван оказывать консультативную помощь по вопросам оформления и начисления студентам социальной стипендии; оказания материальной помощи; по вопросам назначения и выплаты денежных средств на содержание ребенка; выплаты пособий по беременности и родам; ежемесячных компенсационных выплат студентам, находящимся в академическом отпуске по медицинским показаниям; помощь в решении вопросов обязательного медицинского страхования и оформления студентов в профлакторий.

Задачей мероприятий по содействию в трудоустройстве выпускников является организация поствузовского сопровождения молодых специалистов. Одной из форм работы в области трудоустройства выпускников вуза может стать сотрудничество социальной службы с центрами занятости. Данное сотрудничество может быть в форме проведения ежегодной ярмарки вакансий на базе вуза, где представители организаций, предприятий, учреждений совместно с преподавателями и студентами-выпускниками обсуждают возможности и варианты трудоустройства выпускников.

Таким образом, реализация указанных выше

форм и методов социальной поддержки студентов «группы риска» в высших образовательных учреждениях имеет большие возможности и перспективу. Совершенствование традиционных форм социального сопровождения данной категории студентов с внедрением инновационных форм будет способствовать активному привлечению студентов из числа «группы риска» к решению назревших проблем, активизации собственных усилий и в дальнейшем – профессиональному и личностному становлению будущих выпускников из числа студентов «группы риска». Практическая же ценность перечисленных направлений социального сопровождения заключается в обеспечении материальной поддержки нуждающихся из числа студентов «группы риска».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Совещание Президента РФ по социальному положению студентов от 13.09.2011. URL: <http://президент.рф/news/12672>.
2. Козлов В.Н. Социальные проблемы студенчества // Вестник Челябинского гос. Университета. 2009. №14(52). Спец. Выпуск. С.41-43.
3. Филоненко В.И. Студенчество современной России: парадоксы существования: Научное издание. Ростов н/Д: 2009. 314 с.
4. Чапрак Т.И. Организационно-технологические особенности реализации социальной защиты и поддержки студенческой молодежи / материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/248/2940>.

5. Пенкер О.В. Воспитательно-профилактическая работа со студентами «группы риска». URL: [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08\\_2009/13.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08_2009/13.pdf).

6. Петрова М.С. Социальная работа со студенческой молодежью в высшем учебном заведении // Отечественный журнал социальной работы. 2012. №1. с. 106.

7. Социальная поддержка студенчества: проблемы и пути решения. URL: <http://www.asg-ru.com/forum/view-topic.php?f=45&t=1902>.

8. Дубинина Э.В. Организационно-управленческие аспекты социальной защиты студенчества. URL: <http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-upravlencheskie-aspekty-sotsialnoi-zashchity-studenchestva>.

9. Михальчи Е.В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2014. №2. URL: <http://www.science-education.ru/116-12445>.

10. Образование и инвалиды. Проект «Юридическая защита прав инвалидов в России: доступность образования». URL: <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/news.php>.

11. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.пед. Ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. М.: МГППУ, 2011. 244 с.

12. Мирзоян М.В. Проблемы социальной защиты и поддержки студентов в современной педагогической литературе. URL: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3378](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3378).

#### SOCIAL SUPPORT FOR STUDENTS «AT RISK» IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2014

*L.Z. Gosteva*, candidate of medical sciences, associate professor of the chair «Social Work»  
*N.M. Polevaya*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Social Work»  
*Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

*Annotation:* Today need to search for and implementation of protective measures in relation to students «at risk». Social support in this case has a special significance, as will fully contribute to a more successful professional and personal development of future graduates of the number of students «at risk».

*Keywords:* students «at risk», social support, social protection, the forms and methods of social support, government support, student social services.

УДК 159.91

#### ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ СОСТОЯНИЯ УСПЕХА

© 2014

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

*Аннотация:* Состояние успеха – одно из функциональных состояний человека. Для успеха необходимы определенные свойства мозга, которые можно и должно тренировать. Успех связан с интеллектом, эмоциями, со способностью клеток выделять эндорфины.

*Ключевые слова:* успех, состояния, эмоции, эндорфины, интеллект, гормоны, мозг.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Что же такое «состояние успеха» и как это связано непосредственно с нашим мозгом? И вообще, что такое успех? Мы все к нему стремимся – ну, так вперед, но осознанно, понимая, что это такое, как его достичь и для чего нам это нужно. И еще – а где его получать?.. Это очень важно, т.к. из этого формируется понятие будущего, в котором нам предстоит жить.

Современной науке известно, что если мышцу тренировать, то она развивается. Мозг растущего и взрослого человека так же, как и мышцу, можно тренировать и тем самым развивать. И это за последние десять лет подтвердили ученые всего мира. Сегодня считается, что интеллект дан не на всю жизнь, его глубина может изменяться в зависимости от того, как человек свой мозг использует и развивает. А интеллект – это половина успеха.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Если взять формулировки успеха, то мы можем прочитать, что «успех – это достижение положительных результатов в определенном деле», или «успех – это набор привычек». Что же такое состояние успеха на самом деле?

Анализ исследований последних лет по проблеме психофизиологических особенностей состояния успеха показывает, что взгляды исследователей сходятся к тому, что это особое функциональное состояние организма, сопровождающееся выбросом гормонов и медиаторов в кровь, активной работой мозга, а также особыми возможностями клеток.

Е. Н. Князева указывает, что у человека в состоянии успеха особая биохимия, сравнивает вслед за Л. Зифером состояние успеха с состоянием послетренировочным (в спорте) [1].



У некоторых авторов [2 и мн.др.] прослеживается акцент именно на эмоциях как на состояниях. Н. Д. Левитов говорит, что наиболее применим термин «состояние» именно к понятию эмоциональной жизни [2].

Е. П. Ильин и последователи его школы утверждают о наличии особых психофизиологических состояниях [3]. И чаще всего приходится слышать об успехе, состоянии успеха применительно к какой-либо деятельности.

Однако, несмотря на то, что об успехе в последние годы пишут многие, в недостаточной степени раскрывается явление достижения успеха как особое психофизиологическое состояние.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Начиная изучение феномена состояния успеха, мы задумались, с чего же успех начинается, что является главным в проявлении данного состояния? Только ли состояние успеха связано с сильными эмоциями или сами эмоции – это и есть состояние? Мы сделали попытку проанализировать физиологию цели, или психофизиологию состояния успеха.

Когда у человека есть огромная сила намерения, он знает однозначно, что он добьется своего. У него нет первоначального капитала, но он уверен, что станет миллионером. В голове рождаются картины-представления пути к успеху, этапы этого пути и конечная цель того, что у человека будет. Получение задуманного, выполнение плана, совпадение плана и факта – это и есть успех.

Тогда возникают эмоции: *человек горд за себя, и это видят все люди, про него говорят, что он успешен, от него так и веет успехом!* Как мы ощущаем успех? Мы просто знаем, что мы добились успеха, т.е. того, что задумали. И что самое важное: это знаем только мы, у других – успех другой. При выполнении своего плана, в достижении задуманного, мы входим в состояние эйфории: мы рады, мы счастливы: «Обалденно, я это сделал!» И все равно что – выиграл игру, добился любви, купил машину, заработал первый миллион... Но в результате – мы рады, мы счастливы! Очень близкие понятия состояния «успеха», «радости», «счастья», «эйфории». Не правда ли?

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* А что происходит с нами в этот момент с точки зрения биохимии организма? Выделяются эндорфины – гормоны радости и счастья. Как объясняют специалисты центра эндокринологии Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова, «гормоны счастья» были обнаружены еще в середине прошлого века. Выяснилось, что вырабатываются они в головном мозге. Причем не только у людей, но и у животных. Одни из главных «гормонов счастья» – серотонин и эндорфин. При этом последний по формуле почти идентичен морфину. Если у человека много эндорфинов, он всегда полон сил, энергии, оптимизма и чувствует себя абсолютно счастливым. Если мало, он становится апатичным, и ему кажется, что он несчастнейший человек на свете. Кстати «гормоны счастья» вырабатываются не только в случае успеха, но и при занятиях спортом. Возможно отсюда и утверждение Л. Зифера о том, что спорт полезен не только для тела, но и для мышления [1, с. 22-23].

Эндорфины, в свою очередь, руководят выделением остальных гормонов в организме. Поэтому сразу видно, какой человек живет в радости (в состоянии успеха), а какой – в унынии. Один светится, а другой – темнее тучи. Как мы достигли задуманного, так получаем свою порцию эндорфинов. Мы тренируем себя на успех. Получил состояние успеха – получил эндорфин (как при дрессировке животных: добился цели – получи конфетку). Тогда как же следует понимать слова У. Черчилля о том, что «успех – это путь от неуспеха к неуспеху со все возрастающим энтузиазмом»? Да вы и сами об этом уже знаете, что как только вы достигли успеха, то он уже успехом не является. Вы хотели получить 100 тысяч

в месяц – и первое получение такой зарплаты вызывает радость, это успех. Но чем дольше идет это получение, тем менее вас радует такая сумма. Это становится нормой, обычным делом. Ощущение состояния успеха длится до тех пор, пока ваши достижения не становятся обыденностью. И тогда больше нет успеха! Как поется в песне, впереди «могут быть только горы, на которых еще не бывал».

Дальше начинается гонка за успехом, за ощущением счастья, эйфории. А это дают только эндорфины за достижения, которые совпадают с вашим развитием. Ваше развитие требует все новых и новых идей, более креативных, чем они были до этого, и это будет постоянная гонка за своим развитием. Хотите быть успешным и здоровым – найдитесь в движении и развивайтесь. Один из методов продления жизни (а также достижения успеха) заключается в постоянном развитии работы мозга и углублении интеллекта.

Главное – это правильно поставить цель. И только потом уже идти получать успех в своей жизни. Важно также понимание того, что за успехом обязательно будет провал (или период стремления к новому успеху?), какое-то время не будет эндорфинов, будет затишье. Выход из такого состояния – это всегда новая идея, цель более высокого уровня, чем та, к которой человек стремился до того, как добился успеха в чем-либо.

Приходилось ли вам слышать такие выражения, как: «Успех приходит изнутри» или «На успех деятельности особенно влияет состояние человека»?.. Давно подмечено, что после достижения успеха приходит психическое состояние полноты сил. В терминологии НЛП психофизиологическое состояние успешного человека называется физиологией цели.

Как работают цели на организменном уровне? Как сочетаются понятия цели и организма: что такое физиология цели? Когда мы успешно достигаем поставленной цели, это событие приводит нас в чрезвычайно положительное ментальное состояние, которое очень точно характеризуется выражениями: «Я мог бы обнять сейчас весь мир» или «свернуть горы». Эти предложения описывают психическое состояние полноты сил после достижения успеха.

Для сравнения осознайте огромное отличие от следующего образа: «У меня работы выше головы». В отличие от первого состояния, этим предложением вы низводите себя до маленького существа. Уже при одной мысли о работе плечи и руки опускаются. Не существует таких психических состояний, которые не сопровождались бы соответствующим физиологическим состоянием.

Физиологическими «программами» нашего организма являются кровообращение, сердцебиение, осанка, мышечное напряжение и обмен веществ. Так, психическое состояние подъема сил в состоянии успеха (когда можно «обнять весь мир») автоматически сопровождается глубоким дыханием. В легкие и, в конечном счете, в мозг при этом поступает больше кислорода. Это облегчает креативное и новаторское мышление (кстати, после полноценного отдыха состояние нашего организма такое же).

Отражение психического самочувствия в физиологии называется психофизиологическим состоянием. Как мы отмечали выше, в терминологии НЛП психофизиологическое состояние успешного человека называется физиологией цели. Уже при планировании целей необходимо интенсивно приходить в психофизиологическое состояние достижения цели. Потому что в таком психофизиологическом состоянии мозг по своим организменным возможностям способен решать проблемы, стоящие на пути к достижению цели. Психические состояния тесно связаны с обменом веществ в мозге.

Для проведения раздражений между клетками головного мозга необходимы определенные, продуцируемые в организме химические вещества, нейромедиаторы. Их состав определяет актуальную мыслительную способ-

ность человека. Способность к оптимальному мышлению необходима для достижения личных или профессиональных целей уже на первом этапе планирования целей – даже если успех будет достигнут намного позже.

Попробуем проследить взаимосвязь между физическими ощущениями и интеллектуальными ресурсами на одном примере из повседневной жизни. Задумайтесь на минутку: смогли бы вы сейчас рассказать какой-нибудь анекдот? Спонтанно вы, вероятно, вспомните один или два анекдота, а может быть, не вспомните ни одного. Если же в кругу друзей вы станете свидетелем того, что один из присутствующих начнет рассказывать веселые истории, то вы и другие собеседники, смеясь, вспомните другие анекдоты. Может быть, вы расскажете десять анекдотов, которые сейчас, при чтении, не приходят вам в голову. Только когда вы и другие люди находитесь в «психофизиологическом состоянии анекдотов» (все шутят, смеются), мозг открывает «шлюзы архива анекдотов». В «психофизиологическом состоянии чтения» (вы сидите, лежите, дышите ровно, серьезно и внимательно думаете) мозг уже чисто органически не вызывает в памяти анекдоты.

Психофизиологическое состояние цели не обязательно всегда является радостным переживанием. Так, например, одна из клиенток нашего психологического центра очень хотела уметь убедительно говорить «нет» в тех случаях, когда другие требовали от нее невозможного. Когда она ментально переместилась в состояние ограничения, отказа, она и внешне произвела неприступное, надменное впечатление. Следовательно, психофизиологическое состояние цели развивается соответственно желаемому успеху.

Успех неизменно сопровождается эмоциональным реагированием (вспомните: состояние радости, счастья, эйфории при достижении успеха). В этом случае эмоциональное реагирование можно рассматривать как психофизиологическое состояние.

Эмоциональное реагирование человека представляет сложную реакцию, в которой задействованы разные системы организма и личности. Следовательно, эмоциональное реагирование можно понимать как возникновение психофизиологического (эмоционального) состояния.

На том, что эмоции следует рассматривать как состояния, впервые акцентировал внимание Н. Д. Левитов в 1964 г. Он писал по этому поводу: «Ни в какой сфере психической деятельности так не применим термин «состояние», как в эмоциональной жизни, так как в эмоциях, или чувствах, очень ярко проявляется тенденция специфически окрашивать переживания и деятельность человека, давая им временную направленность и создавая то, что, образно выражаясь, можно назвать тембром или качественным своеобразием психической жизни.

Даже те авторы, – продолжает он, – которые не считают нужным выделять психические состояния в каче-

стве особой психологической категории, все же пользуются этим понятием, когда речь идет об эмоциях или чувствах» [2].

Изучение проблемы любых состояний человека, в том числе и эмоциональных, испытывает серьезные трудности в связи с тем, что до сих пор не существует общепринятого определения понятия «состояние» и классификации состояний человека, возникающих в процессе его деятельности и общения. Естественно, речь идет не о физиологических состояниях возбуждения и торможения, активации и дезактивации, а о более сложных состояниях, затрагивающих всю личность, а, следовательно, и ее эмоциональную и психическую сферы, поэтому Е. П. Ильин и называет их психофизиологическими состояниями [3].

Понимание эмоционального реагирования как состояния имеет принципиальное значение, так как оно дает возможность точнее понять суть эмоции, ее функциональное значение для организма, преодолеть односторонний подход к ней лишь как к переживанию своего отношения к кому- или чему-нибудь.

Об успехе чаще всего приходится слышать применительно к какой-либо деятельности (вспомните: успех в труде, успехи в учебе или спорте, в общении, в личных делах и т.д.), что обуславливает феномен успеха как состояния (состояние успеха).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Итак, говоря об успехе, мы подразумеваем «состояние успеха». Состояние успеха достигается при высокой мотивации достижения успеха (в учебе, спорте, деятельности), сопровождается эмоциональным реагированием, способствуя выделению эндорфинов (гормонов счастья), что приводит к колоссальным изменениям на клеточно-молекулярном уровне и уровне организма в целом. В целом успех интегральный синтетический феномен человеческой жизни, выступающий как деятельность, коммуникация, ценность, диалектика субъективного и объективного, индивидуального и коллективного.

Успех – это достижение максимальных результатов, не идущих в разрез с эстетически-этическими ценностями, благодаря чему личность раскрывается и испытывает удовлетворение. Дальнейшее изучение состояния успеха поможет расширить представлений современной психологии и психофизиологии о функциональных состояниях человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Князева Е.Н. Творческое мышление: натуралистическое видение // Творчество: эпистемологический анализ. – М.: ИФ РАН, 2011. – С. 22-23.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 1964.
3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.

#### PSYCHOPHYSIOLOGY STATE SUCCESS

© 2014

*O.V. Grigoryeva*, candidate of biological sciences, associated professor, head of the chair  
«Developmental psychology and psychophysiology»  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* Status of the success is one of the person's functional states. Some properties of the brain are necessary for the success, and people can train it. Success is related to intellect, emotions and the ability of cells to secrete endorphins.

*Keywords:* success, states, emotions, endorphins, intellect, hormones, brain.

## СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

© 2014

*Т.А. Гудалина*, заместитель директора  
Тольяттинский социальный приют «Дельфин», Тольятти (Россия)

**Аннотация:** Определено содержание понятия «социально-профессиональная компетентность педагога социального приюта» как новообразование личности педагога, сформировавшееся при интеграции осознанных ценностных ориентаций и мотивов, личностных качеств, навыков социального взаимодействия, профессиональных знаний и умений, а также обеспечивающее продуктивное решение задач социальной адаптации несовершеннолетних, их реабилитации и успешной социализации в профессиональной деятельности. На основе анализа понятийного аппарата и теоретического обобщения с учетом опыта практической деятельности педагогов специализированных учреждений раскрыта сущность феномена социально-профессиональной компетентности педагога в аспекте её структурных компонентов: ценностно-мотивационного, психологического, социального, функционального.

**Ключевые слова:** компетентность, социально-профессиональная компетентность педагога, социальный приют для детей.

Педагог специализированного учреждения (социального приюта или социально-реабилитационного центра) в своей практической деятельности сталкивается с необходимостью решения психолого-педагогических, социально-педагогических, культурно-бытовых, рекреационно-досуговых задач жизнедеятельности воспитанников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из семей, находящихся в социально-опасном положении, трудной жизненной ситуации, в условиях круглосуточного пребывания.

Педагог решает широкий круг задач, возникающих в различных и профессиональных, и социальных ситуациях, а именно: 1) выполнение социальных ролей в профессиональной деятельности и практической жизнедеятельности; 2) выстраивание взаимоотношений с детьми и коллегами; 3) оценка собственных и чужих поступков с точки зрения морально-этических норм; 4) разрешение конфликтов в детском коллективе и формировании социальной направленности личности воспитанника; 5) освоение современных педагогических и социальных технологий и техник; 6) разрешение личностных проблем (профессиональное самоопределение, развитие и пр.). Для успешного решения столь разнообразных задач педагогу необходимо обладать особой социально-профессиональной компетентностью.

На сегодняшний день структура, содержание, пути формирования профессиональной, коммуникативной, социальной компетентностей педагогов, как и других специалистов, изучены вполне достаточно. Чего не скажешь о феномене социально-профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений для несовершеннолетних, который ожидает своего исследования. Целью представленной в этом аспекте теоретико-методологической работы является определения компонентов социально-профессиональной компетентности в содержательном и методологическом аспектах.

Исследуемая *социально-профессиональная компетентность педагога специализированного учреждения* определена как новообразование личности педагога, сформировавшееся при интеграции осознанных ценностных ориентаций и мотивов, личностных качеств, навыков социального взаимодействия, профессиональных знаний и умений, а также обеспечивающее продуктивное решение задач социальной адаптации несовершеннолетних, их реабилитации и успешной социализации в профессиональной деятельности.

Опираясь на исследования современными педагогами структуры компетентностей, как профессиональной компетентности (В.Н. Введенский [1], Н.Н. Лобанов [2], Н.В. Кузьмина [3] и др.), так и социальной (Г.М. Андреева [4], А.А. Бодалев [5], Дж. Равен [6] и др.), обозначим основные компоненты, входящие в структуру социально-профессиональной компетентности и определяющие её содержание: 1) ценностно-мотивационный, 2) психологический, 3) социальный и функциональный компонент. Рассмотрим их подробнее.

*Ценностно-мотивационный компонент* включает мотивы, ценности, ценностные установки и ориентации профессиональной деятельности педагога, предполагающие наличие интереса к этой деятельности и проявляющиеся в профессиональном поведении. Ценности занимают важнейшее место в жизни человека и общества, так как именно они характеризуют собственно человеческий образ жизни, уровень выделения человека из животного мира.

Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между бытием общественным и индивидуальным. Их система складывается в процессе деятельностного распределения индивидуальными содержаниями ценностей общественных, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность; они отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций и служат важным фактором регуляции социальной взаимоотношений людей и поведения индивида.

Ценности операционализируются, образуя систему установок. Принято считать, что ценности отличаются от установок тем, что ценностей меньше по количеству, что они более универсальны, менее ситуационно ориентированы, менее подвержены изменениям, ближе к ядерной основе структуры личности.

Понять ценности, убеждения, установки личности невозможно, пока мы стремимся разделить эти понятия и использовать их по отдельности. Убеждения, установки, ценности слиты в единую систему так, что изменение одной части системы влияет на другую и более всего проявляется в изменении поведения, в том числе профессионального. Поэтому считаем целесообразным в заданном контексте рассматривать *ценностные ориентации* личности в качестве составляющей социально-профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних.

Именно личностные ценностные ориентации педагога являются одним из источников мотивации социального поведения и профессиональной деятельности, определяя поступки и мысли личности. Традиционно в отечественной психологии *мотивация* рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека, как источник активности и как система побудителей любой деятельности, как особая сфера, включающая в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии [7].

Согласно Ж. Нютенн, А. Маслоу, трактовка мотива соотносит это понятие либо с потребностью, либо с переживанием этой потребности и её удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности. Согласно Л.И. Божович, мотив - это то, ради чего осуществляется деятельность. Мотивы педагогической деятельности, проявляющиеся на этапе профессионального



самоопределения, побуждающие выбрать педагогическую профессию, по А.Н. Леонтьеву, называют смыслообразующими.

Говоря о формировании социально-профессиональной компетентности педагога, основываемся на понимании того, что мотивация, являясь интегративным качеством личности, имеющим иерархию, протяженность во времени, не статическое, а развивающееся, изменяющееся в процессе жизнедеятельности образование, обусловленное как личными особенностями, так и системой организационных условий и педагогических средств.

Ценностно-мотивационная, профессиональная позиция, адекватная педагогической деятельности, служит основой детоцентристского подхода к личной практической деятельности педагога специализированного учреждения.

*Психологический компонент* связан с эмоциональными переживаниями педагога в ходе профессиональной деятельности с воспитанниками, оставшимися без попечения родителей. Он включает в себя способность ощущать эмоциональное состояние человека (как себя, так и другого), умение сопереживать, владеть собой и ситуацией, навыки самооценки, саморегуляции.

Проблема познания педагогом личности ребёнка является жизненно актуальной. Ещё К.Д. Ушинский подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен, прежде всего, узнать его во всех отношениях, понять особенности личности воспитанника. Именно с уровнем познания педагогом личности ребенка, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности.

Одной из основных педагогических способностей, способствующих быстрому и правильному пониманию внутреннего душевного состояния другого человека, по мнению Е.А. Климова, выступает *эмпатия*. Она заключается в умении педагога правильно моделировать мотивационную структуру личности и вообще личностные особенности ребенка, его эмоциональное состояние, уровень внимания, степень физического и умственного утомления и учитывать их в общении.

В справочной литературе понятие «эмпатия» определено как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания, сочувствия; осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека, без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания [7].

Эмпатия способствует преодолению психологических барьеров. Педагогу важно развивать у себя способность к пониманию внутреннего мира воспитанника, умение «влезть в шкуру ребенка». У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания ребенка, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям, тактичности. Способность ощутить и адекватно оценить эмоциональное состояние, позволяет педагогу верно выбрать цель практической деятельности (соответственно сложившейся проблемной ситуации), смоделировать адекватные условия, осознать и упорядочить собственные действия, психические процессы и состояния.

Навыки самооценки, самоконтроля и саморегуляции являются предпосылкой успешной социально-профессиональной деятельности педагога, работающего с детьми, оставшимися без попечения родителей, в условиях реабилитационного учреждения. *Саморегуляция* (от русск. само- и лат. *regulo* - устроиваю, привожу в порядок) – понятие, использованное ранее в биологии и общей теории систем, получило широкое применение в психологии, обозначает произвольный и непроизвольный психический и личностный механизм самоорганизации [8]. Саморегуляция способствует поддержанию устойчивости психики педагога как целостной системы по отношению к деструктивным внешним воздействиям, а также подчинение содержания и структуры профессиональной деятельности принятым личностным целям.

В зависимости от вида осуществляемой активности ведущими параметрами саморегуляции могут быть как психодинамические (эмоциональная устойчивость, противодействие стрессовым воздействиям), так и содержательно-смысловые (противодействие ситуативным средовым влияниям или импульсивным влечениям, способность отстаивать свои убеждения и т. д.) и волевые параметры.

Произвольная саморегуляция осуществляет направленность психических и личностных свойств и способностей на решение встающих перед субъектом задач и преобразует качества психических образований, процессов в составе профессиональных способностей, а также использует все психические возможности в качестве средств обеспечения оптимального осуществления профессиональной деятельности. Формирование произвольной саморегуляции предполагает возможность человека осознавать и контролировать ситуацию. Вслед за В.А. Иванниковым, Ю.М. Орловым, рассматриваем *самоконтроль* как неотъемлемый компонент сознательной саморегуляции, исходя из того, что в справочной литературе данное понятие характеризуется как способность индивида осознавать и оценивать собственные действия, психические процессы и состояния в интересах обеспечения соответствия их результатов поставленным целям, предъявляемым требованиям, правилам, образцам [9].

Сформированность психологического компонента социально-профессиональной компетентности позволяет педагогу адекватно реагировать на трудности (в том числе собственные ошибки), возникающие в социально-реабилитационном процессе.

*Социальный компонент* выражается в виде способности организовать эффективное взаимодействие с воспитанниками и коллегами в системе педагогических (профессиональных, деловых) и межличностных отношений. В основе этой способности познание и адекватное понимание особенностей поведения и эмоционального состояния человека, обеспечивающее принятие верного решения и выработки линии поведения в общении с детьми с целью их адаптации и реабилитации.

Особо подчеркнём, что весь проанализированный понятийный арсенал находит своё применение в профессиональном исследовании исключительно в *педагогической деятельности*, которая рассматривается как особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Эта общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач социальной адаптации и реабилитации воспитанников специализированного учреждения.

В своей непосредственной деятельности педагог выступает в случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. По сути, возникающее взаимодействие обретает характер *профессионального общения*, которое выступает в роли главного средства профессиональной деятельности, не может быть заменено какими-либо другими средствами и без которого педагогическая задача (деятельность) не может быть выполнена. Именно педагогическое общение является фактором, определяющим качественные характеристики результата социально-реабилитационного процесса, и само по себе является специфическим видом деятельности педагога.

В профессиональном общении педагог выступает и в *межличностное взаимодействие*. Данное явление в психологии традиционно трактуется как некая «система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при

которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных» [10, с. 96].

Отношение к детям, как субъектам и объектам педагогического труда, выступает центральным отношением, структурирующим *профессиональную позицию педагога*. Его профессиональная позиция тесно взаимосвязана с другими видами позиций (социальной, личностной, ролевой) и проявляется в системе устойчивых отношений к существенным аспектам собственной деятельности, проявляющаяся в соответствующем поведении. Адекватная профессиональная позиция выполняет мотивационную функцию, задает направление деятельности и позволяет педагогу организовать эффективное сотрудничество.

Эффективно организованное межличностное взаимодействие требует разделения и кооперации функций, следовательно, взаимного согласования и координации индивидуальных действий педагога. *Сотрудничество* (кооперация), являясь одним из видов межличностного взаимодействия, происходит тогда, когда продвижение каждого из субъектов социально-реабилитационного процесса к своей цели способствует или, как минимум, не препятствует реализации целей остальных.

Социальный компонент социально-профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения выражается в социальной активности, самостоятельности, зрелости педагога. *Активность* - это необходимое условие развития личности и основополагающий принцип педагогической деятельности.

На каждом возрастном этапе активность имеет тенденцию к возрастанию в соответствии с объемом социальных обязанностей и того опыта, который приобретает человек. В этих условиях социальная активность становится важнейшей предпосылкой развития общественных функций личности, её успешной адаптации к общественной жизни. Можно сказать, что социальная активность выступает как побудитель к деятельности, как свойство личности на определенном этапе её развития, как результат социально значимой деятельности. Она реализуется в системе целевых установок, ценностных ориентаций, определяющих мотивационную сферу личности, направленность её интересов, выбор способов деятельности по удовлетворению возникающих потребностей.

В широком смысле, *самостоятельность* личности - это обобщенное свойство, одно из ведущих качеств личности, черта характера, позволяющая человеку строить своё поведение относительно независимо от группового давления, принятых в обществе когнитивных, оценочных и культурных стереотипов [11]. Самостоятельная личность не только решает поставленные (или возникающие перед ней задачи), но и ставит перед собой цели по собственной инициативе и, более того, испытывает потребность принимать и осуществлять собственные решения. После принятия решения она готова нести ответственность за его практическое воплощение, за свои действия. В то же время самостоятельный человек способен признать свои ошибки, и на основе анализа и рефлексии принимать всё более адекватные решения, ведущие к достижению поставленных целей.

Деятельность педагога - это постоянное решение стратегических, тактических и оперативных профессиональных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которых педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми педагогические решения. Поэтому самостоятельность является сложным интегративным профессионально значимым качеством личности педагога.

В современной научной литературе существует широкое разнообразие подходов к пониманию феномена «социальная зрелость». А.А. Гудзовская полагает, что социальная зрелость есть результат становления субъектности человека и его самоопределения в индивидуальном и социальном пространстве. Степень социальной

зрелости зависит от широты и качества субъектности, а также способов самоопределения [11, с. 8]. Социальную зрелость понимает как интегративное качество личности, предполагающее выделение базисных социальных качеств, формирующихся в процессе социального взаимодействия, что позволяет говорить о её развитии как любого другого качества личности.

*Функциональный компонент* представлен комплексом умений и навыков, которые основаны на системе знаний о способах педагогической деятельности, необходимых педагогу для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

В современных психолого-педагогических исследованиях даются многочисленные определения понятию «педагогическая технология». В рамках проведенного исследования, вслед за В. М. Монаховым [12], под *педагогической технологией* понимается продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности [13-22], в контексте исследования - по проектированию, организации и проведению социально-реабилитационного, реабилитационно-воспитательного, образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для воспитанников и педагогов социально-реабилитационного учреждения. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование.

*Педагогическое проектирование* состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать её результаты. По мнению А.П. Тряпициной, проектирование - это создание образа будущего, предполагаемого явления. В данном контексте *проект* — это система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных педагогических целей, которые, в свою очередь, зависят от выбора приоритетных педагогических ценностей. Проектирование есть элемент творчества в педагогической деятельности [13].

Сформированность функционального компонента социально-профессиональной компетентности проявляется в способностях педагога, основываясь на профессиональных знаниях и владении современными социальными и педагогическими технологиями, принимать адекватные самостоятельные действия в различных педагогических ситуациях; обобщать и распространять личный педагогический опыт, участвуя в различных формах методической работы; подбирать и создавать авторский продукт (в том числе авторские программы, методические рекомендации и др.).

В результате проведенного теоретического исследования дано теоретическое обоснование сущности и структуры социально-профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних, что в свою очередь даёт основание для проведения опытно-экспериментальной работы по установлению эффективности формирования данной компетентности педагогов в ходе практической деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 51-55.
2. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. - Самара, СПб., 1997. - 107 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990. — 117 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов. — 5-е из. - М.: Аспект Пресс, 2008. — С.149-150.
5. Основы социально-психологической теории: учеб. пособие для социологов, психологов, преподавателей и студентов / Н.Н. Богомолова, А.А. Бодалев, Р.Б. Гительмахер ; ред. А.А. Бодалев, А.Н. Сухов. — М. :

- Международ. пед. академия, 1995. – 421 с.
6. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявления, развитие и реализация. Пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 2002. - 394 с.
7. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь. - М., 2003 г. – 208 с.
8. Грицанов А.А. Новейший философский словарь/ Сост. А.А. Грицанов. - Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. - 896 с.
9. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 161 с.
10. Баранов Е.Г. Формирование самостоятельности личности//Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года:Т.1. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2010. - С. 289-293.
11. Гудзовская А.А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости дис. ... канд. психол. наук. - Самара, 1998.-230 с.
12. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография.– Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.
13. Бахусова Е.В., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Монахов В.М., Грачев О.Б., Никулина Е.В. Технологии В.М. Монахова - дидактический инструментальный модернизации образования. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
14. 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.
15. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.
16. Давыдов О.В. Методология проектирования педагогической технологии в профессиональном образовании (аксиоматический подход) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 39-44.
17. Лискина О.А. Инновационные технологии и педагогическая деятельность в современных условиях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 169-171.
18. Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1. С. 269-273.
19. Вердиева Ч.Г. Психологическая характеристика педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 49-51.
20. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
21. Лебедева Л.М. Управление формированием готовности педагогов к использованию в образовательном процессе современных педагогических технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 173-175.
22. Шмигирилова И.Б. Компетентностный подход в системе образовательных подходов и технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 260-263.
23. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида /под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: 1995. – 171 с.

## CONTENT CHARACTERISTICS OF THE SOCIO-PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS SPECIALIZED AGENCIES

© 2014

*T.A. Gudalina, deputy director Togliatti social shelter “Dolphin”  
Togliatti Social Shelter “Dolphin”, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Defined the concept of “socio-professional competence of the teacher of social orphanage” as the growth of a teacher, formed by integrating conscious of value orientations and motives, personality, social skills, professional knowledge and skills, as well as providing productive solving problems of social adaptation of minors, their rehabilitation and successful socialization in professional activities. Based on the analysis of conceptual frameworks and theoretical generalizations with regard to the practical experience of teachers specialized agencies the essence of the phenomenon of socio-professional competence of the teacher in the aspect of its structural components: value-motivational, psychological, social, functional.

*Keywords:* competence, socio-professional competence of the teacher, social orphanage for children.

УДК 378(07)

## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СОВМЕСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

© 2014

*А.Х. Дзамыхов, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания,  
Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, Карачаевск (Россия)*

*Аннотация.* Традиционно сложившаяся система подготовки специалиста в вузе направлена на формирование в основном системы знаний и интеллектуальных умений, уделяя значительно мало внимания профессионально значимым практическим умениям и навыкам, их интеграцию. В статье рассматриваются проблемы подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности в условиях внедрения и развития средств и методов информатики, анализа, синтеза и исследования информационных объектов, процессов различной природы, а также построения информационных моделей средствами и методами математики.

*Ключевые слова:* компоненты методической системы обучения, методы информатики, информационная модель, моделирование, метод формализации.

*Введение.* Об основных компонентах методической системы говорили многие ученые (П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, А.М. Пышкало и др.). При построении методической системы обучения мы будем придерживаться подхода А.М.Пышкало, который выделял в качестве компонентов методической системы: цели, содержания, Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4



методы, формы и средства обучения, рассматриваемые в их динамике и взаимодействии, что характерно для открытой системы. В этом аспекте охарактеризуем подробнее каждый компонент методической системы обучения, нацеленной на совместное изучение информатики и математики.

*Основная часть.*

*Цели.* На основе проведенного анализа определяются цели методической системы совместного изучения информатики и математики:

- обеспечение гибкой системы информационных и математических знаний, математического мастерства, направленной на развитие математической, профессиональной культуры учителя информатики;
- формирование научного мировоззрения, понимания значимости роли и места информатики и математики в современном обществе;
- формирование навыков моделирования и формализации;
- развитие алгоритмического мышления;
- активизация познавательной деятельности и развитие интереса к математическим дисциплинам как главному инструменту и универсальному языку научного познания картины мира;
- формирование и творчества рамках информатики и математики;
- формирование стремления к выбору эффективных и рациональных методов исследования профессиональных задач;
- формирование самостоятельности, самосовершенствования, самореализации.

*Содержание обучения.* Исследователи (И.К. Журавлев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.) рассматривают содержание образования на различных его уровнях, по-разному подходят к концепции его построения.

Например, В.В. Краевский, исходя из культурологического подхода, определяет содержание образования как педагогически адаптированного социального опыта человечества, изоморфного по структуре человеческой культуре «во всей ее структурной полноте» и дает следующее пояснение: «Содержание, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов:

- уровня познавательной деятельности, фиксированного в форме результатов-знаний;
- уровня репродуктивной деятельности, фиксированного в форме ее способов осуществления (умения и навыки);
- уровня творческой деятельности, фиксированного в форме проблемных ситуаций, познавательных задач, творческих задач и т. п.;
- уровня реализации эмоционально-ценностных отношений» [4].

Основной подход к построению содержания совместного изучения информатики и математики для будущих учителей информатики и математики заключается в следующем.

Современный курс информатики объективно развивается в трех основных аспектах:

- алгоритмическом и технологическом;
- естественно-научном;
- метапредметном.

Эти три аспекта, с одной стороны, последовательно сменяют друг друга в процессе развития курса информатики. С другой стороны, предыдущий этап при этом не отменяется, так что все три аспекта существуют и развиваются одновременно. Каждый из этих аспектов отражает определенный и существенный компонент реальности, с другой стороны – отвечает той или иной потребности личности учащихся изучающих информатику.

В рамках алгоритмического и технологического направления целесообразно осваивать курсы «Основы ма-

тематической логики», «Основы теории алгоритмов» при этом возможно соединение этих курсов в один курс, а также курс дискретной математики. Такие курсы уже существуют в рамках подготовки учителей информатики, однако их содержание требует коррекции.

В курсе «Математическая логика» целесообразно расширить раздел «системы булевых функций», так как булевы функции широко применяются почти во всех направлениях информатики, в том числе тенденция развития и конструирования аппаратной и программной системы современных компьютеров основана на логике функциональных схем.

Особое внимание уделено *методам формализации, аксиоматическим формальным теориям (формальное доказательство, автоматическое доказательство теорем) и логике предикатов*, что особо важно для реализации системы искусственного интеллекта (компьютерной системы обработки знаний, системы распознавания, нейронных сетей и др.). Очень важно ввести в содержание обучения элементы исчисления предикатов первого порядка, формальные теории, понятие доказательства, аксиоматизация арифметики (аксиомы Пеано), схема доказательства теоремы Геделя о неполноте для элементарной арифметики.

В курсе «Теория алгоритмов», помимо различных вариантов уточнения понятия алгоритма, рекурсивных и рекурсивно-перечислимых множеств, алгоритмических проблем, понятия сводимости, включили рассмотрение *основных понятий теории сложности и некоторых методов анализа сложности алгоритмов.*

При рассмотрении алгоритмов и программ целесообразно рассмотреть вопросы, связанные с их доказательством. В простейших случаях такие доказательства основаны на методе математической индукции. Очень важно рассмотреть в курсе вопросы, связанные с компьютерными экспериментами и компьютерным доказательством теорем.

Изучение курса «Дискретная математика» целесообразно начать с *теории конечных множеств, операций над множествами, элементов комбинаторики.* Во второй части курса рассматривать различные методы исследования дискретных объектов: *методы рекуррентных соотношений, метод включения и исключения, методы производящих функций, а также теорию графов.*

В рамках *естественно - научного направления* целесообразно было бы ввести курс «Основы информационного моделирования» (возможное название «Основы компьютерного моделирования»). В этом курсе очень важно рассмотреть различные модели, их свойства и применение к изучению различных объектов и процессов. Возможным подходом к изучению этих моделей является обсуждение исключительно важной проблемы устойчивого развития.

Определяющее значение в теории устойчивого развития является исследование глобальных информационных моделей. При построении глобальных моделей происходит формализация осознаваемых в настоящий момент причинно-следственных связей, определяющих пространственно-временную динамику системы в целом.

Принципиально важную роль в исследовании глобальных информационных моделей является качественный анализ поведения системы вблизи т.н. «особых точек» – точек, в которых происходит качественный скачок в поведении динамических систем. Как уже подчеркивалось выше, таким анализом занимается специальная дисциплина – «теория катастроф». В этой дисциплине подробно исследуются структурно устойчивые поверхности вблизи особых точек.

Так, например, если динамическая система зависит от двух параметров, то в ней возможны только две устойчивые поверхности: «катастрофа сборки» и «катастрофа складки». Качественное исследование этих

«катастроф» дает большую информацию о поведении системы в целом.

Исследование подобных моделей необходимо для осуществления управления, как на глобальном, так и на локальном уровнях. Как подчеркивал Н.Н.Моисеев, целенаправленное развитие – это развитие управляемое. В свою очередь любое управление сводится, в конечном счете, к принятию того или иного решения субъектом. Его выбор, в свою очередь, основывается на информации о состоянии управляемого объекта и знании его свойств.

Оно предполагает возможность оценить результаты принимаемых решений и действий по их реализации и по их соответствию целям управления. В этой связи определяющую роль играют цели, преследуемые при проектировании и создании глобальных моделей.

В традиционных курсах математического моделирования изучаются дифференциальные уравнения, описывающие конкретные управленческие ситуации в информационных системах. Однако важно сосредоточить внимание также на качественной оценке решений этих уравнений.

Например, исследование на устойчивость решения системы дифференциальных уравнений, которые описывают процесс управления какой-либо экономической системой, позволяют сделать вывод, что многоступенчатое управление при числе ступеней больше трех неустойчиво. Двухступенчатое управление приводит к колебаниям в системе, но, не вызывая их катастрофического нарастания.

Наиболее устойчивым оказывается одноступенчатое управление, когда управляющее лица в наибольшей степени заинтересовано в осуществлении реального экономического процесса. С другой стороны, из теории сложных системы вытекает, что процесс управления не будет эффективным, если в нем не будет реализована определенная иерархия.

Таким образом, качественный анализ показывает, что наиболее целесообразной является двухступенчатая система управления. При этом необходимы дополнительные организационные условия, чтобы компенсировать возможные колебания системы, неизбежные при двухступенчатом управлении.

Возвращаясь к содержанию и структуре курсов, ориентированных на развитие математической культуры будущего учителя информатики необходимо подчеркнуть целесообразность модернизация всей системы математических дисциплин, изучаемых будущими учителями информатики.

В рамках *метапредметного направления* общеобразовательного курса информатики очень важно выделить математические понятия и структуры, которые могли бы внести свой вклад в формирования метапредметных результатов курса информатики и которые должны быть сформированы у будущего учителя информатики. При определении этих результатов, мы будем пользоваться формулировками А.Я.Хинчина, которые достаточно точно отражают смысл универсальных учебных действий.

К универсальным действиям, характерным для математики можно отнести следующее:

1. Умение корректно осуществлять обобщение. Например, если несколько десятков (или хотя бы и несколько миллионов) наудачу выбранных объектов обладают каким-нибудь свойством, мы еще не вправе признать это свойство принадлежащим всем объектам. Такое заключение было бы не до конца обоснованным, а в математической науке все, что обосновано до конца, расценивается как абсолютно обоснованное. Только исчерпывающее *общее доказательство* может дать уверенность в том, что данный признак действительно является общим свойством всех объектов.

2. Умение пользоваться обоснованными аналогиями. Заключение по аналогии служат обычным и закон-

ным приемом установления новых закономерностей, как в эмпирических науках, так и в обыденной жизни. Заключение по аналогии значительно выигрывает в убедительности, если к чисто эмпирическим данным, присоединяются, как это часто бывает, какие-либо теоретические соображения, заставляющие предполагать наличие такой аналогии.

3. Умение осуществлять полноту дизъюнкций. Когда математик доказывает какое-либо общее свойство всех объектов, то иногда ему приходится проводить доказательство отдельно для различных видов этих объектов. В этих случаях необходимо рассматривать действительно все случаи, что является одним из проявлений математической культуры.

4. Умение осуществлять полноту и выдержанность классификации. Требование выдержанности классификации состоит в том, чтобы она проводилась по единому принципу, по единому признаку. Это требование, при строгом мышлении совершенно обязательное, очень часто нарушается не только в обывательских рассуждениях, но и в серьезной практике.

*Методы обучения* составляют третий компонент методической системы совместного изучения информатики и математики. В наших исследованиях мы делаем акценты на использование сочетание эвристических; исследовательских; проблемных; объяснительно-иллюстративных; репродуктивных методов.

*Средства обучения* в методической системе совместного изучения информатики и математики в условиях использования ИКТ в обучении играют принципиально иную роль, в отличие от обучения в традиционной форме. Более адекватным в этом отношении является понятие «информационно-образовательная среда» исследованной в работах А.Л.Семенова, С.Г.Григорьева, С.В.Зенкиной, Е.К.Хеннера и др.

Как отмечает М.М.Абдуразаков, «информационная среда является рукотворной, созданной в результате действия разнообразных средств ИТ. Владение этими технологиями определяется сформированностью ИКТ-компетенций.

Расширение методологических принципов на информационно-образовательную среду приводит к необходимости расширения понятия «ИКТ-компетенций», в котором нашли бы отражение научные принципы методической системы подготовки будущего преподавателя к профессиональной деятельности. При этом среда ИКОС нужна, прежде всего, для реализации новых видов учебной деятельности для достижения новых образовательных результатов, что, подчеркнем, отражено в новом ФГОС» [1, с. 76; 5-8].

Более того в профессионально-методической системе подготовки формирование ИКТ-компетенций будущего преподавателя является важным процессом, результатом которого является его готовность к использованию средств ИКТ в профессиональной деятельности в современной ИКОС [1, с. 77].

В качестве средств совместного изучения информатики и математики используются:

- учебно-методический комплекс, который включает: учебные пособия, учебно-методические программы, электронные учебники, контролирующие и обучающие программы, математические тесты, творческие исследовательские задачи по математическим дисциплинам дискретного блока;

- компьютерная диагностическая система, направленная на выявление уровня сформированности психолого-педагогических свойств личности.

*Формы обучения.* В своем исследовании мы будем использовать традиционные формы обучения и формы обучения с активным использованием компьютера.

В традиционных формах обучения математическим дисциплинам (лекции, семинары, лабораторные работы и др.) средства компьютерных технологий используют-

ся по необходимости. Особое внимание уделяется этапу проектирования учебного материала, что дает предварительные представления об изучаемом учебном материале [11-19]. Это усиливает процесс усвоения предмета.

При таком подходе математические и информационные задачи представлены по трем уровням сложности: учебные, учебно-исследовательские, творческо-исследовательские, которые ориентированы на активизацию познавательной деятельности, формирование научного мировоззрения и развитие творчества студента [20-22].

Для самостоятельной работы студентов подбираются темы рефератов, курсовых работ, соответствующие математическим дисциплинам и их связи с информатикой. Значительная роль отводится студенческим творческо-исследовательским работам.

*Заключение.* Таким образом, в соответствии с общей моделью дидактической системы и задачей развития, нами выделены основные структурные компоненты современной методической системы обучения:

- цели и планируемые результаты обучения, содержание обучения;

- методы обучения, средства обучения, формы обучения, технологии их проектирования, структурирующие технологию решения методической задачи (технология обучения информатике),

- результат функционирования методической системы (оценочно-результативный компонент).

Основанием для связи элементов системы являются цели обучения предмету и сам процесс интегрированного обучения информатике и математике.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуразаков М.М. Развитие компонентов профессиональной деятельности учителя информатики в контексте реализации компетентностного подхода в образовании. Информатика и образование. № 6. 2014. –С. 75-78.

2. Бешенков С.А. Лабутин В.Б., Юнусов М.Б. Визуализация как фактор развития ИКТ-компетенций студентов вуза. Информатика и образование. № 6. 2014. –С. 66-69.

3. Журавлев Ю.И. Фундаментально-математический и общекультурный аспекты школьной информатики. Народное образование. №. 2006.

4. Краевский В.В. Нормативное представление о формировании содержания образования. - М.: Педагогика, 1983.

5. Абдуразаков М.М., Сурхаев М.А., Ниматулаев М.М. Развитие профессиональных умений учителя в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды // Информатика и образование. 2009. № 5. С. 93-97.

6. Абдуразаков М.М., Гаджиев Г.М. Системно-интегративные составляющие в информационной культуре будущего учителя в области информатики и информационных технологий // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 1. С. 50-52.

7. Абдуразаков М.М., Сурхаев М.А., Симонова И.Н. Возможности информационно-коммуникационной образовательной среды для достижения новых образовательных результатов // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 58-60.

8. Абдуразаков М.М., Матросов В.Л. Особенности использования современных технологий обучения в системе непрерывного образования // Наука и современное общество. 2003. № 1. С. 3.

9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.

10. Моисеев Н.Н. Информационное общество как этап новейшей истории. //Информация и самоорганизация. -М., 1996.

11. Кондаурова И.К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информа-

тики в классическом университете: традиции и новации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 1. С. 106-112.

12. Теплицкий А.И. Педагогические условия подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин средствами компьютерного моделирования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 297-300.

13. Филиппенко О.В., Мазуренко Е.В. Задачи профессиональной направленности в курсе высшей математики и использование пакетов прикладных программ для их решения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 227-233.

14. Ярыгин А.Н., Палфёрова С.Ш. Формирование базовых компетенций студентов при изучении математики в техническом вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 294-298.

15. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Интеграция учебных планов при непрерывном образовании // Интеграция образования. 2000. № 1. С. 27-28.

16. Барова Е.А., Кечина О.М., Кучма Л.В. Конструктивно-вычислительный практикум на факультете математики, физики и информатики // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 12-14.

17. Иванов О.И., Палфёрова С.Ш. Тенденции фундаментализации образования в эпоху информационных технологий // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2004. Т. 9. № 6. С. 7-12.

18. Керганова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1. С. 269-273.

19. Кухарева Е.А. Педагогические условия эффективности реализации интегрированного курса математики и информатики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 157-160.

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.

21. Колодезникова С.И. Организационно-методические условия совершенствования научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 184-186.

22. Руднева Т.И. Исследовательская деятельность: методология научного поиска // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 122-126.



**THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF JOINT STUDY OF INFORMATICS AND MATHEMATICS AT THE UNIVERSITY**

© 2014

*A.H. Dzamyhov, candidate of pedagogic Sciences, docent, head of the Department of mathematics and its teaching methods  
Karachaevo-Circassian State University, Karachaevsk (Russia)*

*Annotation.* Traditionally, the current system of training specialist at the University is aimed to form mostly knowledge and intellectual skills, paying little attention to professionally significantly meaningful practical skills and their integration. The article deals with the problem of training future specialist to professional activity in conditions of implementation and development of the means and methods of Informatics, analysis, synthesis and study of information objects, processes of different nature, as well as building information models and methods of mathematics.

*Keywords:* teaching methodical system components, methods of Informatics, information model, modeling, method of formalization.

УДК: 378.14

**МЕТОДИКА АКТИВНОГО ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ МНОГОШАГОВЫХ ЗАДАЧ ТЕСТОВ**

© 2014

*Н.П. Бахарев, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Сервис технических и технологических систем»  
Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)  
Е.А. Драгунова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Мировая экономика»  
Санкт Петербургский институт «Внешнеэкономических связей, экономики и права»,  
Тольяттинский филиал, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Рассматриваются теоретические основы и принципы практической реализации активного индивидуализированного обучения студентов на основе программируемых многошаговых задач – тестов, составленных для электротехнических дисциплин: электрические машины и теоретические основы электротехники.

*Ключевые слова:* многошаговый тест, многоуровневая задача, непрерывная, многоуровневая профессиональная подготовка, электромеханика, теоретические основы электротехники.

Высокое качество знаний, умений и навыков по любой изучаемой дисциплине соответствующее требованиям Государственных образовательных стандартов может быть достигнуто студентами при регулярной и напряженной самостоятельной работе над учебным материалом, включающим в себя не только программные разделы дисциплины, но и дополнительные, полученные из других источников (научных журналов, монографий, патентной литературы и т.д.).

Из научно-методической литературы известно, что для стимулирования регулярной учебной работы студентов в семестре кроме итогового контроля необходим рубежный и текущий. Однако, систематический текущий контроль работы студентов требует больших затрат труда и времени преподавателя, не предусмотренных ни нормами штатов, ни нормами оплаты труда. В течение многих лет в вузах разрабатываются различные системы оперативного текущего контроля знаний студентов. Как правило, в основе оперативного текущего контроля находится тестовая система контроля, обеспечивающая фронтальность опроса студентов, малые затраты времени на процедуры опроса и проверки результатов, объективность контроля знаний, возможность компьютеризации и значительное упрощение процедур контроля и анализа качества обучения.

В основном задачи-тесты разрабатываются для контроля знаний студентов по различным темам курса. Это, несомненно, позволяет зафиксировать результаты учебной работы каждого студента, но не обеспечивает управления учебными действиями студентов в процессе изучения материала курса, не подсказывает студентам эффективные пути изучения тех или иных тем и разделов учебной дисциплины, не фиксирует их внимание на отдельных моментах материала, которые студенты не понимают или понимают неправильно.

В течение многих лет в Тольяттинском государственном университете (ТГУ) разрабатывались тестовые материалы, являющиеся наиболее эффективной и распространенной в мире формой обратной связи, для оперативного контроля знаний студентов, на основе которых в последствие и появилась идея разработки не

только контрольных, но и обучающих тестов.

Развитие систем обучения (дидактических систем) в историческом плане шло от индивидуализированного обучения (преподаватель – ученик) к комбинированным системам, где управление процессом обучения делится между преподавателем и автономными управляющими средствами (книга, аудиовизуальные информационные средства, компьютерные сети и прочее). Как показывает многолетний опыт работы с большими, по количеству студентов, группами наиболее эффективной является система адаптивного программированного обучения, позволяющая преподавателю работать не только с группой, но и с каждым студентом индивидуально. Данная система является диалоговой, имеющей обратную связь, как любая разветвленная, достаточно сложная система управления. Происходит возврат к первоначальной форме обучения, но на более высоком уровне, с учетом новейших технологий, методик и средств обучения.

В ТолПИ зародилась идея разработки программированных, многошаговых, многоуровневых обучающих задач и заданий-тестов, задающих студентам определенную логическую последовательность умственных действий, которые необходимо выполнить для решения поставленной задачи. Выполняя серию таких задач-тестов по каждой теме курса, студенты, во первых, осваивают методологию изучения темы, во вторых, овладевают конкретным учебным материалом по этой теме и становятся подготовленными к практическим или лабораторным занятиям. Большое число вариантов подобных задач тестов позволяет вовлечь в процесс активного самостоятельного и индивидуализированного самообучения всех студентов учебной группы.

Процесс обучения основан на том, что в задачах-тестах предлагается определенная многошаговая последовательность (алгоритм) выполнения практических действий. Руководствуясь учебной литературой, студенты определяют, как выполнить все действия, чтобы задача была решена.

Система активного обучения на основе программируемых задач-тестов разработана по курсам «Электрические машины» и «Теоретические основы

электротехники».

Инженерный курс «Электрические машины» имеет те особенности, что практически все физические явления, протекающие в машинах, все закономерности, определяющие эти явления рассматриваются на графических изображениях. Данный факт позволяет графически представить исходные данные в задаче-тесте и графически отразить все этапы практических действий-решений, связанных с последовательным решением поставленной задачи. Проверка результатов работы студента осуществляется за несколько секунд сравнением полученного студентом графического построения с истинным. Для решения такого рода задач обычно не требуется выполнять громоздкие вычисления. Это позволяет по каждой теме курса разработать множество задач-тестов и отразить в них все учебные фрагменты каждой темы. Студенты могут выполнять серии таких заданий-тестов к каждому следующему занятию или непосредственно на практическом или лабораторном занятии, рассматривая такой этап работы как коллоквиум или оперативный контроль готовности студентов к осмысленным действиям на занятии. Следовательно, данные тесты являются многофункциональными: обучающими, самоконтроля и контроля усвоения учебного материала. Следует отметить, что контроль в данном случае является весьма оперативным.

Рассмотрим пример составления задачи-теста для изучения темы «Принцип действия машины постоянного тока в режиме генератора и двигателя. Реакция якоря». На рис.1 представлен вариант (для генератора) исходного упрощенного изображения развертки машины постоянного тока в поперечном разрезе.

Требования теста сформулированы в задании 1.

Задание 1.

Определите по конструктивным схемам генераторов и двигателей постоянного тока (опросные карты П9-1 и П9-2) направление тока в обмотке возбуждения или полярность главных полюсов.

2. Определите направление движения якоря, тока и ЭДС в проводниках его обмотки.

3. Постройте качественно в одних осях координат графики распределения по воздушному зазору машины МДС и индукции магнитного поля главных полюсов и якоря.

4. Постройте в других осях координат качественно два графика распределения результирующей индукции магнитного поля, соответствующих ненасыщенной магнитной цепи машины ( $\mu_{\tilde{n}} \rightarrow \infty$ ) и насыщенной.

5. Сделайте по графикам распределения результирующей индукции магнитного поля выводы относительно формы поля, величины магнитного потока при нагрузке, направления смещения физической нейтрали для режимов двигателя и генератора. На графиках укажите угол смещения физической нейтрали.

6. Покажите характер изменения формы и положения графиков распределения результирующей индукции, если нагрузка генератора или двигателя будет увеличиваться.

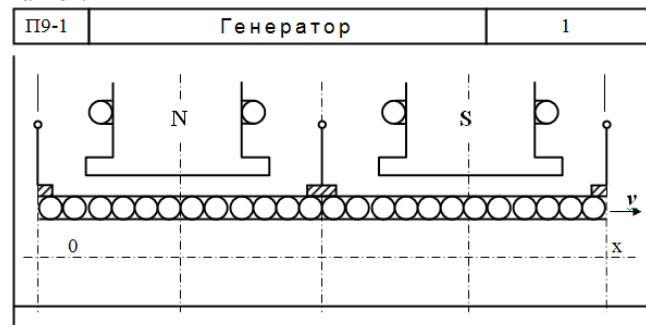


Рис.1. Задание 1

Тест задает последовательность действий обучаемого при решении вопроса о степени усвоения темы «Принцип действия машины постоянного тока и реакция якоря. Без реализации этой последовательности действий достаточно трудно убедить преподавателя в том, что обучаемый достиг глубокого понимания поставленного вопроса. Следовательно, выполняя многие варианты таких задач по данной теме, обучаемый осваивает многошаговый алгоритм действий при анализе изучаемых явлений, заданный пунктами 1, 2, 3 ... Именно поэтому тесты-задачи являются обучающими и, следовательно, применимыми для дистанционного обучения. При реализации процедур контроля такие тесты являются контролирующими тестами третьего уровня, так как позволяют оценить не только знания, но и умения, навыки обучаемых в анализе явлений, протекающих в электрической машине. Решая поставленную задачу студент должен построить изображение, показанное на рис. 2. Результат этой работы может быть проверен преподавателем за несколько секунд. Появляется возможность оперативного контроля знаний студентов на занятии по многим таким тестам третьего уровня усвоения.

Описанный тест позволяет проконтролировать знания студентов по следующим вопросам:

1. Связь между направлением тока в катушке и направлением магнитного потока в магнитопроводе машины и наоборот.

2. Связь между полярностью полюсов электромагнита и направлением его магнитного поля.

3. Принцип действия генератора и двигателя постоянного тока. Связь направления ЭДС в обмотке якоря с полярностью главных полюсов и направлением вращения якоря в режиме генератора и двигателя.

4. Понятие о магнитном поле якоря и направлении его силовых линий.

5. Понятие воздействия поля якоря на основное поле машины – реакция якоря в генераторе и двигателе.

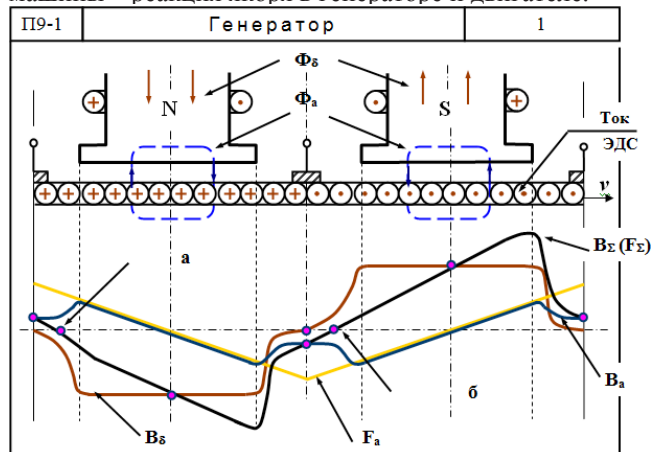


Рис.2. Задание 2

Вместо довольно длительного устного опроса каждого студента по всем перечисленным вопросам, что на практике невозможно реализовать, преподаватель предлагает сразу всем студентам выполнить работу по нескольким контрольным тестам, по разным вариантам одной и той же темы. За десять-пятнадцать минут проверяются знания студентов всей группы по достаточно большому спектру вопросов изученной темы или даже нескольким темам курса.

Описанный тест – это довольно простой тест начальной части курса. По более сложным темам и задачи-тесты более сложные.

В банке данных тестов-задач по инженерному курсу «Электрические машины» имеются и специфические тесты, связанные с необходимостью выработки навыков и умений у студентов по сборке электрических схем машин постоянного и переменного тока перед работой

с лабораторными стендами и экспериментальными моделями. Тесты данного вида полностью имитируют работу студента по сборке электрической схемы на лабораторном стенде или опытном образце за исключением процедуры завинчивания зажимов крепления соединительных проводов. Однако работа по «сборке» схем на тестах идет гораздо быстрее и позволяет студенту получать умения и навыки самостоятельно. За короткое время студент в состоянии выполнить множество вариантов сборки, а преподаватель проконтролировать знание студентом конструкции электрических машин, умение собирать электрическую схему на стенде. В результате работы над такими тестами студент может быть допущен или не допущен к выполнению экспериментальной части лабораторной работы.

Активизация обучения на основе описанной системы заданий-тестов обеспечивается за счет того, что каждый студент обязан выполнить серию заданий по теме курса к каждому следующему практическому или лабораторному занятию. Выполнить эти задания можно лишь при регулярном изучении учебно-программного материала. Индивидуализация обучения обеспечивается за счет того, что студенты получают индивидуальные варианты заданий.

Общеинженерный курс «Теоретические основы электротехники» (ТОЭ) в отличие от курса «Электрические машины» в значительной мере имеет ограниченное графическое изображение явлений и процессов происходящих в электрических цепях постоянного и переменного тока. Тесты по курсу «Теоретические основы электротехники» представляют собой различные типы заданий (вопросов, задач) практически к каждой теме курса, с вариантами ответов, что позволяет студенту вести самоконтроль правильности решения поставленной задачи.

Для сокращения времени отведенного на изучение методов решения стандартных задач по постоянному и переменному току (ТОЭ, часть 1) и за счет этого увеличения часов на темы 2-ой части курса, для получения возможности обучаться самостоятельно и дистанционно на кафедре ТОЭ разработаны обучающие тесты-задачи для студентов очной и заочной форм обучения.

Основная идея при составлении обучающих задач-тестов по курсу ТОЭ это: тесты являются программными, многошаговыми, каждый последующий шаг логически связан с предыдущим общей идеей решения задачи на основе её непрерывности, что позволяет использовать тесты-задачи для обучения и самообучения студентов.

Тест составляется в виде программной типовой задачи определенного уровня. Предлагается алгоритм решения задачи, состоящий из логически связанных, последовательных шагов. Каждый шаг содержит вопрос типа: «Найти», «Определить» и варианты ответов в виде формулы, числа или текста. Последний шаг в тесте – шаг самоконтроля (обратной связи). Например, в тестах по расчету электрических цепей постоянного тока (см. последним шагом может быть составление баланса мощностей. Следовательно, отвечая на поставленную задачу, студент шаг за шагом самостоятельно проверяет свои знания предыдущих тем, разделов или вопросов необходимых для решения этой задачи.

Аналогично можно рассмотреть примеры составления обучающих тест-заданий по дисциплине «Теоретические основы электротехники» при изучении различных тем и разделов.

Ответить на поставленные в многоуровневом многошаговом тесте вопросы и решить задачу студент сможет, изучив соответствующие разделы дисциплины. Кроме того студенту необходимо вспомнить ранее изученные понятия данной дисциплины, например, узел, ветвь, источник тока, источник напряжения и т.д.

Таким образом, работая над тестом - задачей студент повторяет учебный материал или изучает его заново, обучается методике решения целого блока задач по

данной теме. При неправильном решении теста, преподаватель (студент) определяет, на каком шаге допущена ошибка, какая часть учебного материала не усвоена. Естественно, в основном это обучающие тесты второго уровня усвоения, где процесс обучения управляемый и не самостоятельный. К каждой группе тестов, относящихся к разным темам или разделам дисциплины, предлагается блок тренировочных задач для закрепления полученных навыков.

Такие тесты позволяют студенту усвоить методы решения стандартных (адаптированных) задач, подготовиться к переходу на более высокий уровень, решать задачи следующего уровня самостоятельно.

Обучающий многошаговый тест многофункционален, может использоваться и как обучающий, и как тест самоконтроля, и как тест контроля сформированности компетенции.

Тестовая, индивидуализированная система обучения внедрена на электротехническом факультете Тольяттинского государственного университета и успешно применяется в течении ряда лет.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуразаков М.М., Сурхаев М.А., Симонова И.Н. Возможности информационно-коммуникационной образовательной среды для достижения новых образовательных результатов // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 58-60.
2. Артамонова М.В., Киринок А.А., Назарова И.Б., Тягунова Т.Н. Методические рекомендации по реализации требований к программно-дидактическим тестовым материалам в процессе внедрения системы тестирования учебных достижений студентов в вузе/М.В.Артамонова, А.А.Киринок, И.Б.Назарова, Т.Н.Тягунова.- М., 2006.- 83 с.
3. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Инженерное образование: инверсная фундаментализация и техническое творчество // Школа университетской науки: парадигма развития. 2011. Т. 1. № 2-3. С. 49-54.
4. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. № 3. С. 64-68.
5. Васильев В.И., Киринок А.А., Тягунова Т.Н. Требования к программно- дидактическим тестовым материалам и технологиям компьютерного тестирования/ В.И.Васильев, А.А.Киринок, Т.Н. Тягунова. - М.: МГУП, 2005. - 29 с.
6. Воронин В.Н., Коростелев А.А. Системный подход к управлению качеством подготовки будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 25-32.
7. Иванов О.И., Палфёрова С.Ш. Тенденции фундаментализации образования в эпоху информационных технологий // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2004. Т. 9. № 6. С. 7-12.
8. Коломийцев Ю.Н. Педагогические тесты как инструмент измерения оценки знаний студентов и качества обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 76-80.
9. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Средства, формы, методы и технологии профессионально-методической подготовки будущих учителей математики в условиях классического университета // Научные исследования в образовании. 2008. № 8. С. 19-21.
10. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44-47.



11. Красильникова В.А. Подготовка заданий для компьютерного тестирования. Методические рекомендации/ В.А.Красильникова. – Оренбург: ИГЖ ОГУ, 2004. -31с.  
12. Романишин И.М. Проблема качества стандарти-

зированного теста формата внешнего независимого оценивания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 219-223.

## TECHNIQUE THE ACTIVE INDIVIDUALIZED TRAINING ON THE BASIS OF MULTISTEP TASKS OF TESTS

© 2014

*N.P. Baharev*, doctor of pedagogical science, professor of «Service technical and technological systems»  
*Volga Region State University of Service, Togliatti (Russia)*

*E.A. Dragunova*, candidate of pedagogical science, associate professor, professor of the department  
«Global economy»

*St. Petersburg institute “Foreign Economic Relations, Economics and Law”, Togliatti Branch, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Theoretical basics and the principles of practical realization of the active individualized training of students on the basis of programmable multistep tasks – the tests made for electrotechnical disciplines are covered: electrical machines and theoretical bases of electrical equipment.

*Keywords:* multistep test, multilevel task, continuous, multilevel vocational training, electromechanics, theoretical bases of electrical equipment.

УДК 373.3(045)

## ЗНАЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2014

*О.В. Сергушина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика дошкольного и начального образования»

*Ю.А. Евсеева*, магистрант

*Мордовский государственный педагогический институт, Саранск (Россия)*

*Аннотация:* Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

*Ключевые слова:* обучение в начальной школе, игра, дидактическая игра.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Обучение в начальной школе – это тот фундамент, на котором будет строиться вся дальнейшая деятельность человека. Важно научить ребенка младшего школьного возраста за короткий промежуток времени осваивать преобразовывать и использовать в практической деятельности большие объемы информации [1, с. 39]. Применение компьютеров за последние годы стало достаточно доступным. Поэтому внедрение компьютерных технологий в образование можно считать необходимым шагом в системе образования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Обучение в начальной школе – это тот фундамент, на котором будет строиться вся дальнейшая деятельность человека. Важно научить ребенка младшего школьного возраста за короткий промежуток времени осваивать преобразовывать и использовать в практической деятельности большие объемы информации [1, с. 39].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Сочетание традиционных методов обучения и современных информационных и компьютерных технологий, способствует этому. Ведь использование компьютера на уроке позволяет сделать процесс обучения мобильным и индивидуальным. Компьютер служит средством для развития у ребенка новых практических знаний и умений.

Бурное развитие новых информационных технологий наложили определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий в телевидении, распространение электронных игрушек и компьютеров оказывают большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер его любимой практической деятельности – игры, изменяются и его

любимые герои и увлечения.

Игра, является простым и близким человеку способом познания окружающей действительности, она характеризуется наиболее естественным и доступным путем к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками. Игра – это уникальный феномен общечеловеческой культуры. Ни в одном из видов своей деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения как в игре. Именно поэтому игра расширяет свои принципы, вторгаясь в ранее непредсказуемые сферы человеческой жизни.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

В чем же польза от компьютерных игр и почему их нельзя заменить просто сюжетными играми. На экране дисплея оживают любые фантазии ребенка, герои книг и сказок. Но также оживают и предметы окружающего мира, цифры и буквы. Попадая в компьютерную игру, они создают особый мир, похожий на мир реальный, но и отличающийся от него [2, с. 89–93].

Ребенок может управлять предметами, возникающими на экране компьютера, может заставить их измениться, появиться или пропасть, т.е. он чувствует их реальность, как и реальность окружающих его вещей. В то же время он не может взять их в руки, не может их потрогать. Кроме того, компьютерные игры составлены так, чтобы ребенок мог представить себе единичное понятие или конкретную ситуацию, но получил общее представление о всех похожих ситуациях или предметах.

Таким образом, у детей развиваются такие важней-

шие операции мышления, как обобщение и классификация. Компьютерные занятия способствуют развитию логического мышления детей. Не менее важно и то, что в этих играх ребенок начинает понимать, что предметы на экране – это не реальные вещи. В различных играх эти знаки или символы реальных предметов усложняются, становятся все более и более обобщенными и все меньше походят на окружающие реальные предметы. Следовательно, у детей очень рано начинает развиваться понимание того, что есть несколько уровней реальности окружающего нас мира, – это и реальные предметы, и картинки, схемы, это слова и уравнения и, наконец, это наши мысли, которые являются наиболее сложным идеальным уровнем действительности. Их нельзя увидеть, потрогать, хотя они так же реальны, как и стоящий перед ребенком грузовик или написанные на экране буквы.

Компьютерные игры имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для развития их моторики, точнее, для формирования моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов.

Стремление ребенка к игре или как психологи говорят «игровая мотивация», помогает ребенку усвоить те знания, которые несут в себе компьютерные игры. Ребенок постепенно начинает интересоваться их содержанием, а не только новой и необычной формой. Игровая мотивация естественным образом переходит в учебную, в интерес к содержанию задания, интерес, который и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание.

Существуют различные виды компьютерных игровых программ. Так, например, программы направленные на развитие восприятия. Это весьма распространенные программы, в которых надо собрать картинку из нескольких частей. Задания можно варьировать по степени сложности, так как картинка разбивается на 8, 12, 16, 24, 48 частей. Так как во многих вариантах в процессе работы осуществляется подсчет времени и набранных игроками очков, такого рода программы можно давать детям не только в индивидуальных, но и коллективных занятиях в виде игры – соревнования [3, с. 48–51].

Следует обращать внимание ребят на исходную картинку, которую надо внимательно рассмотреть и запомнить, так как без этого не возможно собрать ее из частей.

Так мы формируем у своих детей основы произвольного запоминания и внимания, необходимые для нормального психического развития.

В рамках уроков рисования можно предложить использовать разнообразие программы, в которых при помощи курсора можно нарисовать любую фигуру или даже картину. Такие программы развивают не только восприятие, но и воображение детей. Учитель сам может варьировать задания. Рисуя вместе с детьми или давая им задание нарисовать картинку определенного содержания (например, теплый солнечный день или холодный зимний вечер).

Большое значение для развития детей имеют и конструкторские программы, в процессе которых детям надо либо сложить из разных кусков фигуру определенной формы, либо, наоборот, разбить имеющуюся фигуру на заданные части. Эти программы развивают не только восприятие и координацию, но и образное мышление детей.

Кроме общеразвивающих игровых программ существуют и специальные программы для обучения детей математике, русскому языку, логике. Ценность этих программ в том, что они в более наглядной форме представляют содержание данных предметов, что и позволяет детям легко и быстро овладеть этим материалом.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Современные информационные технологии открывают учащимся доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных навыков, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения. Учитель получает дополнительные возможности для поддержки и направления личности обучаемого, творческого поиска и организации их совместной работы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Владимирова Н.А. Дидактические игры на уроках информатики // Информатика и образование. 2005. № 4. С. 48 – 51.
2. Овчинникова С.А. Игра на уроках информатики // Информатика и образование. 2003. № 11. С. 89 – 93.
3. Цветкова М.С. Методические материалы по начальной школе // Методический вестник. 2002. № 10/2. С. 39.

#### VALUE DIDACTIC GAMES IN CLASS AT PRIMARY SCHOOL

© 2014

*O.V. Sergushina*, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair «Pedagogy preschool and primary education»

*Y.A. Evseeva*, master

*Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk (Russia)*

*Annotation:* Didactic game is a valuable means of educating the mental activity of children, it gives students a keen interest in the process of cognition. In her children willingly overcome considerable difficulties, train their forces, develop abilities and skills. It helps to do any training material fun, makes disciples deep satisfaction, creates a joyful working mood, facilitates the process of learning.

*Keywords:* primary school, game, didactic game.

*Аннотация:* Переход экономики на инновационный путь развития требует от регионов особого внимания к поиску и использованию внутренних резервов развития на основе имеющегося в регионе социального и трудового потенциалов, совершенствования системы управления хозяйствующими субъектами.

*Ключевые слова:* концепция, регион, молодежь, социальная мобильность, трудовой рынок, паритет, регион, экономика.

Сложность и многогранность феномена социально-трудовой мобильности молодежи обуславливает построение ее структурной модели, которая, основываясь на концептуальном подходе к эмпирическим исследованиям этого феномена, включает в качестве основных элементов социальные, трудовые и динамические компоненты, обеспечивающие социально-трудовую мобильность молодежи в системе региона.

В рамках создания кластерной образовательной непрерывной профессиональной системы региона по подготовке учебными заведениями необходимо разработать сквозные учебные планы и программы для различных уровней профессиональной подготовки молодежи, с внедрением паритетного финансирования.

Переход экономики на инновационный путь развития требует от регионов особого внимания к поиску и использованию внутренних резервов развития на основе имеющегося в регионе социального и трудового потенциалов, совершенствования системы управления хозяйствующими субъектами.

Результаты социологических исследований, а также собственная практика показали, что решение проблемы социальной и трудовой мобильности молодежи на различных уровнях малоэффективно без разработки общего методологического подхода к социально-трудовой мобильности в современных условиях общества.

Реализация региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности молодежи позволит повысить социально-экономическую эффективность создания и использования социального и трудового потенциала молодежи, как стратегического ресурса развития социально-экономической системы, обеспечивающей повышение качества жизни населения.

Для решения поставленной задачи необходимо раскрыть смысл понятия концепции, которое будет использоваться в данной статье. Термин «концепция» нами рассматривается как ведущая идея, то есть основная мысль развития социально-трудовой мобильности молодежи, а также как синоним теории, на которой построена методологическая база.

С одной стороны, концепция выражает сконцентрированную мысль сущности, идеи, то есть является краткой формулировкой – центральным системообразующим ядром методологического подхода, а с другой стороны, она разворачивается и развивается в совокупности концептуальных положений, принципов, факторов, механизмов [2].

Категория «региональная модель» представляет собой конкретный образ будущей системы, ее структуру, желаемые характеристики и сущностные стороны [3]. Поэтому конструирование региональной модели является важнейшим средством оптимизации внутренней структуры социально-экономической системы и процессов, что позволяет сформулировать комплексное представление о ней, прогнозировать последствия, выбирать из них наиболее рациональные. Сущность региональной социально-трудовой системы в рамках предлагаемой концептуальной схемы видится том, что она представляет собой функционально значимую кластерную социально-экономическую систему [4; 5], имеющую

своим содержанием целенаправленное, организованное регулирование социально-профориентационной среды региона по развитию социально-трудовой мобильности молодежи, включающая интеграцию деятельности взаимосвязанных социально-экономических систем, обеспечивающаяся установлением тесных преемственных связей между структурными и функциональными компонентами региона в соответствии со сформулированными концептуальными положениями.

Исходя из изложенного, выделяются параметры концептуальной модели в системе принципов современного социально-трудового пространства региона.

Прежде всего, это *принцип региональной целостности*, который построен на анализе структуры региональной общности или конкретного регионального сообщества, где важное значение имеют эмпирико-теоретические исследования, так и для практики планирования и развития региона. Такой анализ позволяет получить важную информацию о сущности (типе) данного региона с характерными для него особенностями и проблемами, выявить природу внутрирегиональных процессов.

*Принцип инновационности* изначально утверждает, инновационные подходы в формировании новой технологии развития социально-трудового потенциала молодежи как составной части системы социально-трудовой мобильности молодежи, позволяющей установить последовательность и возможные направления дальнейшего развития потенциалов и провести анализ наиболее проблемных областей мобильности молодежи [1].

*Принцип системности* в настоящее время связан с проектируемой системой совместной деятельности учреждений, предприятий и организаций региона по созданию эффективной социально-профориентационной среды региона. Социально-экономическая система региона определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов.

*Принцип социальных и трудовых ресурсов* построен на использовании показателей социально-трудового потенциала молодежи, которые позволяют определить величину реального социально-трудового потенциала молодежи, что способствует выявлению приоритетов в деятельности региональных органов власти, направленной на повышение адаптивного уровня молодежи и ее трудовых ресурсов, а значит, поможет повысить уровень конкурентоспособности экономики региона.

*Принцип технологизации* построен на оценке эффективности использования технологий процессуальных и результатных показателей. К процессуальным показателям относятся оптимистическое видение индивидом своего профессионального будущего, более уверенное его поведение на рынке труда, повышение социального и трудового статуса, профессиональной карьеры индивида с учетом влияния социально-обусловленных факторов социально-трудовой мобильности молодежи. На основе анализа результативности, направленности, содержания и применения техник автором выделены следующие социально-экономические технологии конструирования региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности молодежи: образовательные, профориентационные, информационные, про-



фессиональные, экономические, психологические, технологии социальной диагностики и моделирования.

*Принцип объективности и причинной обусловленности* означает непредвзятое рассмотрение социально-экономической среды региона, ее развивающих и ограничивающих факторов, позволяющее исключать искажения в области конструирования региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности молодежи, а также поиск причин, выяснение закономерностей влияния социально-обусловленных и личностных особенностей на структурные элементы социальной и трудовой мобильности молодежи.

*Принцип консолидации* рассматривается как специфическая система экономического поведения молодежи в сфере труда, в основе которой лежат симметричные отношения экономических интересов работников и работодателя, направленные на оптимизацию производственной функции, влияющие на эффективность производственного поведения, где оптимизация производственной функции во многом зависит от тесноты связи интересов работодателя и наемного работника.

*Принцип профессионализации* обеспечивает наличие официальной специализации в сфере профессиональной подготовки, подготовка в рамках образовательного института, сертифицирующего качество образования молодежи, компетентности, практические умения, в которых реализуется полученная формальная подготовка молодого специалиста. Профессия требует длительного специализированного периода подготовки, основанного на нормах и ценностях и профессиональной роли.

*Принцип непрерывной поэтапной работы* направленный на развитие и формирование социально-трудового потенциала молодежи вплоть до их включения в профессиональную среду региона.

*Принцип паритетного финансирования в рамках образовательного кластера* означает использование бюджетных средств и средства заказчика кадров. Бюджетные средства включают нормативное (подушное финансирование) каждого обучающегося в пределах государственного заказа (задания) «деньги идут за учеником» и целевые средства развития. Средства заказчика кадров включают подушное финансирование каждого ученика на основе договора между предприятием и обучающимся (именной вексель «деньги идут за учеником») и целевые средства развития.

*Принцип интегрирующей кластеризации*, который построен на факторах нового знания и инноваций. Отсюда следует, что кластер может служить важным средством не только гармонизации регионального пространства, но и перевода на инновационный путь развития. Совокупность взаимосвязанных учреждений, предприятий и организаций, объединенных по определенному признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли.

*Программно-целевой принцип регулирования занятости молодежи* означает ориентирование на конкретные целевые показатели (в цифрах), прежде всего на такой параметр, как создание рабочих мест для молодежи. Эта связь определяется устойчивостью контрактных отношений, обязательств и выгод, которые получают стороны в результате выполнения этих обязательств.

*Принцип социально-трудовых перемещений* направлен на изучение процессов социально-трудовой мобильности в условиях социальной трансформации российского общества. Изучение структурных изменений в обществе, динамики социального статуса, возможных направлений социальных и трудовых перемещений молодежи.

Разработка и осуществление региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности молодежи в Самарском регионе через реализацию образовательного кластера дает возможность оптимизации и совершенствования системы подготовки кадров для предприятий, учреждений и организаций, и решения

социально-экономических проблем. Кроме того, включение в кластер крупных регионообразующих предприятий, учреждений и организаций приведет к усилению заинтересованности.

Схема финансирования в рамках образовательного кластера направлена на следующие результаты: *краткосрочные* заключаются в изменении стратегии развития профессионального образования молодежи. Диалог с работодателем: понимание общих интересов и проблем. Создание автономных образовательных учреждений-колледжей. Расширение доступа к инновациям и технологиям в регионе. *Среднесрочные результаты*: создание системы доступного непрерывного профессионального образования для молодежи. Повышение качества подготовки кадров в регионе. Появление в регионе конкурентоспособных компаний, поставщиков и сервисных предприятий. *Долгосрочные результаты*: рост производительности труда и уровня занятости населения в Самарском регионе. Рост валового регионального продукта на душу населения и повышение качества жизни в Самарском регионе.

Паритетное финансирование в рамках образовательной кластерной социально-экономической системы, включает в себя: субъектов взаимодействия (социальные институты и организации, предприятия, учреждения, а также работодателей, школы, вузы и молодежь, с регулирующей стороны), формы регулирования (в зависимости от уровня реализации процесса регулирования; видов социально-трудовой мобильности молодежи; принадлежности молодежи к разным социальным группам) и функции регулирования (стабилизирующая, экономическая, инновационная, распределительная, регулирующая, личностно-мотивационная), где определяются компоненты и показатели *социально-профессиональной мобильности молодежи*, которые способствуют быстрой адаптации выпускника к выполнению профессиональной деятельности на рынке труда.

Но современное общество ставит молодежь в трудное положение. За чертой официального прожиточного минимума находится одна треть молодых людей, а система профессионального образования такова, что до половины выпускников образовательных учреждений среднего и высшего образовательного уровня оказываются невосребованными, более двух третей получивших профессиональное образование работают не по специальности, более половины из них заняты неквалифицированным и малоквалифицированным трудом.

Мы считаем наиболее оптимальным метод, основанный на построении баланса движения трудовых ресурсов. Нами разработана методика изучения и формирования социально-трудового потенциала молодежи, как комплекс социологических инструментов, профессиональных схем, субъектно-ориентированного и комплексно-интегративного подходов к изучению социальной и трудовой мобильности молодежи.

Специфика субъектно-ориентированного и комплексно-интегративного подходов в методике изучения и построения социально-трудового потенциала молодежи заключается, во-первых, в рассмотрении конструирования социально-трудовых показателей, основанных на использовании специфики региональных ресурсов; во-вторых, в разработке программы, как завершающего этапа социально-диагностической работы. Методика включает в себя рассмотрение показателей как мыслительных конструкций с применением социотехнических методов, а также уточнение модели социально-трудовой мобильности молодежи и конструирование наиболее оптимального варианта.

Заключительным этапом реализации такого подхода является оценка сконструированных показателей формирования социально-трудовой мобильности молодежи.

Комплексно-интегративный подход к построению социально-трудовой мобильности молодежи базируется на разработке комплекса методов диагностики и их

внедрении в программу развития и формирования социально-трудового потенциала молодежи, с учетом региональных особенностей социальной и трудовой мобильности представителей данной социально-возрастной группы.

Таким образом, необходимо, интегрировать социально-трудовой потенциал молодежи в новую социально-профориентационную среду региона с целью формирования единого образовательного кластера, включающего базовое, профессиональное, высшее, дополнительное образование, деятельность предприятий, организаций и учреждений по подготовке, переподготовке и повышению квалификации молодых кадров. Создание социально-профориентационной среды региона способствует развитию и формированию нового социально-трудового потенциала современной молодежи. Профессиональное образование должно стать приоритетом государственной политики, направленной на повышение качества рабочей силы, тогда реальный экономический прорыв

возможен.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпова Ю.А. Инновации, интеллект, образование. М., 1998. 213 с.
2. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
3. Лапин Н.И. Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и ее регионов // Социологические исследования. 2010. №1. С. 28-36.
4. Мохначев С., Мохначева Е. Удмуртская Республика: кластеризация и ее влияние на региональный рынок труда и профессиональное образование // Человек и труд. 2010. № 5. С. 42-44.
5. Тимирясова А.В. Формирование образовательных кластеров как важнейшего элемента реформирования системы образования в республике Татарстан // Вестник Чувашского университета. 2009. № 4. С. 492-500.

### THE QUESTION OF CREATING A CLUSTERED CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM OF THE SAMARA REGION

© 2014

*T.N. Ivanova*, head of the Department of Sociology, doctor of sociological Sciences, associate Professor  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The Transition to an innovative way of development requires regions special attention to the search for and use of internal resources development based on the social and labour potential, improve management of business entities.

*Key words:* concept, region, young people, social mobility, labor mobility, labor market, integrity, consolidation, clustering, education, profession, Finance, parity, region, economy.

УДК 316.4

### К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

*Т.Н. Иванова*, заведующий кафедрой «Социология», доктор социологических наук, доцент  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Автор статьи анализирует готовность выпускников вузов к профессиональной деятельности. Автор рассматривает систему классификаций показателей Семеновой Т.Ю., а также типологизацию уровня подготовленности к конкретному виду профессиональной деятельности выпускников вузов.

*Ключевые слова:* молодежь, вуз, потенциал, деятельность, образование, регион, статус, профессия, конструирование, технологии, мобильность, труд, рынок, модель, безработица, работодатель, деятельность, вуз.

Реализация социально-экономических технологий конструирования региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности молодежи возможна в различных профессиональных сферах [1]. Поскольку в рамках исследований поставленной проблемы наиболее важным фактором является социально-трудовая мобильность молодежи на рынке труда, то целесообразно проанализировать социально-трудовой потенциал представителей данной социально-возрастной группы. Под социально-трудовым потенциалом мы понимаем движущие силы молодежи и социально-экономической среды, дающие импульс, а, следовательно, в плане исследуемой проблемы – дающие импульс процессам конструирования модели социально-трудовой мобильности молодежи на рынке труда.

Инновационные механизмы конструирования социально-трудовой мобильности на рынке труда рассматриваются на примере молодежи [2], как наиболее уязвимой социально-демографической группы в условиях современной России.

Актуальность проблемы социальной и трудовой мобильности молодежи как социально-экономического явления (проблемы перемещения, безработицы, несоответствия уровня квалификации выпускников требованиям работодателям, «модные» профессии и отрасли с низкой оплатой труда, широкого масштаба применения труда молодежи в неблагоприятных условиях и др.) инициируют развитие исследований в этой области и разработку новых форм практической деятельности. Речь идет о адаптации социологической программы

исследования уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности и разработке соответствующих инновационных механизмов конструирования их социальной и трудовой мобильности как важнейших элементов активной политики занятости молодежи.

Готовность выпускников к профессиональной деятельности рассматривается по нескольким этапам: а) профессиональная деятельность до поступления в вуз; б) готовность к профессиональной деятельности в период обучения в вузе.

Развитие профессиональной готовности молодежи должно определяться следующими тенденциями: упрочение профессионального ориентирования; усиление ориентации общесоциальной и профессиональной направленности на качественное решение задач, стоящих перед современным российским обществом; профессионализация интересов студентов; повышение уровня притязаний; дальнейшее развитие коммуникативных и организаторских способностей; развитие общей культуры; повышение эмоционально-волевой устойчивости и психологической надежности; совершенствование физической подготовленности [3].

Предлагаемая в нашей работе система классификации показателей Семеновой Т.Ю. [4] выглядит следующим образом: а) объективные и субъективные характеристики деятельности социальных индивидов; б) субъект; в) деятельность; г) внутренние и внешние характеристики деятельности; д) динамичность процесса и т.д.

В нашей работе адаптированы данные показатели следующим образом. В начале было проведено социоло-

логическое наблюдение: а) за студентами в условиях учебной и внеучебной (общественной) деятельности и за преподавателями и служащими вуза в условиях учебной деятельности, факультета, кафедр и т.п. Данные наблюдения позволили выделить предположительный набор личностных факторов и факторов внешней среды, которые могут влиять на готовность выпускника к профессиональной деятельности. Этот набор вместе с показателями сформированности готовности к профессиональной деятельности был включен в специальную анкету, по которой проводилось исследование. При обработке результатов данного исследования определялись коэффициенты корреляции между признаками – показатели влияния и признаками – критериями готовности к профессиональной деятельности. Далее, в случае статистической значимости этих коэффициентов принималось решение о наличии связи данного фактора с изучаемым процессом.

Метод анализа главных компонент позволил установить два блока факторов, которые в той или иной мере влияют на процесс формирования готовности выпускников к профессиональной деятельности и имеют статистически значимые коэффициенты корреляции (при  $p \leq 0,01$ ). Это личностные (6.419) и средовые (4.800).

Собственные значения

В блоке личностных факторов можно условно выделить ряд групп:

1) социально-демографические показатели, 2) социально-профессиональные показатели, 3) показатели социальной активности студента, 4) удовлетворенность учебной в вузе, показателями которой являются удовлетворенность: статусом обучающегося, престижем образовательного учреждения учебно-образовательным процессом, получаемой специальностью, стимулированием, содержанием, формой организации и условиями обучения.

Средовой блок в свою очередь можно классифицировать:

1. Показателями условий учебы, являются: режим проведения учебных занятий, уровень автоматизации и компьютеризации, учебно-методическое обеспечение занятий, техническая оснащенность учебных занятий, стимулы учебы, техника безопасности.

Показателями содержания учебно-образовательного процесса, являются: качество и уровень преподавания, отношение к предмету специализации, обоснование тематических планов и программ.

Показатели организации учебно-образовательного процесса, показателями которой являются: соответствие учебных планов современным требованиям, обеспеченность учебы необходимой материальной базой, форма проведения учебных занятий, методы проведения учебных занятий, выполнение расписание занятий.

Качество планирования, показателями которого являются: распределение учебных часов по предметам обучения, по предметам специализации, по периодам обучения.

Социально-психологический климат, показателями которого являются: отношения с однокурсниками, отношения с руководством, с преподавателями предметов специализации, состояние здоровья, причины поступления в образовательное учреждение [4].

Факторы внешней среды можно развести на общие и специфические.

К общим факторам относятся:

– экономическая ситуация в стране, которая определяет профессиональную структуру и потребности общества в представителях конкретных профессий;

– характер социально-политических отношений в обществе, т.е. отношений между социальными стратами, социальными группами (в том числе профессиональными) и властью;

– состояние общественного сознания, определяющее характер и степень влияния на молодежь общественного

мнения, средств массовой информации и выражающееся в преобладании ориентации на определенные ценности, нормы морали, традиции (и в престиже профессий);

– социально-демографическая ситуация в стране, региональная инфраэко-структура и т.д. [4].

К личностным факторам относятся социально-демографические характеристики субъекта, его удовлетворенность трудом, профессионально-познавательная активность личности, содержание и уровень информированности о предстоящей профессиональной деятельности.

Прежде всего, следует выявить основные факторы и условия, влияющие на состояние и уровень профессиональной готовности обучающегося в процессе их обучения [8-12]. В связи с этим необходимо определить сущность и содержание этого процесса.

В качестве основных компонентов обучения выступают следующие:

1. Целево-содержательный компонент процесса обучения, который представляет собой осознание педагогами, организаторами учебного процесса и принятия обучаемыми целей и задач обучения.

2. Мотивационно-ориентированный компонент, предполагающий осуществление мер по стимулированию у обучаемых интереса, потребности в решении задач, определяемых целями учебы.

3. Планово-содержательный компонент, который определяется учебными планами и программами по данному предмету. При этом следует учитывать, что содержание отдельных занятий конкретизируется педагогом с учетом поставленных задач.

4. Деятельностно-технологический компонент, наиболее непосредственно отражающий процессуальную сущность обучения. Именно в деятельности педагогов и обучаемых, в их взаимодействии, протекающем во времени, реализуется задача приобретения необходимых профессионально важных качеств.

5. Контрольно-санкционирующий компонент, предполагающий одновременное осуществление контроля за ходом решения поставленных учебных задач со стороны педагогов и самоконтроля обучаемых за правильностью выполнения учебных операций, точностью и глубиной приобретаемых знаний, прочностью навыков и умений.

6. Результативно-итоговый компонент, выражающийся в оценке педагогами и самооценке студентами достигнутых в процессе обучения результатов, установлении их соответствия поставленным учебным задачам, выявлении причин обнаруженных отклонений, проектировании новых задач, учитывающих также и необходимость восполнения обнаруженных пробелов в подготовке [4].

Рассматривая «профессиональную ориентацию молодежи», исходим из того, что для обучающегося играет существенную роль в его будущей профессии: структура и уровень его профессиональных притязаний, оценка значимости избранного направления профессиональной подготовки.

Таким образом, для решения основных задач исследования необходимо: 1) изучить общий уровень готовности выпускников к профессиональной деятельности, 2) проанализировать степень и направленность влияния на профессиональную готовность выпускников учебно-профессиональных факторов, 3) измерить зависимость готовности выпускников к профессиональной деятельности от факторов конкретной жизненной ситуации, 4) проанализировать тесноту и связь между уровнем профессиональной готовности выпускников и личностными факторами, 5) провести сравнительный анализ уровня профессиональной готовности выпускников и уровня готовности выпускников предыдущих и последующих выпусков, 6) изучить характер и динамику изменения основных элементов профессиональной готовности молодежи в процессе их обучения.

В качестве признаков расслоения выступают призна-



ки, коррелирующие с исследуемыми характеристиками.

Районирование совокупности необходимо в тех случаях, когда она является неоднородной с точки зрения социальных, экономических и других характеристик формирующих ее социальных объектов [4].

Процедура формирования выборочной совокупности исследования предусматривает следующий порядок действий:

– на каждой ступени отбора объекты репрезентации группируются по определенным признакам в типологические группы;

– из этих групп определенным способом выделяется один или несколько типических представителей.

Параметры и признаки выбора направления подготовки определяются целями и задачами исследования и сопряжены с его основными проблемами [5].

Объектами репрезентации на второй ступени являются курсы обучения. Группировка объектов репрезентации на второй ступени производится по следующим признакам: 1-й курс обучения; 2-й курс обучения; 3-й курс обучения; 4-й курс обучения. Объектами репрезентации на третьей ступени являются формы обучения (очное, заочное, вечернее).

Отбор единиц наблюдения в этих отобранных объектах производится методом случайных чисел [5].

В данном случае для определения объема выборки математико-статистические методы не применяются. Однако, исходя из опыта ранее проводимых социологами исследований ВЦИОМ, опрос 78% от общей численности студентов вуза гарантирует статистически значимые результаты. Исследователь И.Г. Кондаурова отмечает, что уровень готовности к профессиональной деятельности каждого выпускника мы понимаем, как социальное духовное состояние, отличающееся от других как по степени сформированности элементов, так и по индивидуально-личностным характеристикам [6]. Уровень готовности выпускника к профессиональной деятельности не абсолютная, а относительная характеристика.

Нами использовался ряд основных методов сбора данных: анализ документов, опрос (анкетный и экспертный), метод наблюдения.

Экспертный опрос проводится с целью изучения структуры готовности выпускников к профессиональной деятельности; определить весовые значения каждого элемента, составляющего структуру профессиональной подготовки выпускника.

Анкетный опрос выпускников проводится в целях определения реального уровня их готовности к профессиональной деятельности; выявление характера и степени влияния различных социальных и личностных факторов на формирование этой готовности в процессе образования.

Стандартизированное интервьюирование респондентов проводится с целью определения их личностного и адаптационного потенциала, уровня интеллекта и структуры познавательных способностей. Исследователь Д.К. Войтюк предлагает алгоритм доказательства гипотез исследования, который включает в себя следующие шаги. Для решения первой задачи необходимо определить уровни профессиональной готовности респондентов. С этой целью на основании проведенной теоретической и эмпирической интерпретации понятия «уровень готовности личности к профессиональной деятельности» [4] Т.Ю.Семенова рассчитывает показатель профессиональной готовности респондента по следующей схеме:

1) оцифровка и ввод новых переменных по единой шкале от 0 до 1 для соответствующих вопросов анкеты;

2) опираясь на ранее проведенную интерпретацию основных понятий, структурную и факторную операционализацию, в исследовании вводится количественный показатель, характеризующий численную характеристику готовности выпускника к будущей профессиональной деятельности, как:

$$J_{\epsilon} = \sum_{i=1}^n L_i K_i,$$

где:  $L_i$  – поправочный «весовой» коэффициент, ко-

торый определяется при помощи экспертного опроса, а  $\sum L_i = 1$ ;  $K_i$  – балльная оценка выраженности совокупно-

сти факторов, определяющих структуру готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Дисперсионный и регрессионный анализы позволили выявить основные факторы, оказывающие наибольшее влияние на исследуемый параметр. В результате выделены 5 значимых факторов, а именно:  $K_1$  – знание

требований, предъявляемых будущей работой по направлению подготовки;  $K_2$  – уровень успеваемости;  $K_3$  – самооценка студентом уровня подготовки в ходе учебно-образовательного процесса в сфере учебно-познавательной, научно-творческой и практико-познавательной деятельности;  $K_4$  – дополнительное повышение своей профессиональной квалификации во внеучебное время;  $K_5$  – убежденность в правильности выбора своего направления подготовки.

Методом экспертного опроса был выявлен и оценен вклад каждой из основных составляющих модели. Затем брался средний балл по образовательному учреждению и вычислялось квадратичное отклонение.

3) Путем сопоставления полученных значений субиндексов предрасположенности и подготовленности определяем тип профессиональной готовности респондента.

Для выявления наиболее оптимального количества уровней сформированности и готовности выпускников к профессиональной деятельности в исследовании был применен факторный метод кластерного анализа. Перед его выполнением использовались методы снижения размерности признакового пространства.

В соответствии с полученными результатами мы выделили три данных уровня.

Исследователи Б.С. Павлов и В.В. Багин предлагают следующую типологизацию уровне подготовленности к конкретному виду профессиональной деятельности выпускников [7]:

1. Высокий уровень выпускников-студентов, готовых к профессиональной деятельности отличающихся высоким уровнем подготовленности к ней.

2. Средний уровень выпускников-студентов, для которых характерен средний уровень подготовленности.

3. Низкий уровень выпускников-студентов, для которых характерен, низкий уровень подготовленности.

Таким образом, данная адаптированная программа позволяет не только определить состояние и уровень профессиональной готовности выпускников, но и выявить характер и степень влияния на эту готовность основных социальных и личностных факторов, а также, при проведении пролонгированного исследования, оценить динамику этой готовности. Анализ результатов проведенных исследований по данной программе может стать основой многих экономических и управленческих решений по совершенствованию качества образования, что позволит оценить их эффективность и своевременно осуществлять корректировку.

Таким образом, социологическая программа исследования уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности включает в себя концептуальные положения теоретико-методологической модели изучаемого явления, адекватно отражает, их в конкретных методах исследования и позволила получить достаточно обоснованные данные по изучаемой проблематике и разработке соответствующих инновационных механиз-

мов по формированию социально-трудового потенциала молодежи на рынке труда.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдрахманов М.Ш. Формирование трудового потенциала молодежи Северного региона.: Дис. канд. социол. наук. Москва, 2008. 146 с.
2. Аверьянов Л. Я. Умеем ли мы задавать вопросы. М., 1985.
3. Абрамова Н.Т. Ценности образования, новые технологии и неясные формы знания // Вопросы философии. 1998. № 6. С. 58-65.
4. Семенова Т.Ю. Формирование готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности: социолого-управленческий аспект.: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2003. 23 с.
5. Кухно П., Подколзина Т. Работу над методикой прогнозирования потребности в кадрах надо продолжать // Человек и труд. 2009. № 9. С. 48-50.
6. Кондаурова И.Г. Целенаправленное руководство профессиональной ориентацией студентов ВУЗа на современном этапе развития системы образования. Кемерово: Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт. 2008.
7. Павлов Б.С., Багин В.В. Рынки труда и образовательных услуг в контексте социальной безопасности региона: Научн. доклад. Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН. Чита, 2003.
8. Елисеева Е.А. К проблеме формирования готов-

ности студентов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 121-123.

9. Фирсова Е.Ю. Формирование готовности экономистов-менеджеров к профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 202-207.
10. 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.
11. Руднева Е.Н. Особенности формирования готовности к профессиональному самоопределению у студентов технического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 180-188.
12. Адам Ф. Подманик Д. Социальный капитал в европейских исследованиях // Социологические исследования. 2010. №11. С. 35-48.
13. Кижеватова В., Газетов В. Как сохранить и развить социально-трудоуственный потенциал российского общества // Человек и труд. 2010. № 7. С. 48-50.
14. Нуреев Р.М. Введение в институциональный анализ. Трансформация экономических институтов в постсоветской России (микроэкономический анализ). Выпуск XIV. М.: МОНФ. 2000. С. 8.

### TO THE QUESTION ABOUT THE READINESS OF GRADUATES FOR PROFESSIONAL WORK

© 2014

*T. N. Ivanova*, head of the department of Sociology, doctor of sociological sciences, associate professor  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The Author analyzes the readiness of graduates for professional work. The author considers the system of classifications of indicators Semenova T. Yu, as well as the typology of the level of preparedness to a particular kind of professional activity of graduates.

*Keywords:* youth, University, building, activities, education, region, status, profession, engineering, technology, mobility, labour, market, model, unemployment, employer activity, the University.

УДК 373.32

### ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2014

*Е.С. Ищенко*, магистрант кафедры «Педагогика и методики преподавания»,  
учитель начальных классов МБУ СОШ №59  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются различные подходы к определению понятий «эмоции», «эмоциональная отзывчивость». Рассматриваются особенности формирования эмоциональной отзывчивости у младших школьников. Описывается опытно-экспериментальная работа по формированию эмоциональной отзывчивости у младших школьников на уроках литературного чтения.

*Ключевые слова:* эмоции, младшие школьники, эмоциональная отзывчивость, нравственность, эмпатия, урок литературного чтения, рефлексия.

Обучение в современной начальной школе направлено не только на усвоение учащимися определенных знаний о предметном мире, повышение уровня интеллектуального развития, усвоение универсальных учебных действий, но и на развитие гуманной направленности личности, заключающейся в положительной установке на позицию другого человека [1].

Одной из наиболее актуальных на сегодняшний день становится проблема развития у учащихся эмоциональной отзывчивости. Акцентирование внимания именно этой сфере в развитии младших школьников связано с тем, что этот возраст является сензитивным для развития способности детей, ориентируясь на индивидуальный эмоциональный опыт, понимать и принимать особенности эмоционального состояния другого человека.

В своих исследованиях В.В. Зеньковский отводит эмоциональным явлениям одно из первых мест по их Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4

значению в развитии ребенка, так как считает, что эмоциональная сфера имеет для ребенка центральное значение в системе психических сил [2]. Эмоции - это прежде всего сама естественность поведения ребенка, непосредственность и свобода.

Проявление эмоциональных реакций на тот или иной раздражитель окружающей среды в психолого-педагогической литературе рассматривается как отзывчивость. По В. В. Бойко, «эмоциональная отзывчивость как устойчивое свойство индивида проявляется в том, что он легко, быстро и гибко эмоционально реагирует на различные воздействия - социальные события, процесс общения, особенности партнеров и т. д. Это готовность человека откликнуться на себя, на других, на состояние и эмоциональный фон окружающих» [3].

Успешности процесса формирования эмоциональной отзывчивости способствует, по мнению Т.А. Андреевко

[3], сформированная в личности направленность на человека, своеобразная психологическая «повёрнутость» к нему. Выбор наиболее соответствующих особенностям другого человека способов взаимодействия с ним осуществится, если в этой направленности проявляется отношение, которое порождает в личности «ориентировку прежде всего на положительные качества в другом человеке, так как способствует раскрытию личностного потенциала личности» [3].

Отзывчивость на прямое или косвенное влияние окружающей среды требует от младшего школьника умения управлять эмоциями. Педагогу, занимающемуся развитием эмоциональной отзывчивости, важно помнить о том, что сознательное управление своими эмоциями возможно, если индивид владеет знаниями не только о «другом», но, прежде всего, о себе самом. Младший школьник испытывает необходимость в проживании и выражении сочувствия, эмпатии. Но в силу небольшого индивидуального эмоционального опыта у ребенка проявляются затруднения в проявлении данных чувств, так как данный аспект затрагивает не только эмоциональный компонент рассматриваемого явления, но и поведенческий, который требует от личности самопожертвования, умения и желания пренебрегать собственными интересами во благо других людей [4].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что эмоциональная отзывчивость представляет собой сложное интегрированное качество личности, основой которого является способность индивида эмоционально реагировать на явления окружающей действительности. Являясь внешней и внутренней реакцией на действия среды, эмоции представляют собой не только показателем значимости происходящего для индивида, но и субъективным носителем мотивации поведения, то есть механизмом психической регуляции поведения.

Эмоциональная отзывчивость выстраивается в соответствии с психическими особенностями младших школьников, их природными способностями к проявлению эмоционального отклика на проявления окружающей действительности. Ребенок испытывает потребность в том, чтобы испытывать не только свои собственные эмоции, но и переживать эмоции окружающих его людей: одноклассников, учителей, родителей. Младший школьник стремится к тому, чтобы через понимание и переживания эмоционального состояния другого человека и, впоследствии оказание помощи нуждающемуся, испытать чувства радости и удовлетворенности от совершенного поступка. Принятие моральных и нравственных норм ребенком помогает ему поступать в соответствии с ними, что так же приносит ребенку положительные эмоции от его деятельности, а это в свою очередь является мотивацией к закреплению и дальнейшему следованию нравственным нормам.

Литературное чтение, как один из учебных предметов начальной школы занимает важное место в многогранном развитии личности [5-9]. Уроки литературного чтения позволяют не только удовлетворять эстетические потребности учащихся в общении с прекрасным, но и развивают их эмоциональную активность. Формируются такие качества личности, как сопереживание, анализ, связанный с сутью взаимоотношений, а так же осознание собственного желания проявлять эмоциональный отклик – являющимися составными частями эмоциональной отзывчивости.

Формирование эмоциональной отзывчивости у младших школьников происходит на основе общения с произведениями литературы. Именно они являются древним, мягким средством воздействия на развитие ребенка, на приобретение знаний и представлений, а затем и умения. В литературе автором рисуются выразительные картины, живые образы, передаются поступки героев, их разговоры, мысли, чувства, эмоции. Одной из первоочередных задач литературного произведения является активизация воображения читателей, создание условий

для представления событий, характеров, литературных образов, содействовать активизации эмоционального отклика в душе, мыслях и чувствах. Искусство слова побуждает читателя переживать описываемую ситуацию вместе с героями, испытывать те же чувства и эмоции: печаль, радость, страх, сомнения.

В формировании эмоциональной отзывчивости учащихся начальных классов весьма актуальным является формирование гуманных отношений между детьми, воспитание у них действенных нравственных чувств, и этому во многом способствуют уроки чтения. Литературное чтение наиболее полно обогащает учащихся духовно-нравственными представлениями и понятиями, развивает сознание и чувства детей, вырабатывает навыки и привычки эмоционально отзывчивого поведения.

Из трудов Н.Н. Мулярчик [10] видно, что неотъемлемой составляющей в формировании эмоциональной отзывчивости, применимой на уроках литературного чтения является ориентация на нравственный идеал. Учащийся настроен к поиску образца для подражания, который воспринимает, в первую очередь, эмоционально. Идеал есть образец, эмоциональный пример в мыслях и поведении. В нравственном воспитании идеалом могут быть лучшие представители человечества. Поэтому очень важно посвящать целые уроки рассмотрению личности литературных героев, обсуждению черт и качеств.

Таким образом, ключевым условием в формировании эмоциональной отзывчивости у младшего школьника является обогащение опыта восприятия учащимися произведений нравственной направленности.

Следующим условием формирования эмоциональной отзывчивости является создание на уроках литературного чтения ситуаций, побуждающих к рефлексивно-оценочным суждениям. Суть данного условия состоит в том, что учитель, указывая на общечеловеческие ценности и пробуждая противоположные чувства, обостряет у учеников переживания нравственных чувств, осознание духовных ценностей и способствует введению их в систему ценностных ориентаций личности. Совместный с детьми анализ сказочных ситуаций и характеров героев способствует формированию не только умений правильного поведения в тех или иных ситуациях, но и формированию мотивации, эмоционального отклика, эмпатийной активности [11].

С целью повышения изучения и повышения уровня сформированности эмоциональной отзывчивости у младших школьников нами была разработана опытно-экспериментальная работа, которая осуществлялась на базе МБОУ СОШ № 59. В работе принимали участие учащиеся 2 «Б» класса (26 человек - контрольная группа) и учащиеся 2 «В» класса (27 человек - экспериментальная группа).

Работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе для выявления уровня сформированности эмоциональной отзывчивости у учащихся во 2-х классах нами были применены следующие методики: анкетирование «Оцени поступок»; рисуночная методика «Эмоция, какая она?»; методика изображения ответной реакции; наблюдение за учащимися в процессе коллективного творческого дела «Трудовой десант».

Для выявления когнитивного компонента эмоциональной отзывчивости, а именно знаний эмоций, эмоциональных состояний человека, которые позволяют учащемуся ориентироваться в многообразии чувств и эмоций, распознавать их, а впоследствии проявлять способность к эмоциональному отклику на них, нами были проведены следующие методики: анкетирование «Оцени поступок», рисуночная методика «Эмоция, какая она?».

В результате проведенного диагностического этапа было выявлено процентное соотношение уровней сформированности эмоционально-нравственной отзывчиво-



сти у младших школьников, представленное в Таблице 1.

Таблица 1 - Уровень сформированности эмоциональной отзывчивости у младших школьников (%)

Группа Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	22,2	30,8
Средний уровень	55,5	57,7
Низкий уровень	22,2	11,5

Результаты диагностик доказывают, что среди множества нравственных чувств преобладают благородные чувства: доброта, отзывчивость, сердечность, порядочность, дружелюбие, нежели отрицательные: злоба, зависть, черствость. У небольшого количества учащихся отмечаются проявления эмоциональной отзывчивости, с необходимыми для этого качествами: чуткости, отзывчивости, справедливости и взаимопомощи, но в то же время у большинства учащихся отмечается средний и низкий уровни сформированности данной нравственной категории.

Формирующий этап педагогического эксперимента включал в себя три этапа: вводный, основной и заключительный.

Вводный этап включал в себя 3 урока, направленных на формирование умения эмоционально откликаться на внешний раздражитель, например на ситуацию нравственного выбора, на яркие образы литературных героев, на сюжетные события, описываемые автором произведения.

На уроках вводного цикла учащимся предлагались задания, связанные с проявлением элементарных умений анализировать представленный литературный текст. Например, при работе со сказкой «Напуганные медведь и волки» учащимся предлагалось перечислить главных героев произведений, дать характеристику персонажам: козел, баран и кот. При анализе их образов учащиеся отмечали модели поведения, поступки, образность речи, а самое главное - перечисляли эмоциональные состояния каждого из героев. Например, образ кота вызвал у учащихся такие эмоции как: жалость, сострадание, сочувствие.

Основной этап заключался в активном побуждении учащихся к углубленному эмоциональному переживанию, связанном с интерпретацией художественного образа и способности к синестезии (полное чувственное восприятие). Например, при изучении африканской сказки «Похождения дикого кота Симбы» мнения учащихся выполняли задание, связанное с зарисовкой основной черты понравившегося героя. Большинство учащихся изобразили кота Симбу с изогнутой спиной, хитрыми глазами и виляющим хвостом. Описывая его ребята употребляли в речи такие эпитеты как: хитрый, обманщик, нечестный, плут. Рассуждая о ситуации, в которой участвовала Сова, учащиеся говорили, что кот получил по заслугам, что мудрая птица вывела его на чистую воду.

Также на уроках основного этапа формирующего эксперимента младшие школьники выполняли ряд творческих заданий. Одним из основных видов заданий являлся рассказ отрывка рассказа или сказки от лица того или иного героя. Данный вид упражнения позволяет учащемуся не только понять героя, но и прочувствовать те переживания и эмоции, о которых автор не упоминал в тексте.

Заключительный этап уроков был направлен на обобщение полученных знаний и закрепление способностей к восприятию и адекватному реагированию на эмоциональные состояния литературных героев. Так на итоговом занятии нами была организована драматизация отрывка произведения «Дикие лебеди». По мнению самих учащихся, всем исполнителям удалось наиболее полно передать эмоциональное состояние их персона-

жа, наиболее ярко представить его зрителям. А исполнители после представления делились впечатлениями от собственной игры, говоря о том, что они действительно воплотились в своего героя, переживали те эмоции, которые, как они считали, испытывает их персонаж. Стоит отметить, что учащиеся экспериментальной группы, делаясь впечатлениями на итоговом занятии, описывали эмоции и ощущения, испытываемые ими в процессе драматизации, которые наиболее точно соответствовали образам их героев. Это свидетельствует о том, что младшие школьники максимально приняли на себя состояние персонажей.

В дополнении к подобным заданиям были включены упражнения на иллюстрирование изучаемых произведений. Ученики с удовольствием наделяли персонажей гиперболизированными чертами, что говорит о стремлении наиболее точно выразить эмоциональное состояние и переживания героя. Например, при изображении оловянного солдатика большое количество учащихся намеренно уделяли внимание лицу персонажа. Поникий взгляд, изогнутые брови, опущенные уголки губ демонстрируют ребята. Данное явление позволяет нам сделать вывод о том, что, знакомясь с литературным произведением, с более глубоким вниманием в суть нравственных норм, ситуаций сложного морального выбора, младшие школьники проживают вместе с персонажами их жизнь, выглядывая за пределы написанного автором.

В целом, во время проведения формирующего этапа педагогического эксперимента учащиеся проявили активность в выполнении всех видов заданий, направленных на формирование эмоциональной отзывчивости. Младшие школьники проявляли интерес не только к литературным произведениям, но и к авторам, их жизни, условиям, повлиявшим на них в момент написания произведений литературы. Было замечено, что ученики стали более отзывчивыми к просьбам друг к другу, проявляли интерес к личности товарища, демонстрировали глубокое понимание его эмоций.

Эффективность проведения экспериментальной работы по формированию эмоциональной отзывчивости у младших школьников на уроках литературного чтения доказана на контрольном этапе, который проводился по тем же диагностическим методикам, что и на констатирующем этапе.

По результатам контрольного эксперимента была составлена Таблица 2, в которой отражена динамика изучаемого нами процесса.

Таблица 2 - Уровень сформированности эмоциональной отзывчивости у младших школьников (%)

Группа Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	44,5	34,6
Средний уровень	55,5	61,5
Низкий уровень	0	3,9

Анализ таблицы показал, что процент учащихся с высоким уровнем сформированности эмоциональной отзывчивости у младших школьников повысился, в то время как процент учащихся с выявленным на констатирующем этапе средним уровнем самопознания уменьшился. При повторной диагностике низкий уровень был нивелирован.

Необходимо отметить, что в экспериментальной группе каждый учащийся повысил свой личный уровень эмоциональной отзывчивости. У учащихся экспериментальной группы по завершении формирующего этапа эксперимента отмечается интерес не только к литературным произведениям и их анализу, к процессам познания себя как личности, но и к развитию в ученическом коллективе теплых дружеских взаимоотношений, о чем свидетельствуют успехи детей в учебной и внеучебной деятельности в рамках начального общего образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985> Дата обращения: 18.10.2013 г.
2. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 176 с.
3. Андреевко, Т. А. Психолого-педагогические аспекты развития эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста / Т.А. Андреевко, О. В. Алекинова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 27-29.
4. Курносорова, С.А. К определению понятия «эмоциональная отзывчивость» / С.А. Курносорова // Начальная школа плюс До и После. - 2010. - № 6. - С. 75-79.
5. Троицкая Н.И. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 289-292.
6. Ахметова Т.А., Саутова Т.А. Чтение - один из видов рецептивной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 33-35.
7. Саржанова А.Н. Основные подходы к определению уровня готовности детей к обучению чтению в школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 229-232.
8. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146-149.
9. Абдуллаева М.М. Об особенностях уроков выразительного чтения в начальных классах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 23-25.
10. Мулярчик, Н.Н. Ступенька к познанию, что такое хорошо и что такое плохо / Н.Н. Мулярчик // Начальная школа. - 2011. - №10. - С. 8-10.
11. Ахметжанова Г.В. Технология рефлексивной деятельности учащихся в начальной школе / Г.В. Ахметжанова, Т.Г. Воробьева // Вектор науки ТГУ. 2013. - № 1(23). - С. 302-304.

## FORMATION OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS AT THE LESSONS OF LITERATURE IN ELEMENTARY SCHOOL

© 2014

*E.S. Ishchenko*, master department of pedagogy and teaching methods,  
a primary school teacher MBU secondary school №59  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Different approaches to the definitions of «emotion» and «emotional responsiveness» are examined in this article. The features of emotional responsiveness formation are studied among children of primary school. The experimental work on the emotional responsiveness formation among children of primary school at the lessons of literary reading is described here.

*Keywords:* emotional responsiveness, emotions, junior high school students, the lessons of literary reading.

УДК 159.9.316.6

## АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ

© 2014

*А.А. Картунова*, магистрант  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Повышение уровня тревожности у ребенка серьезно влияет на его статусное положение в группе сверстников. Исследование влияния тревожности на статусное положение ребенка в группе сверстников, свидетельствует о том, что дети склонные к частым проявлениям тревоги и страхов имеют нестабильное положение в группе. Для снижения тревожности ребенка и повышения учебной мотивации необходимо обеспечивать его реальный успех в организуемой деятельности.

*Ключевые слова:* тревожность, депривация, воспитание, самооценка, типы тревоги, статусное положение в группе.

Одной из негативных тенденций, отмечаемых в отечественной школе, является повышение числа тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Для детей в нашем обществе характерна и социальная депривация, то есть лишение, ограничение, недостаточность тех или иных условий, необходимых для выживания и развития каждого ребенка [1].

Исследование отмеченного явления требует прежде всего обращения к термину депривация, используемому в психологии развития в следующем значении: «является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени» [2].

Данный феномен был описан еще Я.А. Коменским, позднее - Ж. Изардом (воспитателем «дикого мальчика из Авейрона»), в XX в. - А. Гезеллом, анализировавшим

современные попытки воспитания детей, в силу экстремальных обстоятельств долгое время оторванных от социума. Психологическое самоощущение детей характеризуется нехваткой любви, теплых надежных отношений в семье, эмоциональной привязанности. Проявляются признаки неблагополучия, напряженности в контактах, страхи, тревога, регрессивные тенденции [3].

Эмоции и чувства представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний. По классификации предложенной К. Изардом, в его «теории дифференциации эмоций», выделяются эмоции фундаментальные и производные.

Из соединения фундаментальных эмоций возникает комплексное, эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес – возбуждение. Словарь практического психолога определяет тревожность, как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных реакций [4].

В. В. Суворова, в своей книге «Психофизиология стресса» определяет тревожность, как психическое состояние внутреннего беспокойства, неуравновешенности и в отличие от страха может быть беспредметной и зависеть от чисто субъективных факторов, приобретающих значение в контексте индивидуального опыта, и относит тревожность к отрицательному комплексу эмоций, в которых доминирует физиологический аспект[5].

А. М. Прихожан, определяет тревожность, как устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет свою побудительную силу, отмечает А. М. Прихожан, и константные формы реализации поведения с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлениях[6].

Как и любое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный, и операционный аспекты, при доминировании эмоционального.

Нужно заметить, что тревожность может возникнуть уже в новорожденном состоянии или точнее сказать, одна из составляющих тревожности – страх.

«Страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности»[7].

В целом, тревожность – это субъективное проявление неблагоприятия личности, ее дезадаптации. Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности, является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, актуальность при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному телу при постоянной тревожности. Это состояние целесообразного подготовленного повышения внимания сенсорного и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх.

Психодинамический подход рассматривает тревожность следующим образом. Согласно З. Фрейду: «страх – это состояние аффекта, объединение определенных ощущений ряда «удовольствие – неудовольствие с соответствующими иннервациями разрядки напряжения и их восприятия, а также, вероятно и отражение определенного значимого события». Страх возникает из либидо, согласно З. Фрейду, и служит самосохранению, является сигналом новой, обычно внешней опасности.

З. Фрейд выделил *3 типа тревоги*: реалистическую, невротическую и моральную. Он полагал, что тревога играет роль сигнала, предупреждающего «Эго» о надвигающейся опасности, исходящей от интенсивных импульсов. В ответ «Эго» использует ряд защитных механизмов, включая: вытеснение, проекцию, замещение, рационализацию и др. Защитные механизмы действуют незаметно и искажают восприятие реальности индивидом.

Представительница того – же направления, К. Хорни, утверждает, решающим фактором в развитии личности являются социальные отношения между ребенком и взрослым. В социальной теории личности К. Хорни выделяет две потребности, которые характерны для детства: потребность в удовольствии (в этом она согласна с З. Фрейдом) и потребность в безопасности, которую она считает главной потребностью, мотив быть мобильным, желанным и защищенным от опасности или враждебного мира. И в этом ребенок полностью зависит от своих родителей. Возможны 2 пути развития такой личности: если родители обеспечивают эту потребность, результат которой здоровая личность и второй путь, если защиты нет, то формирование личности идет патологическим путем. Однако основным результатом подобного дурного обращения со стороны родителей является развитие у ребенка установки базальной враждебности. Ребенок, с одной стороны, зависит от родителей, а с другой, испыты-

вает по отношению к ним чувство обиды, негодования, что естественно приводит к защитным механизмам. В результате поведение ребенка, не ощущающего безопасность в родительской семье, направляется чувствами безопасности, страха, любви и вины, выполняющими роль психологической защиты, цель которой подавление враждебных чувств по отношению к родителю, чтобы выжить, все это ведет к базальной тревоге.[8]

Что же такое базальная тревога? Это «интенсивное и всепроникающее ощущение отсутствия безопасности – является одной из основополагающих ощущений К. Хорни».

Согласно К. Хорни, чтобы преодолеть базальную тревогу, ребенок вынужден прибегать к защитным стратегиям, которые К. Хорни, назвала «невротическими потребностями». Всего выделила 10 таких стратегий. Все эти стратегии она подразделила на 3 основных категории: ориентация на людей, от людей и против людей. Иначе говоря, каждая из этих категорий направлена на снижение тревоги[9].

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме тревожности личности. Этот интерес отражается в научных исследованиях, где данная проблема занимает центральное положение и анализируется в психолого-педагогическом, да и в других аспектах.

Одним из первых, кто ввел положение о тревожности как межличностном феномене в научный обиход, был известный психолог и психиатр, создатель «интерперсональной теории психиатрии» Г.С. Салливен. Понятие тревожности Г.С. Салливен считал фундаментальным для своей теории. Проводя различия между тревожностью и страхом, Г.С. Салливен отмечал, что, хотя при достаточной силе того и другого, они переживаются одинаково, но в жизни человека это альтернативные процессы: «Тревожность возникает от эмпатической связи со значимым, более старшим человеком, а страх обнаруживается тогда, когда удовлетворение общих потребностей откладывается до тех пор, пока они приобретают исключительную силу». Другими словами, единственный источник тревожности - значимый человек, в то время как страх связан с возможностью депривации общих потребностей.

Из отмеченного вытекают два важных для концепции тревожности Г.С. Салливен следствия. Первое - тревожность порождается межличностными отношениями, второе, потребность в избегании или устранении тревожности, по сути, равна потребности в межличностной надежности и безопасности. Это приводит его к заключению, что тревожность сопутствует человеку везде, где он вступает в контакт с другими людьми, а поскольку человек живет среди других людей, то тревожность сопровождает его всюду и постоянно. Она является основным источником психической энергии, на ней во многом основывается личностная динамика: «Тревожность начинается в раннем опыте и проходит через всю жизнь как уникальное, значимое эмоциональное переживание. Тревожность связана с другими людьми. Она порождает в нас чувство ненадежности, когда мы портием отношения с другими людьми».

При этом Г.С. Салливен отмечал, что если у ребенка с самого начала будет создано чувство межличностной надежности, то оно не даст развиваться тревожности, и что дети существенно отличаются друг от друга по уровню тревожности. Основным источником тревожности - неодобрение значимых людей.

Центральная роль неудовлетворения потребности в межличностной надежности подчеркивается и в работах К. Хорни. Рассматривая в качестве главной цели развития человека стремление к самореализации, К. Хорни оценивает тревогу как основное противодействие этой тенденции.

Вклад К. Хорни и Г.С. Салливен и в психологию личности в целом, и в психологическое исследование тре-



возможности чрезвычайно велик. В частности, что касается предложенных ими концепций тревожности, которые достаточно точно описывают процесс ее возникновения и закрепления, формирование тревожного типа личности. И наиболее значимым представляется выделение неудовлетворения потребности в межличностной безопасности, надежности как основного источника тревожности, прежде всего для детей.

В наиболее общей форме эта точка зрения, как представляется, выражена Э. Фроммом, который подчеркивал, что основным источником тревожности, внутреннего беспокойства является переживание отчужденности, связанное с представлением человека о себе как об отдельной личности и чувствующей в связи с этим свою беспомощность перед силами природы и общества. Основным путем преодоления этого он, как известно, считал самые различные формы любви между людьми.

Значение опыта общения в возникновении и закреплении тревожности признается сегодня многими исследователями и за рубежом, и в нашей стране. Многочисленные исследования показывают, что характер эмоциональных отношений, сложившихся у детей с близкими взрослыми, оказывает существенное влияние на успешность вхождения их в школьную жизнь.

Менее систематичны данные, касающиеся влияния опыта общения на тревожность на последующих этапах жизни. Зафиксировано влияние неблагоприятного опыта общения с учителем в школе для возникновения тревожности - некоторых форм школьной дезадаптации. Вместе с тем в исследованиях А.И. Захарова, Е.В. Новиковой, П. Массена, С. Сарасона, Б. Филиппа, Г. Эберлейн и других ученых было показано, что и в этих случаях решающая роль принадлежит семье [2]

Имеются также данные о роли общения со сверстниками в возникновении и закреплении тревожности детей и подростков (Н.М. Гордеева, В.Р. Кисловская, А.М. Прихожан, Б.Н. МакКэндлесс, А. Кастанеда и др.), однако в основном это данные о наличии определенных корреляционных связей и их интерпретация [3]

На связь тревожности и нарушений общения указывают и корреляционные зависимости, обнаруженные при изучении детей, между тревожностью и личностными особенностями, характеризующими отношение ребенка к окружающим. Так, обнаружена связь между тревожностью и зависимостью, причем наиболее ярко это проявляется у мальчиков. Связи между тревожностью и агрессивностью носят достаточно сложный характер: обнаруживается отрицательная связь с прямым выражением агрессии и положительная - с косвенной, скрытой агрессивностью, а также с выраженностью агрессии, направленной на себя. Эта связь также более отчетливо проявляется у мальчиков (С.Б. Сарасон, Р.Н. Уолтерс и др.).

Личность с повышенным уровнем тревожности, а именно с личностной тревожностью, склонна воспринимать угрозу своей самооценке [10-14]. Как правило, у нее формируется неадекватная заниженная самооценка. Типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность, выражающаяся в склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают. Очевидно, что дети, имеющие такую самооценку, находятся в постоянном психическом перенапряжении, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, нарастающей, несдерживаемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости [15].

Нами было проведено исследование влияния тревожности на статусное положение детей в группе сверстников, по итогам которого можно утверждать, что дети с высоким уровнем тревожности, имеют неблагоприятное статусно - ролевое положение в группе. Исследование проводилось образовательном учреждении города Тольятти, в нем приняло участие 92 учащихся вторых

классов. Были применены такие диагностические методы, как тесты, проективная методика и социометрическое исследование, так же разработана и применена программа коррекции уровня тревожности у младших школьников.

Тревожные дети могут не пользоваться всеобщим признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенны в себе, замкнуты, малообщительны, или наоборот, слишком общительны, назойливы. Причиной непопулярности иногда является их безынициативность из-за неуверенности в себе, поэтому эти дети скорее не могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях.

Результатом безынициативности тревожных детей является и то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними, что ведет к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе. В то же время, в результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляется состояние напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности.

Ребенок с низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, нередко становится эгоцентричным, отчужденным. Это плохо в обоих случаях, так как может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению. Так же негативно влияние отмеченного на формирование учебной мотивации, что в дальнейшем приводит к снижению успеваемости.

При проведении исследования нами были выявлены дети, склонные к частым проявлениям тревоги и страхов, а также имеющие нестабильное статусное положение в группе.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что для снижения тревожности ребенка и повышения учебной мотивации педагогам и родителям необходимо обеспечивать его реальный успех в организуемой деятельности (рисование, игра, помощь по дому) [16-20]. Ребенка необходимо больше хвалить, причем, не сравнивая его с другими, а только с ним самим, оценивая улучшение его собственных результатов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 96с. – (Серия «Учебное пособие»). – ISBN 978-5-388-00259-4
2. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - Издание 3-е, стереотипное. — М.: Трикола, 1998. — 352 с., ил. ISBN 5-78415-008-3
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК» 1997. – 351с.
4. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин.»: Харвест; Минск: 1998 ISBN 985-433-167-9
5. Фрейд Зигмунд. Психоанализ и детские неврозы : [Сб.] / З. Фрейд. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 295,1 с. – На рус. яз. - ISBN 5-89329-020-3 : 28.00 .
6. Суворова В.В. Психофизиология стресса / В.В. Суворова. – Москва: Педагогика, 1975. – 208 с.
7. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с. (Серия «Библиотека педагога - практика»). ISBN 5—89395—174—3 (НПО «МОДЭК»)
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл,

Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 203. – 608 с. : ил.

9. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с., ил. ISBN 5-7155-0720-0

10. Григорян В.Г., Степанян А.Ю. Исследование взаимосвязи самооценки с негативными чертами личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 162-166.

11. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В. Взаимосвязь самооценки и способности младших школьников действовать «в уме» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 177-180.

12. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Когнитивно-поведенческие паттерны отношения родителей к ребенку как фактор социальной тревожности и выученной беспомощности в младшем школьном возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 282-285.

13. Ванаква Г.В. Саморегуляция как критерий жизнестойкости субъектов образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 36-40.

14. Криводонова Ю.Е. Психоэмоциональное напряжение как фактор негативного личностного развития // Вектор науки Тольяттинского государственного универ-

ситета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 127-130.

15. Ахметжанова Г.В. Современные проблемы теории и практики начального образования: монография / Г.В. Ахметжанова, Т.Г. Воробьева, Ю.Н. Егорова и др.; под общ. Ред. Г.В. Ахметжановой. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. – 179с.

16. Антипова Е.В. Модель взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 34-37.

17. Демиденко Т.Н. Характеристика семьи как педагогической системы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 58-61.

18. Юткина Е.В. Взаимодействие школы и семьи в воспитании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 336-338.

19. Еремина Н.Ю. Формирование нравственности ребёнка в условия семейного воспитания // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 21-24.

20. Жаровцева Т.Г. Интеграция содержания педагогического образования как условие подготовки студентов к работе с семьей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 88-92.

#### ANALYSIS OF SCIENTIFIC STUDIES ON THE ANXIETY LEVEL OF THE PERSONALITY

© 2014

*A.A. Kartunova, master*

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The higher level of anxiety seriously affects on the child's status position in the peer group. Study of the effect of anxiety on the child's position in the peer group shows, that those children who are prone to frequent manifestations of anxiety and fear have an unstable position in the group. To reduce anxiety and increase the child's school motivation is necessary to make this child successful in some type of activity.

*Keywords:* anxiety, deprivation, upbringing, self-rating, types of anxiety, status position in the group.

УДК 378.016:51

#### ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БИОГРАФИИ

© 2014

*И.К. Кондаурова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Математики и методики ее преподавания»

*М.А. Гусева*, аспирант

*Саратовский государственный университет, Саратов (Россия)*

*Аннотация:* В эпоху реформирования национальной системы образования на первый план выходят деятельностный и контекстно-биографический подходы. Требования профессионального стандарта педагога, вступающего в силу с 1 января 2015 года, определяют ближайшее будущее не только профессионального образования педагогов, но и их профессиональной деятельности в образовательных учреждениях. Исследовательская деятельность педагогов становится одним из ключевых видов деятельности, к которым готовятся будущие педагоги-математики. В модели «Образование–2020» одним из главных условий развития высшего профессионального образования определена вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные исследования. В связи с этим важно формировать соответствующие умения и навыки педагога-исследователя в период обучения. Это играет ключевую роль для педагога в контексте будущей профессиональной деятельности. Статья посвящена проблеме формирования значимых для педагога-исследователя знаний, умений и навыков, компетенций, личностных качеств будущих педагогов-математиков, обучающихся по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (профиль «Математическое образование») в Саратовском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского.

*Ключевые слова:* профессиональная биография, профессиональное образование, педагогическое образование, исследовательская деятельность, педагог-исследователь, педагог-математик.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современный подход к профессиональному образованию педагогов предполагает развитие у них способности и потребности к обучению в течение всей жизни. Однако это не представляется возможным без формирования потребности к познанию, исследованию окружающей действительности, что, в свою очередь, получает развитие в исследовательской деятельности. Практическое

значение также имеет подготовка будущих педагогов-математиков не только к творческому решению профессиональных задач, но и формирование у них исследовательских умений, навыков, специфических личностных качеств, потребности к исследовательской деятельности, что обеспечит молодым специалистам конкурентоспособность и мобильность в контексте реализации их собственной профессиональной биографии.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Представители контекстно-биографического подхода к профессиональному образованию (А.Л. Гавриков, О.М. Зайченко, О.С. Орлов, М.Н. Певзнер и др.) в своих исследованиях отмечают, что «профессиональная биография предполагает обучение в течение всей жизни, опирающееся на Я-концепцию, на профессиональное самосознание и профессиональный опыт» [1, с. 76]. На каждом этапе развития профессиональной биографии (доуниверситетский, университетский и постуниверситетский) педагог осваивает определенный уровень профессионального мастерства, обогащает «копилку» профессионального опыта за счет взаимосвязанной деятельности по формированию, проектированию, дескрипции, эвалюации, реконструкции и развития полученного опыта [2, с. 11]. Процесс становления профессиональной биографии педагога в университетский период, согласно контекстно-биографическому подходу, представлен следующими этапами: вхождение в профессиональное образовательное пространство, профессиональное самоопределение, творческая самореализация, проектирование профессиональной биографии.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В настоящее время одной из ведущих задач непрерывного математического образования является включение студентов в исследовательскую деятельность. Целью статьи является анализ способов формирования значимых для педагога-исследователя исследовательских умений, навыков, личностных качеств будущих педагогов-математиков в контексте развития будущей профессиональной биографии при включении их в исследовательскую деятельность во время профессионального обучения по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (профиль «Математическое образование») на базе Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Исследовательская деятельность педагога приобретает все большую значимость в контексте происходящих образовательных реформ. «Педагогика открытия нового» готовит педагога к быстрой адаптации под изменяющиеся условия, формирует как универсальные навыки, так и способности к расширению профессиональных возможностей и освоению новых форм профессиональной деятельности, что особенно важно в современных условиях быстрого устаревания информации. В новой модели педагогического образования уклон будет сделан на активные формы получения знаний и их использование для решения прикладных профессиональных задач.

Обратимся к определению терминов «исследовательская деятельность» и «исследование», чтобы выяснить, что требуется педагогу для успешного их осуществления в процессе профессиональной деятельности. В психолого-педагогической литературе имеются различные трактовки данного понятия. В общебытовом смысле, исследование тождественно установлению, обнаружению, пониманию действительности. Этимология термина «исследование» обращает научное сообщество к трактовке «извлечь нечто из следа», то есть восстановить некоторый порядок вещей по косвенным признакам, отпечаткам общего закона в конкретных ситуациях [3, с. 27].

А.В. Багачук проанализировала различные подходы к определению исследовательской деятельности в педагогической литературе и выделила следующие направления, применительно к которым используется данный термин: в качестве средства развития познавательной мотивации (В.И. Андреев, В.А. Крутецкий, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.И. Савенков и др.); как универсальный способ познания (Л.М. Кларин, В.А. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Подъяков и др.); как условие становления субъектных способностей личности и ее са-

моактуализации (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской и др.); в качестве технологии развития творческих (М.И. Матюшкин, Я.А. Пономарев, П.М. Эрдниев и др.) и интеллектуальных способностей (О.К. Тихомиров, М.А. Холодная и др.), формирования методологической культуры учащихся (Е.В. Бережнова, Т.Е. Климова, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.) [4, с. 92].

И.А. Зимняя рассматривает исследовательскую деятельность как вид человеческой деятельности, «направленный на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которого является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью, объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели». По её мнению, «определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [5].

Определяя исследовательскую деятельность учащихся, В.А. Далингер указывает, что в процессе ее осуществления учащийся «решает поставленную или выявленную им проблему на основе самостоятельного поиска теоретических знаний; предвидение и прогнозирование как результатов решения, так и способов и процессов деятельности» [6].

В.И. Андреев дополнил характеристику дидактической сущности исследовательской деятельности: «Исследовательская деятельность учащихся – это организуемая педагогом деятельность школьников с использованием дидактических средств косвенного и перспективного управления, направленная на создание исследовательского продукта, при доминировании самостоятельного применения доступных возрасту научных методов познания, в результате которых развиваются исследовательские умения учащихся и их личностные качества» [7, с. 102].

Включение будущих педагогов-математиков, обучающихся по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (профиль «Математическое образование»), кафедрой математики и методики ее преподавания Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского в исследовательскую деятельность осуществляется последовательно, с учетом индивидуальных особенностей и склонностей студентов [8, с. 102-104]. *Формы организации исследовательской деятельности обеспечивают студентам широкий спектр возможностей для приобретения ключевых умений и навыков, развития личностных качеств, необходимых педагогу-исследователю для проектирования и успешной реализации собственной профессиональной биографии* [9-13].

На первом году обучения в университете (соответствует первому этапу университетского периода становления профессиональной биографии педагога-математика) [14; 15], студенты только начинают осуществлять вхождение в профессиональное образовательное пространство, знакомятся с различными видами профессиональной деятельности (в том числе, исследовательской), формируют мотивацию к ней, закладывают основы для будущей исследовательской деятельности. Формирование значимых умений и навыков педагога-исследователя осуществляется посредством: (1) занятий по основам библиографии (знакомство с принципами подбора и работы с различными информационными источниками, составлением и оформлением списка литературы по теме исследования согласно стандартам и др.); (2) творческих заданий и творческих контрольных работ по дисциплинам «Элементарная математика», «Введение в систему математического образования России» (приобретение навыков проведения психоло-



го-педагогических, методико-математических исследований, педагогической рефлексии и др.); (3) курсовой работы по элементарной математике (формирование навыков отбора необходимого материала по теме исследования, а также его структурирования и систематизации, оформления согласно принятым требованиям и др.); (4) творческой мастерской «Становление профессиональной биографии будущего педагога-математика» (исследование профессиональных биографий выдающихся педагогов-математиков, ознакомление с технологией проектирования собственной профессиональной биографии и др.); (5) летней учебной практики (изучение мотивов, возможностей, достижений обучающихся в области математического образования, осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование собственной индивидуальной траектории обучения в университете и др.).

На втором году обучения (соответствует этапу «профессиональное самоопределение» становления профессиональной биографии педагога-математика) акцент делается на развитии важных качеств педагога-исследователя. Реализация исследовательской деятельности происходит в процессе: (1) учебных практических и лабораторных занятий по дисциплинам профессионально-методического цикла, организованных с помощью специальных форм и методов обучения (умение прослеживать связи между изученным материалом и будущей профессиональной деятельностью, развитие критического мышления, профессиональной интуиции, воображения, эрудированности, объективности, самостоятельности, самодисциплины и др.); (2) участия в творческих группах, работающих над решением проблем, имеющих важное теоретическое и/или прикладное значение в контексте будущей профессиональной деятельности (знакомство с нестандартными методами решения математических задач, формирование умения работать в команде, развитие организационных способностей и др.); (3) выполнения курсовой работы (формирование навыков обобщения и структурирования передового педагогического опыта и др.).

Третий год обучения (соответствует этапу «творческой самореализации» становления профессиональной биографии педагога-математика) носит практико-ориентированный характер. Помимо вышеописанного, будущие педагоги-математики также могут проявить себя в качестве педагогов-исследователей в процессе: (1) самостоятельных исследований на базе современных образовательных учреждений во время педагогической практики (опыт проведения самостоятельного психолого-педагогического и/или методического исследования в современной школе, развитие педагогической рефлексии и др.); (2) участия в семинарах (навыки ведения дискуссии в научной среде, защиты собственных идей, подготовка лимитированных по времени докладов и их представление, разработка тезисов доклада и др.); (3) изучения дисциплины «Основы исследовательской деятельности в области математического образования» в VI-VIII семестрах (изучение профессионально-значимых особенностей исследовательской деятельности в предметной области «математика» и организации педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся в школе).

На четвертом году обучения в университете (соответствует этапу «проектирования профессиональной биографии» становления профессиональной биографии педагога-математика) наработанный опыт позволяет будущим педагогам выйти на следующий уровень и реализовывать исследовательскую деятельность посредством: (1) участия в научных конференциях, профессиональных конкурсах (приобщение к профессиональному сообществу педагогов-математиков и др.); (2) написания совместных (преподаватель-студент) научно-методических статей (наработка методического материала для будущей профессиональной деятельности, навыки

оформления научной публикации и др.); (3) педагогической практики (формирование готовности к использованию навыков исследовательской деятельности для творческого решения профессиональных задач, навыки профессионального самопознания и профессиональной ориентации, проектирование собственной профессиональной биографии и др.); (4) выпускной квалификационной работы (демонстрация полученных за время обучения в университете навыков и умений исследовательской деятельности).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, навыки и умения, личностные качества, которые получают развитие в процессе исследовательской деятельности, играют ключевую роль для будущих педагогов в контексте проектирования и реализации их профессиональной биографии. Разнообразие способов их формирования в процессе профессионально-методической подготовки, осуществляемой кафедрой математики и методики ее преподавания Саратовского государственного университета, обеспечивает будущих педагогов-математиков набором возможностей для участия в интересующих студентов проектах и исследованиях уже во время обучения. Полученные студентами в университетский период становления профессиональной биографии основы исследовательской деятельности становятся фундаментом не только для осуществления профессиональной деятельности будущего педагога-математика, но и представляют собой потенциал для коррекции профессиональной биографии посредством выбора магистерской программы, программы переподготовки или дополнительного профессионального образования. Формирование и развитие значимых личностных качеств педагога-исследователя позволяет будущим педагогам-математикам получить конкурентные преимущества на рынке труда, что является одной из предпосылок успешности профессиональной карьеры педагога.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: Монография / под ред. А.Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 300 с.
2. Гусева М.А. Проблема становления профессиональной биографии учителя математики с позиций системного и контекстно-биографического подходов // Учитель – ученик: проблемы, поиски, находки: Сборник научно-методических статей: Выпуск 11. Саратов: ИЦ «Наука», 2011. 72 с. С. 7-16.
3. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. №1. С. 24-33.
4. Багачук А.В., Шкерина Л.В., Шашкина М.Б., Зданович О.В., Семина Е.А. Проектирование научно-исследовательской образовательной среды профильной подготовки бакалавров – будущих учителей математики. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2012. 173 с.
5. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск, 2001. 103 с.
6. Далингер В.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». 2007. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-195.pdf> (дата обращения 02.07.2014)
7. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высшая школа, 1981. 240 с.
8. Гусева М.А., Кондаурова И.К. Организация исследовательской деятельности будущих педагогов-математиков в условиях национального исследовательского университета // Историческая и социально-образова-

тельная мысль. 2014. №4 (26). С. 101-106.

9. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Исследовательская деятельность студента как основа развития его психолого-педагогического потенциала // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 274-276.

10. Корчагина М.В. Анализ организации научно-исследовательской деятельности студентов в России и за рубежом // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 150-153.

11. Руднева Т.И. Исследовательская деятельность: методология научного поиска // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 122-126.

12. Руденко И.В. Проблема формирования и оценивания профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности студентов маги-

стратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 223-226.

13. Койчева Т.И. Роль научно-исследовательской деятельности преподавателей в инновационной стратегии развития педагогического университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 143-146.

14. Гусева М.А. Университетский период как ключевое звено процесса становления профессиональной биографии учителя математики // Педагогическое мастерство: материалы международной заочной научной конференции (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. vi, 388 с. С. 254-256.

15. Гусева М.А. Роль научных конференций в становлении педагога-математика // Актуальные проблемы непрерывного математического образования: Сборник научных трудов. Саратов, 2014. 330 с.

## FORMATION AT THE TEACHERS EXPECTED TO BE MAJORED IN MATHEMATICS SKILLS OF TEACHERS-RESEARCHERS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL BIOGRAPHY

© 2014

*I.K. Kondaurova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair  
«Mathematics and its teaching methods»  
*M.A. Guseva*, post-graduate student  
*Saratov State University, Saratov (Russia)*

*Annotation:* In an era of reforms in the national education system the activity and context-biographical approaches come to the fore. Requirements of the professional standard of the teacher who enters into force on January 1, 2015, defines the near future, not only vocational education of teachers, but also their professional activities in educational institutions. The academic research activities of teachers has become one of the key activities, which teachers expected to be majored in mathematics are preparing to. The model «Education 2020» defined involvement of students and teachers in academic fundamental research as one of the main conditions for the development of professional education. In this regard, it is important to form the relevant skills of the teacher-researcher during professional education period. It plays a key role for the teacher in the context of future professional activity. The article deals with the formation of significant for the teacher-researcher's knowledge, skills, competencies, personal qualities of teachers expected to be majored in mathematics, students in the direction of preparation 050100 – Teacher Education (profile «Mathematical Education») in the Saratov State University.

*Keywords:* academic research activity; professional education; pedagogical education; professional carrier; teacher-researcher; teacher majored in mathematics.

УДК 378(045)

## СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

*Е.Г. Сергушин*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»  
*А.Ю. Королева*, магистрант  
*Мордовский государственный педагогический институт, Саранск (Россия)*

*Аннотация:* Профессиональное самоопределение бакалавров педагогического образования ориентируется на разносторонние условия, которые позволят адаптироваться к изменяющимся условиям и содержанию профессионального труда, на создание условий для успешной самореализации личности бакалавра в вузе.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, педагогические условия, компетентностная модель.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Приоритетным направлением современной образовательной политики России проявляет комплексная модернизация образования на всех его уровнях и ступенях. В этом контексте особый смысл имеет развитие многоуровневого высшего образования – бакалавриат-магистратура. В этой системе бакалавриат становится самостоятельной ступенью высшего образования, которая обеспечивает базовую подготовку в области научных знаний, достаточных, для того чтобы, бакалавр мог выйти на рынок труда или продолжить свое профессиональное обучение. В программах подготовки бакалавра акцент делается на развитие универсальных умений, качеств личности, необходимых для конкурентоспособности на рынке труда, развитие умений самостоятельной деятельности, способности к самостоятельной аналитической оценке ситуации, к самоанализу и самоконтролю в профессиональной деятельности [3, с. 112-124; 4, с.

173-1179].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Период получения профессионального образования бакалавра становится временем активного профессионального самоопределения личности, позволяет обеспечить молодому человеку мобильность и готовность к непрерывному самообразованию, способность адаптироваться к ситуации в социальной среде [6, с.12-15]. Однако в системе высшего образования целенаправленное создание условий для профессионального самоопределения осуществляется в основном при поступлении и на момент трудоустройства. Решение данных вопросов обуславливает необходимость усиления подготовки молодежи к взвешенному выбору профессии во время получения образования и ориентации образовательного процесса подготовки бакалавра на активизацию профессионального самоопре-

деления.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Профессиональное самоопределение в современных условиях должно ориентироваться на формирование профессиональной мобильности и профессионального образования, которое позволит адаптироваться к изменяющимся условиям и содержанию профессионального труда, а также на создание условий для успешной самореализации личности.

Педагогические условия – один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие. В ее структуре присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы. Правильная реализация выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы [5, с. 101-104].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В этой связи возникает необходимость в создании социально-педагогических условий профессионального самоопределения бакалавриата в современном вузе. Под профессиональным самоопределением мы понимаем процесс проверки и уточнения профессиональных перспектив в процессе обучения в вузе, через установление представлений о самом себе в соответствии с предъявляемыми обществом требований к выбранной деятельности, разработки и коррекции плана своего дальнейшего жизненного пути, увязывающего получаемое образование с реальными условиями дальнейшего развития.

Формирование профессионального самоопределения бакалавров может быть обеспечено через создание совокупности социально-педагогических условий:

1. Проектирование образовательной программы подготовки бакалавра, которое осуществляется на основе компетентностной модели;
2. Компетентностная модель подготовки бакалавра, разработанная с учетом социального заказа и регионального рынка труда;
3. Сопровождение профессионального самоопределения бакалавров, осуществляемое в вузе через создание центра планирования карьеры.

Для реализации первого социально-педагогического условия уточним понятие «компетентностная модель выпускника». Слово «модель» от латинского слова «modulus» - мера, образец, норма. Под компетентностной моделью понимаем некий образ, эталон, идеал, который должен быть реализован с тем, чтобы выпускник стал компетентным и конкурентоспособным на рынке труда. Компетентностную модель можно представить в виде информационной системы, отражающей структуру образовательного процесса, обеспечивающей адекватный контроль и оценку полученных результатов обучения.

Проектирование компетентностной модели подразумевает выбор ключевых компетенций, путем выявления наиболее значимых из них, реализации управленческих решений, развития этих компетенций в соответствии со стратегическими целями вуза. При проектировании компетентностной модели мы опирались на позиции И. А. Зимней и Ю. Г. Татура, которые различают компетенции и личностные качества человека и полагают, что компетенции подкрепляются личностными качествами, - это свидетельствует о многоаспектном характере формирования компетенций. Поэтому, содержательно наполняя компетентностную модель, мы определили такие ее составляющие, как компетенции и личностные качества. Тем самым процесс построения модели представляет собой важный аспект педагогического целеполагания,

который может стать опорой для преподавателей в определении содержания и способов организации образовательного процесса [1, с. 30-48].

Компетентностная модель позволяет установить соответствие содержания и технологий образовательного процесса в вузе требованиям заказчиков в форме перечня ключевых компетенций и личностных качеств. Представляя модель выпускника, как совокупность компетенций и личностных качеств, работникам образования гораздо легче будет оценить качество подготовки выпускника и степень его соответствия основным требованиям рынка труда. Таким образом, практические меры по повышению качества образования подразумевают развитие вуза в сторону все более полного соответствия деятельности с потребностями личности и общества, что, как раз, отражает идею оптимального профессионального самоопределения личности.

Разработанная компетентностная модель выпускника вуза принимается в качестве главной конечной цели основной образовательной программы и всего образовательного процесса. Целью основной образовательной программы выступает развитие личностных качеств и формирование компетенций в соответствии с компетентностной моделью выпускника вуза. Под основной образовательной программой понимается – «комплексный проект образовательного процесса в вузе, организация которого обеспечивает достижение основных заявленных вузом целей» [2, с. 94-98].

В соответствии с требованиями рынка труда важно обучать выпускников приемам грамотного построения профессиональной карьеры, самостоятельного поиска рабочих мест. Карьерное планирование часто включает получение рекомендаций, использование банка данных по рабочим местам и направление на работу. Следует расширить диапазон услуг карьерного планирования от типичного первичного исследования до процесса устройства на работу.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Планирование карьеры будет способствовать профессиональной ориентации, информировать студентов о ситуации на рынке труда, оказывать помощь в выборе специальности, сферы деятельности, корректировать индивидуальную образовательную траекторию, решать конкретные вопросы трудоустройства, в том числе заключение трехсторонних соглашений «вуз – работодатель – бакалавр». Возможность трудоустройства выпускника высшего учебного заведения с дипломом бакалавра послужит эффективным этапом профориентации молодежи, когда последующее направление и форма образования будут выбираться на основе самостоятельного, осознанного и взвешенного решения, мотивированного конкретными условиями рынка труда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова Р. Н., Борисова Н. В., Кузов Б. В. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода // Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». Ч. I. – М., Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 56 с.
2. Галажинский Э. В. Детерминация и направленность самореализации личности: монография. Томск : ТГУ, 2002. 182 с.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев : Наукова Думка, 2008. 142 с.
4. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. 259 с.
5. Куприянов Б. В., Дынина С. А. Современные под-



ходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. университета та им. Н. А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101-104.

6. Новиков А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. 1998. № 3. С. 11-17.

## MODERN CONDITIONS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION BACHELOR PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2014

*E.G. Sergushun*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy»

*A.Y. Koroleva*, master

*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk (Russia)*

*Annotation:* Professional self-determination of bachelors pedagogical education oriented for versatile the conditions, which allow to adapt to the changing environment the content and of professional labor at creating conditions for successful personal fulfillment, namely the Bachelor in university.

*Keywords:* professional self-determination, pedagogical conditions, competence model.

УДК 378.046.4

## РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ГИПЕРТЕКСТОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

© 2014

*И.В. Куликова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки»  
*Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)*

*Аннотация:* Возрастающее значение свободного владения иностранным языком для специалиста в любой профессиональной области вызывает необходимость поиска таких учебных средств и методов, которые могли бы существенно интенсифицировать процесс обучения и гарантировать его успешность.

*Ключевые слова:* речемыслительная деятельность, учебный гипертекст, английский язык для специальных целей, активные методы обучения.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Как показывает практика, недостаточная сформированность инициативных речевых умений, а следовательно коммуникативной компетенции, у студентов неязыкового вуза ведет к тому, что они зачастую оказываются неготовыми к самостоятельному решению проблем в ситуациях профессионального общения на иностранном языке. Причиной этого, на наш взгляд, является преобладание в процессе обучения заданий репродуктивного характера, которые недостаточно развивают мыслительные операции, обеспечивающие получение, обработку, презентацию и присвоение учебной и научной информации. Таким образом, представляется очевидной задача повышения эффективности обучения самостоятельному высказыванию за счет развития речемыслительных способностей студентов. Средством подобного развития предлагается считать специально подготовленные нелинейные учебные материалы, которые, по мнению ряда исследователей (А. Баранов [1], Е. Иванова [2], М. Субботин [3], М. Guido [4], G. Landow [5], D. Jonassen [6] и др.), обладают рядом специфических характеристик, превращающих их в действенный инструмент поддержания интеллектуальной активности обучаемого. Вышеизложенные соображения определяют актуальность данной статьи, которая позволит устранить существующий в методической литературе пробел в исследовании обучающего потенциала компьютерных гипертекстовых технологий, а именно:

– исследует широкие возможности, которыми обладает гипертекстовый способ представления информации для стимулирования интеллектуальной и речевой деятельности студентов;

– предложит продуманную и апробированную методику применения нелинейно представленных учебных материалов, предназначенных для интенсификации процесса обучения студентов построению иноязычного высказывания.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Статья проанализирует теоретические предпосылки совершенствования речемыслительной деятельности студентов неязыкового вуза в процессе обучения построению высказывания на языке специальности; обоснует влияние активизации мыслительных процессов, опера-

ций и функций на эффективность формирования иноязычных коммуникативных умений; исследует методический потенциал гипертекстового способа предъявления учебной информации в профильно-ориентированном обучении иностранному языку; представит определение учебного гипертекста и алгоритм его построения; опишет методику обучения построению иноязычного высказывания по специальности с использованием учебного гипертекста.

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

Применяя положения теории активной познавательной деятельности к процессу обучения профильно-ориентированному иностранному языку (О. Поляков [7], А. Dow, J. Ryan [8], Т. Hutchinson, А. Waters [9]), можно успешно развивать навыки иноязычного общения студентов. Целью такого общения является разрешение проблем, связанных с профессиональной деятельностью обучаемых, результатом — решение поставленных задач и изменение профессиональных взаимоотношений, а продуктом — преобразованная специальная информация.

Рассмотрение теорий коммуникативной компетенции (Р. Мильруд [10], Дж. Шейлз [11], S. Savignon [12]) позволило нам определить критерии отбора языкового материала для нелинейного текста. Это такие критерии как аутентичность, познавательность, информативность, отсутствие излишней лингвистической сложности. Среди основных принципов организации обучения можно выделить проблемность и практическую направленность, вовлеченность студентов во все этапы обработки информации, активность, креативность и самостоятельность. При этом очевидно, что управление в процессе обучения, как совокупность обучающей деятельности преподавателя, учебной деятельности студента и способов их взаимодействия, будет способствовать совершенствованию речемыслительной деятельности студентов, если избегать жесткого, прямого управления и в целом снижать его меру; если использовать интегративные, информационно-компьютерные, полисубъектные методики.

Опираясь на концепции общей теории деятельности и теории речевой деятельности (Л. Выготский [13], Н. Жинкин [14], А. Леонтьев [15]), можно определить

процесс обучения построению самостоятельного иноязычного высказывания как деятельность со специфическими предметом, целью, орудием и результатом. **Предметом** в данном случае является совершенствование мыслительных операций, осуществляемых иноязычными средствами; **целью** — приобретение навыков речи на иностранном языке, умения понимать, интерпретировать и сообщать информацию в ходе решения неязыковых задач; **орудием** — лингвистические, дидактические и методические принципы, определяющие последовательность действий, ведущих к формированию осознанного автоматизма в использовании языка; **результатом** — изменение личностного статуса индивида. При этом речемыслительная деятельность студента будет использоваться субъективный опыт личности, будет строиться на общих мыслительных операциях (анализе, синтезе, сравнении, обобщении) и памяти, будет состоять в предъявлении, обработке и сообщении информации, будет решать коммуникативные задачи понимания, предсказания, рассуждения и обобщения.

Сравнение структуры речевых действий автора и адресата коммуникации (Т. Ахутина [16], И. Зимняя [17]) и выделение речемыслительных умений, составляющих их компетенцию (Е. Антонова [18]), позволило нам выявить необходимость дополнить этап введения информации операциями поиска, сравнения, классификации и выбора. Данные мыслительные операции выполняются студентами в процессе самостоятельного структурирования идей.

Вышеназванная необходимость реализуется с помощью специально подготовленных нелинейных учебных материалов, иными словами учебного гипертекста на иностранном языке, который релевантен для профессиональной сферы обучаемого — реальной или будущей.

Анализируя определения, которые были даны гипертексту специалистами в различных отраслях знания (Е. Иванова [2], А. Лория [19], М. Субботин [3] и др.), мы смогли уточнить определение учебного гипертекста применительно к аппарату методики обучения иностранному языку. Мы считаем, что учебный гипертекст — это нелинейно представленная информация разного рода, связанная визуализированной системой переходов, которая позволяет студенту осваивать некую предметную область, основываясь на собственной логике и когнитивных предпочтениях.

Современная типология гипертекстов сравнивает их по сложности и полноте переходов и отношению к новой информации, по типу используемых связей («мягкие» / «жесткие») и наличию мультимедийных элементов. Исследовав эти типы текстов на предмет их применимости для обучения иностранному языку для специальных целей, мы пришли к выводу, что оптимальным в данном случае будет замкнутая мультимедийная система с продуманными «маршрутами» освоения, снабженная несложными средствами введения собственной информации.

Сравнение сущностных характеристик традиционно и нелинейного текста показывает, что первый представляет собой последовательное изложение сведений, в то время как второй — нелинейное изложение сведений; движение по линейной структуре информационной цепочки не полностью соответствует мыслительным процессам в мозгу человека, в то время как движение по разветвленной структуре информационных цепочек более полно соответствует этим процессам; первый характеризуется законченностью, заданной извне (автором), а во втором законченность каждого текстового «маршрута» задается читателем; при работе с первым читатель не имеет возможности изменять исходный документ, а во второй изменения (дополнения, примеры) могут свободно вноситься; первый тип текста носит субъективный характер, поскольку отражает мнение и эмоции автора, а второй носит более объективный характер, поскольку составлен из работ разных авторов; первый — достаточ-

но однороден (в нем представлена только графическая информация), второй может содержать разнородную информацию (слово, изображение, звук); задачей читателя при работе с первым является декодирование коммуникативной интенции автора, при работе со вторым необходимо декодировать множественные интенции в процессе восприятия разных уровней текста.

Среди указанных особенностей нелинейного способа представления учебной информации наиболее значимым нам кажется то, что гипертекст

- соединяя нелинейность смысла с нелинейностью его представления, служит средством поддержки интеллектуальной деятельности;

- отражая целостное понятийное поле специальности, может являться средством нахождения решений и присвоения знаний;

- не давая обучаемым готовых образцов для копирования, служит источником множественных коммуникативных интенций и порождает потребность в обмене информацией в ходе совместной работы, тем самым преодолевая один из самых существенных недостатков, присущих компьютерным методам обучения, — изолированность студентов в процессе работы.

Учебный гипертекст для обучения студентов языку специальности создается на основе алгоритма, состоящего из следующих шагов:

- 1) анализ потребностей обучаемых и сфер применения языка, адекватных их будущей профессиональной деятельности;

- 2) определение целей и задач курса;

- 3) отбор учебного материала;

- 4) разработка вероятных маршрутов освоения информации и создание возможностей для переходов;

- 5) введение элементов мультимедийности;

- 6) проектирование технологии использования учебного гипертекста и конкретных учебных заданий;

- 7) введение элементов, предназначенных для самостоятельного заполнения студентами.

Причем очевидно, что пункты 4, 5 и 7 являются специфическими для подготовки данного типа текстов.

При помощи данного алгоритма на кафедре иностранных языков Пензенского государственного технологического университета был создан учебный гипертекст для обучения студентов экономических специальностей *How American Businesses Work*. Его содержание посвящено рассмотрению способов организации, управления, финансирования и функционирования различных типов компаний в Америке. Наш выбор содержания был обусловлен тем, что на занятиях по специальным дисциплинам студенты второго курса экономических направлений подготовки изучают подобную информацию о российском бизнесе: основные черты и многообразие форм современных фирм, маркетинг фирмы, финансовая и инвестиционная политика фирмы. Использование этого содержания позволило:

- задействовать имеющиеся у студентов профессиональные знания и стимулировать познавательный интерес, память и мышление, предлагая им обширный материал для сравнения систем деловой активности в разных странах;

- поддержать мотивацию, позволяя применить полученные знания и навыки для поиска дополнительной информации; получения, обработки и трансформации разного рода сведений, а так же переноса материала из одной формы в другую;

- предоставить возможность самостоятельно структурировать текстовую информацию, совершенствовать лингвистические умения, навыки и стратегии в процессе активного освоения иноязычного информационного пространства в сотрудничестве с другими студентами,

- развивать навыки кросс-культурной коммуникации, демонстрируя значимость международных контактов и взаимопонимания специалистов из разных стран.

Организация обучения с использованием учебного

гипертекста будет результативной, если он поддерживается продуманным методическим аппаратом, побуждающим студентов самостоятельно осваивать понятийное поле изучаемой профессии, трансформировать имеющиеся и добавлять собственные научные сведения в ходе совместного решения профессиональных задач средствами иностранного языка.

Процесс обучения вообще, и иностранным языкам в частности, требует продуманной организации обратной связи, которая отражала бы степень усвоения студентами учебного материала. Гипертекст, в силу своего объема и отсутствия жесткой последовательности усвоения, имеет для этого мало возможностей. Одним из вероятных способов разрешения этого противоречия может, на наш взгляд, стать разделение учебного гипертекста на отдельные модули, с одной стороны, поддерживающие систему взаимных переходов со всем текстом, с другой стороны, обладающие некоторой конечностью и, следовательно, предоставляющие возможность введения функции проверки и контроля. Важно подчеркнуть, что модульность отнюдь не является сущностной характеристикой гипертекста вообще, но для учебного гипертекста она представляется необходимой. При этом он сохраняет целостность за счет возможностей перехода не только внутри каждого отдельного модуля, но и между модулями.

Функции проверки и контроля могут выполнять открытые элементы гипертекста, которые студент заполняет самостоятельно, и которые доступны преподавателю для просмотра и исправления.

Умение студентов строить самостоятельное высказывание, т. е. демонстрировать развитые навыки речемыслительной деятельности на иностранном языке, продуктивно развивается за счет применения таких активных приемов как: «мозговой штурм» (brainstorming): групповая работа, при которой с помощью семантических ассоциаций выстраивается понятийное поле заданной темы; *составление интеллектуальной карты* (mind-mapping): создание графически упорядоченной и логически связанной семантической сети обсуждаемой проблемы или понятия; *обмен информацией* (information gap): деятельность, при которой каждому участнику общения предоставляется либо часть информации, либо вся информация в разной степени свернутости с заданием в ходе общения восстановить весь объем данных; *обмен мнениями* (opinion gap): ситуация, которая возникает в силу естественных различий в жизненном опыте, знаниях и приоритетах обучаемых, и при которой в процессе коммуникации происходит обмен взглядами и расширение видения проблемы; *прогнозирование и предвосхищение* (prediction): умение предсказать содержание предложенного отрывка на основе заголовка, ключевого слова, гиперссылки, диаграммы, графика и т.п.; *ранжирование* (ranking): осмысление, оценка и распределение предложенного материала согласно заданным критериям; *перенос информации из одной формы в другую* (media transfer): умение представить невербальную информацию (формулы, графики, схемы и т.п.) вербальными средствами и обратный процесс; *обсуждение* (discussion): рассмотрение спорной темы, в котором участвуют несколько собеседников, представляющих свои мнения и суждения; *изучение конкретных случаев* (case-study): подробное исследование реальных профессиональных ситуаций и затруднений; и, наконец, *решение проблемных задач* (problem solving): процесс совместного поиска выхода из проблемной ситуации, характеризующейся наличием интеллектуального затруднения, необходимостью выбора одного из нескольких вариантов, столкновением интересов участников, и достижение в ходе общения согласованного решения. Эти приемы способствуют росту мотивированности, критичности, прагматичности высказываний обучаемых и учету их индивидуальных стилей и стратегий мышления.

Технология работы с гипертекстом определяется его структурой и запрограммированными заданиями. Проанализировав типологию коммуникативных заданий с различным уровнем проблемности, мы предлагаем применить описанную С.А.Вишняковым [20, с. 130]) *трехступенчатую структуру* для работы с учебным гипертекстом. Эта структура предусматривает постепенное усложнение заданий, большую детализацию в процессе осмысления получаемых сведений, накопление специализированной лексики, рост активности и самостоятельности обучаемого.

**1 ступень.** Первичное ознакомление с содержанием может заключать в себе анализ стартового модуля, использование припоминание известной информации, опыта обучаемых, пробуждать в них познавательный интерес. Это разговорные задания типа: *What do you know about ...?*

*Have we got the same concepts in Russia?*

*Have you already heard about...? etc.*

Задания выполняются парами, группами или в процессе фронтальной работы.

**2 ступень.** Далее следуют задания, охватывающие содержание нескольких фрагментов данного модуля или всего гипертекста, и подразумевающие самостоятельное логическое структурирование элементов гипертекста, трансформацию научных сведений и перенос материала из одной формы в другую, поиск дополнительной информации. Это задания на совершенствование навыков речевосприятия (чтения и аудирования) и речепорождения (говорения и письма) например: *Compare the structural patterns of the companies and present your ideas in the form of a table;*

*Analyse the advantages and disadvantages of a given form of business organisation and prepare a list of terms to discuss them;*

*Choose the best form of company for given circumstances and reason you choice; etc.*

Задания выполняются индивидуально, парами, группами на занятии и в процессе внеаудиторной самостоятельной работы.

**3 ступень.** После активного усвоения специализированной лексики, и подробного исследования содержания заданного модуля, которое занимает несколько аудиторных занятий, студенты выполняют расширенное групповое – устное или письменное – задание (task, problem solving or case-study activity), требующее применения всех полученных знаний (как языковых, так и профессиональных), и подразумевающее заполнение открытых фрагментов гипертекста, например: *Prepare a report on styles of management in the West and in Russia;*

*Get ready with a presentation of a new branch of franchising company in your city;*

*Explain how competition benefits us all in everyday life; etc.*

Задания выполняются индивидуально, парами, группами и в процессе внеаудиторной самостоятельной работы. Письменные результаты представляются на проверку преподавателю в электронном виде, устные – обсуждаются на занятии в аудитории, а лучшие из них – на студенческих научно-практических конференциях и семинарах.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Анализ письменных и устных высказываний студентов, обучение которых было организовано на основе учебного гипертекста, показал, что они превосходят высказывания студентов, занимавшихся по традиционным учебникам, по объему, насыщенности терминологической лексикой; наличию и разнообразию дополнительной информации и элементов объективности; наличию элементов переноса научной информации; многообразию последовательности изложения; наличию средств когезии, добавленных самостоятельно; критичности и доказательности. Все это



позволяет утверждать, что сущностные характеристики гипертекста (нелинейность, внешняя незавершенность, объективность, разнородность включенной информации, интенциональность и интертекстуальность) оказывают значительное положительное влияние на развитие речемыслительной деятельности обучаемых и, в конечном счете, на сформированность требуемой коммуникативной компетенции будущего профессионала. Этот вывод позволяет сформулировать задачу создания подобных гипертекстов по другим направлениям подготовки как важного элемента обновления методических материалов в рамках новой образовательной парадигмы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 360 с.
2. Иванова Е. А. Концепция гипертекста / В сб. науч. тр. «Информационные технологии и преподавание иностранных языков». М.: Изд-во МЭСИ, 2005. С. 39-44.
3. Субботин М. М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации. ВИНТИ. Сер. Информатика. М., 1994. 403 с.
4. Guido M. G. The Representational Model of Second Language Learning: A Computer Hypertext Approach to Sociolinguistic Cognition and L2 Personalisation. Roma: Bulsoni, 1996. 155 p.
5. Landow G. P. Changing Texts, Changing Readers: Hypertexts in Literary Education, Criticism, and Scholarship / In: Eds Reorganisations: Critical Theories and Pedagogies. Chicago: University of Illinois, 1990. P.133-161.
6. Jonassen D. Designing hypertext for learning / In: New Directions in Educational Technology / Ed. by E. Scanlon and T. O'Shea. Berlin: Springer-Verlag. 1992. P. 123-130.
7. Поляков О. Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2004. 192 с.
8. Dow A. R., Ryan J. T. Preparing the language student for professional interaction / In: Interactive Language Teaching / Ed. by W. M. Rivers. Cambridge: CUP, 1988. P. 194-210.
9. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: CUP, 1987.
10. Мильруд Р. П. Теория обучения языку. Том 2. Лингвистическая дидактика. Тамбов: Изд-во ТОИПКРО, 2003. 170 с.
11. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. 120 с.
12. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. New York: McGraw Hill, 1997.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.
14. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
15. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
16. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: МГУ, 1989. 215 с.
17. Зимняя И. А. Мыслительные процессы при порождении речевого высказывания // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М.: Наука, 1985.
18. Антонова Е. С. Развитие речи и мышления учащихся на основе интеграции содержания обучения в общеобразовательной школе: дисс. ... докт. пед. наук. М., 2001. 335 с.
19. Лория А. В. Электронное издание на основе гипертекста: дисс. ... канд. филол. наук. М., 1998. 196 с.
20. Вишняков С. А. Психолого-педагогические основы обучения вербальной коммуникации: дисс. ... докт. пед. наук. М., 1996. 395 с.

#### IMPROVEMENT OF STUDENTS' VERBAL AND COGITATIVE ACTIVITY VIA HYPERTEXT FOR ACADEMIC PURPOSES IN L2

© 2014

*I.V. Kulikova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Foreign Languages"

*Penza State Technological University, Penza (Russia)*

*Annotation:* The growing importance for any specialist to be an effective English Language user makes it necessary to come forward with such academic tools and methods that will result in much better teaching / learning process and will ensure its efficiency.

*Keywords:* verbal and cogitative activity, hypertext for academic purposes, ESP, active methods.

УДК 378

#### МЕМ КАК ЧАСТЬ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

© 2014

*Ю.А. Белкина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, культуры речи и методики их преподавания филологического факультета

*Е.В. Куценко*, студент 4 курса

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

*Аннотация:* В данной работе рассматривается мем как часть интернет-дискурса. Предпринята попытка проанализировать разные типы мемов и само явление Интернет-мемов. В связи с этим считаем необходимым решить следующие задачи: дать определение мема; выделить характерные черты любого мема, классификация типов и видов мемов.

*Ключевые слова:* мем; интернет-коммуникация; блог.

Идею мема (meme) впервые предложил оксфордский профессор Р. Докинз. Согласно его концепции, вся культурная информация состоит из базовых единиц — мемов, соотнося свою идею с биологической информацией (состоящей из генов). И так же как гены, мемы подвержены естественному отбору, мутации и искусственной селекции. Докинз дает яркий пример: «Примерами мемов служат мелодии, идеи, модные словечки и выражения, способы варки похлебки или сооружения арок». Более широкое определение мема - идея, символ, образ

действия, осознанно или неосознанно передаваемые от человека к человеку посредством вербального, контактного и дистантного общения. С появлением социальных сетей – Фейсбук, ВКонтакте, Твиттер - мемы получили новую среду для распространения и легли в основу особого социального явления — Интернет-мемов. Интернет-мемы — явление спонтанного распространения некоторой информации или фразы, часто бессмысленной, спонтанно приобретшей популярность в интернет-среде посредством распространения в Интернете

всеми возможными способами (по электронной почте, в мессенджерах, на форумах, в блогах и др.), также сама эта информация или фраза.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно выделить важные характеристики Интернет-мемов:

Мем вовлекает в коммуникацию (благодаря содержащейся в нем неверной, заведомо ложной, провокационной информацией) - как пример «Гуф умер» - ложная информация о гибели певца; «Путин ест детей»; «Взлетит ли самолет» - задача, используемая для провокации споров на форумах, звучащая примерно так: «Самолёт взлетает с подвижной взлётной полосы, движущейся со скоростью самолёта, но в обратную сторону. Взлетит ли самолёт?» «Дотянулся проклятый Сталин» - для проверки реакции собеседника

Мемы релевантны общекультурному контексту (фактически, любой интернет мем не несет важной или нужной информации, он скорее призван вызывать ассоциации или намекнуть на какой-то факт) – например мем, «Валера, настало твое время» - намек на сериал «наркоман Павлик» и одновременно эвфемизм пистолета; «уловка-22» не просто обозначение произведения Дж. Хеллера, а обозначение сложной ситуации; «Ктулху» - и персонаж Г. Лавкрафта, в русскоязычном Интернете приобрёл популярность после акции «Вопрос Путину» в 2006 году, на которой был задан шуточный вопрос «Как Вы относитесь к пробуждению Ктулху?»

Распространяется не информация, а знак (мем не несет никакой полезной или новой информации) - «Британские ученые» - просто знак, не имеющий ничего общего с открытиями, и появившийся благодаря статьям в российских СМИ, посвящённых новым научным открытиям (с обезличенной отсылкой к британским учёным вида «Британские учёные обнаружили...», «Британские учёные пришли к выводу...» и т. п.), нередко оказывавшимся достаточно курьёзными или даже нелепыми, «Йа криведко» - фраза, и вовсе не имеющая смысла.

Трактовка подлинного содержания мема сугубо индивидуальна (мем лишь инициирует процесс осознания, а мыслительную работу делает конкретный человек, рассуждая самостоятельно, без принуждения и без подразумеваемого единственно правильного результата, который он непременно должен получить в итоге этих рассуждений). многие Интернет-мемы используются в разнообразном контексте – фраза «Ломай меня полностью» используется и для описания действий, причиняющих вред себе или для описания поведения людей в состоянии сильного алкогольного опьянения; а фраза «Меня интересуют только мыши, их стоймость и где приобрести» употребляется как для помещения в раздел «интересы», так и для описания объявлений, в которых указана неадекватная информация, мем «Володя» - родился из окрика, когда кого то ищут в толпе..

Для успеха мема не обязательно полное его понимание - для успешного распространения мема совершенно не обязательно полное осознание всех его аспектов до конца. Многие успешные Интернет-мемы родились из случайной описки или оговорки - «Аьоке» (опечатка из блога в ЖЖ, пользователь имел ввиду «в атаке»), «Донки-Хот» (пошло от неграмотного пользователя ЖЖ, попросившего вкратце рассказать, что это за книга), «корованы» (из письма мальчика в журнал, посвященный играм), «интернеты» (когда Джордж Буш-младший ответил на вопрос аудитории о возможности введения обязательной воинской повинности в США следующим образом: «Я слышал, что слухи ходят по... э... интернетам, что у нас будет призыв. Призыва у нас не будет, точка»), «котенок-афроамериканец» (ляп машинного перевода, когда фразу: «Our cat gave birth to three kittens — two whites and one black» «политкорректно» перевели «Наш кот родил трёх котят — двух белых и одного афроамериканца»), «ковавые сиси» (Оговорка

премьер-министра Украины Николая Азарова, которую он допустил во время своего выступления. Очевидно, Николай Янович имел ввиду слово «кроссосы», но из-за плохого знания украинского языка произнёс несуществующее слово *крососісі*)

Кроме того, многочисленные мемы можно попытаться классифицировать. По разным основаниям можно выделить несколько групп мемов:

- По принадлежности их к тому или иному автору:
  - авторские (*горизонт завален - «ждут вас адские муки» - А. Пушкин.*);
  - анонимные (*дайте две, жаргон падонкафф*).
- По источнику –
  - Блогосфера – *СПАСИБОПУТИНУЗАЭТО, Плохие занятия, дурные привычки не делают чести ни зверю, ни птичке;*
  - книги – *стрелка осциллографа;*
  - видео – *ня кэт, «dancing banana», Наталья Морская пехота, Машинист Ильяс, «Ослик, Суслик, Паукан»;*
  - песни – *совы нежные «стеклобаба (Я ломал стекло)»;*
  - передачи – *адвокат!!!!!!!;*

По употреблению –

- Ширококонтекстуальные – практически все мемы;
- Узкоконтекстуальные (имена собственные или вымышленные персонажи) – *Онотоле, Лена Головач, Опасный поцик.*

Если брать в расчет релевантные лингвистические характеристики, можно выделить следующие группы мемов:

- Неидиоматические мемы – значение их понятно и без специальных знаний об их происхождении и сфере употребления – анонимус, аффтар, Капитан Очевидность, тырнет, фраза «Пошел вон, противный», «This is Sparta!!!» «спамы» «челябинский метеорит» «узбагойся»;
- Идиоматические мемы – значение не может быть угадано из контекста употребления, и чтобы их понять, нужно обладать минимальными знаниями о происхождении – «Сдам жилой гараж», «стрелка осциллографа», фодудья, «Дверь запили!», «Всеки ему!», «Как пропатчить KDE2 под FreeBSD»? «лава Роботам! Убить всех Человеков!», «Энциклоноги»

В заключении хотелось бы сделать следующие выводы: мем сегодня – один из важнейших компонентов Интернет-дискурса, мем обладает характеристиками как слова, так и фразы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [http://wikireality.ru/wiki/Список\\_интернет-мемов](http://wikireality.ru/wiki/Список_интернет-мемов)
2. Р. Докинз. Эгоистичный ген. С. 109
3. А. Амзин. Полный превед. <http://lenta.ru/articles/2006/02/28/preved/>
4. <http://netforbeginners.about.com/od/weirdwebculture/f/What-Is-an-Internet-Meme.htm>
5. Мемы – мифы или реальность? <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-35193/>
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мем>
7. Мемы: Мифы и реальность <http://www.adme.ru/tvorchestvo-reklama/memy-mify-i-realnost-46846/>

© 2014

*J.A. Belkina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, assistant professor of Department of Russian language, culture, language and teaching methods of philological faculty  
*E.V. Kutsenko*, a 4th year student of the Faculty of Foreign Languages  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* In this paper we consider a meme as part of online discourse. An attempt was made to analyze the different types of memes and the phenomenon of Internet memes.

*Keywords:* meme, internet communication, blog.

УДК 378.4

### ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2014

*Э.Ю. Лесине*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»  
*Е.В. Павлова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»  
*Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

*Аннотация:* Толерантность необходимо формировать системно, параллельно внедряя три основных компонента: теоретический, практический и внеаудиторный. Что позволит создать толерантную образовательную среду в высшем учебном заведении и увеличить эффективность деятельности направленной на формирование толерантности.

*Ключевые слова:* толерантность, преподаватель, студент, специалист социальной сферы, процесс обучения, образование, поликультурное образовательное пространство.

Толерантность - одно из важнейших социальных качеств современного специалиста. И как любое личностное качество ее можно и нужно формировать. С точки зрения многих исследователей Епишевой И.И. [1], Батуриной О.С. [2] и многих других, данная функция должна возлагаться на учреждения системы образования. Так как именно в процессе образования формируется способность функционировать в принципиально новых социокультурных условиях. Можно утверждать, что воспитание толерантности в профессиональных межличностных отношениях – важнейшая стратегическая задача образования в современных социокультурных условиях.

Однако отметим, что интолерантные отношения, часто проявляющиеся в профессиональной деятельности, объектами которой являются люди, могут нанести большой вред. В соответствии с этим тезисом, в качестве приоритетной профессиональной сферы, которую мы выбрали для своего исследования, являются социальные науки, так как именно в этом виде деятельности человек испытывает значительные эмоциональные перегрузки. Общаясь с людьми (учениками, клиентами), суждающимися в заботе и участии, находящимися в состоянии повышенной психоэмоциональной возбудимости, специалист должен проявлять максимум толерантности во взаимодействии с ними.

Проанализировав количество времени, которое проводят с клиентами психологи и педагоги, мы пришли к выводу, что специалисты социальной сферы большое количество рабочего времени проводят профессиональных межличностных взаимодействиях. Из этого мы заключили, что внимание следует сконцентрировать на формировании толерантности именно у студентов высшего профессионального учебного заведения обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Социальная работа», «Социология».

В свои рассуждениях, мы исходим из посыла о том, что педагогическая толерантность выступает интегрирующей формой, несущей в себе черты всех видов и уровней толерантности, определяемой целями, задачами и особенностями педагогической деятельности [3]. В данной работе мы придерживаемся мнения, что толерантность есть активная форма отношения к миру. Исходя из такого определения можно заключить, что толерантность это системное качество имманентно присущее специалисту социальной сферы.

В качестве факторов формирующих толерантность

мы акцентировали внимание на учебной и внеучебной деятельности студентов, а также на воспитательном воздействии поликультурного образовательного пространства вуза.

Формирующее воздействие студентов представляет нам как определенная последовательность действий, разделенная на 3 параллельных направления:

1. теоретическое - предполагающее получение знаний о толерантности в процессе изучения гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, а также дисциплин профессионального цикла, опирающееся непосредственно на содержание изучаемых учебных предметов.

2 направление - практическое, предполагающее формирование толерантности в ходе практической деятельности студента: прохождения учебных и производственных практик, в процессе непосредственной работы по своей будущей профессии, участия в работе волонтерских групп и различных благотворительных акциях, участия в студенческом самоуправлении.

В рамках данного направления делается акцент на формировании толерантности в процессе работы студентов в коррекционных реабилитационных центрах, образовательных учреждениях и т.п. Для этого рационально использование производственной практики. Приходя на практику и вступая во взаимодействие с конкретными субъектами образовательного процесса, студентам приходится применять те знания и умения, которые они получили в процессе обучения.

Интегрировать все вышеизложенные направления в единый механизм формирования толерантности позволяет специально созданная образовательная среда вуза, которая является открытой системой. Участниками воспитательного процесса являются коллективы образовательных, социальных и иных учреждений, в которых студенты проходят практику. В период прохождения практики студент выступает как член коллектива учреждения. Включение студентов в профессиональную деятельность осуществляется через взаимодействие с другими участниками процесса.

Одним из способов изменения отрицательных стереотипов является повышение уровня осведомленности студентов о проблемах других возрастных, социальных, национальных групп [4-9]. К тому же непосредственные контакты студентов с инвалидами, пожилыми людьми и другими группами стимулируют положительное отношение к ним, и формирует новый опыт взаимодействия.

Важным для формирования толерантности явля-



ется участие студентов в работе волонтерских групп. Рассматривая добровольчество как особый вид деятельности субъекта, можно предположить, что подобная форма активности формирует такие личные характеристики, как развитие:

- толерантности субъектов к разным социальным группам (детям-сиротам, детям с ограниченными возможностями здоровья, старикам и т.д.);

- готовности оказать посильную помощь нуждающимся в ней, понимая и реализуя всю необходимую при этом степень терпения, снисходительности и эмпатии;

- умения работать в команде, сотрудничать, осуществлять добровольческую помощь;

- нравственности и уважения принципов, взглядов, ценностей, норм окружающего;

3 направление - внеучебное, предполагающее участие студентов в ролевых играх, дискуссиях, фестивалях, посещение театров, музеев, различных кружков и студий и т.д. В рамках данного направления деятельности также предусматривается создание педагогом специально сконструированных кейсовых ситуаций, в которых студент-участник сталкивается с необходимостью вступать в диалог, разрешать противоречия, стремясь достигнуть разумного, максимально приемлемого для обеих сторон компромисса. Диалогические формы внеаудиторной работы помогают закрепить навыки, приобретенные в рамках первых двух направлений. Кроме того, в повседневной, внеаудиторной коммуникации, в поликультурном образовательном пространстве вуза, студенты взаимодействуют со сверстниками, отличными от них по национальным, религиозным, социальным и другим позициям.

Заметим, что цель формирования толерантности преследует совместное обучение здоровых студентов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также студентов различных национальных, лингвокультурных групп и вероисповеданий [10-14]. Подобное повседневное общение индивида с отличающимися от него людьми, необходимость вступать с ними в ежедневное и профессиональное взаимодействие, сотрудничать позволяет упрочить видение студентами окружающего мира во всей его многогранности, формирование толерантной картины мира студента.

Образовательная среда вуза включает в себя несколько сфер. Наряду с официальным, деловым общением имеет место свободная, неформальная коммуникация, в которой центральное место отводится студенческому самоуправлению [15-17]. Оно предполагает общение студентов и педагогов на уровне взаимопомощи, взаимопонимания и взаимодоверия. Это взаимодействие - наполненное сотрудничеством, импровизацией, диалогическими взаимоотношениями.

Сочетание трех обозначенных направлений формирования толерантности способствует эффективному ее развитию - как важной стратегии деятельности и поведения студентов. Но реализовывая вышеизложенные идеи, нельзя не брать в расчет окружающую среду, то есть, то социальное пространство, в котором проходит образовательный процесс. В.А. Ясвин сформулировал определенную систему требований к эффективной организации образовательной среды, которую мы трансформировали и применили в соответствии с задачами нашего исследования [18]. В связи с этим, в качестве педагогических условий формирования толерантной среды вуза выделить следующие:

1. Вариативное использование интерактивных методов воспитания и обучения, активизирующих развитие толерантности студентов.

2. Основной акцент на развитии навыков коммуникативной толерантности всех участников образовательного процесса.

3. Воспитание толерантности через формирование, развитие и совершенствование определенных качеств личности, таких как: самопринятие и толерантное от-

ношение к самому себе, доверие, эмпатия, открытость; способность к многомерной рефлексии, к принятию других людей, готовность и способность вступать во взаимодействие с ними.

4. Обеспечение личностно-ориентированного взаимодействия педагогов и студентов в учебно-воспитательном процессе и во внеучебной деятельности, в процессе которого реализуются навыки коммуникативной толерантности и возникают предпосылки успешного развития толерантных качеств и стратегий мышления и деятельности студентов.

5. Формирование установки на толерантность, заключающуюся в готовности руководителей образовательных учреждений, педагогов и студентов к партнерству и сотрудничеству в образовательном процессе.

6. Развитие академической мобильности, с целью освоения языка, культуры и общего кругозора, а также расширения профессиональной базы знаний, за счет обмена опытом с коллегами из других стран.

7. Укрепление и развитие межвузовского и межуровневого образовательного сотрудничества, выстраивание образовательной вертикали, что позволит консолидировать воспитательное воздействие и расширить поликультурное образовательное пространство до размеров муниципального образования.

8. Толерантно ориентированная образовательная среда вуза раскрывается и в факте создания открытого образовательного пространства. Уже то, что преподаватели могут транслировать свои идеи, знания, послы, без какого-либо пространственно-временного ограничения, побуждает студентов к восприятию мира как открытого, многообразного. С нашей точки зрения такое миропонимание со временем трансформируется в толерантные компетенции, которые мы и имеем целью сформировать.

Совокупность педагогических условий формирования толерантности у студентов должно пребывать в единстве и взаимосвязи процессуальных, содержательных и интегративных аспектов. Создание толерантного поликультурного образовательного пространства, способствует не только формированию чувства принятия иных точек зрения, национальностей и вероисповеданий, но и создает благоприятный этносоциально-психологический климат, предупреждающий дезадаптацию студентов-иностранцев.

Подытоживая все вышесказанное, отметим, что образовательная среда высшего учебного заведения должна иметь целостную структуру, объединенную общей целью формирования толерантного мышления и деятельности у специалиста социальной сферы.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Епишева И.И. Воспитание толерантности студентов в системе среднего профессионального образования: дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 / Епишева Ирина Ивановна. - Владикавказ, 2006. - 171 с.

2. Батурина О.С. Межличностная толерантность студентов педагогических вузов: дисс...канд. психол. наук: 19.00.05/ Батурина, Оксана Сергеевна. - Казань, 2009. - 175 с.

3. Филонов Г.Н. Теория поликультурного образовательного пространства // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 102-105

4. Третьякова Т.В., Лейфа А.В. Формирование толерантности социальных педагогов в вузе на основе этнопедагогического подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 355-360.

5. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогические факторы реализации социально-культурных программ преодоления ксенофобии в молодежной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 6 (110). С. 153-158.

6. Чекмарева Т.Н. Условия развития толерантности как профессионально важного качества будущего

педагога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 317-321.

7. Лейфа И.И., Яцевич Л.П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих социальных работников при обучении иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 165-168.

8. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогические подходы к преодолению проявлений ксенофобии в молодежной среде средствами социально-культурной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 12 (116). С. 153-157.

9. Суханова И.Ю., Филоненко Т.А. Формирование толерантности у студентов неязыковых вузов в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 214-219.

10. Горбунова О.В. Социальная зрелость и черты характера личности // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 54-57.

11. Абдуразакова Д.М. Методологические аспекты развития толерантного сознания личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 6. С. 104-109.

12. Попова А.В. Межкультурная компетентность педагога как условие успешной социальной адаптации в современных условиях // Вектор науки Тольяттинского

государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 174-175.

13. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Профессионально-методическая подготовка учителя математики к обучению детей с особыми образовательными потребностями // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 3. С. 32-33.

14. Абдуразакова Д.М. Влияние коллективной творческой деятельности на развитие толерантного сознания молодежи // Педагогическое образование и наука. 2013. № 1. С. 128-132.

15. Гребенюк Е.Н. Студенческое самоуправление вуза как саморазвивающаяся система: синергетический подход // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 86-89.

16. Добрава В.В., Сысуева И.Г. Сокращенные формы речевого общения как средство осуществления межкультурной коммуникации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 72-76.

17. Голубь И.Б. Студент вуза как субъект межкультурной коммуникации (из опыта работы по формированию условий для межкультурных коммуникаций у современного студенчества) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 88-91.

18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

#### **DEVELOPMENT OF TOLERANCE AT STUDENTS OF SOCIAL SPHERE IN MULTICULTURAL EDUCATION ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

© 2014

**E. Y. Lesite**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Psychology and pedagogic»

**E. V. Pavlova**, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Psychology and pedagogic»

*Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

*Annotation:* Tolerance is necessary for forming it is system, in parallel introducing three basic components: theoretical, practical and extracurricular. It will allow creating the tolerant educational environment and it is essential to increase efficiency of activity of the tolerance directed on formation on the vocational training.

*Keywords:* tolerance, teacher, student, Specialist social services, the process of learning, education, multicultural educational environment.

УДК 37.036.5

#### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2014

**Н.В. Лифанова**, учитель начальных классов, магистрант  
*Средняя общеобразовательная школа № 10, Жигулёвск (Россия)*

*Аннотация:* Одним из требований современной системы образования является формирование творческой личности. При использовании технологии проблемного обучения динамично развиваются творческие способности младших школьников, происходит эффективное овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

*Ключевые слова:* творческая деятельность, творческие способности, технология проблемного обучения, проблемная ситуация, открытие знаний, методические приёмы, деятельностный метод, структура урока.

Современное состояние российского общества требует, чтобы образование формировало творческую личность, способную к созидательной деятельности в изменившихся условиях существования. Творческой деятельностью можно назвать деятельность, в которой проявляются такие качества личности, как продуктивность, оригинальность мышления, изобретательность, умение увидеть проблему, интуиция, быстрота умственных реакций, способность к догадке. [1, с. 3]

В традиционной системе обучения деятельность учащихся носит репродуктивный характер, что не создаёт необходимых условий для развития творческих способностей личности. Творческие способности младших школьников динамично развиваются при использовании

технологии проблемного обучения: через применение специальных дидактических средств учащиеся ставятся в условия, когда нужно решать нестандартные задачи, комбинировать имеющиеся знания, выдвигать гипотезы, искать пути решения проблем. Такой подход к обучению позволяет сделать из ученика активного соучастника учебного процесса. [2]

Сегодня под технологией проблемного обучения понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками (ЗУН) и

развитие мыслительных способностей. [3, с. 65]

Целью технологии проблемного обучения является приобретение ЗУН, усвоение способов самостоятельной деятельности, развитие познавательных и творческих способностей. Данная технология основана на создании особого вида мотивации — проблемной, поэтому предъявляет особые требования к дидактическому содержанию учебного материала, который должен быть представлен как последовательность проблемных ситуаций. Проблемная ситуация — это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием. [4, с. 3]

При проведении любого урока учитель имеет дело с учащимися, обладающими различными познавательными и творческими способностями. В результате одинаковые задания вызывают у младших школьников проблемные ситуации различной степени сложности.

Технология проблемного обучения используется на уроках изучения нового материала и позволяет заменить традиционное объяснение учителя открытием знаний [5-9]. Урок с применением данной технологии включает в себя два этапа:

1. этап формулирования темы урока или вопроса для исследования, на котором осуществляется постановка учебной проблемы;

2. этап формулирования нового знания, на котором происходит поиск решения.

Постановку учебной проблемы и поиск ее решения ученики осуществляют в ходе специально организованного учителем диалога. Различают два вида диалога: побуждающий и подводящий. Они имеют разную структуру, обеспечивают разную учебную деятельность и развивают разные стороны психики учащихся.

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику работать по-настоящему творчески, и поэтому развивает творческие способности учащихся. На этапе постановки проблемы этот метод выгладит следующим образом. Сначала учителем создается проблемная ситуация, а затем произносятся специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает открытие знаний путем проб и ошибок. [10, с. 1]

При обучении младших школьников особенно важно не пропускать звено осознания противоречия и четко его прорабатывать соответствующими репликами. В противном случае (без осознания противоречия) большинство учащихся начальных классов сформулировать учебную проблему не смогут. [10, с. 29]

Подводящий диалог представляет собой систему сильных ученикам вопросов и заданий, которые активно задействует и соответственно развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку к новому знанию, следовательно, ведет к открытию знаний. При этом подведение к знанию может осуществляться как от поставленной проблемы, так и без нее. [10, с. 2]

Таким образом, на уроках с использованием технологии проблемного обучения учитель сначала с помощью диалога помогает поставить учебную проблему: сформулировать тему урока или вопрос для исследования. Это вызывает у школьников интерес к новому материалу, формирует познавательную мотивацию. Затем учитель с помощью диалога организует поиск решения, помогая школьникам открыть новое знание. При этом достигается полное понимание материала учениками, поскольку нельзя не понимать то, до чего додумался самостоятельно.

Учитель может использовать различные методиче-

ские приёмы создания проблемных ситуаций. Приведу собственные примеры проблемных ситуаций.

1. Урок окружающего мира. 1 класс. Тема «На что похожа наша планета?»

Методический приём: одновременное предъявление ученикам противоречивых фактов, теорий, мнений.

- Рассмотрите в учебнике 2 рисунка. (Ученики рассматривают иллюстрации: на первой изображена Земля плоская, на второй — шарообразная.)

- Что вас удивило? Что интересного заметили? (Ученики комментируют увиденное в учебнике.)

- Какой вопрос возникает? (На каком рисунке форма Земли изображена верно?)

2. Урок окружающего мира. 1 класс. Тема «Кто такие насекомые?»

Методический приём: столкновение мнений учеников вопросом или практическим заданием на новый материал.

- Рассмотрите на доске рисунки. Какие животные там изображены? (Ученики называют: гусеница, рак, паук, богомол.)

- Как вы считаете, какие из этих животных являются насекомыми? (Ответы детей.)

- Вопрос был один? (Да.)

- А мнений сколько? (Несколько вариантов.)

- Почему так получилось? (Мы не знаем, по какому признаку можно отнести животных к насекомым.)

- Как вы думаете, какую тему мы сегодня будем изучать? (Кто такие насекомые?)

3. Урок русского языка. 1 класс. Тема «Буква Ъ»

Методический приём: выявление имеющихся представлений учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку», а затем предъявление научного факта сообщением, расчетом, экспериментом, наглядностью.

- Напишите, кто это? (Учитель показывает картинку с изображением гуся.) Три ученика работают у доски. Кто-то из них может написать слово без Ъ.

- Прочитайте, что получилось. (Гус.)

- А на картинке кто изображён? (Гусь.)

- Какой звук мы слышим на конце этого слова? (Мягкий согласный С.)

- Почему мы не смогли правильно написать слово «гусь»? (Потому что не знаем, как пишутся слова с мягким согласным в конце слова.)

- Сегодня мы научимся это делать. (Учитель на доске правильно записывает слово «гусь».) Тема нашего урока «Буква Ъ».

4. Урок математики. 1 класс. Тема «Прибавление и вычитание числа 3»

Методический приём: практическое задание, не сходное с предыдущими.

- Найдите значение выражений:

$4+1$   $5+2$   $8-2$   $6-1$

(Ученики выполняют.)

- Найдите значение этих выражений:

$7+3$   $6+3$   $9-3$   $8-3$

- Вы смогли выполнить задание полностью? (Некоторые смогли, некоторые нет.)

Учитель обращается к ученикам, которые не смогли это сделать:

- В чём затруднение? (Мы раньше этого не делали.)

- Чем это задание не похоже на предыдущее? (Раньше в примерах мы прибавляли или вычитали только 1 или 2, а в этих нужно прибавить и вычесть число 3.)

- Какова же тема урока? (Прибавление и вычитание числа 3.)

5. Урок литературного чтения. 1 класс. Тема «Согласный звук Ч, буквы Ч, ч»

Сообщение темы с мотивирующим приёмом: учитель предваряет сообщение готовой темы либо интригующим материалом (приём «яркое пятно»), либо характеристикой значимости темы для самих учащихся (приём «актуальность»).



- Давайте поиграем в игру «Какой звук заблудился?»  
На болоте нет дорог,  
Я по кошкам (*кочкам*) скок да скок!

Наевшись рыбы до отвала,  
На море гайка (*чайка*) отдыхала!

Волкам и беркутам на страх,  
Кабан (*чабан*) пасёт овец в горах!

- Какой общий звук вы услышали в отгадках? (Звук Ч.)

- Значит, какая тема нашего урока? (Звук Ч, буква Ч.)

Технология проблемного обучения основана на деятельностном методе – таком методе обучения, при котором ребенок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности. [11, с. 5]

При подготовке урока по технологии проблемного обучения рекомендуем придерживаться следующей структуры урока:

1. Организационный момент (мотивация к учебной деятельности)
  2. Актуализация и пробное учебное действие.
  3. Выявление места и причины затруднения.
- Постановка проблемы.
4. Совместное открытие знаний.
  5. Первичное закрепление полученных знаний
  6. Самостоятельное применение знаний.
  7. Рефлексия учебной деятельности.
  8. Подведение итогов урока.

Решая проблемные ситуации, младшие школьники учатся мыслить творчески. Они стремятся анализировать имеющиеся факты, из нескольких данных правил, определений, образцов рассуждения выбрать одно определенное и использовать его в процессе самостоятельного решения новой учебной задачи. В дальнейшем ученики планируют свою работу и стараются найти собственное правило, приём, способ деятельности, пытаются определить несколько вариантов решения учебной задачи. Это приводит к прочности и глубине знаний, приобретённых самостоятельно, а также к формированию умения находить пути решения любой проблемы самостоятельно.

Уроки на основе технологии проблемного обучения очень эффективны и нравятся младшим школьникам. Поэтому можно проводить такие уроки по любым предметам, так как к каждому уроку можно подобрать необходимые и достаточные упражнения для актуализации знаний и создания проблемной ситуации, продумать постановку проблемы и выбор путей её решения в соответствии с принципом рациональности [14-18]. Конечно, работа трудоёмка, но в условиях развития современного общества обучение на основе данной технологии формирует личность с высоким уровнем творческих способностей, которая умеет логически мыслить, находить решение в различных проблемных ситуациях, способную к самоанализу и саморазвитию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: учебное пособие / С.И. Брызгалова. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1995. - 72 с.
2. Ахметжанова Г.В. Современные проблемы теории и практики начального образования: монография / Г.В. Ахметжанова, Т.Г. Воробьева, Ю.Н. Егорова и др.; под общ. ред. Г.В. Ахметжановой. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. – 179 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 288 с.
4. Кушнарченко О.В. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе. [http://](http://teacherjournal.ru/shkola/nachalnaya-shkola/)

[teacherjournal.ru/shkola/nachalnaya-shkola/](http://teacherjournal.ru/shkola/nachalnaya-shkola/).

5. Ларькина Т.В. Технологическая подготовка будущих специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 198-200.

6. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Профессионально-методическая подготовка учителя математики к обучению детей с особыми образовательными потребностями // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 3. С. 32-33.

7. 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.

8. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.

9. 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.

10. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения. <http://nachalka1-4.ucoz.ru/>.

11. Артёмова Т.Н. Проблемное обучение. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/2012/08/15>.

12. Ягодко Л.И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе. <http://w.school2100.ru/>.

13. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. / А.М. Матюшкин. - М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. - 392 с.

14. Сковцова С.А. Методическая система обучения младших школьников решению сюжетных математических задач // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 177-181.

15. Тогобецкая Е.Ю. Формирование элементарных математических понятий младшего школьника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 285-287.

16. Шамсрахманова У.К. ТРИЗ-технологии как средство формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 324-325.

17. Квасных Г.С., Саржанова А.Н. Методические аспекты использования межпредметного материала для развития речи младшего школьника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 108-111.

18. Кондаурова И.К. Дисциплина «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями» в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 1. С. 23-25.

19. ФГОС начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373). <http://base.garant.ru/197127/>.

---

**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN PRIMARY SCHOOL WITH THE HELP  
OF PROBLEM EDUCATION TECHNOLOGY**

© 2014

*N.V. Lifanova*, primary school teacher, master Togliatti State University  
Secondary School № 10, Zhiguliovsk (Russia)

---

*Annotation:* One of the requirements of the modern system of education is the formation of a creative personality. Using the problem education technology dynamically develops creative abilities of primary school pupils. It leads to effective knowledge, skills and cognitive abilities acquirement.

*Keywords:* creative activity, creative abilities, problem education technology, problem situation, knowledge discovery, teaching techniques, activity method, the structure of the lesson.

УДК 378.14

**РОЛЬ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ «ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ТИПОВ И ДЕЙСТВИЯ НАД НИМИ»  
ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ  
К ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ**

© 2014

*A.A. Минахметов*, заместитель директора, учитель информатики и ИКТ  
МБОУ СОШ №1, с.Аскино, Республика Башкортостан (Россия)

---

*Аннотация:* В статье рассмотрены преобразования типов и действия над ними на языке программирования Паскаль. Учителям предложены методические рекомендации и практические приемы по подготовке выпускников сельских общеобразовательных школ к ЕГЭ по информатике и ИКТ.

*Ключевые слова:* типы данных, язык, программирование, Паскаль, единый, государственный, экзамен, информатика, технологии, ИКТ, алгоритмы, сельская школа, переменные, процедуры, функции.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – это специальная форма объективной оценки качества подготовки выпускников общеобразовательных школ, освоивших обязательные образовательные программы среднего общего образования, с использованием особых видов заданий, так называемых контрольно-измерительных материалов [1].

Как известно, ЕГЭ по информатике и ИКТ довольно сложный экзамен, особенно для выпускников из обычных сельских общеобразовательных школ с учебной нагрузкой одного часа в неделю (45 минут). Как правило, этого недостаточно для качественной подготовки к экзамену, в то время как, на высокие баллы пишут выпускники профильных и специализированных классов.

На сегодняшний день до сих пор не разработаны качественные методические пособия, учебники по информатике, опираясь на которые можно подготовить выпускника к экзамену по предмету, не прибегая к другим источникам.

Большая часть тем вообще не рассматривается в школьном курсе информатики и ИКТ, или изучается поверхностно, что затрудняет подготовку на высоком уровне учителем своих подопечных к экзамену.

Согласно демонстрационному варианту ЕГЭ-2015 по информатике [2], большая часть заданий рассчитаны на преобразования типов и действия над ними. Однако, многие учителя общеобразовательных школ не учитывают методических тонкостей данной темы при подготовке обучающихся к экзамену.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Многие авторы предлагают различные методы и приемы подготовки обучающихся к ЕГЭ по информатике.

Современные авторы [3] предлагают учителям общеобразовательных школ совместно с преподавателями вузов проводить дополнительные занятия по подготовке выпускников к экзамену путем освещения теоретического материала, их закрепления практическими приемами решения задач.

Они грамотно излагают опыт работы в данном направлении, предлагают качественный список литературы и каталоги адресов цифровых ресурсов для эффективной подготовки выпускников к ЕГЭ по информатике.

Однако, не всегда учителя сельских школ могут сотрудничать со специалистами вузов из-за отдаленности от городов.

Другой автор [4] предлагает использование специ-

ализированных программных средств, с созданием дополнительных групп учебных заданий, включенных в электронный задачник по программированию Programming Taskbook.

Однако, такой подход неприемлем для обычных выпускников из сельских школ, у которых и представления не может быть о языках программирования высокого уровня. В основном, в сельских школах до сих пор преподают языки Паскаль, Бейсик, Алгоритмический язык.

Хотя, уже с этого учебного года в заданиях ЕГЭ дополнительно к языку высокого уровня Си, введен еще один – Питон.

В недавней работе [5] предпринята попытка показать значимость учебной темы «Типы данных» при подготовке обучающихся 11 классов к экзамену по информатике. Приведены методические рекомендации учителям сельских школ по разделу ЕГЭ-2015 «Элементы теории алгоритмов и программирование». Детально рассмотрены некоторые задания экзамена, приемы их решения и объяснения выпускникам. Автор указывает важнейшие элементы методического характера по данной учебной теме и разделу ЕГЭ-2015.

*Формирование целей статьи.* В связи с этим, целью данной работы явилось представление учителям сельских школ некоторых методов и приемов по подготовке обучающихся к выпускному экзамену в форме ЕГЭ по учебной теме «Преобразования типов и действия над ними» на примере языка программирования Паскаль и демонстрационного варианта ЕГЭ-2015.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В современных учебниках [6-8] последних лет изданий, довольно скудно описаны типы данных, иногда лишь в общем виде, не вдаваясь в мелкие детали и не учитывая язык программирования.

Обучающимся из сельской местности, которые вынуждены начать изучение информатики и ИКТ лишь в 10 классе, из-за нехватки грамотных учителей-предметников по предмету, совершенно непонятны эти учебники, рассчитанные на профильный уровень. Но задания предстоящего ЕГЭ-2015 по информатике уже мало охватывают базовый уровень сложности, больше уделяя внимания заданиям повышенного и высокого уровня сложности.

Продолжая идею в [5], можно сказать, что тип переменной в заданиях ЕГЭ-2015 позволяет устанавливать не только длину ее представления изнутри, но и вести

контроль над действиями, выполняемыми над ней в программе.

В заданиях №№8, 11, 14, 19, 20, 21, 24, 25, 27 источника [2] строго используются типы данных *Integer* (целочисленный тип), *Longint* (целый знаковый тип без ограничений диапазона) и *String* (строковый тип). Обучающиеся не понимают, что в этих заданиях вообще не применяется тип данных *Real* (вещественный тип). Поэтому, учителю важно показать преимущество изучаемого в сельской школе языка программирования Паскаль перед другими языками, в которых есть учет автоматического преобразования типов.

Согласно [9], на языке программирования Паскаль, используемые переменные контролируются уже на этапе компиляции программы. Здесь практически исключены автоматические (неявные) преобразования типов. Обучающимся нужно объяснить, что исключение допускается только в отношении констант и переменных типа *Integer* (целый тип), которые разрешается использовать в выражениях типа *Real* (вещественный тип).

Выпускников в замешательство вводит новый тип заданий №21 того же источника [2], который введен с этого года, требующий подсчета различных значений входной переменной *k*, при которых программа выдает тот же ответ, что и при входном значении  $k = 64$ , причем переменная *k* типа *Longint*.

```
var k, i : longint;
function f(n : longint) : longint;
begin
  f := n * n;
end;
begin
  readln(k);
  i := 12;
  while (i > 0) and (f(i) >= k) do i := i - 1;
  writeln(i);
end.
```

В заданиях такого типа можно было указать тип возвращаемого значения *Integer*. Обучающимся важно показать, что в Паскале функция располагается выше основной программы, а результат выполнения функции всегда записывается в специальную переменную, имя которой совпадает с именем самой функции, которую последний раз объявлять нет необходимости.

Понятие функции в Паскале является близким к понятию процедуры. Функция, наравне с процедурой, вызывается заданным именем и может содержать любое число операторов языка Паскаль, а также внутренние процедуры и функции.

Учителю-предметнику важно акцентировать внимание обучающихся на том, что функция имеет свое собственное значение, которое может использоваться наравне с переменными в выражениях соответствующего типа.

Особую тревогу вызывают арифметические операции над переменными деление вещественное «/», деление целочисленное *div* и получение остатка от целочисленного деления *mod*. Например, обучающиеся не могут понять, что использование операции целочисленного деления *div* означает сознательное отбрасывание дробной части результата, а оператор *mod* забирает остаток от деления одного числа на другое число типа *Integer*.

Поэтому, при подготовке к ЕГЭ учителю необходимо научить обучающихся анализировать сложную программу, содержащую подпрограмму, циклы, ветвления. Как показывает опыт работы, особую трудность выпускников вызывает задание №20 источника [2], требующий указать наименьшее (наибольшее) из входного числа *x*, при котором алгоритм как протокол выдает два числа *a* и *b*.

```
var x, a, b : integer;
begin
  readln(x);
  a := 0; b := 1;
```

```
while x > 0 do
begin
  a := a + 1;
  b := b * (x mod 10);
  x := x div 10;
end;
writeln(a); writeln(b);
end.
```

Для решения подобных заданий, учителю необходимо научить обучающихся применять метод индукции и дедукции при анализе программы. Необходимо начать с последних строк, в которых выводятся переменные *a* и *b*, чтобы определить их предназначение. После этого необходимо акцентировать внимание выпускников на первоначальные присваивания до начала цикла. Здесь, перед началом цикла переменная *a* равна нулю, а переменная *b* принимает значение 1.

Цикл *while* показывает, что на каждом шаге при выполнении указанного условия, происходит изменение всех трех переменных. Строка  $b := b * (x \text{ mod } 10)$  означает, что переменная *b* умножается на  $(x \text{ mod } 10)$ , остаток от деления числа *x* на 10, что является последней цифрой десятичной записи числа *x*.

Только после этого, в строке  $x := x \text{ div } 10$  происходит отсечение последней цифры в десятичной записи числа *x*. Здесь важно показать обучающимся, что такое отсечение происходит в конце каждого шага цикла *while*. Важно заметить, что цикл перестает работать тогда, когда перестает выполняться условие  $(x > 0)$ , означающий, что все цифры исходного числа уже отброшены. Таким образом, выполнение цикла происходит ровно столько раз, сколько цифр содержится в десятичной записи введенного с клавиатуры числа *x*.

Иногда в заданиях подобного типа применяется классический Алгоритм Евклида. По определению [10], Алгоритм Евклида – это алгоритм нахождения наибольшего общего делителя (НОД) двух целых неотрицательных чисел.

Учителю важно довести до обучающихся, что Алгоритм Евклида нахождения НОД, основан на главных свойствах этой величины:

- 1) Берутся одновременно отличные от нуля целые (тип *Integer*) неотрицательные числа *x* и *y*;
- 2) Обязательное условие  $(x \geq y)$ ;
- 3) Если выполняется условие  $(y = 0)$ , то значение  $\text{НОД}(x, y) = x$ ;
- 4) Если выполняется условие  $(y < 0)$ , то для некоторых чисел *x*, *y*, *r* (остаток от деления *x* на *y*) выполняется равенство вида  $\text{НОД}(x, y) = \text{НОД}(y, r)$ .

Огромное значение при подготовке выпускников к экзамену имеют операции отношения и логические отношения. Как известно, в заданиях ЕГЭ над данными *Integer* и *String* определены шесть видов операций отношения (сравнения).

Важно показать обучающимся, что в операциях сравнения должны участвовать однотипные операнды. В Паскале исключение составляют типы *Real* и *Integer*, которые можно сравнивать друг с другом. Результатом применения операции сравнения к любым однотипным операндам будет тип *Boolean*.

Иногда в заданиях типа №27 источника [2] нередко применяется сравнение двух строк. Здесь важно научить выпускников механизму правильного сравнения двух строк. Символы в строках сравниваются строго попарно друг с другом по следующему правилу. Первый символ первой строки *String1* сравнивается с первым символом второй строки *String2*, второй символ первой строки – со вторым символом второй и т.д. Необходимо учитывать, что парные символы сравниваются только сравнением их кодов согласно кодовой таблице ASCII.

Выпускники забывают, что если одна строка оказывается короче другой, то недостающие символы заменяются нулями. Отношение первой несовпадающей друг с другом пары символов строго принимается за отноше-



ние двух строк.

Еще одним важным моментом при решении заданий ЕГЭ является теоретическое знание и правильное практическое применение логических операций языка программирования Паскаль. В основном, в заданиях на программирование №21, 24, 25, 27 источника [2], применяются логические операции *and* (логическое И) и *or* (логическое Или).

Другие две логические операции *not* (логическое отрицание Не) и *xor* (исключающее Или) в заданиях подобного типа до сих пор не встречались.

В связи с этим, учителю важно довести до обучающихся, что логические операции применимы лишь к операндам целого и логического типа. Выпускники нередко забывают, что если операнды представлены как целые числа, то и результат логической операции тоже есть целое число.

В свою очередь, нельзя забывать, что логические операции над логическими данными, дают результат строго логического типа.

Данные правила очень хорошо прослеживаются в задании №25 источника [2], требующий описать на одном из языков программирования алгоритм, удовлетворяющий определенным условиям, которых может быть несколько. Вот фрагмент правильного содержания ответа задания №25 демонстрационного варианта ЕГЭ-2015 для языка программирования Паскаль.

```
k := 0;
for i := 1 to n-1 do
  if ((a[i] + a[i + 1]) mod 2 <> 0) and (a[i] +
a[i + 1] > 0) then k := k + 1;
writeln(k);
```

Здесь важно учителю акцентировать внимание обучающихся на том, что при вычислении выражений подобного вида приоритет вычислений строго определяется расставленными скобками, а при их отсутствии принятым стандартным приоритетом в информатике *div*, *mod*, *and* и *or*.

Поэтому, выпускникам следует учесть, что в отличие от многих других языков программирования, логические операции в Паскале имеют приоритет более высокий, чем обычные операции отношения. Они должны научиться в сложных логических выражениях правильно расставлять скобки, иначе, при запуске программы на исполнение, будет вызвана синтаксическая ошибка.

В заданиях подобного типа важно также учитывать условие четности, нечетности, кратности. Эти условия реализуются тремя простыми правилами.

- 1) Правило четности ( $a[i] \bmod 2 = 0$ ).
- 2) Правило нечетности ( $a[i] \bmod 2 = 1$ ) или ( $a[i] \bmod 2 \neq 0$ ).
- 3) Правило кратности ( $a[i] \bmod n = 0$ ), где  $n$  – любое целое число.

Многие выпускники допускают грубые ошибки, забывая про указанный в задании диапазон, в котором находятся исходные числа. Дело в том, что на языке программирования Паскаль, остаток от деления отрицательного числа на положительное дает в ответе отрицательное число, например, запись следующего вида  $(-5) \bmod 2 = -1$ . Поэтому учителю важно показать, что определять условие неделимости элемента массива, например, на число  $n$  нельзя с помощью стандартного условия ( $a[i] \bmod 2 = 1$ ), так как программа не будет работать для отрицательных чисел. Необходимо использовать условие ( $a[i] \bmod 2 \neq 0$ ).

Таким образом, выпускнику при подготовке к экзамену, следует уделить повышенное внимание заданиям подобного типа. Необходимо понимать смысл арифметических операций над целыми числами *mod*. Запрещается использовать деление на нуль, так как результат операции не будет определен.

Приведенные примеры заданий с развернутым ответом проверяют умение выпускником не только читать, модифицировать, создавать и записывать программы на

определенном языке программирования, но и выполнять все шаги алгоритма последовательно, друг за другом, соблюдая логическую связь. Поэтому, для решения задач по данной учебной теме, требуется знание не только одного из языков программирования, а также основных управляющих конструкций и типов данных.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Демонстрационный вариант ЕГЭ-2015 не отражает полностью всех вопросов содержания курса информатики и ИКТ. Уже с этого года представлены по несколько вариантов отдельных заданий, хотя в реальных вариантах экзамена на каждую позицию будет определено строго одно задание.

Современному учителю информатики необходимо выработать собственную стратегию подготовки к ЕГЭ по предмету, только потом дать четкие представления выпускникам в развернутом виде, что из себя представляет то или иное задание контрольно измерительных материалов ЕГЭ-2015.

Учебная тема по преобразованию типов играет важную роль при подготовке выпускников к ЕГЭ. Правильное использование типизированных переменных, количество идентификаторов, их точное описание при решении заданий на программирование, дает гарантии правильного составления алгоритма, выдающего верное значение при его запуске.

У выпускника в ходе экзамена формируется свой, личный замысел программы, соответствующий условию задачи, что позволяет минимизировать возможность допущения синтаксических ошибок (например, использование неверного типа данных). При этом, экзаменуемый может предложить в целом верное решение, не содержащее технических ошибок написанного алгоритма.

Для того, чтобы программа была эффективной по времени, выпускник уже будет четко определять для каждой входной переменной возможное минимальное и максимальное значения согласно указанному диапазону.

Огромное значение имеет не только эффективность программы по времени, но и по памяти. Неэффективность памяти означает, что выпускник использует память, пропорциональную объему исходных данных. Конечно, все зависит еще и от условия задачи. Поэтому, чтобы грамотно построить программу, эффективно по памяти, достаточно при обработке очередного элемента входных данных использовать как можно меньшее значение, который и будет храниться в памяти. Реализация своей идеи возможна по-разному, сохраняя исходное содержание программы, с учетом аккуратности входных данных.

На основе написанных научных статей в данной области исследования, идет создание учебно-методического комплекса с рекомендациями по подготовке обучающихся средних общеобразовательных школ сельской местности к выпускному экзамену в форме ЕГЭ по информатике. В данном пособии будут собраны задачи в тематические блоки, соответствующие реальным заданиям ЕГЭ.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Спецификация контрольно измерительных материалов для проведения в 2015 году единого государственного экзамена по информатике и ИКТ. // URL: [http://new.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory/ИНФ\\_СПЕЦ\\_2015.pdf](http://new.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory/ИНФ_СПЕЦ_2015.pdf) (дата обращения 10.10.2014).
2. Демонстрационный вариант ЕГЭ 2015. Информатика и ИКТ, 11 класс. // URL: [http://new.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory/ИНФ\\_ДЕМО\\_2015.pdf](http://new.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory/ИНФ_ДЕМО_2015.pdf) (дата обращения 10.10.2014).
3. Немчинова Т.В., Тонхонова А.А. Эффективные приемы подготовки школьников к ЕГЭ по информатике и ИКТ // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ, 2013. – Выпуск №15. – С.54-57.
4. Абрамян М.Э. Использование специализированного программного обеспечения при подготовке к ЕГЭ по

информатике. // Информатика и образование. – М., 2012. – №6. – С.91-93.

5. Миниакметов А.А. Роль типов данных при подготовке выпускников сельских школ к ЕГЭ по информатике и ИКТ. // Научно-методический и теоретический журнал “Социосфера”. Раздел «Педагогика». – Пенза, 2014. – №4. – С.96-99.

6. Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Информатика и ИКТ. Базовый уровень. учебник для 10-11 класса. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 249 с.

7. Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Профильный

уровень. Учебник для 10 класса. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2010. – 387 с.

8. Поляков К.Ю., Еремин Е.А. Информатика. Углубленный уровень. Учебник для 11 класса. В 2-х частях. – Часть II. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2013. – 307 с.

9. Фаронов В.В. Турбо Паскаль 7.0. Начальный курс. Учебное пособие. – М., 2001. – с.29-34.

10. Чернов А.А. Конспекты уроков информатики в 9-11 классах. Практикум по программированию. В помощь преподавателю. – Волгоград, 2004. – с.38-39.

**THE ROLE OF THE TOPIC “TRANSFORMATION OF TYPES AND OPERATIONS ON THEM” WHILE TRAINING RURAL STUDENTS FOR USE ON IT**

© 2014

*A.A. Miniakhmetov, headmaster’s assistant, teacher of IT  
 Secondary school №1, Askino, Republic of Bashkortostan (Russia)*

*Annotation:* The article dwells on transformation of types and operations on them on Pascal. The article contains recommendations and techniques for IT teachers while training rural students for USE.

*Keywords:* data types, programming, language, Pascal, the USE, algorithm, rural school, informatics, technologies, variables, procedure, functions.

УДК 378(07)

**РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ**

© 2014

*М.Г. Мухидинов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математики»  
 Дагестанский государственный институт народного хозяйства, Махачкала (Россия)*

*Аннотация.* Внедрение ФГОС кардинально меняет представление о целях и приоритетах общего образования и ориентирует на достижение новых образовательных результатов, что обуславливает необходимость совершенствования структурных и функциональных компонентов педагогической системы и соответствующих корректив в содержании компонентов профессиональной деятельности учителя. В этом аспекте в статье рассмотрены вопросы развития технологического и психолого-педагогического компонентов профессиональной деятельности учителя информатики.

*Ключевые слова:* модернизация образования, образовательные результаты, компоненты профессиональной деятельности учителя информатики, средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), информационно-коммуникационная образовательная среда (ИКОС).

*Введение.* В условиях смены образовательной парадигмы (информатизация образования, реализация ФГОС) кардинально меняются представления о целях и ценностях общего образования и, следовательно, о том, что должны представлять собой современные образовательные результаты на всех ступенях непрерывного образования. Необходимым компонентом практической готовности учителя информатики к профессиональной деятельности, становятся алгоритмы инновационной деятельности в современной общеобразовательной школе.

Наша *постановка проблемы* заключается в исследовании теоретических оснований и методических аспектов совершенствования содержания подготовки будущего учителя информатики. Современное содержание профессиональной и методической подготовки учителя информатики недостаточно ориентировано на формирование личности учителя способного к профессиональной деятельности в условиях развития новой ИКОС, поскольку в должной мере не учитывает новую роль и назначение учителя информатики [2]. В этой связи процесс формирования умений и навыков внедрения и развития средств ИКТ должен «целенаправленно осуществляться в контексте будущей профессиональной деятельности учителя с учетом перспектив развития содержания компонентов профессиональной и педагогической деятельности» [1, с. 133].

*Основная часть.* Модернизация образования влечет за собой обновление содержания традиционной системы обучения и развитие компонентов профессиональной деятельности учителя в условиях реализации новых образовательных стандартов. Особую значимость приобретают инновационные средства обучения, которые

обновляются в динамическом режиме на базе средств ИКТ. Поэтому меняющаяся система общего образования формирует новые образовательные потребности учителя, что приводит к закономерным изменениям на всех ступенях системы непрерывного образования.

Средства ИКТ, являясь технико-технологической основой создания новой ИКОС каждой предметной области, «предопределяют изменение иерархии целей и структуры образования, содержания обучения, форм и методов обучения» [1, с. 133]. Соответственно, готовность учителя к профессиональной деятельности характеризуется умением эффективно использовать средства ИКТ, т.к. «новые образовательные результаты не могут быть эффективными и полноценно сформированы в рамках прежней образовательной среды, поэтому одним из путей модернизации образования, является создание новой образовательной среды» [12, с. 140].

Под ИКОС (А.А.Кузнецов, С.В.Зенкина) понимается совокупность субъектов (преподаватель, обучаемые) и объектов (содержание, средства обучения и учебных коммуникаций, прежде всего, функционирующих на базе ИКТ и т.д.) образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы.

Как отмечает, А.Ю. Кравцова, И.И. Трубина и М.Г. Победоносцева подготовка будущего учителя информатики определяется:

- знанием теоретико-методологических основ информатизации образования, которое направлено на понима-

ния основных направлений внедрения и использования ИКТ;

- высоким уровнем сформированности базовых и специальных ИКТ-компетенций и пониманием ими основных концепций функционирования таких средств;
- умением планировать и проектировать ИКОС на базе средств ИКТ, которое направлено на изучение и сравнительный анализ современных психологических и педагогических технологий, использующих средства ИКТ для повышения эффективности учебного процесса [9].

Опираясь на исследования М.М.Абдуразакова, С.А.Бешенкова, А.А.Кузнецова, М.П.Лапчика, С.Р.Удалова, Е.К.Хеннера и др., ИКТ-компетентность можно определить как интегральное качество личности учителя, его способность решать бытовые, учебные и профессиональные задачи с использованием средств ИКТ.

Следовательно, профессиональную ИКТ-компетентность будущего учителя можно конкретизировать как способность решать профессиональные задачи в новой ИКОС и способность решать дидактические задачи с использованием средств ИКТ, характеризующиеся умениями:

- осуществлять информационную деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению учебной информации, по структурированию образовательных модулей с целью автоматизации процессов методического обеспечения обучения;
- создавать электронные образовательные ресурсы (ЭОР);
- использовать и оценивать возможности ЭОР в распределенных компьютерных и социальных сетях;
- организовывать сетевое взаимодействие между участниками образовательной деятельности в рамках различных организационных форм обучения, форум, чатов и т. д.;
- проектировать компьютерно-ориентированные тесты для диагностики уровня достижения образовательных результатов обучаемых;
- оказывать технологической и организационной помощи учителям других предметных областей в плане использования средств ИКТ.

Одним из направлений развития компонентов профессиональной деятельности учителя информатики является умение адаптировать авторскую МСО для повышения образовательных результатов в рамках своей индивидуальной педагогической системы [13-21]. Учитель не всегда готов к реализации на практике этих эффективных методик потому, что любая авторская МСО строится на базе системной компоненты определяемой специфику предметной области и зависящей от планируемых образовательных результатов, а технологический компонент профессиональной подготовки в плане тиражирования эффективных педагогических технологий не развит.

Различные методические системы подготовки учителя информатики строятся на определенных дидактических, общеметодических и теоретических основаниях. Можно использовать уже разработанные авторские методические системы обучения, использование которых приводит к повышению эффективности учебного процесса и/или качественно новому результату обучения. Поскольку ни одна из моделей не может идеально отражать реальный объект, то для решения той или иной конкретной дидактической задачи необходимо, на наш взгляд, разработать обобщенную модель, позволяющую с разных сторон охватить содержание методической системы подготовки учителя, и с учетом перспектив ее развития спроектировать новую.

Классическая модель А.М. Пышкало в условиях модернизации трансформируется в различные практические модели методической системы подготовки учителя с учетом реализации инновационных приоритетов

в образовательной политике России. Создания универсальной модели методической системы обучения (МСО), которую можно адаптировать под решение любых педагогических проблем - задача не реальная. Потому появляются различные авторские МСО, которые обеспечивают эффективность образовательных результатов при решении локальной педагогической задачи.

В качестве теоретической основы мы взяли модель информационной культуры учителя информатики [6], на базе которой до сих пор создаются практические модели, позволяющие совершенствовать различные аспекты подготовки будущего учителя информатики к профессиональной деятельности. Исходя из этих позиций, в нашей работе мы фокусируем свое внимание на технологическом и психолого-педагогическом компонентах профессиональной деятельности, т.к. эффективность использования инновационных педагогических технологий (типа авторских МСО) в профессиональной деятельности во многом, на наш взгляд, зависит именно от этих компонентов.

Практика показывает (личный опыт работы, руководство педагогической практикой студентов), что в рамках изучения отдельной дисциплины, например, «Педагогические программные средства», могут быть сформированы формируются компетенции на базе знаний и умений, которые были заложены при изучении как цикла дисциплин предметной области, так и цикла психолого-педагогических дисциплин. При этом интегрирующую роль может играть проект «Электронно-технологический комплекс» по заданным параграфу, теме или разделу. После разработки проектов проектируется педагогические программные средства: обучающая программа; демонстрационная программа; презентации; компьютерные тесты; электронные образовательные ресурсы, образовательный сайт и др. Все эти компоненты затем внедряют в одну информационно-образовательную среду, которая позволяет будущему учителю информатики активизировать нужный учебный компонент «Электронно-технологического комплекса».

Апробация созданного проекта происходит в школе во время прохождения будущими учителями информатики педагогической практики на 4 и 5 курсах. Студенты, которые показали хорошие образовательные результаты по дисциплине «Педагогические программные средства», имели высокий уровень методической подготовки, что подтверждается высокими показателями по итогам прохождения педагогической практики.

Следовательно, содержание методической подготовки формируется, в большей части, технологическим и психолого-педагогическим компонентами и, в частности, характеризуется.

- пониманием:
  - психолого-педагогических аспектов применения средств ИКТ в образовании, при обучении информатике;
  - основных психолого-педагогических особенностей восприятия учебной информации учениками;
  - особенностей работы со средствами ИКТ, их влияния на здоровье человека;
  - дидактических возможностей средств ИКТ при решении педагогических задач;
- знанием:
  - психолого-педагогических аспектов обучения на базе средств ИКТ в начальной, основной и средней школе;
  - содержания и методики использования программно-методического обеспечения школьного курса информатики;
  - особенностей использования средств ИКТ при информационно-организационной деятельности, диагностике результатов обучения и прогнозирования перспектив внедрения и развития средств ИКТ в профессиональной деятельности;
  - требований безопасности и гигиены в работе с ком-



пьютером и компьютерными технологиями;  
 умением:  
 - использовать средства ИКТ в обучении, которые включают в себя средства обработки текстов, таблиц, графики, базы данных, интегрированные среды и Интернет;  
 - адаптировать средства ИКТ для организации различных видов учебной деятельности, в том числе и для дистанционного обучения;  
 - реализовывать возможности средств ИКТ для создания и реализации компьютерных педагогических сценариев для непрофессиональных пользователей;  
 - использовать различные средства ИКТ для решения учебных и педагогических задач.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуразаков М.М., Теоретические аспекты подготовки будущего учителя информатики к профессиональной деятельности. Вестник МГУКИ. №5 (31). 2009. -С. 127-133.
2. Абдуразаков М.М., Мухидинов М.Г. Развитие компонентов готовности учителя к профессиональной деятельности // Информатика и образование. 2013. №5. С.84-88.
3. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - № 4. – С. 34-42.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. <http://www.ug.ru/02.31/t45.htm>
5. Кузнецов А.А. Реализация требований нового ФГОС в практике школьного образования // Информатика и образование. 2014. №5.
6. Кузнецов Э.И. Общеобразовательные и профессионально-прикладные аспекты изучения информатики и вычислительной техники в педагогическом институте: дис. ... док. Пед. Наук. М., 1990.
7. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография. Омск: ОмГПУ, 2007
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. -2004.-№5.-С.3-12.
9. Методические комментарии к общеобразовательному курсу информатики в контексте Федерального государственного образовательного стандарта. М.: Издательство Учреждения академии образования «Институт содержания и методов обучения», 2014. С 29-34.
10. Мухидинов М.Г. Факторы, влияющие на развитие содержания компонентов профессиональной учителя информатики // Информатика и образование. 2014. №6. С.84-87.
11. Мухидинов М.Г., Назарова Д.Х. Модель подго-

товки к информационно-управленческой деятельности будущего педагога // Информатика и образование. 2010. № 8. С. 79-82.

12. Основы общей теории и методики обучения информатике: учебное пособие под ред А.А. Кузнецова. –М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2010. 207 с. ил. (Педагогическое образование).

13. Абдуразаков М.М., Сурхаев М.А., Ниматулаев М.М. Развитие профессиональных умений учителя в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среды // Информатика и образование. 2009. № 5. С. 93-97.

14. Кондаурова И.К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информатики в классическом университете: традиции и новации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 1. С. 106-112.

15. Овчаров С.М. Андрагогические принципы развития креативности учителей информатики в системе последипломного педагогического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 233-236.

16. Абдуразаков М.М., Гаджиев Г.М. Системно-интегративные составляющие в информационной культуре будущего учителя в области информатики и информационных технологий // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 1. С. 50-52.

17. Федорчук А.Л. Подготовка будущего учителя информатики к работе в профильной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 289-291.

18. Абдуразаков М.М., Сурхаев М.А., Симонова И.Н. Возможности информационно-коммуникационной образовательной среды для достижения новых образовательных результатов // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 58-60.

19. Барова Е.А., Кечина О.М., Кучма Л.В. Конструктивно-вычислительный практикум на факультете математики, физики и информатики // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 12-14.

20. Кухарева Е.А. Педагогические условия эффективности реализации интегрированного курса математики и информатики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 157-160.

21. Абдуразаков М.М., Матросов В.Л. Особенности использования современных технологий обучения в системе непрерывного образования // Наука и современное общество. 2003. № 1. С. 3.

## TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT AND PSYCHO-PEDAGOGICAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER

© 2014

*M.G. Muhidinov*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Mathematics»  
*Dagestan State Institute of National Economy, Makhachkala (Russian Federation)*

*Annotation.* The implementation of the introduction of the federal state educational standard radically changes the perception of the goals and priorities of general education and focuses on achieving new educational outcomes, which leads to the need to improve the structural and functional components of the educational system and the appropriate adjustments in the content of components of teacher's professional activity. In this aspect, the article examines the development of technological and psychological and pedagogical components of professional work of the teacher of computer science.

*Keywords:* modernization of education, educational outcomes, the components of the professional work of the teacher of computer science, the means of information and communication technologies (IT), information and communication educational environment.

*Е.С. Павлова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Высшая математика и математическое моделирование»  
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

**Аннотация:** Основной формой оценки обучения студентов в рамках кредитно-модульной системы является балльно - рейтинговая оценка качества знаний студентов. Рейтинговая система контроля учебной работы студентов вводится с целью мотивации к изучаемому предмету и повышения качества подготовки специалистов.

**Ключевые слова:** кредитно - модульная система обучения, рейтинг, балльно - рейтинговая оценка, контроль знаний.

В настоящее время многие вузы переходят на кредитно - модульные технологии и балльно - рейтинговые системы построения образовательных программ в высшем профессиональном образовании [1-14].

Основной формой оценки обучения студентов в рамках кредитно-модульной системе является балльно - рейтинговая оценка качества знаний студентов.

Рейтинговая система контроля учебной работы студентов вводится с целью мотивации к изучаемому предмету и повышения качества подготовки специалистов [15-18]. Эта цель может быть достигнута за счет:

- обеспечения систематической работы студентов над учебно-программным материалом, повышения их учебной активности;
- повышения педагогической активности преподавателей на практических и лабораторных занятиях;
- повышения объективности оценки результатов учебной работы студентов;
- внесения элементов соревновательности в учебный процесс и применения системы поощрений хорошо успевающих студентов, набирающих высокий рейтинг.

Рейтинговая система контроля учебной работы студентов предусматривает:

1. Изучение каждой дисциплины студентами в многоступенчатом процессе освоения отдельных модулей учебно-программного материала.

2. Систематический текущий контроль учебной работы студентов в семестре на практических (семинарских), лабораторных и других занятиях с оценкой в баллах степени усвоения теоретической и практической частей каждого учебно-программного модуля.

3. Кумулятивный (накопительный) принцип формирования рейтинговой оценки (рейтинга) работы студентов по дисциплине – путем суммирования рейтингов студента по всем элементам модуля дисциплины, по всем модулям.

Рейтинг студента по дисциплине в семестре в любой отчетный момент времени равен сумме баллов, набранных в процессе обучения за все учебные единицы, а на завершающем этапе – полной сумме баллов, рейтинг в Тольяттинском государственном университете доступен всем участникам образовательного процесса и представлен на сайте университета.

Оценка, предоставляемая в зачетную или экзаменационную ведомость, определяется набранной суммой баллов за все учебные единицы. Студент, получивший хорошие и отличные оценки по рейтингу во время сессии, имеет право претендовать на получение стипендии.

Максимальное количество баллов, которое может набрать студент при изучении дисциплины равно 100 (сто) баллов.

Например, итоговая сумма баллов по дисциплине «Математика» Тольяттинского государственного университета в каждом семестре изучения дисциплины состоит из суммы текущего контроля и рубежного контроля и вычисляется по формуле:

$$R = ИДЗ_1 + ИДЗ_2 + ИДЗ_3 + ИДЗ_4 + Кр_1 + Кр_2 + Кл_1 + Кл_2 + T + П$$

$$\text{где } T = \frac{T_1 + T_2 + T_3 + T_4}{4}$$

ИДЗ – количество баллов, полученное за выполнение индивидуальных домашних заданий №1,2,3,4

Кр - количество баллов, полученное за выполнение контрольных работ №1,2

Кл- количество баллов, полученное за сдачу коллоквиумов №1,2

$T_{1,2,3,4}$  = количество баллов, полученное за промежуточные тестирования

П-посещаемость

T- средний балл за тестирование, при этом в общее количество тестирований включаются и те, на которых студент не присутствовал.

В таблице 1 представлена схема распределения баллов текущего контроля знаний студентов.

Таблица 1. Схема распределения баллов текущего знания студентов

Название учебной единицы	Мах количество баллов
Индивидуальное домашнее задание №1	5
Индивидуальное домашнее задание №2	5
Индивидуальное домашнее задание №3	5
Индивидуальное домашнее задание №4	5
Аудиторная работа (контрольная работа №1)	5
Аудиторная работа (контрольная работа №2)	5
Аудиторная работа (коллоквиум №1)	10
Аудиторная работа (коллоквиум №2)	15
Посещаемость	5

В таблице 2 представлена схема распределения баллов рубежного контроля знаний студентов.

Таблица 2. Схема распределения рубежного контроля знаний студентов.

Название учебной единицы	Мах количество баллов
Промежуточное тестирование по модулю №1 «Линейная алгебра»	40
Промежуточное тестирование по модулю №2 «Векторная алгебра»	40
Промежуточное тестирование по модулю №3 «Аналитическая геометрия»	40
Промежуточное тестирование по модулю №4 «Введение в анализ»	40

В таблице 3 представлена шкала перевода рейтинговых баллов в традиционные оценки

Таблица 3. Шкала перевода рейтинговых баллов в традиционные оценки

Рейтинг	Традиционная оценка
80-100	отлично
60-79	хорошо
40-59	удовлетворительно
0-39	неудовлетворительно

Рассмотренная рейтинговая система эффективна по ряду причин:

1. Она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу.

2. Более объективно и точно оценивает знания студента за счет использования дробной 100 - бальной шкалы оценок.

3. Создает основу для дифференциации студентов.

4. Позволяет получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы.

Введение рейтинговой системы оценки знаний студентов мотивирует студентов к изучению любой дисциплины вуза и повышает качество знаний по ней

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекирова, Р.С. Организация модульного обучения по дисциплинам естественнонаучного цикла (на примере курса математики в техническом вузе) [Текст]. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. - М., 1998. - 19 с

2. 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.

3. Галиева Е.В. Из опыта организации модульного обучения по некоторым дисциплинам подготовки бакалавров профилей «Физика» и «Информатика» // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 9-11.

4. Дуняева В.Г. Кредитно-модульная система обучения в вузе: обратная сторона медали // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 90-92.

5. Кондаурова И.К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информатики в классическом университете: традиции и новации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 1. С. 106-112.

6. Абдуразаков М.М., Матросов В.Л. Особенности использования современных технологий обучения в системе непрерывного образования // Наука и современное общество. 2003. № 1. С. 3.

7. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. № 3. С. 64-68.

8. Наумова О.Н. Система количественной оценки качества подготовки выпускника в системе менеджмента качества вуза // Вестник Поволжского государственного

университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 10. С. 121-126.

9. 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.

10. 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.

11. Ахметжанова, Г.В. Образовательные технологии в вузе : учебное пособие. - ТГУ.: Тольятти, 2011.

12. Платонова Р.И. Роль региональных факторов в формировании конкурентоспособности будущих педагогов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 8. С. 98-102.

13. Колодезникова С.И. Опыт внедрения балльно-рейтинговой системы в институте физической культуры и спорта Северо-восточного федерального университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 116-118.

14. Кошелева, Н.Н. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. Ульяновск, 2006.- 23с.

15. Денисова О.П. Подготовка студентов к контролю остаточных знаний на основе обобщающего повторения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 86-88.

16. Бородина С.А., Евдокимов М.А. Рейтинговая система оценки обучения как условие успешной учебной деятельности студента технического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 32-38.

17. Павлова, Е.С. Технология интенсификации учебного процесса в вузе. Дис. ... кан. пед. наук.- Новокузнецк, 2007 – 250 с.

18. Лейфа А.В., Лейфа И.И. Развитие системы высшего профессионального образования в российской федерации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 345-347.

#### RATING AND ESTIMATION LEVEL KNOWLEDGES STUDENT

© 2014

*E.S. Pavlova*, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair “Higher mathematics and mathematical modeling”

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* the Main form of the estimation of the education student within the framework of credit-module system is estimation quality knowledges student. Reytngovaya system of the checking the scholastic work student is entered for the reason motivations to under study subject and increasing quality preparation specialist.

*Keywords:* credit - a module system of the education, rating, estimation, checking the knowledges.



## РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2014

*Л.И. Пальцева*, магистрант, учитель начальных классов МБУ СОШ № 13  
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

**Аннотация:** В статье рассмотрены условия успешного развития речи и формирование речевых умений и навыков у детей. Определены значения развития речи. Выделены и обоснованы линии формирования культуры речевого общения в начальной школе. На основе опыта автор уделяет особое значение языковым особенностям устной и письменной речи, способствующих развитию мышления, социализации младших школьников, развитию интереса к окружающему миру и полноценному развитию своих способностей, а так же, системе работы, которая позволяет ученикам овладеть различными способами изложения мысли. Статья предназначена для педагогов, родителей и студентов ВУЗов.

**Ключевые слова:** культура речи, речевое общение, условия, речевая среда, значения развития речи, языковые особенности устной и письменной речи.

Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевая богатствами языка. Каждый возрастной этап вносит что-то новое в его речевое развитие. Наиболее важные ступени в овладении речью приходятся на детский возраст - его дошкольный и школьный.

Развитие речи ребёнка не стихийный процесс. Оно требует постоянного педагогического руководства. Каковы же условия успешного развития речи, формирования речевых умений и навыков у детей (рис. 1)

1. Потребность общения или коммуникации. Следовательно, в методике развития речи должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то, рассказать о чём-то.

2. Общение возможно только с помощью общепонятных знаков, то есть слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно дать образцы речи или создать речевую среду. От того, какая у него речевая среда, во многом зависит богатство, разнообразие и правильность его собственной речи. Речевая среда - это речь родителей, других родных и друзей, фольклор, художественная литература, радио и телевидение, кино и театр, а в школе, кроме того, речь учителей и других работников школы, речь, звучащая на уроках, язык учебников и учебных пособий.[1; 11]

3. Чтение и письмо - это речевые умения и навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии, на навыки построения собственной речи и восприятия речи других людей. Письменная речь всегда строже устной, в ней отчётливо видны все ошибки и недочёты, столь характерные для младших школьников. Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз (чаще используются сложные предложения), в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Овладевая письменной речью, дети усваивают особенности текстов - повествования, описания, рассуждения, письма газетной статьи и прочее, знакомятся с их стилистическими различиями.

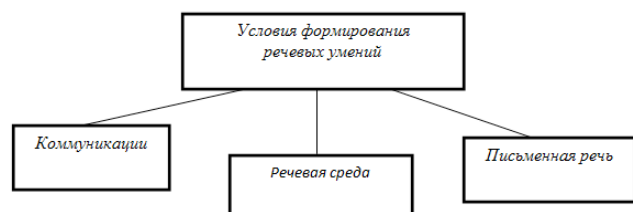


Рис. 1. Условия формирования речевых умений у младших школьников

Следующая область работы школы по развитию речи - это доведение речевых умений детей до определённого минимума, ниже которого не должен остаться ни один учащийся, это совершенствование речи, повышение её культуры, всех её выразительных возможностей [2-8].

Руководство в этой сложной работе - методика развития речи учащихся.

В методической литературе, в учебных программах и других документах для школ, в живом педагогическом общении термин «развитие речи» имеет минимум три значения [9, 10] (рис. 2):

- стратегическая цель обучения языку: языку надо учить для того, чтобы развивать речь детей (навыки слушания, говорения, письма и чтения) и на этой основе осуществлять их интеллектуальное, эстетическое и нравственное развитие.

- ведущий принцип обучения языку и речи, используемые методы и приёмы работы должны активно способствовать формированию и развитию речевых навыков детей и тем самым обеспечивать достижение стратегической цели обучения.

- система работы учителя и учащихся, направленная на формирование и развитие у детей речевых умений и навыков. [1; 37]

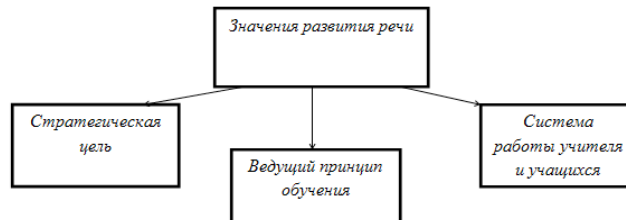


Рис. 2. Значения развития речи

Речь помогает ребёнку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью - это способ познания действительности. Богатство, точность, содержательность речи зависят от обогащения сознания ребёнка различными представлениями и понятиями, от жизненного опыта школьника, от объёма и динамичности его знаний.

Существует и обратная зависимость: чем полнее усваиваются богатства языка, чем свободнее человек пользуется ими, тем легче он познаёт сложные связи в природе и в обществе. В школе учащиеся овладевают чтением и письмом.

Первые два значения достаточно понятны. Ориентация всей работы идёт на формирование и развитие речевых навыков учащихся. Что касается третьего значения термина, то оно требует конкретизации, уточнения содержания той деятельности, которая квалифицируется как работа по развитию речи.

Для хорошего владения речью необходимо умение использовать языковые явления, а изучение языковой теории поможет детям осмыслить языковые явления и закономерности их использования в практике. Можно отметить, что разъединение работы над языком и речью негативно оказывается на качестве как теоретической, так и практической подготовки школьников. Изучение

языковой теории превращается в формальное заучивание учащимися не вполне понятых им правил и формулировок понятий, и не способствует усвоению норм употребления языковых явлений в речи. Изучение языковой теории и работа над речью должны органически соединяться и дополнять друг друга.

Необходима эффективная система формирования в начальной школе всех языковых и речевых знаний и умений, которые предусмотрены школьной программой, без которой невозможно развивать навыки речи [11-14]. Это и будет системой работы по развитию речи учащихся.

Нужно организовать эффективное обучение, в результате которого дети действительно осмыслят изучаемые явления языка, и речи на доступном их возрасту уровне, будут уметь сознательно пользоваться полученными знаниями в своей речевой практике и тем самым совершенствовать свою речь.

Если мы сумеем организовать изучение языка на основе анализа речи, речевой деятельности, то создадим условия для осмысления учащимися самой речи, содержащей языковые элементы. Это устранит искусственный разрыв между работой над языком и речью.

Принцип развития речи - ведущий принцип обучения, который должен связывать всю работу по языку и обеспечивать речевое развитие детей. Какую же речь можно считать правильной, к чему следует стремиться учителю и ученику?

Логическое мышление формируется в начальных классах и развивается, совершенствуется в течение всей жизни человека.

Мысль человека облекается в языковые формы. Как бы ни было сложно содержание мысли, она находит стройное воплощение в синтаксических конструкциях и морфологических формах языка.

Таким образом, овладение языком, запасом слов и грамматических форм создаёт предпосылки для развития мышления.

Разделять развитие речи с развитием мышления было бы неправильно. Мышление шире речи, оно опирается не только на язык. Работа мысли, усложняясь в связи с трудом, с наблюдением, с другими видами деятельности, требует обогащения и усложнения речи. Обогащение речи в свою очередь оказывает положительное влияние на развитие мышления. Важно, чтобы новые языковые средства, которые усваивает школьник, наполнялись реальным смыслом. Это обеспечивает связь мышления и речи. Если школьник не может выразить свою мысль словами, значит, в самой мысли есть изъяны, и эти изъяны обнаруживаются в процессе оформления мысли в речевых формах.

Языковые особенности устной и письменной речи объясняются психолого-ситуативными различиями, которые существуют между ними.

Устная речь протекает в условиях непосредственного общения, поэтому она быстрее по темпу и менее полная. В процессе речи используются нелингвистические средства выражения смысла - мимика и жесты. Эти средства, дающие дополнительную информацию в устном сообщении, отсутствуют в письменной речи. К первому классу ребёнок достаточно овладевает устной речью, свободно произносит слова и в процессе общения не задумывается над расстановкой слов внутри фразы. Письменная форма монологической речи наиболее трудная. Она самая развёрнутая и нормативная. Построение каждой фразы в письменной речи является предметом специального обдумывания, а на начальной стадии овладение письменной речью осознаётся так же процесс написания каждого слова. Обучение письменной речи как нормативной, чем устной, связано с высокими требованиями, предъявляемыми к ней: чёткость структуры высказывания, обоснованность мысли, выражение отношения к предмету мысли (к объекту), точность в употреблении средств языка.

Речь возникает из потребности высказываться, а высказывания человека порождаются определёнными побуждениями. Эту сторону речевой деятельности психологи называют мотивацией речи. Наличие мотивации речи означает, что у школьника не только есть мысли и чувства, которые могут быть выражены им, но и то, что ему хочется поделиться, то есть у него имеется внутреннее побуждение к тому, чтобы высказать свои мысли и чувства. Мотив речи «ради чего я говорю» - возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к этой работе, которую предлагает учитель. В основе высказывания ребёнка должен лежать непосредственный речевой мотив, то есть желание сообщить другим о своих впечатлениях, об увиденном и пережитом. Именно такой речевой мотив порождается ситуацией живого общения с детьми. В процессе живого общения, высказывания детей должны быть свободными по форме. Это может быть слово, фраза, развёрнутое сообщение.

Работа по развитию речи требует разнообразных приёмов и средств. В процессе занятий многократно меняется учебная ситуация и мотивы речи. Учащиеся то высказываются свободно, то выполняют «жесткое задание», которое дисциплинирует мысль и направляет в строгое русло их речевую деятельность. В работе по развитию речи необходимо считать и то, и другое. Учитывать содержательной, логичной, ясной и правильной речи надо ежедневно на всех уроках. [15; 13]

При обучении связной речи необходимо давать детям минимум теоретических сведений, так как навыки и умения формируются успешнее, когда они осмыслены.

Психологами доказано, что ребёнок осваивает письменную речь именно тогда, когда он пишет самостоятельные творческие работы «сочиняет». Собственное «сочинительство» мотивировано либо желанием рассказать что-то, чего не знают другие, либо потребностью «высказать себя», либо стремление оставить запись «на будущее», напоминанию самому себе о каком-то интересном событии. Чем раньше дети начнут сочинять, тем лучше.

Научить детей писать сочинение правильно и красиво - большой и кропотливый труд. Только повседневная работа над усвоением норм литературного языка на всех уроках даёт положительные результаты. Каждый ребёнок познаёт окружающий мир по-своему. Мысли ученика устремляются в мир истины на крыльях сказки. Поэтому нужно пробуждать, одухотворять, вдохновлять ум детей красотой слова, мысли.

Итак, центральное место в обучении школьников занимает развитие речи, так как, развивая речь, человек активно развивает мышление, чувства, получает навыки полноценного общения.

Наиболее актуальна работа по развитию речи в начальной школе. В школу приходят дети 6-7 лет, которые употребляют от 3 до 5 тысяч слов и практически владеют грамматикой родного языка, т.е. правильно склоняют и спрягают слова, строят предложения. Начиная постигать основы наук, учащиеся усваивают много специальных слов, овладевают учебно-научным стилем речи. А ведь нам нужно «приобщать ученика к многогранной кипучей обществу, дать ему возможность быть активным членом общества, понимающим других и умеющим быть понятым другими». И чем раньше мы начнем развивать у детей уникальный дар слова, тем скорее добьемся желаемых результатов. А для этого необходимо формировать навыки устной и письменной речи младших школьников.

Всю работу необходимо строить по принципу постепенного наращивания трудности, с учетом программных требований по развитию речи в последующих классах.

Такая система работы позволяет ученикам овладеть различными способами изложения мысли, воспитывает сознательное отношение к языку и интерес к слову, готовит к более сложной творческой работе, что является

оптимальным вариантом работы над формированием речевых умений и навыков у учащихся начальной школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева А.Н. Основы культуры речи: учебное пособие. М.: 1990.
2. Катонина Е.М. Развитие языковой и речевой способности младших школьников. // Печатковая школа. 2004. №6. С.20.
3. 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.
4. Суркова Т.В. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к работе с детьми раннего возраста по развитию речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 276-279.
5. Ахметжанова Г.В., Воробьева Т.Г., Егорова Ю.Н. Современные проблемы теории и практики начального образования. Монография / Под общей редакцией Г.В. Ахметжановой. Тольятти, 2013.
6. Горчакова А.М., Чаладзе Е.А. Формирование грамматических моделей в экспрессивной речи у детей с алалией // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 17-21.

7. Каландарова Н.Н. Уроки речевого творчества. М.: ВАКО, 2009.
8. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146-149.
9. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебное пособие. М.: 1991.
10. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: учебное пособие. М.: 2004. 272 с.
11. Квасных Г.С., Саржанова А.Н. Методические аспекты использования межпредметного материала для развития речи младшего школьника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 108-111.
12. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. М.: 2001.
13. 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.
14. Синицын В.А. Современные подходы к развитию речи младших школьников. // Начальная школа. 2003. №2. с.10.
15. Бобровская Г.В. Активизация словаря младшего школьника // Начальная школа. 2003. №4.

#### LANGUAGE DEVELOPMENT AND FORMATION OF SPEECH SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL

© 2014

*L.I. Paltseva*, master, elementary school teacher  
*Togliatti State University Togliatti (Russia)*

*Annotation:* This article included successful development of speech and children's formation of speech skills. Speech values are identified. Line formation and culture of verbal communication of elementary school students are defined in elementary school. The author highlights special attention to the linguistic features of speech and writing to contribute development of thinking, socialization of elementary school students, development of interest to the world around them and full development of their abilities, as well as, the system of work, which allows students to take different ways of thinking. This article reserved for teachers, parents and students of university.

*Keywords:* culture of speech; verbal communication; condition; speech environment; the value of speech; linguistic features of speech and writing.

УДК 159.9 (045)

#### ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ

© 2014

*Т.Ф. Пеленец*, ассистент кафедры специальной и прикладной психологии  
*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема психологической культуры менеджеров, предлагаются разные определения феномена психологической культуры менеджеров. Также рассматривается структура и критерии психологической культуры менеджеров.

*Ключевые слова:* психологическая культура менеджера, структура, когнитивный, эмоционально-ценностный, процессуально-деятельностный и ценностно-смысловой компоненты.

В последние десятилетия существенно возрастает роль психологических факторов во всех сферах общественной жизни. Психотехнологии получают все более широкое распространение в управлении, в политике, в бизнесе, в образовании и т.д. Современный человек должен быть достаточно компетентным, чтобы пользоваться этими технологиями и использовать их в своей деятельности. Иначе он рискует превратиться в объект психологических манипуляций. Все это определяет актуальность разработки проблемы психологической культуры.

Проблема психологической культуры содержательно отражена в трудах ведущих мыслителей античности (Цицерон и др.), Средневековья и Возрождения (С. Пуфендорф и др.), Просвещения (Дж. Вико, И. Гердер и др.), немецкой классической философии (И. Кант, Г. В. Ф. Гегель). Взгляды этих философов оказали заметное влияние на осмысление феномена психо-

логической культуры.

Так же, в изучение проблемы психологической культуры значительный вклад был внесён психоаналитическим направлением (З. Фрейд, К. Юнг и другие). Большое значение для анализа психологической культуры имеет культурно-историческая теория Л. С. Выготского, интерес представляют работы, раскрывающие возрастные (Л. С. Колмогорова, О. Н. Романова др.) и профессиональные особенности психологической культуры субъектов образовательного процесса (А. С. Зубра, Н. И. Исаева и др.), методологические идеи и научные факты, выявленные в процессе разработки проблемы общения и межличностного познания (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов и др.).

При этом среди исследователей нет единого понимания психологической культуры. Так, О. И. Даниленко понимает психологическую культуру как совокупность средств, способов, инструментов, позволяющих челове-



ку поддерживать оптимальный уровень своего психического функционирования. При этом психологическая зрелость личности характеризуется, в частности, тем, что у человека формируется богатая психологическая культура [1, с. 10].

Т. Е. Егорова рассматривает феномен психологической культуры как системно-организованное, многокомпонентное, многофункциональное психическое образование. Данная система представляет собой структурно-функциональное единство когнитивного, эмоционально-ценностного, процессуально-деятельностного и ценностно-смыслового компонентов. Автором исследования доказывается, что так понимаемая психологическая культура определяет качество взаимодействия человека с собой, с другими людьми, природой и антропогенной средой. При этом системообразующим выступает ценностно-смысловой компонент, определяющий целостность феномена [2, с. 56].

Теоретический анализ литературы показал, что со стороны исследователей возрос интерес к проблеме психологической культуры менеджеров.

Понятие «менедж» (англ. «manage») трансформировалось и отразило в себе многообразие требований к управлению как к искусству ведения дел (бизнеса), стилю работы, умению добиться высоких результатов труда в условиях конкуренции.

Менеджмент – это тип научно-практического управления, т. е. руководство людьми и производством, которое позволяет решать поставленные задачи наиболее гуманным и экономичным путем.

Е. П. Михалева указывает, что управляющий, обладающий профессиональными знаниями по организации и управлению производством, называется менеджером. При этом выделяют следующие функции менеджеров: планирование, организация, регулирование, координация, мотивация, руководство, контроль [3, с. 14].

Современный менеджер выступает в системе общественного производства как: а) управляющий; б) дипломат; в) лидер; г) воспитатель; д) инноватор; е) человеческое существо.

Менеджер-управляющий. Эта функция считается традиционной, изначально присущей менеджеру. Осуществляя ее, менеджер становится персоной, облеченной властью. От властного лица сегодня ожидается проявление и твердости, и известной мягкости. Менеджер-управляющий должен быть честным, верным своему слову, правдивым и бескорыстным. Он должен иметь высокую профессиональную подготовку, владеть навыками делового общения, обладать мастерством оратора, консультанта, педагога и психолога.

Менеджер-дипломат. Среди управленческих навыков, необходимо прежде всего назвать те, которые связаны с процедурами переговоров. Сегодня менеджеры среднего и высшего звена тратят большую часть своего рабочего времени в основном на установление и развитие человеческих контактов, углубление деловых связей, заключение сделок, разрешение споров, улаживание отношений с властями. Значительно возросла потребность участия менеджеров в различного рода посреднических действиях. Для всего этого требуются специфические способности, которые сродни дипломатическим.

Менеджер-лидер. Современный менеджер осуществляет не только управленческие функции, но и лидерские. В современном понимании лидерские функции складываются из двух компонентов: профессионально-технократических и эмоционально-личностных.

Менеджер-воспитатель. По мере усложнения производственных процессов возрастают требования к персоналу. С одной стороны, появляется потребность в повышенной технологической эрудиции работников, а с другой – в совершенствовании их нравственных человеческих качеств. Степень воспитанности, высокая нравственность работников являются решающим условием перемещения пика экономического прогресса из

региона в регион.

Менеджер-инноватор. В условиях третьей волны научно-технического прогресса, которую называют инновационной одной из главнейших сторон менеджерских функций является деятельность по инновациям. Считается, что значительно легче и быстрее повышать производительность труда и качество продукции на базе принципиально новой техники и технологии, чем тратить большие суммы денег на изношенное оборудование и экономить на введении новшеств.

Менеджер – человеческое существо. Менеджер – это личность, сформировавшаяся в процессе воспитания. У каждого менеджера есть свой характер. Однако далеко не каждая черта характера способствует осуществлению менеджерских функций.

Изучением черт характера и качества личности менеджера занимались многие исследователи. Так, Ф. Тейлор выделял у идеального менеджера ум, образованность, технические знания, силу, тактичность, энергичность, решительность, честность, рассудительность и др. [14 с. 84].

А. Файоль считал, что менеджер должен обладать предвидением, организаторскими способностями, быть компетентным, отличаться здоровьем, иметь развитый интеллект, высокий уровень культуры и нравственности [5, с. 49].

Н. Т. Слезнева под психологической культурой руководителей системы образования понимает процесс целостного, целенаправленного, многоуровневого, долгосрочного, проектно-регулирующего, профессионально-личностного саморазвития, который детерминирует присвоение профессионально-позиционной, ценностной сущности субъекту-партнеру управления [6, с. 76].

В структуре психологической культуры менеджера Н. В. Пурсова выделяет следующие компоненты: 1) высокий профессионализм, а именно управленческая компетентность, культура, мировоззрение; 2) ответственность и надежность, возрождение личных традиций; 3) уверенность в себе, умение влиять на своих подчиненных; 4) самостоятельность; 5) способность к решению задач; 6) эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость; 7) коммуникабельность, обязательность, близость с подчиненными, внешняя привлекательность, организационные качества; 8) способность к психоанализу и самоконтролю; 9) терпимость к слабостям работников; 10) приоритет личного примера в работе с подчиненными; 11) взаимное уважение; 12) разумное отношение к критике; 13) поддержка инициатив работников; 14) четкие требования и границы времени рабочего задания; 15) адекватная оценка вклада работников в трудовой процесс [7, с. 35].

А. Р. Биктагирова рассматривает социально-психологическую культуру менеджера как сложное интегративное личностное образование, которое выполняет проектно-регулирующую и оптимизирующую функцию. Социально-психологическая культура руководителя, как социально-психологическая характеристика, проявляется в его сознании, закрепляясь в индивидуальных особенностях его структурных компонентов, она детерминирует деятельность, поведение и поступки [8, с. 44].

В структуре социально-психологической культуры руководителя А. Р. Биктагирова выделяет аксиологический, регулятивный и социально-когнитивный компоненты, которые отражают ее содержание. Регулятивный компонент обусловлен особенностями саморегуляции, позволяющие управлять разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализуемой в достижении принимаемых руководителем целей.

Данный компонент предполагает ответственность за себя и свои профессиональные планы. Гармоничная саморегуляция как проявление развитой социально-психологической культуры способствует саморазвитию, которое проявляется в самовоспитании личностных установок и поведения.

Социально-когнитивный компонент обусловлен уровнем развития социального интеллекта и определяет успешность оценивания и прогнозирования развития межличностных ситуаций, умение интерпретировать информацию и поведение, готовность к социальному взаимодействию. Данный компонент, выполняя познавательно-гносеологическую функцию, с одной стороны позволяет исследовать и объяснять позиции современной науки и привлекать современные психологические знания для решения профессиональных задач, с другой – быть в центре исследуемых процессов, быть «обращенным», понимать, «давать право» другому на индивидуальность и свободу. Аксиологический компонент обусловлен ценностями и убеждениями, в соответствии с которыми руководитель выстраивает свою профессиональную деятельность и поведение.

И. А. Лаптева рассматривает в структуре психологической культуры специалиста научно-познавательный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельность-коммуникативный компоненты, сформированность которых составляет характерологическую сущность его готовности и подготовленности успешно выполнять все функции труда [9, с. 49].

Современный менеджер должен соответствовать следующим квалификационным требованиям: иметь общую подготовку, экономико-правовую подготовку, профессиональную подготовку в области менеджмента, умение разрабатывать качественные управленческие решения в условиях неопределенности, умение организовывать себя и коллектив на постановку и достижение высоких целей, умение общаться с людьми, быть коммуникабельным, иметь практический опыт и навыки.

А. В. Данилов отмечает, что в общей структуре интегральных характеристик руководителя управленческая культура играет важнейшую роль. Ее место, по его мнению, наглядно можно представить, опираясь на круги Эйлера, где:

– ядром (топосом) управленческой и, соответственно, общей культуры руководителя выступает методологическая культура личности как совокупность значений, норм и ценностей целеполагания и целедостижения, как основа миропонимания, сегментирование начинается уже с этого уровня;

– далее следует управленческая культура руководителя, в системе которой выделяются основные сегменты: а) политико-управленческая культура; б) экономико-управленческая; в) интеллектуально-управленческая; г) профессионально-управленческая; д) психолого-педагогическая управленческая; е) эколого-управленческая; ж) организационно-управленческая и другие виды культуры;

– общая культура включает в себя все вышеперечисленное [10, с. 141].

При этом, исследователем выделены следующие критерии психологической культуры менеджера: степень

осознания себя и своего места в управленческой иерархии (идентификации); степень формализации деятельности, общения и мышления; степень освоения принципов, ценностей и норм административно-командного стиля управления; диапазон методов, применяемых в управлении; приоритетный вид коммуникации и языка управленческого общения; креативность и способность к саморазвитию; управленческая этика; имидж руководителя; осознание времени, отношение к нему и его использование.

Таким образом, как показал теоретический анализ литературы, психологическая культура менеджеров рассматривается как процесс целостного, целенаправленного, многоуровневого, долгосрочного, проектно-регулирующего, профессионально-личностного саморазвития, который детерминирует присвоение профессионально-позиционной, ценностной сущности субъекту-партнеру управления. В структуре психологической культуры менеджеров различают когнитивный, эмоционально-ценностный, процессуально-деятельностный и ценностно-смысловой компоненты

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даниленко О. И. Психологическая культура и душевное здоровье человека // Психологическое обеспечение психического и физического здоровья человека. Тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. М.: МГУ, 1989. С. 16-19.
2. Егорова Т. Е. Становление психологической культуры : теория, эксперимент, практика / Т. Е. Егорова : диссертация ... доктора психол. наук. – Екатеринбург, 2007. 438 с.
3. Михалева Е. П. Менеджмент / Е. П. Михалева. СПб.: Питер, 2013. 322 с.
4. Тейлор Ф. Принципы научного менеджмента / Ф. Тейлор. СПб.: Речь, 2011. 643 с.
5. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. СПб.: Речь, 2012. 203 с.
6. Селезнева, Н. Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования : автореферат / Н. Т. Селезнева. М., 1997. 25 с.
7. Прусова Н.В. Психология труда: конспект лекций / Н. В. Прусова. М.: Академия, 2010. 130 с.
8. Биктагирова, А.Р. Особенности социально-психологической культуры руководителей бизнес-объединений : автореферат / А. Р. Биктагирова. М., 2009. 191 с.
9. Лаптева И.Л. Социально-психологические проблемы развития профессиональной культуры субъекта труда // Человеческий капитал. 2011. № 12. С. 49-52.
10. Данилов А.В. Управленческая культура руководителя в административно-командной системе (социологический анализ) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 74. С. 141-145.

### PHENOMENON PSYCHOLOGICAL CULTURE MANAGERS

© 2014

*T.F. Pelepets*, assistant of the chair of special and applied psychology  
*Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, (Russia)*

*Annotation:* The article considers the problem of psychological culture managers are different definitions of the phenomenon of psychological culture managers. Also discusses the structure and criteria of psychological culture managers.

*Keywords:* psychological culture management, structure, cognitive, emotional and value, process and activity and value-semantic components.

*Е.А. Прыскина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы, художественно-эстетических дисциплин и методик их преподавания  
 Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

*Аннотация:* Педагогическое образование является составной частью системы образования России. Оно решает задачу кадрового обеспечения. Педагог - ключевая фигура реформирования образования. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться.

*Ключевые слова:* общее образование, специальное образование, грамотность, профессионализм.

*От умного научишься,  
 от глупого разучишься.*

*Русская пословица*

В Федеральном государственном образовательном стандарте для средней школы определена модель выпускника этого учебного заведения. Один из пунктов звучит как «выпускник – это личность, отличающаяся широкой образованностью, способная к самостоятельному освоению знаний, проявляющемуся в виде непрерывного самообразования, ставшего потребностью, привычкой жизни». Требования правильные, на деле же мы наблюдаем их полное несоответствие.

Большой энциклопедический словарь трактует термин «общее образование» как результат овладения основами наук, необходимыми человеку для понимания основных явлений природы и общества, участия в общественной и трудовой деятельности. Важнейшие пути общего образования – обучение в общеобразовательных школах, средних профессиональных учебных заведениях [1].

Остановимся подробнее на общем образовании как «основе для получения специального образования». Здесь как раз и видно то самое несоответствие с требованиями к выпускнику школы. В последнее время эта основа стала настолько некрепкой, что опираться на нее как на базу для профессиональных знаний практически невозможно. Современное образование стало безличным. Цель и смысл человеческой жизни низводятся до полезности человека в конкретной экономической и политической системе, что естественно приводит к конкретным педагогическим целям, среди которых определяющими являются социальная адаптация и профессионализация. В такой системе образования практически нет места общеобразовательной или университетской подготовке и духовно-нравственному воспитанию. Первое заменяется получением необходимой начальной грамотности и различными уровнями компетенции, второе – коммуникативными тренингами и технологиями общения.

Высшим учебным заведениям приходится заниматься «кликбездом» вместо подготовки специалистов высшей квалификации для отраслей экономики, науки, техники, культуры, образования и т.д., обладающих систематизированными знаниями и практическими навыками, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по профилю подготовки, используя и творчески развивая современные достижения науки, техники и культуры. Начинать приходится с элементарного – учить писать грамотно (без орфографических ошибок) и уметь ясно излагать свои мысли устно.

Считается, что коренные изменения в сфере образования и воспитания молодого поколения невозможны без коренного изменения общего курса социально-экономической политики в нашей стране. Тем не менее, уже сейчас, пока происходят эти изменения (процесс долгий), со стороны учителей должны быть предприняты меры для того, чтобы выпускники средних школ овладели элементарными знаниями, умениями и навыками, на которые потом будут накладываться уже

профессиональные знания.

Начать бы следовало с такого метода, как «книготерапия». Когда речь идет об образовательных и воспитательных системах, логичным становится отказ от трактовки понятия «терапия» в том смысле, в каком оно принято в клинической практике. «Лечить надо не болезнь, а больного» – осознание этой аксиомы позволяет воздействовать не только на организм, но и на личность человека. Направление «книготерапии» – врачевание словом, облеченным в художественную форму, – следует отнести к новой ветви арттерапии. Ее предмет – становление человека, «создание» человеком самого себя, раскрытие возможностей личности, а определяющая цель – поиск лучшего в человеке, способность раскрыть это лучшее перед другими людьми. Уместно будет вспомнить слова О.А. Фаберже о том, что безграмотный человек «обычно довольно безвреден», но «купить» его и управлять «серой массой» гораздо легче. Интеллектуально развитый индивидуум – намного более трудный объект для иллюзорных лозунгов.

Сейчас все чаще и чаще можно услышать от работников народного образования о том, что молодежь перестала читать не только художественную и научно-публицистическую литературу, но даже учебники. Их соперниками стали компьютер, ноутбук, нетбук, iPad, от экранов которых оторвать детей практически невозможно. Грамотный человек может возразить, что в этом нет ничего страшного, что эта современная техника является источником информации и многие родители специально покупают ее детям, считая, что там можно найти и почитать «умные статьи» и художественные произведения. Но молодежью она используется исключительно для общения в социальных сетях, где во время написания сообщений друг другу «оттачивается» безграмотное написание слов. Так, слово «сейчас» превратилось в «щас», частица «не» с глаголами пишется всегда слитно, «что» – это «чо» и «чё», обращение никогда не выделяется запятыми, огромное количество слов пишется так же, как и слышится, и т.д. В результате такое «чудо-письмо» переносится и на бумагу. Так они пишут диктанты, изложения, сочинения, эссе, заполняют официальные документы.

С такими же знаниями студенты выходят на педагогическую практику, например, в начальную школу и, естественно, сразу же «обнаруживают» себя. Так, при объяснении новой темы «Твердый и мягкий знак» студент-практикант допускает ошибки на доске – слово «сжечь» написано как «съжечь». При указании метода на недопустимый «огрех» студент с удивлением спрашивает: «А где здесь ошибка?». Можно представить, как в будущем будет учить такой учитель начальных классов...

Чтение книги воспринимается как наказание. Порой на уроках (в школе) и на практических занятиях (в вузе) можно наблюдать картину, когда во время контрольной или самостоятельной работы ученик (студент) не в состоянии ориентироваться в собственном учебнике и найти нужную страницу, откуда можно хотя бы списать необходимый материал, не говоря о том, чтобы заранее



его выучить. Не помогают и одноклассники (однокурсники), поскольку большинство из них так же относятся к выполнению домашних заданий.

Несколько лет назад Россия присоединилась к Болонской конвенции. Правительство приняло решение полностью перейти на образовательные стандарты стран-участниц конвенции. Это привело к возникновению ЕГЭ (единый государственный экзамен), созданию в вузах системы подготовки бакалавров и магистров. Внедрение единого экзамена, как основной формы сдачи вступительных испытаний в вузы, вызвало активное обсуждение (чаще недовольство) среди преподавателей всех уровней. Но как бы ни ругали ЕГЭ, что бы плохое ни говорили, именно он смог наглядно показать плачевность современной системы образования. По многих современных старшеклассников – «Маяковский – поэт XVII века»; «Леонардо да Винчи – русский художник XIX века»; «Бетховен – великий композитор, который писал классическую музыку»; «Шехеразада – жена Римского-Корсакова, которая рассказывала сказки султану. Они были очень правдоподобными, в результате чего Римский-Корсаков написал учебник истории»; «Римский-Корсаков переводил на русский язык произведения Шехеразады»; «сказку «Царевна-Лягушка» написал А.С. Пушкин»; «у Чайковского есть небольшая пьеска с названием «Щелкунчик»; «сопрано – это музыкальный инструмент деревянного вида»; «скелет нужен для того, чтобы мясо не упало вниз», «Спартак (именно «о» – прим. Е.П.) – это тот, кто участвует в Олимпийских играх», «Зоя Космодемьянская (Зойка Смодемьянская) ходила с лозунгами и поднимала людей на восстание» или «Зоя Космодемьянская – первая женщина, полетевшая в космос», «Сфинкс – это пирамида в Египте» и т.д. И дело не в том, что сейчас об этом мало говорят или не обращают внимания на тот или иной факт. Нет, просто никто об этом не читает, хотя в учебниках обо всем вышеупомянутом можно найти информацию. Более того, например, в учебнике истории для шестого класса после параграфа о гладиаторах есть задание прочитать произведение Р. Джованьоли «Спартак». И о Зое Космодемьянской тоже есть информация в разделе о Великой Отечественной войне. Можно было отнестись к этому факту как к частному случаю и сетовать на недостаточное воспитание детей со стороны родителей, школы. Однако данное явление, к сожалению, носит массовый характер, выступает в качестве показателя уровня развития современной молодежи.

Общеобразовательная школа была и остается, несмотря на все переживаемые ею трудности, в числе самых основных социальных институтов, которые позволяют России вернуть утраченные ею позиции в мире.

Повысить уровень образованности, грамотности и профессионализма будущих учителей поможет, прежде всего, общее образование. Получая общее образование, считают японцы (а к их мнению стоит прислушаться), человек готовит себя не к какой-то конкретной узкой сфере деятельности, а к жизни.

В последнее время в стандартах учебных программ факультетов начального образования педагогических вузов появилось больше предметов специального (профессионального) характера, тогда как часы предметов общего образования либо сокращаются. Сокращаются часы трудового обучения, музыки, изобразительного искусства и т.п., тогда как, например, в Японии предпринимаемые в сфере высшего образования меры по углублению специализации не ущемляют гуманитарной образовательной подготовки студентов.

Общее образование, по утверждению исследователей страны «восходящего солнца», способствует развешиванию творческих способностей, так необходимых «мозговым трестам фирм». Работодатели предпочитают нанимать выпускников вузов скорее с общим, всесторонним, чем со специализированным, образованием. Для любого предприятия, будь то школа,

офис или завод, важно то, что может делать «работник», но может быть еще важнее его способность к дальнейшему обучению, способности приспосабливаться к потребностям компании. От выпускников требуется не «моментальная пригодность», а «пригодность», на которую не повлияют будущие изменения в характере работы.

Развитие общеобразовательной и высшей школы всегда и везде рассматривалось с двух противоположных точек зрения. Сторонники одной из них отдают первенство общему, а второй – специальному образованию. История педагогики дает нам в этом плане немало интересного и поучительного. Нередко между сторонниками названных точек зрения вспыхивала настоящая борьба. В России, например, такая борьба обострилась в XIX в. В то время соперничали сторонники так называемого «формального» и «материального» образования. Предметом их противоборства было не только отношение к образованию в целом, но и значение каждой из его составляющих конкретных наук, учебных дисциплин, образовательной среды. В сравнительном плане не рассматривались образовательные системы, сложившиеся в учебных заведениях различных ведомств – Министерства народного просвещения, военного, торгово-промышленных и других ведомств: выявлялись положительные и отрицательные стороны каждой из них. С большой тщательностью педагоги оценивали значимость каждого школьного предмета для общего образования и развития способностей. Например, в отношении географии устанавливалось, что в развитии способности отвлеченного мышления она может играть лишь второстепенную роль, хотя сообщает много сведений практического характера. Физика дает учащимся такое ценное средство познания, как строго поставленный эксперимент. При правильной организации ручной труд может сделать более рациональным преподавание многих предметов и т.д.

Сторонники концепции формального образования ориентировались на развитие способностей учащихся. Их оппоненты, приверженцы образования материального, придерживались прагматической, узкоутилитарной точки зрения, которая во второй половине XIX в. подкреплялась впечатляющими достижениями естествознания с его очевидными возможностями технических приложений. Однако в классической педагогике России убедительно доказывалось, что гуманитарные предметы не менее важны в своем прикладном значении, чем естествознание и «приложения эти касаются самой важной, нравственно-духовной стороны нашей жизни» [2].

Развитие педагогики и школы (общеобразовательной и высшей) постоянно сопровождается акцентированием то одной, то другой точки зрения. Как показывает история, победу одерживают сторонники общего образования. В начале XX в. экспериментальные психологические исследования установили, что полноценно то образование, в котором уравновешены естественнонаучный и гуманитарный компоненты и которое ориентировано на общечеловеческие морально-этические императивы.

Общее образование давало определенные и весьма значительные преимущества и льготы гражданам Российской империи. Например, успешно окончившие народное министерское училище, имели право на льготу второго разряда - для них сокращался срок воинской службы. Выпускники гимназии, которые по своему происхождению могли поступить на государственную службу и на экзаменах показали глубокие познания в русском законоведении, удостоивались по таблице о рангах чина XIV класса. Дети почетных граждан, купцов и мещан, заслужившие золотую или серебряную медаль, получали звание почетного гражданина. Лицам, окончившим университет, при поступлении на государственную службу присваивали чин 12-го

разряда. Лица недворянского происхождения после производства в 14-й чин получали личное дворянство, а при производстве в 8-й – дворянство потомственное.

Подобные факты свидетельствуют о действительном признании государством образования как реальной ценности, о том, что государство высоко ценило образование, поощряло его распространение, видя в нем одно из необходимых условий прогрессивного развития страны, залог благосостояния граждан.

Современные авторы проекта государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» признают, что около 20% российских старшеклассников оказались функционально неграмотными в смысле грамотности

чтения: могут прочесть текст, но не могут его понять [3]. И как такой уровень можно использовать в качестве фундамента специальных знаний? Никак... А без фундамента нет здания...

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь. М., 2009. С.909.
2. Пирогов Н.И. Вопросы жизни (Из педагогического наследия ученого: Ст. 1856 г.) // Психологический журнал. 2010. Т. 15. №4. С. 137.
3. Смолин О. Ломоносов и традиции российского образования: послание из XVIII века. Режим доступа: <http://www.smolin.ru/news/3/2611/>

#### PLACE OF GENERAL EDUCATION IN EDUCATION FUTURE TEACHERS

© 2014

*E.A. Prysikina*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of Russian language, literature, artistic and aesthetic disciplines and methods of their teaching faculty of primary education  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* Teacher education is an integral part of the education system in Russia. It solves the problem of staffing. Teacher education reform a key figure. In a rapidly changing world open main professional quality that the teacher must constantly demonstrate his disciples becomes the ability to learn.

*Keywords:* general education, special education, literacy, professionalism.

УДК 378.4

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МНОГОУРОВНЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

© 2014

*С.Г. Разуваев*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры  
«Педагогика и психология»  
*И.С. Разуваев*, аспирант

*Пензенский государственный технологический университет, Пенза, (Россия)*

*Аннотация:* В статье излагаются преимущества многоуровневого образовательного комплекса (МОК) в организации педагогического сопровождения профессиональной социализации и профессионального самоопределения будущих специалистов. Описываются механизмы профессиональной социализации и профессионального самоопределения обучающихся. Дается характеристика категории «выбор» как ключевой для профессионального самоопределения личности. Перечисляются условия эффективности профессиональной социализации и профессионального самоопределения студентов в многоуровневом образовательном комплексе.

*Ключевые слова:* профессиональная социализация, профессиональное самоопределение, многоуровневый образовательный комплекс, выбор.

Изменчивость, вариативность социума и профессионально-трудовой сферы обостряют задачу подготовки мобильного субъекта, обладающего умением свободного выбора деятельности, способов и форм ее реализации, и шире – способностью к самоопределению в условиях открытого общества. Однако по-прежнему имеется дисбаланс в количестве исследований, посвященных профессиональному самоопределению, профориентации школьников и студентов (в пользу первых). Хотя ложное мнение о том, что студенты якобы уже «самоопределились», выбрав направление профессиональной подготовки, практически никем теперь не поддерживается, и бытовавшее прежде исследование профессионального самоопределения лишь в контексте выбора профессии ушло в прошлое. Студенческий возраст с точки зрения социализации является периодом «ролевого моратория», связанного с постоянным осуществлением выбора в широком смысле: профессии, стиля жизни, системы ценностей и т.д.

Неадекватное профессиональное самоопределение личности является причиной ее неудовлетворенности профессией, и, часто, жизнью в целом, а в масштабах экономики страны приводит к негативным социально-экономическим эффектам. Имея в виду, что с проблемой выбора профессионального и жизненного пути человек сталкивается в том возрасте, когда он может не до конца осознавать все отдаленные последствия принятых в юности решений [1], риск неадекватного профессио-

нального самоопределения очень велик. Одним из способов минимизации этого риска нам видится многоуровневое образование.

Полагая, что профессиональная социализация молодежи является ведущей функцией учреждения профессионального образования, интегрирующей все другие функции, мы разработали концептуальные основы проектирования и организации процесса профессиональной социализации обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса (МОК) [2]. Многоуровневый образовательный комплекс в нашем определении – это открытая многофункциональная образовательная система, интегрирующая учреждения и подразделения профессионального образования разного уровня с преемственностью и взаиморазвитием в содержании и технологиях образования при реализации вариативных образовательных программ допрофессионального, начального, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. Это система, самонастраивающаяся на потребности рынка труда, расширяющая возможности удовлетворения культурно-образовательных запросов конкретной личности и предоставляющая оптимальные условия для ее успешной профессиональной социализации за счет преемственности и целостности педагогического сопровождения от профильных классов до послевузовского образования в едином образовательном пространстве.

В образовательном пространстве МОК создаются

благоприятные условия для протекания на личностном уровне таких аспектов-этапов профессиональной социализации как: оценка возможностей удовлетворения своих потребностей в данной профессиональной деятельности; получение всесторонней информации о содержании профессиональной деятельности, ее статусно-ролевой структуре; выбор предпочтительных статусно-ролевых позиций в сфере профессиональной деятельности; формирование учебной стратегии по овладению профессиональной деятельностью; формирование и корректировка профессионально-ценностных установок. Требование, чтобы учебный процесс как можно более полно моделировал разные стороны будущей профессиональной деятельности, оптимально может быть удовлетворено именно в контексте многоуровневой подготовки, когда студент имеет возможность освоения отдельных аспектов будущей деятельности, «встречаясь» с ней на разных уровнях подготовки.

Нами обоснована [3], исходя из методологически значимой трактовки социализации как единства трех сфер, в которых осуществляется становление личности (деятельность, общение, самосознание), стратегия технологического обеспечения профессиональной социализации студентов МОК: это системная амплификация их деятельностного, коммуникативного и рефлексивного репертуара в образовательном процессе. При этом каждый вектор амплификации акцентно актуализирует один из механизмов профессиональной социализации личности: интериоризацию – в сфере деятельности (освоение в учебной и профессиональной деятельности ЗУН и практического опыта), идентификацию – в сфере общения (освоение профессиональных ролей во взаимодействии с референтными лицами – профессионалами), рефлексию – в сфере самосознания (развитие профессионального самосознания в ходе образовательно-профессионального развития на основе освоения навыков рефлексии и самоорганизации).

Эти механизмы в равной степени относятся к протеканию процесса профессионального самоопределения личности. Понимая профессиональную социализацию как развитие и самореализацию человека в процессе усвоения и воспроизводства профессиональной культуры, мы считаем последнюю ее контекстно-содержательным базисом, а профессиональное самоопределение личности – ее исходным и стержневым элементом.

Профессиональное самоопределение – это выбор личностью сферы трудовой деятельности на основе свободного волеизъявления; нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смыслов в самом процессе самоопределения [4]. Среди педагогических задач, нацеленных на оптимизацию профессионального самоопределения студентов и называемых разными исследователями, выделяются две: развитие субъектности (в том числе способности к целеполаганию, уверенности в себе, уровня общей интернальности, ценности собственного «Я») и развитие ценностной сферы личности. При этом очевидна и обратная детерминация: профессиональное самоопределение имеет, несомненно, субъектно-развивающую сущность и сказывается на состоянии ценностной сферы личности.

Мы понимаем педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов МОК как систему согласованной педагогической деятельности субъектов интегрированной образовательной среды, направленной на создание условий для развития самопознания, самопринятия и самореализации студентов, а также на оказание помощи в решении индивидуальных проблем, связанных с профессиональным самоопределением. При этом студент должен восприниматься «сопровождающим» педагогом как потенциально успешный субъект собственной жизнедеятельности, активный субъект саморазвития, что обеспечивает ему уверенность в себе как субъекте будущей профессиональной

деятельности.

Важнейшей категорией при обсуждении механизмов самоопределения личности является, по нашему мнению, «выбор». Если в русле социально-психологического похода представлять профессиональное самоопределение как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых возможно сочетание между предпочтениями человека и потребностями общества в результате разделения труда, понятно, что всякий раз принятие такого решения для личности не что иное, как выбор.

По мнению С.Г. Вершловского, непрерывность образования как фактор развития личности не сводится к механическому соединению этапов (школьное, вузовское, последиломное и т. д.), не извне регулирует ее деятельность, а формируется проблемной ситуацией. В ее подоснове лежит «столкновение» расширяющихся под влиянием образования возможностей выбора с нестандартностью жизненных условий людей на разных этапах их деятельности, в разных социально-профессиональных группах [5]. С.Н. Чистякова считает выбор центральным звеном процесса самоопределения, при этом выбор осуществляется на основе ценностных ориентаций личности, осваивается и закрепляется в ситуациях выбора [6]. Можно дополнить это определение другим, данным в отношении студентов вуза: профессиональное самоопределение является собой синтез личностного, профессионального и социального смысла в конкретном выборе студентом своего места и роли в жизни социума, как акт проявления им свободного волеизъявления – внутренней свободы [7]. На то, что способность принимать решения, готовность нести ответственность за собственный выбор и рефлексировать полученные результаты характеризуют личность как субъекта профессионального самоопределения, указывают и другие авторы.

В работах А.Г. Асмолова, Ф.Е. Василюка и др. выбор трактуется как индивидуальная стратегия субъекта, направленная на преобразование неопределенной значимой ситуации и состоящая в «конструировании» или определении альтернатив, критериев их оценки и предпочтении одной из них и ее конкретизации в качестве будущей цели жизнедеятельности. Ф.Е. Василюк пишет: «Человек выбирает не один из двух предметов или даже мотивов. Он выбирает себя. ... Выбор делает личность, формирует ее» [8]. Общеизвестно, что способность делать выбор и нести за него ответственность присуща психологически зрелой, автономной личности.

Нельзя не сказать о фиксируемом современными исследованиями феномене инфантилизма молодежи, заключающемся в бегстве от выбора и принятия решений в целом. Комментаторы этого явления склонны объяснять его нежеланием молодых людей нести бремя ответственности за свои поступки и жизнь в целом.

Очевидно, что обучение студентов делать выбор, нести за него ответственность, буквально организация тренировки способности осознанно выбирать, обеспечить при этом каждому условия для реализации права выбора, расширяя диапазон объектов выбора – отдельная задача в педагогическом сопровождении профессионального самоопределения обучающихся. Очевидно также, что выбор не должен быть навязан, он может быть основан только на принятии добровольного решения личности. Необходима корректная помощь педагога студентам в приобретении опыта выбора – собственного или на основе наблюдения, обретения знаний о совершении выбора другими, в выборе культурных смыслов, видов деятельности, досуговых контентов и пр. Такая помощь может быть наилучшей именно в условиях многоуровневого образовательного комплекса в виду его полифункциональности и многосубъектности, существенно расширяющих профессионально-культурный контекст профессиональной социализации и самоопределения обучающихся.



Предоставляя личности свободу выбора содержания и уровня образования, обеспечивая вариативность и гибкость образовательных программ, многоуровневая образовательная система дает возможность человеку найти наиболее приемлемый по продолжительности и конечному результату путь получения той или иной профессии и квалификации. Такая система предполагает льготные условия для выпускников при поступлении в вуз, позволяет студенту прервать обучение на любой ступени, получив завершённое образование по 1-2 профилям. При этом ситуация выбора, которая постоянно встает перед студентом при переходе с одного уровня на другой, конкурсный отбор при поступлении на более высокую ступень стимулирует развитие мотивации, творческого потенциала и профессионального самосознания студентов.

Становлению субъектной позиции студента в условиях МОК способствует проектирование индивидуальной образовательной программы (на основе личностного смысла, целей и содержания образования, выбора его темпа, форм, уровней) и индивидуальной образовательной траектории, оптимизирующих соотношение социализации и индивидуализации в профессиональной подготовке личности. Многоуровневое строение МОК, в отличие от моноуровневых образовательных систем, наилучшим образом позволяет абитуриенту, студенту, выпускнику делать выбор благодаря наличию в образовательном пространстве множества возможностей для построения индивидуальной образовательной траектории. Многообразие образовательных программ, существующее в МОК, практически вынуждает студента к выбору индивидуальной образовательной траектории, что подразумевает выстраивание системы профессиональных целей, содержательную и хронологическую проработку планов, получение образования в последовательности ряда этапов, на каждом из которых решается конкретная образовательная задача. Следование по такой, добровольно избранной, траектории, способствует реализации каждым из студентов личностных притязаний, создает сильную мотивацию к саморазвитию, актуализирует ответственность за собственное образование, рефлексию каждого этапа образовательного пути.

Таким образом, индивидуальная образовательная программа буквально «заставляет» студента стать реальным субъектом своего образования. При этом личности должны предоставляться условия для академической мобильности с возможностью: точного определения образовательной траектории не сразу в момент поступления в вуз, а после того, как получены необходимые знания по предмету специализации и информация по другим возможным направлениям подготовки; изменить первоначальную траекторию образования, отрефлексирав все внешние и внутренние обстоятельства на более позднем этапе обучения; прервать образование на одном из его уровней и продолжить учиться в любое другое время. Диверсификация схемы организации учебного процесса (порядка изучения образовательной программы) позволяет студенту выбрать последовательную, последовательно-параллельную или сокращенную схему. Вариативность образования, определяемая как характеристика процесса и результата выбора в образовательной стратегии, обеспечивающего индивидуальные образовательные траектории человека, стимулирует рефлексивное мышление, актуализирует для личности категорию «ответственность», наполняет контекст обучения личностным смыслом.

Желательно при этом, чтобы проблемные, ориентированные на профессиональные перспективы ситуации в учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности содержали контент, провоцирующий необходимость принятия решений в ситуации морального и ценностного выбора, проблемной этической ситуации, предвидения морального резонанса от достигнутой цели. Создание ситуации выбора и определения личной

позиции мы считаем значимым в контексте поликультурности как важнейшей характеристики современного социума, а способность к толерантному восприятию культурных различий в социальной и производственной сферах – важным качеством будущего специалиста.

Целенаправленное расширение и обогащение (амплификация) репертуара видов деятельности студентов в рамках научно-исследовательской, инновационно-предпринимательской, общественной, волонтерской, культурно-творческой, спортивно-оздоровительной, досуговой деятельности в образовательном пространстве МОК дает возможность самореализации личности в различных областях социальной практики. Множество видов деятельности и возможность выбора между ними создают условия для развития у студентов способности к целеполаганию, осуществлению выбора, инициированию и проектированию индивидуальной образовательной и жизненной траектории, ответственности за свои решения.

Возможность выбора уровня профессионального образования и его траектории, приемов учебной деятельности, форм контроля учебных результатов, форм самостоятельной работы также способствуют развитию названных личностных свойств, но самое главное – возможность и необходимость выбора интенсифицируют развитие самосознания студентов. Профессиональное самосознание считается системообразующей психологической подструктурой личности специалиста и ведущим условием профессионального развития, а развитие профессионального самосознания личности – центральной детерминантой ее профессионального самоопределения. Расширение сферы самосознания личности в условиях МОК происходит благодаря относительно ранней активации процесса профессионального самоопределения (профильные классы, НПО, СПО), а значит – рефлексивных механизмов у личности и интенсификации развития способности к проектированию и прогнозированию своего жизненного и профессионального пути. Самосознание личности рассматривается как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, меры самопринятия, наличия относительно целостной Я-концепции и определенного уровня самоуважения [6]. Это определение актуально и для понятия «профессиональное самосознание», если к каждому из перечисленных компонентов добавить термин «профессиональное». В таком виде понятие профессионального самосознания становится технологичным – в нем указаны направления педагогического сопровождения процесса расширения сферы самосознания студента на любом уровне обучения. Уровни обучения в таком ракурсе представляют собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании, в образе профессионального «Я», в профессиональной рефлексии. А процесс педагогического сопровождения рассматривается как вспомогательный процесс профессионального самоопределения, обеспечивая его необходимыми ресурсами.

Генеральным условием эффективности профессиональной социализации и профессионального самоопределения обучающихся в условиях МОК является педагогически целесообразная амплификация их деятельности, общения и самосознания. Реализовать это условие призван комплекс взаимосвязанных педагогических условий: 1) достижение высокого уровня интеграционных процессов, состояний и свойств в образовательном процессе МОК; 2) преемственность содержания, форм и методов профессиональной социализации на всех уровнях профессионального образования; 3) организация воспитательного пространства МОК с акцентом на профессионализации студентов; 4) утверждение концепта соподчинённости профессиональной и культурной социализации; 5) широкое внедрение информационных технологий в образовательный процесс МОК; 6) интегрированная система управления и самоуправления в

многоуровневом образовательном комплексе; 7) оптимизация социально-педагогического и психологического сопровождения профессиональной социализации студентов; 8) реализация компетентного подхода к профессиональной социализации на основе интегративных процессов в системе МОК.

Способность к выбору становится абсолютно необходимым атрибутом современного человека. Очевидно, что все устройство многоуровневого образовательного комплекса предоставляет наилучшие возможности для формирования у студентов всех уровней профессионального образования этой способности. Следствием ее формирования являются такие личностные новообразования, как ответственность, свобода мышления, открытость опыту, креативность, способность к инновациям.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка. 1998. 143 с.
2. Разуваев С.Г. Моделирование процесса профессиональной социализации будущего специалиста технического профиля в условиях многоуровневого образо-

вательного комплекса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4(11). С. 250-252.

3. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация личности в условиях многоуровневого образовательного комплекса. Пенза: Изд-во ПГТА. 2012. 179 с.

4. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: МПСИ, НПО «МОДЭК». 2002. 400 с.

5. Вершловский С.Г. Образование взрослых: опыт и проблемы. М.: ИВЭСЭП, Знание. 2002. 168 с.

6. Чистякова С.Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. №1. С.9-12.

7. Жуковская Т.В. Стимулирование профессионального самоопределения студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. М. 2006. 267 с.

8. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. Том 16. № 3. С. 90-101.

9. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человеческого знания. СПб.: Питер. 2001. 272 с.

### **STUDENTS' PROFESSIONAL SOCIALIZATION AND PROFESSIONAL SELF DETERMINATION WITHIN THE MULTI-LEVEL EDUCATIONAL COMPLEX**

© 2014

*S.G. Razuvaev*, candidate of pedagogical sciences, an associate professor, professor of the chair "Pedagogy and psychology"

*I.S. Razuvaev*, postgraduate student

*Penza State Technological University, Penza (Russia)*

*Annotation:* The advantages of multi-level educational complex (MEC) in the pedagogical cooperation of professional socialization and professional self-determination of future specialists are being under analysis in this article. The definition of the category "choice" as a key point for the persons' self-definition is given here. The authors pay much attention to the conditions which influence the efficiency of professional socialization and professional self-determination of students greatly in the multi-level educational complex.

*Keywords:* professional socialization, professional self-determination, multi-level educational complex, choice.

УДК 373.25

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ НОВОГО ФОРМАТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

© 2014

*Л.А. Реуезова*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Специальная педагогика и специальная психология» факультета специального образования

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

*И.Ю. Сирик*, учитель - дефектолог

*А.А. Лукомская*, учитель - дефектолог

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение центра развития ребенка детского сада № 121 городского округа Самара (Россия)*

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме решения задач социализации дошкольников в процессе совместных действий детского сада и семьи. Определены пути оптимизации социализирующих воздействий на основе использования информационно-коммуникационных технологий, основные компоненты в направлениях работы с семьей, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития по его социализации.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, дошкольники с задержкой психического развития, социализация, дошкольная образовательная организация, семья, взаимодействие, партнёрство.

Результаты исследований по проблеме социализации дошкольников с задержкой психического развития характеризуют многочисленные проблемы становления социального опыта у таких детей, что определяет необходимость специально организованного коррекционно-восдействия [1, 2, 3, 4, 5].

Специально организованная коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование социального опыта детей, подразумевает знание и учет педагогом психолого-педагогических механизмов его становления (взаимодействие со сверстниками и взрослыми, усвоение социальных ролей, становление самосознания ребенка, социальные условия, в которых ребенок

соотносит себя с действительностью). Однако становление этих механизмов у дошкольников с задержкой психического развития происходит своеобразно.

Так взаимодействию старших дошкольников с задержкой психического развития часто свойственны его формальный характер, неспособность развернуть правилосообразное взаимодействие вследствие предметной направленности действий, отсутствие ориентации на партнера. В процессе игровой деятельности дети демонстрируют подражательный характер действий, низкий уровень коммуникативных навыков, наличие преимущественно предметной связи между участниками, высокую значимость выигрыша, стремление достичь его

путем нарушения освоенных правил и норм взаимодействия, возникновение частых конфликтов между детьми. Это объясняется низким уровнем развития самоконтроля, эпизодическим подчинением правилам игры, несформированностью способов позитивного разрешения конфликтных ситуаций. Все это негативно сказывается на формировании детских сообществ и межличностных отношений.

Низкий уровень развития сюжетной игры у дошкольников с задержкой психического развития ведет к недоразвитию внутренней мотивации ребенка; его поведение остается зависимым от ситуативных факторов, что негативно отражается на развитии одного из главных новообразований дошкольного возраста – произвольности.

Принятие роли детьми в игре не осуществляется из-за того, что исходная собственная позиция ребенка («позиция Я») оказывается недостаточно развитой. Например, может отмечаться низкий уровень представлений о себе (своих возможностях и достижениях), о сверстнике (его возможностях и достижениях), бедность опыта общения как со взрослым, так и с ровесниками. В связи с этим у детей возникают трудности создания собственной игровой программы, или программы для куклы, выполняющей в игре роль ребенка, сложности при прочтении чужой игровой программы (программы сверстника-партнера), при смене позиции.

Дети, имеющие слабую игровую программу, не понимают и не принимают игровую программу партнера-сверстника, не умеют согласовывать собственные действия с его действиями, а также испытывают дефицит во всех средствах, необходимых для налаживания и поддержания контактов (визуальных, речевых, мимико-жестовых).

Анализ исследований свидетельствует о том, что трудности ребенка-дошкольника в игровом общении со сверстниками во многом обусловлены его высокой самооценкой и недооценкой партнеров по игре [6, 7, 8]. Переоценка или же недооценка ребенком себя, возникающая под влиянием ожидаемой оценки группы, дезориентирует его в собственных достижениях и возможностях. Это происходит именно в тех детских сообществах, где существует отрицательный игровой опыт разделения детей по статусным ролям: «бессменный» лидер или исполнитель.

Особо сложно складываются у детей дошкольного возраста личностно-смысловые отношения со «значимым другим». Эти отношения определяют мотивационную ориентацию деятельности и общения ребенка и, как правило, являются менее открытыми для педагогического наблюдения, но достаточно отчетливо проявляются в ситуациях выбора. Однако осуществление выбора и, тем более, принятие решения в ситуации выбора, когда ребенок должен взять на себя ответственность за изменение своего поведения в будущем, за общее дело и т.д., часто становится сложным или даже недоступным для ребенка делом.

Таким образом, результаты исследований, представленные в научной литературе, а также данные, полученные нами в ходе собственных исследований, характеризуют многочисленные проблемы становления социального опыта у старших дошкольников с задержкой психического развития. Это требует обеспечения специально организованного образовательного процесса, учитывающего психолого-педагогические механизмы его становления, включающего взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми, усвоение им социальных ролей, становление его самосознания и социальные отношения, в которых ребенок соотносит себя с действительностью.

Многочисленным доказанным фактом является положение о том, что именно взаимодействие детского сада и семьи как первичных социальных воспитательных институтов обеспечивает полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды

для жизни, развития и самореализации ребенка.

Семья как важнейший фактор социализации оказывает первостепенное влияние на физическое, эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей жизни. Однако кризисные явления в современной семье (падение брачности; рост разводов, количества неполных, материнских, альтернативных семей; снижение рождаемости; деформация в сфере супружеских, детско-родительских отношений, воспитании детей и т. д.) актуализировали проблему социализации. Следует отметить, что без изменения семейной ситуации в целом, любые изменения в ребенке не носят стабильный характер. Поэтому помощь специалистов различных категориям семей должна быть своевременной и действенной.

Особо это имеет отношение к семьям, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, по экспериментальным данным, в семьях, где растут дети с задержкой психического развития, преобладают формально-требовательные отношения взрослых к ребенку, восторженно-опекающие оценочные суждения родителей. Значительное количество таких детей испытывают дефицит ласки и тепла со стороны родителей, и прежде всего мамы. Для многих родителей уважительные отношения с ребенком, тесный контакт с ним не играют какой-либо существенной роли. Их общение проходит в форме обязанности, отягощающей взрослых [9, с. 174-177].

В тоже время необходимо отметить, что сегодня семья и дошкольные образовательные учреждения во многом действуют автономно, не объединяя в полной мере свои усилия, что снижает возможности этих социальных институтов для социализации дошкольника [10, с.3].

К основным условиям для обеспечения эффективности процесса социализации дошкольников Вальнер Н.А. относит организацию взаимодействия родителей, педагогов и детей, направленного на эффективность процесса социализации с помощью специально организованной, совместной деятельности, предусматривающей стиль сотрудничества, партнерства [10, с.20].

Вместе с тем, констатируя, что проблемы семьи и образовательных учреждений в целом изучаются сегодня весьма широко, многие теоретические и методологические аспекты социализации дошкольников требуют проведения специальных социологических, психологических и педагогических исследований. Поэтому необходимо дальнейшее развитие теоретических и методологических вопросов, а также прикладных аспектов формирования социального пространства, способного обеспечить успешную социализацию ребенка.

Качество семейного воспитания сегодня провозглашается как важнейшая проблема современной педагогической практики, целевыми ориентирами становятся расширение воспитательных возможностей семьи, повышение ответственности родителей за воспитание своих детей. Только включение родителей в процесс взаимодействия, их всесторонняя психолого-педагогическая подготовка к выполнению своих воспитательных функций позволит решить эти задачи. Современная действительность настоятельно требует постоянного повышения уровня педагогической компетентности родителей, диктует необходимость и актуальность организации для них различных форм образования [11, с.5-6].

Чем могут помочь родителям педагоги, действуя в условиях специального образования и инклюзивной практики? Это:

- информирование родителей об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья; возможных трудностях и проблемах их воспитания, обучения и развития, путях их решения; основных принципах инклюзивного образования;

- формирование нормативно-правовой компетентности родителей, их способности ориентироваться в образовательной ситуации с позиции законодательства, решать проблемы различной сложности на основе име-



ющихся знаний, использовать полученные сведения в ситуации выбора, осуществлять оценочно-ценностную рефлексию;

- решение проблем и трудностей психологического характера: преодоление барьеров, стереотипов в понимании проблем детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;

- сопровождение в преодолении вторичных отклонений в психофизическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья;

- содействие в овладении навыками коррекционной работы педагогическими средствами.

Максимально помочь в решении этих вопросов могут информационно-коммуникационные технологии.

Информационная грамотность и медиакомпетентность становятся одними из важных качеств современного человека, позволяющего ему выбирать личностно значимую информацию, развивать свои способности и решать стоящими перед ним жизненные проблемы. Сохраняя наиболее важные достижения человечества, новая информационная культура требует от современного человека развития новых интеллектуальных деятельностей, которые позволяют ему более эффективно осуществлять деятельность в информатизированном мире. Современная педагогика призвана выработать новые методы обучения и воспитания, учитывающие множество макро-, мезо- микрофакторов, которые изменяют среду обучения и делают необходимыми развитие новых компетентностей в деятельности человека [12,13,14].

Таким образом, инновационные процессы, происходящие в образовании, обуславливают необходимость подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций, способных работать в изменившихся условиях с использованием средств информационных и коммуникационных технологий. Современный педагог должен демонстрировать культуру комплексного использования ИКТ в образовательном процессе, овладеть компьютером как техническим средством развития детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и управления образовательным процессом.

Реализация ИКТ в образовательном процессе предполагает прохождение определённых стадий. Все эти стадии можно объединить в цикл, который в обобщённом виде выглядит следующим образом:

- определяются мотивы (для чего нам нужно сделать именно это);

- формулируется цель (формирование высокоразвитой информационно-образовательной среды ДОО, необходимой для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обладающих качественно новым уровнем информационно-коммуникационной компетентности, среды, отвечающей современным требованиям дошкольного образования);

- собирается информация по проблеме интеграции ИКТ в образовательный процесс, осуществляется её анализ;

- планируется деятельность по достижению поставленной цели, прогнозируются результаты;

- организуется и осуществляется с применением ИКТ;

- контролируется выполнение коррекционно-педагогического процесса, при необходимости вносятся корректировки;

- организуется последующий процесс – возвращение к началу цикла и планирование деятельности, исходя из полученных результатов.

Нельзя забывать, что за этими процессами стоят реальные люди (педагоги и руководители учреждений), которые работают с информационными потоками и создают необходимую информационную образовательную среду в ДОО.

Интеграция ИКТ в образовательный процесс качественно влияет не только и не столько на изменение

структуры профессиональной компетентности педагога, сколько на качественное содержание её компонентов [15-20]. В связи с интенсивным внедрением ИКТ в образовательный процесс к современному педагогу предъявляются требования, связанные с *информационными, аналитическими, прогностическими, проектными, организационными, коммуникационными и ориентационными умениями.*

Интернет выступает как ведущее средство, инструмент обучения, саморазвития. Педагогу предоставляется возможность изучать материал, руководствуясь собственными предпочтениями. В Интернете существует множество ракурсов, аспектов и позиций освоения материала. Педагог должен уметь определить собственную траекторию движения по гиперссылкам и веб-сайтам, уверенно ориентироваться на рынке информационных продуктов.

Образовательные возможности сети могут проявляться в разных областях и способствовать развитию:

- 1) дистанционного образования, приводящего к развитию образовательных таких мегатенденций, как массовый характер образования и его непрерывность; значимость образования для приобретения педагогом определённого профессионального, социального статуса; освоение педагогом способов активной познавательной деятельности (любая информация доступна, но необходимо желание её получить); обеспечение возможностей для реализации своего потенциала (педагог имеет возможность опубликовать свои работы, обсудить их с другими коллегами и сравнить с уже представленными продуктами); адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям педагога (доступность информации через поисковые системы);

- 2) форм поддерживающего обучения. Интернет в данном случае является базой данных культурных ценностей и социального опыта общества;

- 3) форм инновационного обучения. Интернет является своеобразной копилкой новейших научных разработок и социальных явлений и удобным инструментом для обмена передовым образовательным опытом по всему миру.

Гарантом открытости образовательного учреждения выступает сайт образовательной организации, который создаётся в соответствии с установленными требованиями и может, в том числе, выступать каналом обмена информацией между педагогическими сообществами, формировать определённый имидж учреждения, повышать его инвестиционную привлекательность и т.д.

Формы работы с использованием ИКТ достаточно разнообразны:

- с детьми – игры, проектная, интегративная деятельность, занятия (индивидуальные и подгрупповые) с использованием мультимедийных средств, электронные портфолио и т. д.;

- с педагогами – электронный документооборот, осуществление коррекционно-образовательной работы с использованием ИКТ, мониторинг качества проводимой работы, работа в поисковых системах, компьютерных архивах и т. д.;

- с родителями – родительские собрания с использованием мультимедийного оборудования, выпуск электронных газет, интерактивные акции, электронные групповые альбомы и т. д.;

- с педагогическим сообществом – Интернет-конференции, чаты, форумы, сетевое он-лайн общение и т. д.

Сегодня в образовательной системе можно наблюдать противоречие между непрерывным ростом объема научно-исследовательской информации, количеством ее источников, информационных потоков – с одной стороны, и их недостаточным использованием в образовательном процессе, преобладанием традиционных форм и методов организации образовательного процесса; а также слабой готовностью педагогов использовать весь

арсенал информационных ресурсов – с другой.

Изменяющаяся информационно-культурная среда ставит перед современной педагогикой ряд сложных задач, которые являются новыми для общества и педагогической науки. И то, как на практике будут решаться эти задачи, зависит успех обучения, воспитания и развития детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с ЗПР. Изд. 2-е, испр. М.: 2009. 192 с.
2. Локтева Е.В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 23 с.
3. Ремезова Л.А., Куренкова О.В., Костина Н.В., Амплетова Е.В. Социализация детей в игровой деятельности на современном этапе развития дошкольного образования : учебно-методическое пособие. Самара : ПГСГА, 2012. 224 с.
4. Ремезова Л.А., Свешникова Т.Д., Степанова М.А. Социализация в системе воспитания старших дошкольников с задержкой психического развития: Учебно-методическое пособие. Самара: ПГСГА, 2012. 192 с.
5. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
6. Антонова Т.В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре : Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1983. 23 с.
7. Репина Т.А. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. - М.: Педагогика, 2008. 531 с.
8. Стернина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки детей дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1977. 24 с.
9. Егорова Т.А. Создание единого образовательного пространства в дошкольных учреждениях компенсирующего вида как условие успешного сотрудничества с семьей // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради. СПб., 2006. №4(22). С.174-177.
10. Вальнер Н.А. Социализация дошкольника в семье и образовательных учреждениях: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук. М.: Моск. гос. ун-т сервиса, 2006. 21 с.
11. Доронина Т.Н., Соловьева Е.В., Жичкина А.Е.,

Мусяенко С.И. Дошкольные учреждения и семья. М.: Линка-Пресс, 2001. 224 с.

12. Горюнова М.А. Повышение квалификации работников образования в области ИКТ в условиях информатизации общества // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: Межвуз.: сб. науч. тр. – СПб.: ЛОИРО, 2005.. С. 212–215.

13. Кукушкина О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Тематическое приложение к журналу «Вестник образования»; 2003, № 3.- М., 2003.- С. 67-78

14. Кукушкина О.И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования.- М.: Полиграф-сервис, 2004. 327 с.

15. Лежнина М.В. Электронные образовательные ресурсы в развитии детей дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 183-185.

16. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. Совершенствование методико-математической подготовки бакалавров дошкольного и начального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 46-48.

17. Старостина Ю.А. Форсирование развития ребенка дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 204-207.

18. Науменко А.В. Кросскультурная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 193-198.

19. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Профессионально-методическая подготовка учителя математики к обучению детей с особыми образовательными потребностями // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 3. С. 32-33.

20. Брыксина О.Ф. О подготовке будущих педагогов к культурно-просветительской деятельности: организация взаимодействия родителей с детьми в сети Интернет // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 30-33.

21. Величко Ю.В. Основные направления развития творческих способностей детей дошкольного возраста в условиях современной системы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 65-68.

#### INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AS A TOOL NEW FORMAT INTERACTION PRESCHOOL ORGANIZATIONS AND FAMILIES IN THE SOCIALISATION OF THE CHILD WITH MENTAL RETARDATION

© 2014

**L.A. Remezova**, candidate of pedagogical Sciences, associate professor of Special Education and Special Psychology Faculty of Special Education

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

**I.Yu. Sirik**, teacher pathologist

**A.A. Lukomskaya**, teacher pathologist

*Municipal budget educational institution Child Development Center kindergarten № 121 city of Samara (Russia)*

*Annotation:* This paper deals with the problem solving process of socialization of preschool children in kindergarten joint action and family. The ways of optimizing the socializing effects through the use of information and communication technologies, the main components in the areas of work with the family, raising a child with mental retardation in his socialization.

*Keywords:* information and communication technologies, preschool children with mental retardation, socialization, preschool educational organization, family interaction and partnership.

УДК 87.6

## ИСТОРИЯ ЛЁГКОЙ АТЛЕТИКИ В САМАРСКОЙ (КУЙБЫШЕВСКОЙ) ОБЛАСТИ И ПРОБЛЕМЫ ЕЁ РАЗВИТИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

© 2014

*В.И. Росляков*, доцент кафедры физического воспитания  
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

**Аннотация:** В статье отражается история становления лёгкой атлетики как самостоятельного вида спорта, указывается на его значимость в общей системе физической культуры, показаны проблемы на современном этапе. Автором используются материалы интервью с известным спортсменом, педагогом и тренером Куйбышевской области.

**Ключевые слова:** лёгкая атлетика; история лёгкой атлетики; становление и развитие лёгкой атлетики в Самарской (Куйбышевской) области.

*Лёгкая атлетика* — совокупность видов спорта, объединяющая такие дисциплины, как ходьба, бег, прыжки (в длину, высоту, тройной, с шестом), метание (диска, копья, молота), толкание ядра и легкоатлетические многоборья. Один из основных и наиболее массовых видов спорта.

Лёгкая атлетика является комплексным видом спорта, включающим в себя различные виды дисциплин. Она по праву считается королевой спорта, недаром, два из трех призывов в девизе «Быстрее, выше, сильнее» можно не задумываясь отнести именно к легкоатлетическим дисциплинам. Лёгкая атлетика составляла основу спортивной программы первых олимпийских игр. Свои позиции легкой атлетике удалось завоевать за счет простоты, доступности и, если хотите, естественности своих соревновательных дисциплин.

Историю развития легкой атлетики необходимо знать прежде всего потому, что любое явление необходимо рассматривать в историческом аспекте. Только такой подход позволит глубоко и всесторонне изучить проблему, выявить основные закономерности и определить тенденции развития.

Лёгкая атлетика - один из древнейших видов спорта. Так, еще за много веков до нашей эры некоторые народы Азии и Африки устраивали легкоатлетические соревнования. Но подлинный расцвет этого вида спорта наступил в Древней Греции.

Первые Олимпийские игры древности, о которых сохранилась достоверная запись, состоялись в 776 г. до н.э. Тогда в программу состязаний входил лишь бег на 1 стадий (192 м 27 см). В 724 г. до н.э. проводился бег уже на 2 стадия, а еще через четыре года состоялся первый олимпийский забег на длинную дистанцию - 24 стадия. Победа на играх ценилась очень высоко. Чемпионам оказывали большие почести, избирали на почетные должности, в их честь возводили монументы.[1]

История лёгкой атлетики в Самаре начинается в 1897 году. Для учеников была оборудована площадка в Пушкинском сквере. По её открытию была создана аллея для бега. Первые легкоатлетические соревнования проходили на Александровском пятачке.

Вот, что писали в газете Самарской губернии «Волжское слово». 1913. 9 (22) июля. № 147.» о легкоатлетических соревнованиях тех времён:

7 июля 1913 года члены гимнастического отдела речного яхт-клуба Орлов и Зигмунтович во главе с преподавателем лёгкой атлетики гимнастической группы яхт-клуба Н. П. Харитоновым устроили состязания в беге Самара - Зубчаниновский посёлок. Первым финишировал Орлов, преодолев всё расстояние (около 15 верст) в 1 час 17 мин. Участников сопровождали 7 велосипедистов[2]

Вместе с тем, в дореволюционной Самаре занятия спортом были привилегией имущих классов. Широкие народные массы не имели к ним доступа. Поэтому, хотя и наблюдался некоторый подъем легкоатлетического спорта, массовым он не был.

После Октябрьской революции в развитии этого вида спорта в Самарской области были свои определённые

проблемы, что выражалось в борьбе с пролеткультовскими извращениями. Теоретики Пролеткульта проповедовали отказ от использования достижений прошлого в области физической культуры, отрицали ряд видов спорта лишь потому, что они возникли и культивировались в буржуазном обществе. В этой обстановке в 1920-х гг. высказывалось мнение о необходимости отдавать предпочтение достижениям отдельных коллективов, а не индивидуальным соревнованиям.

Несмотря на эти трудности с первых лет образования советского государства лёгкая атлетика стала развиваться как массовый вид спорта. Большую роль в этом сыграл Всеобуч (Всеобщее военное обучение). По его инициативе во многих городах проводились крупные соревнования, в программе которых главное место отводилось лёгкой атлетике. Об этом свидетельствуют архивные материалы тех времён:

1 мая 1921 в г. Сызрани в честь праздника 1-го мая, прошли соревнования по бегу на 1500 м (4 участника), по бегу на 400 м (6 участников), в эстафете (6 участников), по прыжкам в длину (8 участников), по прыжкам в высоту (4 участника), по метанию диска (4 участника) и по метанию копья (4 участника), а также соревнования по футболу и по французской борьбе.[3]

17 июня 1923 года в г. Самаре состоялись состязания по водным видам спорта и лёгкой атлетике в честь выпуска инструкторов спорта школы физического образования ПриВО. [4]

Начиная с 1924 г. в СССР стала проводиться официальная регистрация рекордов по легкой атлетике, что стимулировало рост спортивных достижений, тем самым выявилось много одаренных спортсменов, которые впоследствии, систематически занимаясь в легкоатлетических секциях, стали известными в Самарской губернии.

30 мая 1926 года в г. Самаре, на площадке за городским театром, состоялись первые в сезоне соревнования по лёгкой атлетике. В беге на 100 м 1 место у мужчин занял *Маслов*. По прыжкам 1 место занял *Дубаев*. В толкании ядра у мужчин 1 место взял Котельников. У женщин 1 место заняла *Лашкина*. В беге на 800 м у женщин 1 место заняла *Н. Муханова*. В тройном прыжке у мужчин лучшим стал *Котельников*. [5]

Июнь 1928 года. В г. Сызрани, на Центральном стадионе, для начинающих физкультурников проведены соревнования по легкой атлетике: бег на среднюю дистанцию, прыжки и метание диска. Молодые физкультурники показали хорошие результаты. [6]

Соревнования по лёгкой атлетике проводились в Самаре и во время Великой Отечественной войны

25 июля 1943 года. В г. Куйбышеве, на стадионе «Локомотив», перед открытием межобластных соревнований детских спортивных школ по гимнастике, прошел розыгрыш областного первенства школ ФЗО и ремесленных училищ. Участники соревновались в беге, прыжках и метаниях. Всего за день в рамках первенства стартовало 800 человек. [7]

30 июля 1943 года. В розыгрыше первенства Куйбышевской области по лёгкой атлетике среди школ



ФЗО и ремесленных училищ победил коллектив 9-го ремесленного училища. [8]

1943, 15 – 17 августа 1943 года. В г. Горьком, на стадионе «Динамо», состоялись легкоатлетические соревнования Поволжской Спартакиады. Куйбышевский спортсмен *В. Замбреборец* победил в прыжках в длину с разбега, прыгнув на 6 м 03 см. [9]

Развитию легкой атлетики в значительной мере способствовало введение Всесоюзного комплекса ГТО, в котором из всех видов спорта наиболее широко была представлена легкая атлетика. Введение комплекса ГТО способствовало значительному улучшению спортивной работы, росту массовости. Легкой атлетикой стали заниматься большое количество людей, которые готовились сдать нормы комплекса ГТО. В послевоенное время важную роль в развитии легкой атлетики сыграли и спартакиады разного уровня, в которых была широко представлена программа легкоатлетических соревнований.

5 – 10 сентября 1953 года. В г. Воронеже проходили спортивные соревнования на первенство Центрального Совета Добровольного спортивного общества «Энергия» по легкой атлетике. В составе впервые выступавшей на Всесоюзных соревнованиях команды управления «Куйбышевгидрострой» выступали физкультурники *Жуков, Халин, Калинин, Руссол, Юнзелева, Коган, Евгеньева и Кузьмина*. Спортсмены управления «Куйбышевгидрострой» улучшили пять рекордов физкультурников стройки по легкой атлетике. Халин и Коган награждены грамотами и жетонами Центрального Совета ДСО «Энергия». [10]

4 – 6 октября 1954 года. В г. Куйбышеве состоялось первенство по легкой атлетике среди добровольных спортивных обществ «Медик», «Искра», «Динамо», «Локомотив», «Наука», «Спартак», «Торпедо-9» и коллективов физкультуры п/я № 78 и 143, индустриального, авиационного и гидротехнического институтов, индустриального техникума. Первые места заняли команды ДСО «Медик» в I группе, индустриального техникума во II группе. [11]

11 августа 1956 года. В г. Куйбышеве прошли лично-командные соревнования на первенство облпрофсовета по легкой атлетике. В соревнованиях участвовало более 150 спортсменов. Ряд призовых мест заняли спортсмены ДСО «Энергия» управления «Куйбышевгидрострой». [12]

11 октября 1959 года. Впервые в г. Куйбышеве проведены финальные соревнования в эстафетном беге на приз «Золотая осень». Участвовало 1984 бегуна. Наибольшее число бегунов – 1030 чел. – представляло ДСО «Трудовые резервы», которому и был присужден приз обкома ВЛКСМ «За массовость». [13]

26 апреля 1962 года. В пос. Мирном Куйбышевской области на шоссе проведены соревнования по бегу и ходьбе на 20 км. Участвовало 23 чел. [14]

6 мая 1962 года. В г. Куйбышеве проведены соревнования по кроссу в честь 50-летия газеты «Правда». В соревнованиях приняло участие 473 чел. от 26 коллективов физической культуры. По результатам соревнований полный зачет получила только команда коллектива «Чайка». [15]

10 июня 1969 года. В г. Куйбышеве на стадионе «Локомотив» закончились финальные соревнования областной летней спартакиады профсоюзов по легкой атлетике. Четырехдневная борьба завершилась победой сборной команды общества «Буревестник», на втором месте – легкоатлеты общества «Труд» и на третьем – спортсмены машиностроительной промышленности. [16]

Куйбышевцы стали чаще выходить на большую спортивную арену и добиваться высоких результатов.

В послевоенное время звания чемпионов РСФСР по легкой атлетике были удостоены преподаватели вузov П.И. Иванов, П.Г. Елхов, студент авиационного техникума

та Б. Кравченко и фрезеровщица В. Кузнецова. Немало в области появилось способных молодых спортсменов. А. Стадников в Риме на международных состязаниях юниоров в прыжках взял высоту 2 метра 10 сантиметров.

Лёгкая атлетика активно развивалась в Куйбышевской области и в последующие годы. В июне 2013 года я разговаривал с моим коллегой кандидатом педагогических наук, деканом факультета физической культуры и спорта Валерием Николаевичем Беленовым.

Во время нашего разговора он провел сравнение между спортсменами семидесятых годов и ребятами, которые занимаются в стенах академии сейчас. Предложил новые методы развития спорта.

- Расскажите пожалуйста, как вы пришли в спорт? Из чего складывалось самое начало спортивного пути, с каких побед, успехов, может быть неудач?

- Я начал заниматься спортом на первом курсе Куйбышевского Политехнического института. Поступил я туда в 1966 году. Для легкой атлетики это достаточно поздно, начать заниматься в 17 лет, но правда уже в школе, учитель физической культуры, мне советовал заниматься, поскольку я проявлял способности. На зачетах, во время сдачи физических нормативов, показывал высокие результаты. Поэтому, поступив на первый курс и вступив в секцию легкой атлетики на первом курсе, я сразу же показал результаты на уровне второго спортивного разряда. Буквально через год я стал чемпионом города. Я бегал дистанции начиная от ста метров и заканчивая тысяча пятьсот метров, достаточно долго не мог определиться со своей спортивной специализацией. Начиная с 1969 года, я был бессменным чемпионом города, области, а в 1973 году стал чемпионом России в беге на четыреста метров. Итого, за свою карьеру я становился семикратным чемпионом – рекордсменом Куйбышевской области в беге на четыреста метров, и двенадцатикратным чемпионом города Самары.

- Скажите, чем, на Ваш взгляд, характеризовался тот период развития спорта? Сейчас вы уже можете анализировать и сравнивать с точки зрения человека с опытом, с точки зрения преподавателя, руководителя факультета физической культуры и спорта.

- Дело в том, что в советские годы развитие спорта шло по экстенсивному методу, через массовость. Был такой комплекс ГТО - готов к труду и обороне, и потом уже где-то в начале восьмидесятых - конце семидесятых, еще вели такие соревнования по многоборью ГТО. Это было очень популярно. Спортсмены, не добившиеся в своих видах спорта вершин, переходили в многоборье ГТО, где они становились мастерами спорта. Такой большой охват населения регулярными занятиями физической культурой и спортом позволял отобрать талантливых мальчиков и девочек, тем самым талантливые дети находили себя в различных видах спорта, и добивались затем высоких результатов. Сейчас на развитие спорта выделяется гораздо меньше средств. Сейчас этот метод развития спорта не приемлем для нашей страны. Сейчас нужно идти по интенсивному методу развития, то есть работать точно. Нужно создавать научные комплексы, группы, которые могли бы разъезжать по регионам и разыскивать талантливых ребят, с помощью специальной разработки - тестов, контрольных нормативов, оценивать психологические особенности, детей, ну и естественно физическую подготовленность. Создавать интернаты. Например, в Саранске - школа, спортивной ходьбы, где будут высококвалифицированные тренерские кадры, условия, спортивные базы. Или, допустим, в Волгограде прыжковая школа, где преподают олимпийские чемпионы. Вот если пойти по такому пути, можно будет достигать результатов, а сейчас пока у нас каждый на своем месте все развивает. Вот у нас в Самаре, все занимаются и спринтом, и средними дистанциями, и метаниями, и прыжками. Работа, зачастую, идет с ребятами, которые не обладают такими уж великими способностями. Ну доведут они до уровня кандидата в мастера

спорта и на этом все. Дети случайно приходят в секции, лишь бы записать, отбора, как такового, нет. В этом, я считаю, различие. Сейчас нужно от экстенсивного пути отказываться, и идти по интенсивному. В некоторых видах спорта, допустим, художественной гимнастике, это сейчас самый успешный вид спорта в стране. На олимпийских играх здесь много золотых медалей, которые мы беззаговорочно берем, потому что вне конкуренции наши спортсмены. Там старший тренер - Ирина Винер сама лично ездит по всем уголкам нашей страны и выискивает талантливых девочек, просматривая буквально всех гимнасток, начиная с новичков. И потом приглашает их в Москву. Москва, Пенза, Нижний Новгород – там олимпийский центр подготовки талантливых детей. Они там живут в условиях интерната, школы - учатся, получают образование и тренируются. Видимо, по другим видам спорта, назрела такая же необходимость. Но Винер тренер очень опытный, глаз наметанный, она может без всякой аппаратуры определить, девочка способная или нет. Не везде, не во всех видах спорта есть такие тренеры, поэтому, конечно, желательно бы нашим научным специалистам в области физической культуры и спорта, разработать тесты для каждого вида спорта, чтобы более- менее объективно оценивать способности, перспективы ребят, с тем, чтобы их привлекать в такие вот интернаты. А те спортивные школы и сеть, которая у нас осталась со времен советского союза, нужно оставить, у них должны быть функции массового спорта, для всех, как американцы говорят. Все желающие пусть приходят и занимаются тем видом спорта, которым хотят. До уровня первого разряда, кандидата в мастера спорта пусть их доводят, ребята будут от улицы отлучены, заниматься физической культурой, здоровьем, и так далее. Эту схему тоже сохранить надо.[18]

На данный момент легкая атлетика - базовый и один из самых медалеёмких видов спорта в Самарской области.

По данным на конец 2012 года, в Самарской области легкой атлетикой занимается на различном уровне около 17000 спортсменов, работают около 130 тренеров. Специализированные секции действуют во всех крупных городах и большинстве других населенных пунктов, где есть спорт школы. Кроме турниров среди спортсменов высокого уровня, ежегодно проводятся крупные массовые мероприятия, в которых участвуют различные категории граждан - от детей до ветеранов: Тольяттинский марафон, областная эстафета памяти братьев **Володичкиных**, экологический марафон «Самарская Лука», эстафета на призы Самарской губернской думы и другие.[17]

Главная проблема развития легкой атлетики - дефицит спортивных сооружений, который область испытывает более 15 лет. На всю область - только один крытый легкоатлетический манеж, да и тот построен в 1972 году. Сейчас региональные власти активно работают в плане будущего возведения спортивных сооружений. В частности, в соответствии с обращением губернатора к министру спорта и минстрой начали проектирование нового крытого легкоатлетического манежа в Самаре. Спорт популяризируется, и люди готовы им заниматься, поэтому важно, чтобы были созданы все условия, доступные всем слоям населения.

Остро стоит проблема нехватки тренерских кадров. В 1990-е годы многие специалисты ушли с тренерской работы, притока молодых кадров практически нет - приходят единицы. Оно и понятно, мало кто хочет работать тренером за низкую зарплату. В результате сегодня в строю тренеры, которым далеко за 50 лет.

Для занятий легкой атлетикой не требуется какой-то дорогостоящей экипировки, а сами занятия в секциях бесплатны. Все желающие могут приводить своих детей на стадионы и без проблем записывать их на тренировки. Если ребенок покажет определенные результаты, проявит потенциал, то его зачислят в спортивную шко-

лу, предоставят весь необходимый инвентарь, а в случае попадания в сборную области будут оплачивать поездки на официальные российские соревнования.

В области много талантливых спортсменов - на данный момент 46 самарских легкоатлетов входят в состав сборной России по различным возрастным категориям и дисциплинам.

*Анна Авдеева* - Толкательница ядра имеет звание чемпионки Европы

*Егор Климанов* - победитель молодежного первенства России.

В толкании ядра есть целая группа перспективных ребят, которые занимаются у тренеров *Марины и Анатолия Пономаренко*.

*Артем Важов* - победитель всемирной Универсиады-2011 в беге на 400 метров.

Перспективная молодежь есть в тройном прыжке, в частности, *Александр Юрченко*.

В регионе немало сильных прыгунов в высоту, особенно выделяется *Андрей Патраков* из Тольятти.

*Анастасия Николаева* - победитель первенства России в беге с барьерами.

Очень активно развивается ветеранское движение. Так, Павел Бубнов - призер чемпионата Европы и мира в беге 4 по 100 метров.

*В целом по стране среди регионов Самарская область по легкой атлетике уверенно входит в первую десятку.* Лидеры - Москва, Московская область, Санкт-Петербург. В Поволжье мы занимаем одно из лидирующих мест, но пока уступаем Мордовии и Чувашии, где выше уровень спортивной инфраструктуры и темпы развития легкой атлетики. В целом наши легкоатлеты всегда показывали стабильно хорошие результаты, но сейчас мы, скорее, возвращаем утраченные ранее позиции.

Самара – легкоатлетический город, в котором проживает множество поклонников, любителей и профессионалов этого вида спорта. К сожалению, со времен переполненного Дворца Спорта, успехов профессиональных команд, стройного Чемпионата города среди любителей, достижений молодых спортсменов и большого числа занимающихся легкой атлетикой детей в ДЮСШ, прошло уже достаточно много времени.

И сейчас важное место должно быть отведено популяризации и развитию детско-юношеского направления легкой атлетики. Ведь именно оттуда вырастают будущие чемпионы, именно соревнования среди детей, школьников и студентов самые эмоциональные, бескомпромиссные, а потому такие интересные. Да и успешно защищать честь своего образовательного учреждения или спортивной школы на площадках - это всегда важно и достойно уважения как сверстников, так и старшего поколения. По красоте и грации легкая атлетика мало кому уступит. Очень быстрая, технически сложная, и при этом наполненная эмоциями и позитивом направление не оставляло и не оставляет никого равнодушным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пономарев Н.И. Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания. Издательство: Физкультура и спорт, Москва, 1970 - 114 с.
2. Волжское слово. 1913. 9 (22) июля. № 147.
3. Самарский государственный архив социально-политической истории (СОГАСПИ). Ф. 1. Оп. 1. Д. 558. Л. 17об.
4. СОГАСПИ. Ф. 53. Оп. 1. Д. 345. Л. 6об.
5. Волжская коммуна. 1926. 1 июня.
6. Красный Октябрь. 1928. 13 июня. № 135.
7. Волжская коммуна. 1943. № 155. 28 июля.
8. Волжская коммуна. 1943. № 156. 30 июля.
9. Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО). Ф. Р- 3643. Оп. 1. Д. 114. Л. 3-27.
10. Гидростроитель. 1953. 19 сентября.
11. СОГАСПИ. Ф. 585. Оп.1. Д.56. Л.25.
12. Гидростроитель. 1956. 11 августа.

13. СОГАСПИ. Ф. 580. Оп. 1. Д. 7. Л. 195.  
14. СОГАСПИ. Ф. 580. Оп. 1. Д. 86. Л. 17.  
15. СОГАСПИ. Ф. 580. Оп. 1. Д. 87. Л. 258.  
16. Волжская коммуна. 1969. 10 июня.

17. Текущий архив департамента физической культуры и спорта Самарской области. Оп.1. Д.123. Л.25.  
18. Интервью с Беленовым В.Н. 14 июня 2013 года.// Личный архив автора.

## HISTORY OF ATHLETICS IN SAMARA (KUYBYSHEV) OBLAST AND THE PROBLEMS OF ITS DEVELOPMENT AT THE PRESENT STAGE

© 2014

*V.I. Roslyakov*, Associate Professor of physical education  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* The article reflects the history of Athletics as an independent sport, indicated its importance in the overall system of physical culture, showing the problem at the present stage. The author uses materials of an interview with a well-known athlete, educator and trainer of Kuybyshev oblast.

*Keywords:* Athletics; athletics history; formation and development of Athletics in Samara (Kuybyshev) oblast.

УДК 159.9:61

## ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ НАРКОЗАВИСИМЫХ В ПЕРИОД РЕМИССИИ

© 2014

*Г.Г. Семенова-Полях*, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Психологии развития и психофизиологии»  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* Процесс выздоровления наркозависимых связан с необходимостью реадaptации, которая невозможна без реконструкции системы отношений к себе и к миру, а также жизненного самоопределения. В статье эмпирически показано, что существенный скачок самоопределения и трансформации личности наблюдается на начальном этапе ремиссии, а рост жизненной самореализации - после 18 месяцев, причем гармонизация личности и жизни происходит на протяжении всего этого периода.

*Ключевые слова:* наркозависимость, ремиссия, жизненное самоопределение, жизненный путь, самоуправление, смысложизненные ориентации, трансформация личности, самореализация, конструктивность личности.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Одной из важных социальных проблем на сегодня является рост наркомании среди подрастающего поколения. Наркомания - био-, психо-, социо-, духовное заболевание, хроническое и неизлечимое по своей сути. Как известно, «бывших наркоманов не бывает», однако возможен вариант ремиссии, длительность которой - вся жизнь. Для этого необходима полная перестройка мировоззренческих позиций относительно собственной жизни и здоровья, поскольку предыдущий жизненный опыт наркозависимого показывает несостоятельность сформированного ранее отношения к жизни, к миру, к себе, так как прежняя позиция привела к употреблению психоактивных веществ (ПАВ).

Жить в ремиссии – означает научиться «жить с болезнью», принять себя в новой роли, занять новую жизненную позицию, смысл которой - трезвость, здоровый образ жизни. Наркомания разрушает не только тело и душу наркозависимого, но и всю систему отношений, которые сложились у него на момент наркотизации. Поэтому процесс ремиссии связан не столько с восстановлением биологической сущности человека, сколько с необходимостью вновь устроиться в жизни, найти достойные пути самореализации, реконструировать систему отношений.

Формирование нового, эффективного жизненного пути для наркозависимых, по сути, есть проблема личностного и жизненного самоопределения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В книге «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн [1] определил самоопределение как относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого – «формирование у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества» (с.154). Центральным моментом самоопределения личности, по мнению К.А. Абульхановой-Славской [2],

выступает самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. Е.И. Головаха [3] отмечает, что самоопределение предполагает не только смещение акцента на самодетерминацию личности, но и ее ориентацию на будущие жизненные перспективы, важнейшим элементом («ядром») которой являются ценностные ориентации, жизненные планы и цели.

Движущей силой самоопределения личности является разрешение противоречия между «хочу» - «могу» - «есть» – «ты обязан», которые в конечном итоге трансформируются в «я обязан, иначе не могу». Это внутренняя позиция взрослого человека, осознающего себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. Другой механизм самоопределения личности, без которого невозможна персонификация, есть самооценка, которая обеспечивает его когнитивный аспект и является внутренним условием саморегуляции поведения (В.Ф. Сафин, Г.П. Ников [4]).

Таким образом, самоопределение - это активный поиск возможности личностного развития, способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю и умение переосмысливать собственную сущность.

Процесс самоопределения наркозависимых в период ремиссии затруднен, что обусловлено рядом причин.

Самоопределение - это новообразование старшего подросткового и раннего юношеского возрастов (Л.И. Божович [5]). Этот этап совпадает с периодом активного развития мозговых структур, ответственных за произвольность, самопроцессы. Однако именно на этот период жизни в большинстве случаев приходится начало употребления ПАВ. В результате те возрастные новообразования, которые в норме должны появиться у личности, либо не формируются вообще, либо складываются частично.

Употребление наркотиков разрушительно действует, прежде всего, на волевую сферу личности. В результате эмоции определяют поведение, довлеют над интеллектом. Импульсивность, расторможенность, бесцельность, безволие, страх самостоятельно принимать решения, неумение планировать и т.д. – это проявления разрушен-



ной системы саморегуляции и самодетерминации наркозависимых. Недостаток произвольности в последствии негативно сказывается на восстановлении, особенно на начальном периоде ремиссии. Зависимый с трудом находит смыслы, боится неопределенности и т.д.

Данная проблема усугубляется низкой способностью наркозависимых структурировать свое время, свой внутренний опыт, и жизненный путь в целом (В.Т. Кондрашенко [6]), их прогностической некомпетентностью (В.Д. Менделевич [7]), нарушениями процессов целеобразования (Г.Г. Семенова-Полях [8]). Наркозависимые склонны к поступкам без понимания путей и средств, ведущих к результативности в достижении целей (Н.С. Курек [9]). В их самосознании отсутствует прошлое, настоящее и будущее как единый временной континуум (В.В. Гульдман, В.А. Иванников [10]). Чрезмерная фиксация на объекте зависимости (наркотиках) определила отсутствие иного смысла жизни и низкое самоуважение и самооценности.

Описанная картина является проблемной: с одной стороны, самоопределение - необходимое условие эффективного восстановления наркозависимых, с другой - самоопределение зависимых затруднено, ввиду разрушительного действия наркотиков на волевую сферу личности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Данные размышления легли в основу пилотажного исследования, целью которого стало выявление специфики жизненного самоопределения наркозависимых на разных сроках социально-психологической реабилитации.

*Объект исследования:* жизненное самоопределение наркозависимых.

*Предмет исследования:* динамика самоопределения наркозависимых в процессе ремиссии.

*Гипотеза:* в процессе ремиссии наркозависимых происходит изменение самоопределения и показателей с ним связанных.

Исследование проводилось на базе Наркологического республиканского центра «Преодоление» и Социального реабилитационного центра «Роза ветров» (г.Казань), в котором приняло участие 44 человек в возрасте 22 – 33 лет. Все испытуемые на момент исследования являлись наркозависимыми на стадии ремиссии (от 15 дней до 7 лет трезвости).

*Методы исследования.* В качестве методов сбора данных использовались тестирование (методика «Личностная биография» О.И. Моткова [11], тест «Смыслоразностные ориентации (СЖО)» Д.А. Леонтьева [12], тест «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова). Для обработки данных применялись средние значения показателей, статистическое сравнение показателей по U-критерию Манна – Уитни, а также ранговая корреляция Спирмена.

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

На начальном этапе результаты, полученные на всей выборке наркозависимых, сравнивались с нормативными (среднестатистическими) данными приведенными в методиках. Обнаружено, что специфическими особенностями наркозависимых в период ремиссии являются выраженные трансформационные процессы личности и её самоопределения. Эти бурные изменения происходят на фоне низкого уровня конструктивности личности и её самореализации, слабо развитого умения приводить в гармонию личность и жизнь. Кроме того, для них характерна низкая осмысленность жизни и слабо развитая способность самоуправления.

Замечено, что самоопределение и сопутствующие ему процессы отличаются у наркозависимых на разных стадиях ремиссии. Поэтому на следующей стадии исследования все испытуемые были разделены на несколько групп: «до 1 месяца», «от 1 до 3 мес.», «3–6 мес.», «6–9 мес.», «9–18 мес.», «от 18 мес. ремиссии». Основанием

такого разделения стали представления о течении и кризисных периодах ремиссии алкоголиков и наркоманов (по Т.Т. Горскому, М. Миллеру [13]). Следует отметить также, что все испытуемые в период до 6 месяцев ремиссии были включены в интенсивную реабилитационную работу по программе «12 шагов», причем первый месяц относился к участию в психотерапии в условиях стационара.

В ходе анализа обнаружена специфика самоопределения наркозависимых людей в разные периоды ремиссии. С увеличением ремиссии наркозависимому четче и яснее представляется смысл собственной жизни и свое место в ней. Самый низкий уровень самоопределения наблюдается у испытуемых со сроком до 1 месяца ремиссии ( $p \leq 0,05$ ). Существенный скачок жизненного самоопределения приходится на интервал от 3х до 6ти месяцев «выздоровления» ( $p \leq 0,01$ ) и таким остается в последующих группах. Аналогично складывается ситуация и с трансформацией личности. На начальном этапе «выздоровления» (до 1 месяца) зависимые отмечают отсутствие позитивных сдвигов в их личности, тогда как во все остальные периоды - их преобладание. 1 месяц ремиссии – это переходный период и лишь по его истечению появляются возможности для изменения взглядов, мнений, ценностей. После 9 месяцев ремиссии обнаруживается рост жизненной самореализации ( $p \leq 0,05$ ). В течение всего процесса ремиссии неуклонно растет конструктивность личности и жизни.

Уровень «гармоничности личности и жизни» в группах со сроком от 1 месяца и более приблизительно одинаков, тогда как до 1 месяца намного меньше ( $p \leq 0,01$ ). Из этого следует, что до месяца ремиссии наркозависимый крайне редко ощущает полноту и гармоничность собственной жизни. Лишь после появляется разнообразие и чувство удовлетворенности, налаживаются отношения с окружающими.

Это подтверждается результатами методики СЖО. До 1 месяца ремиссии наркозависимый не четко представляет свои жизненные цели и в целом жизнь не имеет достаточной осмысленности и направленности ( $p \leq 0,05$ ). Позже он начинает задумываться о своем будущем, о том, чего он хотел бы добиться. С полугода ремиссии четче представляет свои цели, становится целеустремленным, выстраивая свое будущее. Если на начальном этапе выздоровления (до 1 мес.) наркозависимый в негативных тонах воспринимает прожитую жизнь ( $p \leq 0,05$ ), то после, пересмотрев свои мысли, цели и т.п., начинает испытывать удовлетворение от пройденного, находит новые смыслы в прошлом и ощущает его ценность. В течение 1 месяца над зависимым довлеет убежденность в том, что его жизнь неподвластна контролю, что отсутствует свобода выбора ( $p \leq 0,05$ ). Позже он начинает понимать, что способен сам контролировать свою жизнь, свою судьбу, может свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что в первый месяц ремиссии наркозависимые не испытывают потребности в самоопределении и самореализации. Они еще не способны к изменению своего внутреннего мира, своей жизни и полному отказу от старой жизни. На наш взгляд, это объясняется тем, что внимание зависимого в этот период сфокусировано лишь на собственном психофизиологическом состоянии, где еще сильны проявления «тяги» (влечения к наркотику).

Построение жизненного пути и определение его перспектив неразрывно связано со способностью самоуправления. Обнаружено, что на каждом этапе «выздоровления» ведущие компоненты способности самоуправления наркозависимого различные. Если «до 1 мес.» на первый план в самоуправленческой деятельности выходит умение планировать и разрабатывать критерии оценки качества, то на следующем этапе (1-3 мес.) к этим элементам подключается самоконтроль. Далее «от 3 до 6 мес.» ремиссии существенную роль играют

целеполагание, прогнозирование и принятие решения. На этапе «от 6 до 9 мес.» ремиссии впервые преобладает способность анализировать противоречия. «После 18 мес.» эффективность самоуправления достигается за счет доминанты способностей анализировать противоречия, принимать решения, осуществлять самоконтроль и прогнозировать. Эти различия можно объяснить, с одной стороны, закономерностями течения ремиссии, где сначала восстановление происходит на психофизиологическом уровне, лишь затем психосоциальном и духовном, с другой - особенностями психотерапевтического воздействия.

Можно предположить, что в процессе ремиссии постепенно восстанавливаются способности самоуправления. Сравнение каждого компонента самоуправления на разных этапах ремиссии, позволило выявить период его максимального развития. Так, способность анализировать противоречия существенно преобладает у зависимых со сроком ремиссии 9 мес. и более; способность к прогнозированию - после 6 мес.; способность к целеполаганию - от 3 до 6 мес., способность планировать - после 6 мес., способность разрабатывать критерии оценки качества - после 18 мес., самоконтроль - от 1 до 3 мес., способность вносить своевременную коррекцию - после 9 мес. Способности принимать решения плавно увеличиваются с каждым периодом ремиссии. (Уровень значимости различий во всех случаях  $p \leq 0,05$ ).

В ходе сравнения корреляционных плеяд обнаружено, что СЖО (удовлетворенность настоящим, ориентация на будущее, locus контроля - жизнь, осмысленность жизни) наркоманов на начальном периоде ремиссии (до 3х мес.) находятся в прямопропорциональной зависимости от компонентов способности самоуправления ( $p \leq 0,01$ ), тогда как в дальнейшем - связаны с процессами трансформации личности, жизненной самореализацией и самоопределением, конструктивностью личности и жизни ( $p \leq 0,05$ ). Т.е. предпосылками эффективного самоопределения первоначально выступает развитая способность самоуправления, а затем конструктивная система смысложизненных ориентаций.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

1. Наркозависимая личность в период ремиссии находится на пути необходимости изменения своего жизненного пути, испорченного наркотиками, посредством усиленной самотрансформации и личностного самоопределения.

2. Специфическими особенностями наркозависимых в период ремиссии являются повышение трансформационных процессов личности и её самоопределения на фоне низкого уровня самореализации, конструктивности и гармоничности личности и жизни, низкой осмысленности жизни и слабо развитой способности самоуправления.

3. Обнаружена динамика компонентов самоопределения в процессе ремиссии наркозависимых: существенный скачок самоопределения и трансформации личности наблюдается в интервале с 3 до 6 месяцев ремиссии,

рост жизненной самореализации - после 18 месяцев ремиссии, в течение всего процесса ремиссии растет конструктивность личности и жизни.

4. Обнаружено, что смысложизненные характеристики наркозависимых на начальном периоде ремиссии тесно связаны со способностями самоуправления, тогда как в дальнейшем - с процессами трансформации личности, жизненной самореализацией, конструктивностью личности и жизни, прогнозированием.

Итак, ремиссия наркозависимых характеризуется интенсивными процессами самоопределения и трансформации личности. Однако такие их базовые элементы как смысложизненные ориентации и способности к самоуправлению на начальном этапе «выздоровления» сформированы недостаточно. Поэтому в первые 6 месяцев ремиссии в процесс реабилитации целесообразно включать мероприятия по жизненному моделированию и планированию, обучению формулированию целей. Для закрепления трансформационных процессов личности, происходящих в первые 3 месяца ремиссии, необходимо вводить позитивные поддерживающие средовые влияния (смена окружения, семейная психотерапия).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. // М., 1997.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. - 199с.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи - Киев: Наукова думка, 1998; 208 с.
4. Сафин В. Ф., Ников Г.П. Психологические аспекты самоопределения // Психологический журнал, 1984г., №4, стр. 65-74.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М. 1968 - 208 с.
6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. - Мн.: Беларусь, 1988. - 207 с.
7. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. - 768 с.
8. Семенова-Полях Г.Г. Проблемы целеобразования наркозависимых в процессе реабилитации Общество против наркотиков / Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Казань, «Медицина», 2006, 284с., с.191-194.
9. Курек Р.С. Нарушение целенаправленной активности у больных опийной наркоманией // Психологический журнал. 1993. Том 14. М.4 С.118-125.
10. Иванников В.А., Гульдман В.В. Особенности формирования и использования прошлого опыта у психопатических личностей // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. - 1974. - № 12. - С. 183-184.
11. Мотков О.И. Методика «Личностная биография» // Газета «Школьный психолог». - 1998. - №38. - с. 8 - 9.
12. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). - М.: Смысл, 2000. - 2-е изд. - 18 с.
13. Горский Т.Т., Миллер М. Остаться трезвым. - 234 с.

#### VITAL SELF-DETERMINATION OF DRUG ADDICTS DURING REMISSION

© 2014

**G.G. Semenova-Polyah**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»  
*Institute of Economics, management and law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* Process of recovery of drug addicts is connected with need for readaptation which is impossible without reconstruction of system of the relations to themselves and to the world, and also vital self-determination. In article it is empirically shown that essential change of self-determination and transformation of the personality is observed at the initial stage of remission, and growth of vital self-realization - after 18 months of remission, and that harmonization of the personality and life occurs throughout all this process.

*Keywords:* drug addiction, remission, vital self-determination, course of life, self-government, life orientations, transformation of the personality, self-realization, constructability of the personality.

УДК 372 (045)

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПО ПЕДАГОГИКЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

© 2014

**О.В. Сергушина**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика дошкольного и начального образования»

**О.А. Евсеева**, магистрант

*Мордовский государственный педагогический институт, Саранск (Россия)*

**Аннотация:** Современное общество располагает значительным объемом информации, который стремительно увеличивается и, как следствие, влечет быстрое изменение содержания труда и необходимость эффективного обновления прикладных знаний, о какой бы сфере деятельности человека не велась речь. Процесс информатизации образования в условиях компетентного подхода предъявляет новые требования к профессиональной подготовке педагогов в области организации самостоятельной учебной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** информационное обеспечение учебной деятельности, информатизация учебной деятельности студентов.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современное общество располагает значительным объемом информации, который стремительно увеличивается и, как следствие, влечет быстрое изменение содержания труда и необходимость эффективного обновления прикладных знаний, о какой бы сфере деятельности человека не велась речь. Этот факт требует от студента вуза умения ориентироваться в многогранном информационном потоке, анализировать большое количество информации в динамичной обстановке, выбирать нужные и ценные сведения, творчески решать профессионально-значимые задачи. Обозначенная тенденция, которая нашла свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах для системы высшего профессионального образования, должна способствовать формированию у студентов компетенции самостоятельно приобретать знания, умения, навыки с помощью информационных технологий и использовать их в своей практической деятельности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Значительный вклад в теорию и практику разработки и внедрения информационных технологий в системе образования внесли следующий ряд отечественных и зарубежных ученых: А.П. Беляева, В.П. Беспалько, И.В. Роберт, Я.А. Ваграменко, В.В. Давыдова, Б.Ф. Ломова, А.П. Ершов, В.В. Рубцова, М.И. Жалдак, В.М. Зеленин, В.А. Извозчиков, А.А. Кузнецов, Ю.К. Кузнецов, Г.А. Кручинина, О. А. Козлов, М.П. Лапчик, А.Е. Марон, И.В. Марусева и др.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Будущий специалист должен быть подготовлен теоретически и практически для своей профессиональной деятельности, знать и активно применять в работе все средства информационных технологий, электронно-вычислительной техники, различных видов связи, компьютерных сетей Internet Freenet, RUNnet, и др.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Под информационным обеспечением учебной деятельности понимается система информации, необходимая для обеспечения различных учебных дисциплин, помогающая реализовать различные формы обучения.

По мнению исследователей, современный образовательный процесс в вузе должен быть направлен на применение совокупности технологий обучения, в рамках которых обучающийся должен тратить до 40 % времени на дистанционные формы обучения, примерно 40 % - на очные, а оставшиеся 20 % - на самообразование [1].

Процесс информатизации образования в условиях компетентного подхода предъявляет новые требования к профессиональной подготовке педагогов в области организации самостоятельной учебной деятельности

студентов под которой будем понимать организационные преподавателем процесс и результат информационного взаимодействия со студентами, направленный на усвоение обучающимися содержания образования, предусматривающий поэтапный и итоговый контроль за процессом и результатом этой деятельности, а также консультирование со стороны обучающего, в том числе средствами ИКТ [2].

В связи с этим возникает проблема совершенствования педагогического процесса в системе высшего профессионального образования. Реальная компьютеризация информатизация в системе профессионального образования осуществится только тогда, когда каждый педагог профессионального обучения будет владеть прикладными аспектами информационных технологий, сможет привлечь студентов к использованию средств информатизации в своей деятельности, что в свою очередь и будет способствовать формированию у них коммуникационных и информационных компетенций.

Несмотря на достижения, полученные учёными в области применения информационных технологий в обучении (в основном естественно-научных дисциплин), в настоящее время недостаточно разработаны информационные технологии обучения педагогическим дисциплинам, учитывающие специфику содержания данной предметной области знания.

В связи с этим, актуальной становится проблема моделирования информационных технологий обучения педагогическим дисциплинам студентов вуза, которая сможет обеспечить наиболее полную реализацию задач при подготовке педагогических кадров.

Необходимо отметить, что информатизация учебной деятельности студентов вуза в процессе подготовки к будущей профессии – это комплекс мер по взаимодействию преподавателей и студентов в образовательном процессе вуза, характеризующийся: организацией информационной среды, которая направлена на активизацию студентов в учебной работе; созданием условий для освоения студентами информационных ресурсов, включающим в себя механизм поиска, накопления, хранения, распределения, передачи, анализа, синтеза, интерполирования, экстраполирования учебной информации, необходимой для решения профессиональных задач; стимулированием активности студентов в учебной деятельности, проявляющейся в стремлении интерпретировать предметные знания, в инициативности, самостоятельности, креативности при разработке и создании электронных продуктов предметной направленности [4].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Информационное обеспечение образовательного процесса в институте совершенствуется технологические приемы и способы педагогического взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов, способствует интенсификации учебного процесса, улучшает его информационно-ресурсные возможности.



**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Лагунова, М. В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза / М. В. Лагунова, Т. В. Юрченко. - М., 2006.
2. Роберт, И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И. В.

Роберт, Т.А. Лавина. - М., 2009.

3. Соловова, Е. Н. Автономия учащихся как основа современной модели образования и развития личности / Е. Н. Соловова // Сборник научных статей ТГРУ Таганрог. - 2004. - С. 120 - 130.
4. Студенческий научный форум [Электронный ресурс]. - <http://www.scienceforum.ru/2014/427/2280>.

**INFORMATION SUPPORT TRAINING ACTIVITIES STUDENTS PEDAGOGY: PROBLEM**

© 2014

*O.V. Sergushina*, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair «Pedagogy preschool and primary education»

*O.A. Evseeva*, master

*Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk (Russia)*

*Annotation:* Modern society has a considerable amount of information, which is growing rapidly and, as a consequence, implies a rapid change in the content of labor and the need to efficiently update applied knowledge on whatever sphere of human activity not conducted speech. The process of informatization of education in a competence-based approach makes new demands on the training of teachers in the field of self-learning activities of students.

*Keywords:* information support training activities, information learning activities of students.

УДК 378.147: 811.133

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОРИЕНТИРЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
 СТУДЕНТОВ ВУЗА**

© 2014

*H.B. Сидакова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

*Аннотация:* Обучение иностранному языку студентов вуза происходит с соблюдением основополагающих тенденций профессионального образования: формирование межкультурной компетентности, реализация личностного подхода, использование технологий интерактивного обучения. Модернизированный процесс иноязычного обучения, построенный на коммуникативной основе, ориентирован на личность студента как будущего профессионала.

*Ключевые слова:* иностранный язык; модернизация; иноязычное образование, межкультурная компетентность; личностный подход; активная, интерактивная формы обучения.

Из всего множества проблем, обусловленных модернизацией высшей школы, выделяется проблема, которая представляется особенно важной в контексте профессионально ориентированного подхода к подготовке специалистов. В целом она связана с осмыслением и обеспечением на практике комплексности, целостности результата образования, что имеет выражение в таких общих интегральных характеристиках выпускника вуза, как высокий уровень профессионализма и компетентности.

Педагогическая наука разрабатывает стратегию организации общего и профессионального образования и новые критерии измерения его эффективности в соответствии с требованиями основных отраслей промышленности и сельского хозяйства, науки и культуры, искусства и сферы бытового обслуживания и др. Таким образом, назрела необходимость организации учебного процесса с соблюдением основополагающих тенденций профессионального образования, при которой студенты ориентировались бы на выбор оптимальной образовательной траектории в контексте прогностического видения собственной жизнедеятельности.

Проблему иноязычного образования неоднократно обсуждали на страницах специализированной литературы отечественные исследователи: Т. Т. Амиранова, Н. И. Гез, О. А. Голубенко, Г. В. Ейгер, Л. М. Зельманова, И. А. Зимняя, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьев, С. Д. Мартынов, Е. И. Пассов, В. А. Сластенин, И. И. Халева, Н. С. Шаброва, Л. В. Щерба и др.

Анализ научных источников указывает на необходимость организации учебной деятельности на основе профессионально ориентированного подхода и с соблюдением основных тенденций в сфере преподавания иностранных языков и предусматривает совокупность разнообразных форм и методов иноязычного обучения.

Актуальность данного исследования заключается в следующем: в свете компетентностной образовательной парадигмы обучение иностранным языкам является одной из фундаментальных задач общего и

профессионального образования.

Иноязычное образование осуществляется посредством иностранного языка как инструмента познания мировой культуры и направлено на становление личности обучающегося, т.е. его развитие, воспитание, учение. В современной концепции иноязычного образования отражаются общие тенденции гуманистического направления в образовании [1, с. 94].

Вооруженные знанием иностранного языка, будущие специалисты получают доступ к самой современной зарубежной информации и возможность общаться со своими иностранными коллегами без языкового барьера.

В конце XX столетия зарубежные исследователи в области педагогики и языка обращались к проблеме образования и обучения иностранным языкам в свете возросших требований к последним.

К примеру, в высших и средних учебных заведениях Франции языковая практика предполагала изучение наряду со старыми языками (латинского и греческого) изучение живых языков: английского, немецкого, итальянского и др., так как старые языки оказывают огромное влияние на современные и происходит их ассимиляция, которая крайне необходима для живых языков.

Сегодня в образовательных кругах ряда развитых стран мира владение иностранным языком является не самоцелью, а необходимым условием успешной профессиональной деятельности, осуществляемой в процессе взаимообогащающего полилингвистического и поликультурного общения.

Современная методика обучения иностранным языкам в вузах России предполагает развитие навыков и умений межкультурной компетентности обучаемых, которая является показателем способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и постигать иноязычную культуру и собственно язык.

Основная задача обучения иностранному языку в вузе – использование иноязычной литературы в профессиональных целях, умение составлять рефераты и анно-

тации, высказываться и вести беседу на иностранном языке по вопросам, связанным с будущей профессией.

Основная цель курса «Иностранный язык» в неязыковых вузах (факультетах) – последовательное формирование коммуникативной и профессиональной компетентности обучаемых, овладение навыками чтения и обработки информации, техникой перевода узкопрофессиональных текстов, совершенствование креативных способностей и речемыслительной активности. В процессе обучения он выступает как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам, и является ресурсом для накопления специальных знаний в рамках профессиональной образовательной программы, открывающим перед студентами большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности [2, с. 190]

В контексте межкультурной парадигмы при обучении иностранным языкам необходимо учитывать два важных аспекта, взаимосвязанных и взаимообусловленных – прагматический и когнитивный:

прагматический аспект связан с формированием коммуникативной компетентности, охватывающий языковые и речевые способности личности;

когнитивный аспект предполагает использование иностранного языка как инструмента познания другой лингвокультуры.

Инновационные формы обучения иностранному языку в высшей школе дают возможность преподавателю применять разнообразные методики и модернизированные средства для обучения студентов профессиональной культуре общения с носителями языка, способствующими самосовершенствованию и развитию творческой индивидуальности.

В формировании умений и навыков межкультурной компетенции студентов, полезно использовать в процессе обучения языкам аутентичные материалы: это тексты, диалоги и полилоги, моделирующие типичные коммуникативные ситуации реального профессионального общения, переводные материалы профессиональной направленности, сопровождаемые тематико-ситуативно-обусловленной лексикой и системой упражнений, направленных на развитие иноязычных профессиональных качеств будущих специалистов. Целесообразно также прибегать к сопоставлениям в межкультурном пространстве, сравнивать феномен «чужеродной» культуры с собственным культурным опытом обучаемых.

К слову, И. А. Капин указывает: «Для того чтобы преодолеть специфические национальные барьеры в стиле общения с носителем языка, требуются знания социокультурного фона, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык. Фоновые знания обеспечивают возможность адекватного речевого взаимодействия с разными по социальному статусу представителями инокультурного сообщества [3, с. 122].

Профессиональная деятельность преподавателя-лингвиста направлена на раскрытие внутреннего потенциала обучаемых, их личностных возможностей в процессе изучения иностранного языка и применения приобретенных знаний в будущей профессиональной деятельности. В этой связи необходимо также учитывать все обстоятельства социального характера. Именно социологические концепции обучения и воспитания позволяют выделить духовную сущность человека и раскрыть ее в практической деятельности. В работах социологов-исследователей отмечается, что личностный подход к обучению студентов высших учебных заведений представляет собой социально-педагогический феномен, характеризующий стратегию образования и путь его обновления и развития в рамках культурно-исторической парадигмы отечественного образования [4, с. 32].

Инновационная модель образования во многом связана со сменой образовательных парадигм, переносащих акценты с образовательной деятельности на самообразовательную [5-10]. Современное общество характе-

ризуется тремя основными категориями: информация, знание и образование. Взаимосвязь этих категорий требует активной самообразовательной деятельности. Для сегодняшнего студента самообразование является актуальным и особенно важным, поскольку оно достигается путем самостоятельного поиска, получения и переработки полученной информации. Потребление нового знания становится источником и основой организации его творческих способностей и определяет его социальную позицию.

Существует множество методов и способов обучения иностранным языкам. Какой из них преподаватель возьмет за основу – зависит от различных объективных факторов.

С тех пор, как обучение всерьез пытались сориентировать на так называемое практическое овладение иностранным языком, формулировка цели постоянно трансформировалась.

Е. И. Пассов дает такую формулировку: обучение иностранному языку – обучение иноязычной речи – обучение иноязычной речевой деятельности – обучение иноязычному общению. Последовательность приведенных терминов явно выражает коммуникативную динамику, которая ассоциируется с практической стороной дела: коммуникативный – значит практический [11, с. 23].

Следовательно, практические ориентиры данного феномена заключаются в социальном содержании цели при условии: необходимо перейти от «обучения языку» к «иноязычному образованию» и, прежде всего, различать «обучение» и «образование». Целью обучения является формирование утилитарных навыков (и умений). Целью образования является образование (создание) человека как личности; развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание морально ответственным и социально приспособленным человеком.

Обучение – лишь один аспект образования. Образование – это культура человека, совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством в процессе цивилизации.

Создание такого субъекта культуры, личности, которая была бы не только обученной, не только образованной, но и культурной, и является главной целью образования. Вот почему нужен переход от обучения к образованию и переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое только и сделает человека духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на владение готовыми знаниями, а на креативность [5, с. 26].

Языковая компетентность является одним из основных факторов формирования личности студента в условиях современного университетского образования [12-15]. Иностранный язык выполняет такие необходимые функции, как общение и познание. Именно с его помощью происходит познание того, что на родном языке понять сложно или невозможно, именно иностранный язык позволяет человеку лучше ориентироваться в окружающем его мире, вызывает у него потребность межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация, по определению И. И. Халеевой, есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает «чужеродность» партнера [16, с. 56].

В сущности, это способность сохранять свою социально-культурную идентичность, но при этом стремиться к пониманию других культур и уважению иных культурно-этнических общностей.

Стратегия личностно ориентированного обучения иностранным языкам предполагает не только знание языковых, предметно-содержательных и психологиче-

ских компонентов, необходимых для понимания партнера по профессии и коммуникации, но и реализации личной, собственной поведенческой программы, грамотных речевых суждений для решения различного рода коммуникативных задач. И в этой связи необходимо внедрять активные и интерактивные формы обучения.

Активное развивающее обучение позволяет формировать собственно творческое мышление студента, готовое к поиску решения проблем, связанных с профессиональной сферой деятельности, с саморазвитием личности. На практических занятиях используются следующие формы работы: индивидуальная, парная; в мини-группах; общегрупповая (беседа, дискуссия, эссе, сочинение-рассуждение, художественный перевод, моделирование кластеров, творческие упражнения и др.)

При использовании интерактивных методов обучения студенты заранее получают задания для подготовки по учебным пособиям, справочным изданиям и другим доступным материалам и отрабатывают их на практических занятиях [17-22]. Интерактивные формы предусматривают: использование отдельных компьютерных программ и мультимедийных курсов, презентации с использованием интерактивной доски, просмотр обучающих фильмов, анализ конкретных ситуаций, кейс-задания и др. Практические занятия проводятся также по типу ролевых и деловых игр в различных проблемных ситуациях, связанных с культурно-бытовой и профессионально-ориентированной тематикой. Применение таких форм обучения и организация работы направлены на приобретение опыта в моделировании стандартных и нестандартных ситуаций, развитию у обучающихся личностного творчества, неординарности мышления, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения.

Активные и интерактивные формы обучения зарекомендовали себя как наиболее эффективные не только в плане отработки нового материала, возможности применять усвоенные ранее знания и трансформировать их, но и в плане личностно ориентированных методов в преподавании иностранных языков. На основе данных форм работы осуществляется инновационный процесс поиска и переработки информации, получения новых знаний и выработки новых умений.

Организация учебной деятельности студентов в контексте профессионально ориентированного подхода при иноязычном обучении с соблюдением основополагающих тенденций и норм, а также следуя поставленным целям, позволяет сделать выводы и констатировать, что для ее эффективности необходимо:

1. Формирование межкультурной компетентности обучающихся, предполагающей использование иностранного языка как инструмента познания другой лингвокультуры.

2. Реализация личностного подхода в иноязычном обучении, предусматривающего перенос акцентов с образовательной деятельности на самообразовательную.

3. Использование технологии поддержки деятельности студентов с ориентацией на активную и интерактивную формы иноязычного обучения, что повышает уровень самостоятельности, ответственности, инициативности, формирует личностное творчество, познавательную активность студентов.

Модернизированный процесс иноязычного обучения, построенный на коммуникативной основе, с ориентацией на личность студента как будущего профессионала, формирует широкий гуманистический взгляд на окружающий мир, основанный на общечеловеческих ценностях, и вносит существенный вклад в повышение гуманитарного содержания высшего образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур.– Липецк, 1998.– 159 с.

2. Сидакова Н. В. Качество иноязычного обучения

– важнейший системообразующий фактор высшего образования. // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова.– 2014.– Т.20 – №4.– С. 189-192.

3. Капин И. А. Социокультурный компонент в изучении иностранного языка // Педагогика.– 2007.– №5.– С. 122–123.

4. Сидакова Н. В. Профессионально-компетентностная модель иноязычного обучения: пути формирования в условиях многоуровневого образования. Монография.– Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. 180 с.

5. Шишарина Н.В. Инновационный образовательный альянс: сущность и практика организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 325-328.

6. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.

7. Платонова Р.И. Теоретические и прикладные основы самостоятельной работы как механизма развития конкурентоспособной личности // Наука и образование. 2008. № 4. С. 108-113.

8. 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.

9. Щербаков И.В. Мотивация инновационной деятельности индивида с экономикоинституциональных позиций // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 154-157.

10. Платонова Р.И. Формирование творческого отношения студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 13. С. 111-116.

11. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка.– М.: Флинта: Наука, 2001.– 240 с.

12. Рубаева В.П. Инновационные подходы к обучению студентов иностранным языкам // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 231-234.

13. Крутская С.В., Ковалевская Е.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению текстов студентов неязыковых вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 95-99.

14. Муриева М.В. Раннее иноязычное обучение – начальный этап формирования вторичной языковой личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 123-126.

15. Дудиева З.К. Педагогические технологии повышения иноязычной коммуникации студентов на основе интеграции учебных дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 117-120.

16. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи.– М.: ВШ, 1989.– 240 с.

17. Рожнова Е.А., Симакова С.М. К вопросу об использовании интерактивных форм в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). С. 123-129.

18. Абдуразаков М.М., Матросов В.Л. Особенности использования современных технологий обучения в системе непрерывного образования // Наука и современное общество. 2003. № 1. С. 3.

19. Третьякова Е.М. Использование средств мультимедиа в учебном процессе // Вектор науки



Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 183-187.

20. Бекоева М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. № 1. С. 30-33.

21. Панфилова Л.В. Влияние интерактивных средств обучения на качество подготовки будущего учителя химии // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 125-127.

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

## MAIN TRENDS AND GUIDING LINES AT TEACHING STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS A FOREIGN LANGUAGE

© 2014

*N.V. Sidakova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair  
*North Ossetian State University after K. L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

*Annotation:* Learning a foreign language university students occurs in compliance with the fundamental trends of vocational education: the formation of intercultural competence, the implementation of the personal approach, the use of interactive learning technologies. The modernized process of teaching a foreign language built on the communicative basis is aimed at the individuality of the student as a prospective professional.

*Key words:* foreign language, modernization, foreign language education, intercultural competence, personal approach, active, interactive forms of teaching.

УДК 37.015.31

## РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

© 2014

*Н.В. Ванюхина*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры  
«Психология развития и психофизиология»  
*А.И. Скоробогатова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
«Педагогическая психология и педагогика»  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассмотрена проблема психологической подготовки родителей будущих первоклассников к школе, описаны основные заблуждения родителей относительно обучения детей в начальной школе, предложены пути педагогического просвещения родителей.

*Ключевые слова:* подготовка детей к школе, психологическая готовность родителей дошкольников к обучению детей в школе, педагогическая готовность родителей дошкольников к обучению детей в школе, ФГОС дошкольного, начального образования, педагогическое просвещение родителей дошкольников.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами:* Происходящие изменения в системе общего образования (введение Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования, обновление содержания и введение новых методов обучения) предъявляют иные требования к уровню подготовки дошкольников к обучению в школе. Отдельной задачей становится психологическая подготовка родителей будущих первоклассников, их педагогическое просвещение по вопросам подготовки ребенка к школе.

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

Современные исследователи проблемы развития дошкольников, такие как Терещенко М.Н. [1], Распопова С.Г. [2], Ружникова И.Г. [3], Байбородова Л.В., Пономарева В.М. [4] отмечают, что требования к подготовке ребенка к школе существенно изменились, и требуется по-новому организовывать процесс данной подготовки с привлечением родителей дошкольников.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* С целью прояснения проблем психолого-педагогической готовности родителей дошкольников к обучению детей в школе был проведен опрос родителей, учителей младших классов, педагогов дошкольных образовательных организаций и выявлены затруднения современных родителей на этапе перехода ребенка из детского сада в начальную школу, определены пути педагогического просвещения родителей.

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

Готовность детей к обучению в школе является од-

ним из ключевых условий успешной адаптации первоклассников к школе и дальнейшей эффективности учебного процесса. От уровня физической готовности зависит успеваемость на уроках физической культуры, количество пропусков «по болезни», вероятность развития хронических заболеваний, легкость выработки навыков письма и др. Высокий уровень психологической готовности обеспечивает комфортное состояние ребенка на уроках, способность справляться со все возрастающим объемом классной и внеклассной работы, желание заниматься дополнительной внеклассной работой, легкость усвоения учебного материала и др. Достаточный уровень социальной готовности обуславливает включение ребенка в детский коллектив, налаживание контакта с учителем, привыкание к правилам школьной жизни и др.

В психолого-педагогической литературе уделяется значительное внимание проблеме готовности детей к началу школьного обучения. Проводятся исследования зависимости успешности адаптации к школе от предшествующей ей готовности, анализ формирования готовности к школе у различных групп дошкольников, сравнение авторских программ подготовки к школе. Как в научной, так и в научно-популярной литературе приводятся рекомендации для педагогов, психологов и родителей по подготовке детей к школе. При этом недостаточное внимание обращается на подготовку к школе родителей будущих первоклассников.

В обыденном сознании и в научной литературе бесспорно признается значительная роль родителей в развитии ребенка. Данное убеждение находит выражение в многочисленных исследованиях детско-родительских отношений и их влияния на формирование психических феноменов на разных этапах онтогенеза. Широко представлены рекомендации по поведению родителей в

общении с подростком, по предупреждению и решению подростковых проблем. Имеется значительное количество предложений по реакции родителей на особенности развития маленького ребенка. Однако в описании предшкольных месяцев фокус рекомендаций смещен на занятия с ребенком: выработку у него необходимых навыков, способы передачи дошкольнику достаточного уровня знаний, психологическая подготовка детей к школе. Данную тенденцию отражают предлагаемые в дошкольных образовательных организациях опросники и тесты: в основном, они направлены на выявление необходимых ЗУН детей.

Вместе с тем, зачастую причиной неготовности детей к школе и их дальнейшей дезадаптации является недостаточная готовность к школе их родителей. Недостаточная готовность родителей школе может выражаться в следующих феноменах.

1. Искаженные представления о требованиях, предъявляемых к детям в современном общеобразовательном учреждении. Многие родители из собственного детства вынесли уверенность, что ребенка не нужно учить читать и писать до школы: «В школе научат!». Действительно, если ребенок приходит в школу, не умея читать, его научат, то ему будет труднее, чем сверстникам, умеющим читать. Кроме того, он будет чувствовать себя менее комфортно, чем одноклассники, в роли «незнайки». Также многие считают, что «в первом классе домашних заданий не задают», пропуская мимо ушей, что домашние задания есть, но они не обязательные, а рекомендованные. Однако, если ребенок не будет их выполнять, то у него не сформируются навыки чтения, письма, умение учиться, отношение к учебному процессу как обязанности. Отдельно нужно остановиться на такой проблеме, как речевая подготовка дошкольника [6-10]. Ошибки в произношении, бедная лексика, неспособность поддерживать диалог, слабо сформированная связная речь – все эти факты могут стать причиной плохой обучаемости ребенка, его низкого социального статуса в классе. Легкомысленные заявления родителей: «Ну и что, что картавит / шепелявит. Это так мило. Пусть это будет его индивидуальной особенностью»; «Ну и что, что плохо говорит, зато на компьютере / планшете в логические игры может играть» вызывают недоумение у специалистов, так как в норме правильное звукопроизношение должно быть сформировано у дошкольника к пяти годам, редкие школы имеют в своем штате логопеда. Учителя младших классов отмечают резкое падение качества речи вчерашних дошколят. И в этом вина не столько воспитателей, сколько родителей: вечерние посиделки за компьютером вместо совместного чтения книг, бесед, разумеется, приводят к тому, что дети неплохо ориентируются в играх, почте, связываются с родственниками по скайпу, а речь остается бедной и невыразительной.

2. Чрезмерное беспокойство и усиленная подготовка ребенка к обучению в школе. Ряд родителей старается научить ребенка считать до 1000 или даже до 1000000, хотя гораздо важнее научить определять состав числа; некоторые стремятся научить дошкольника писать буквы в прописи, забывая при этом, что в случае неправильного написания ребенка гораздо труднее будет переучивать, а длительные занятия письмом могут утомить малыша и вызвать отвращение к самому процессу обучения. Часто когда ребенок начинает ходить в подготовительную группу детского сада, родители записывают ребенка в большое количество кружков: по подготовке к школе, в музыкальную школу, в танцевальную студию, на изучение иностранных языков; в результате каждый день недели (включая выходные) оказывается расписанным с утра до вечера – ребенок не успевает поиграть, погулять с родителями, все время выполняет какие-либо задания. Не по возрасту большая учебная нагрузка вызывает обратный желаемому эффект: вместо отличной подготовки к школе ребенок проникается отвращением

к учебе.

3. Неготовность родителей «оторваться от своих чад», предоставить детям хотя бы некоторую самостоятельность. Для таких родителей процесс расставания становится болезненным ударом. Дети тоже болезненно могут переживать неожиданное расставание: не отходят от учителя, постоянно звонят родителям, делают уроки только вместе и др. В течение первого класса вынужденная адаптация происходит, но поначалу дети подобных родителей медленнее передеваются на физкультуру, не успевают поесть в столовой, не могут быстро сориентироваться в своем портфеле, собранном родителями, плачут, не хотят участвовать в групповых занятиях и т.п.

4. Резкое изменение в отношении к ребенку из-за смены его статуса с «дошкольника» на «школьника». Ребенок в одночасье меняется внешне – его фигура приобретает более взрослые пропорции, школьная форма придает серьезный вид, появляются недетские темы для разговоров (о проектах, курящих школьниках, деньгах). Зачастую это вводит в заблуждение родителей и побуждает их относиться к ребенку как ко взрослому: требовать постоянного самоконтроля, ограничивать в играх и прогулках, отстраняться от выполнения домашних заданий и проектов, пропускать объяснение решений и др. Разумеется, отношение родителей в связи с новой социальной ролью должно измениться, но не резко и не кардинально.

5. Незнание организации современной школьной и внешкольной работы. В связи с введением ФГОС [5], норм ГТО, письма Минобрнауки РФ от 02.10.2014 N18992/14 «О запрете сбора денежных средств и привлечение материальных ресурсов» [11] в работу начальной школы, требуется значительное участие родителей в учебной деятельности ребенка: обеспечение комплектами рабочих тетрадей, подготовка совместных проектов, финансирование посещения кружков, участие в конкурсах, организация культурного досуга детей и др. Родители, не знакомые с данной спецификой, склонны ждть, что «школа все обеспечит». Они болезненно воспринимают необходимость покупать тетради и альбомы для рисования, своевременно оплачивать работу тренеров секций, пополнять карту учащегося для обеспечения питания ребенка. Такие родители склонны жаловаться в вышестоящие инстанции по поводу редко (или часто) проводимых мероприятий, недостатка (или обилия) кружковой работы и пр. Впрочем, в связи с более строгим и детально сформулированным запретом сбора денежных средств и привлечения материальных ресурсов, родители данной группы теперь жалуются на необходимость организации культурного досуга детей. Подобное отношение мешает формированию детского коллектива, лишает учителя энергии и энтузиазма, способствует созданию нездоровой атмосферы в педагогическом коллективе, что отражается на качестве обучения детей.

Опрос воспитателей современных детских садов показал, что большие усилия они затрачивают на подготовку к школе именно детей, полагая, что задача родителей будущих первоклассников – выполнять требования педагогов дошкольных образовательных организаций. Конечно, вывешиваются информационные листки, проводятся родительские собрания, на которых говорится о важности предшкольной подготовки, даются общие рекомендации по развитию ребенка. Однако беседы с родителями первоклассников показывают, что многие из них не были готовы к трудностям школьной жизни и некоторые аспекты оказались для них полной неожиданностью. Для многих родителей неприятным сюрпризом стало осознание того, что им трудно справиться с раздражением, когда их ребенок, выполняя домашние задания, показывает не лучшие успехи. Родители признаются, что не могут подавить в себе желание сделать задание за ребенка, повышают голос, говорят что-то обидное, заставляют по нескольку раз переписывать сделанное, не реагируют на усталость и слезы ребенка.

Позже упрекают себя за несдержанность, обещают себе, что в следующий раз будут мудрее, но все повторяется. То есть налицо педагогическая неготовность родителей дошкольников организовать самостоятельное обучение своего ребенка, мотивировать его на выполнение задания, поддержать психологически.

Ряд родителей не знает, как реагировать на замечания учителя или поставленную плохую отметку (от домашних скандалов на тему: «Как ты мог!» до разборок с учителем: «Вы придираетесь к моему ребенку»). Значит, необходимо учить родителей навыкам саморегуляции, умению признавать критику, принимать своего ребенка уникальным, таким, какой он есть.

Еще одной неожиданностью становятся новые программы обучения детей в начальной школе: многие помнят, что в начальных классах задачки были легкими и решались по определенному шаблону, а сейчас обилие разных программ ставит родителей в тупик (начинаются возмущения: «По программе Л.Г. Петерсон (математика) учиться невозможно, что это такое придумали» и т.п.). Учителям приходится объяснять преимущества новых программ, обучать родителей новым способам подготовки домашних заданий.

Подготовку родителей к школе следует начинать так же заблаговременно, как и подготовку детей. Следовательно, во многом данная задача ложится на педагогов дошкольных образовательных организаций. Необходимо информирование родителей об изменениях законодательства не только в области дошкольного образования, но и в области последующих ступеней образования, встречи с педагогами начальной школы, обеспечение обмена опытом с родителями, чьи дети уже посещают школу, проведение детско-родительских занятий с опытными педагогами и др. В области научно-практической области необходима разработка инструментария измерения готовности родителей к школе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Терещенко М.Н. Подготовка детей к обучению в школе: вчера и сегодня Актуальные вопросы современной науки. 2008. № 4-1. С. 226-232.
2. Распопова С.Г. Подготовка детей старшей группы

детского сада к обучению в школе. Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей и студентов. 2013. С. 58-59.

3. Ружникова И.Г. Развитие крупной и мелкой моторики в процессе подготовки детей к обучению в школе Детский сад: теория и практика. 2014. № 6 (42). С. 86-93.

4. Байбородова Л.В., Пономарева В.М. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе подготовки детей к обучению в школе Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 3. С. 13-19.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // <http://минобрнауки.рф/документы/543>. [Свободный доступ]

6. Шадрина Л.Г. Развитие предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 326-329.

7. Галкина И.А. Индивидуальный подход в развитии связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 69-71.

8. Гурова И.В. Технология обучения детей старшего дошкольного возраста сочинению сказок // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 63-65.

9. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 128-133.

10. Горчакова А.М., Конакова Т.М. Формирование слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 27-29.

11. Письмо Минобрнауки РФ от 02.10.2014 N18992/14 «О запрете сбора денежных средств и привлечения материальных ресурсов» [Электронный ресурс]// СПС «Консультант-плюс» / <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW363;n=89782> (Документ опубликован не был)

#### DEVELOPMENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL READINESS OF PARENTS TO EDUCATION OF THEIR CHILDREN IN SCHOOL

© 2014

*N.V. Vanyukhina*, PhD in Psychology, Associate Professor of developmental psychology and psychophysiology

*A.I. Skorobogatova*, PhD in Pedagogy, Head of the Department of educational psychology and pedagogy  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* The article considers the problem of psycho-pedagogical readiness of parents of future first-graders, describes the basic misconceptions of parents regarding education of children in elementary school, and lists the ways of psychological and pedagogical education of parents.

*Keywords:* preparing children for school, psychological readiness of parents of preschoolers to education of children in school, pedagogical readiness of parents of preschoolers to education of children in school, Federal state educational standards for preschool and primary education, pedagogical education of parents of preschool children.



*О.Н. Смирнова*, магистрант, учитель начальных классов МБУ СОШ № 13  
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

**Аннотация:** В данной статье рассмотрена диагностика личностных качеств обучаемого в начальной школе, с помощью которой учитель выявляет познавательное развитие, развитие познавательной активности, сформированность учебной деятельности, самостоятельности, навыков самооценивания и самоанализа, развитие коммуникативных умений. На основе результатов диагностики даётся характеристика каждому обучаемому, строится методика индивидуального воздействия на ребёнка. Автор отмечает уровни развития умений сравнивать, обобщать и классифицировать. Диагностика личностных качеств обучаемого проводится с момента его поступления в школу и до её окончания. Статья рекомендована для педагогов, студентов высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** личность, личностные качества, диагностика, деятельность.

*Личность младшего школьника отмечается системой свойств, которых не было у дошкольника.* Эти свойства относятся к новообразованиям личности младшего школьника. Ими выступают произвольность, внутренний план действий и рефлексия. На их основе развивается теоретическое мышление, без которого дальнейшее обучение будет затрудненным.

Произвольность заключается в самоорганизации, поведения в соответствии с требованиями взрослых. Она обеспечивает постановку целей деятельности, поиск средств их достижения с преодолением препятствий на этом пути. Произвольность младшего школьника в наибольшей степени проявляется в сфере обучения.

Внутренний план действий позволяет планировать и продумывать заранее ход выполнения деятельности и подбирать все необходимое для этого; устно решать задачи; давать словесные отчеты о выполнении. Например, на уроках труда после сообщения темы учитель просит учеников разложить на парте необходимые материалы, потом дети прослушивают порядок последующей работы и только теперь начинают изготовления изделия. Такой порядок работы приучает детей продумывать заранее все условия выполнения деятельности.

Умение объяснить свои действия, аргументировать их, найти и исправить ошибки лежат в основе рефлексии - способности к объективному анализу собственного поведения в соответствии с требованиями деятельности [5].

Основной целью деятельности современной начальной школы является обеспечение целостного развития личности ребёнка, формирование общих познавательных способностей и эрудиции, становление элементарной культуры деятельности, развитие готовности к самообразованию и коммуникативных умений [6, 7, 8].

Поэтому диагностика результативности образовательного процесса не может ограничиваться лишь отслеживанием становления предметных знаний и умений у младших школьников. Важную роль приобретает изучение процесса развития личности каждого ребёнка, ведь предметные знания нужны ребёнку не сами по себе, а как инструмент его адаптации к окружающей среде.

Эффективность взаимодействия педагогов на формирующуюся личность ребёнка зависит от соблюдения ряда требований. Учителям начальных классов необходимо:

- знать возрастные и психологические особенности ребёнка;
- воздействовать на младших школьников с перспективой расширения и углубления их нравственного опыта, знаний, умений, навыков в последующие годы обучения;
- составлять подробную объективную характеристику на каждого школьника, отражающую его индивидуальные особенности в учении и поведении;
- строить методику индивидуального воздействия на младшего школьника;
- постепенно усложнять требования к младшим школьникам;

- систематически знакомиться с педагогическими новинками.

Младший школьный возраст – это период с 6-7 до 10 лет. Ребенок меняется физиологически. Особенности развития в этом периоде - растут мышцы, ребенку хочется активности и подвижности. Особое внимание стоит уделить осанке – она формируется именно в возрасте 6-7 лет. Нужно помнить, что спокойно младший школьник может сидеть за столом от силы десять минут. Поэтому очень важно грамотно организовать его рабочее место, следить за правильным светом, чтобы беречь его зрение.

Особое внимание стоит уделить психолого-возрастным особенностям младших школьников. Внимание в этом возрасте недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Они не могут усидеть на месте, необходима частая смена вида деятельности. Основным способом получения информации по-прежнему остается игра – дети отлично запоминают то, что вызывает у них эмоции. Наглядность и яркие положительные эмоции позволяют младшим школьникам легко запоминать и усваивать материал. Но во всем нужна мера. Небольшие физкультурминутки позволяют снять мышечное напряжение, расслабиться и переключиться с учебы на отдых, повысить тем самым мотивацию учения. Именно на данном этапе формируется отношение ребенка к учению – вера в свои силы, желание учиться и получать знания.

Младшие школьники очень активны, инициативны. Но не стоит забывать, что в этом возрасте они очень легко поддаются влиянию окружающей среды. Дети осознают себя личностью, сравнивают себя с другими, начинают выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Психологическая особенность младших школьников - податливость, доверчивость. Немаловажную роль для детей в этом возрасте играет авторитет. Взаимопонимание очень важно для младших школьников, ведь у них начинает формироваться его собственная позиция и самооценка. Главными показателями развития личности в младшем школьном возрасте являются:

- познавательное развитие: соответствующий возрастным возможностям уровень умственной деятельности, психических процессов (внимания, памяти, мышления, связной речи), т.е. умственного развития;
- развитие познавательной активности: мотивация учения, познавательные интересы, отношение к учебной деятельности, прилежание и старание, стремление и возможность использования в нестандартных ситуациях;
- сформированность учебной деятельности: умение добывать знания, определять общий способ построения учебной задачи, постановки гипотез и поиска существенных доказательств;
- сформированность самостоятельности, навыков самооценивания и самоанализа: самостоятельность в выборе средств для решения учебной задачи, умение осознавать своё незнание, находить причину ошибки, сравнивать результаты своей деятельности с эталоном;
- развитие коммуникативных умений: навыков взаимодействия и сотрудничества, реализацию правил пове-

дения и общения в коллективе, нравственных норм [4].

Диагностика развития данных параметров – одна из эффективных форм такого контроля. Диагностика позволяет отслеживать не только результат развития ребёнка, но и процесс, видеть продвижение каждого ребёнка по сравнению с самим собой на всех этапах обучения, предвидеть трудности, определять их причины, выделять пути и способы профилактики и коррекции.

Диагностика развития личности младшего школьника должна проводиться систематически и включать в себя следующие этапы:

1. Предварительный этап (при поступлении ребёнка в школу), предполагающий выявление стартовых возможностей и индивидуальных особенностей начинающих первоклассников, выбор способов работы в соответствии с этими особенностями и средств помощи каждому.

2. Промежуточные этапы (по итогам 1-го, 2-го, 3-го года обучения), проводимые с целью отслеживания динамики развития каждого ребёнка, коррекции образовательного процесса в направлении усиления его развивающей функции.

3. Итоговый этап (во втором полугодии 4-го класса), обеспечивающий оценку деятельности учителя по развитию личности учащихся, прогноз успешности адаптации каждого из них в основной школе, выявление проблем и выбора способов помощи. Итоговый этап лучше проводить в третьей четверти 4-го класса, чтобы осталось время для необходимой коррекции.

Результаты первого этапа диагностики развития личности младшего школьника заносятся в лист индивидуальных достижений.

Для отслеживания личностного развития детей необходимо отвести специальную страницу в тетради учителя, где записаны результаты диагностики формирования ЗУН (таблица №1).

Таблица №1. Результаты диагностики формирования ЗУН.

ФИО ученика	Познавательное развитие	Познавательная активность (мотивация)	Учебная деятельность	Самостоятельность и самоанализ	Коммуникативные умения
-------------	-------------------------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------------	------------------------

Данные параметры фиксируются на каждом этапе обследования и сопоставляются между собой. При этом важно, как идёт развитие каждого ученика, поэтому ученик сравнивается сам с собой, начиная с начального уровня, с первого предварительного этапа. Далее учитель отслеживает, как меняются уровни по каждому параметру на промежуточных этапах, от года к году.

Промежуточные этапы диагностики проводятся в конце каждого учебного года (1-го, 2-го и 3-го классов).

Принципиально важно, что обследуются те же параметры, что и на предварительном этапе.

Остановимся подробнее на диагностике первоклассников.

Для изучения их умственного развития мы используем специальные тестовые задания. Примером теста может служить тест, разработанный Замбацавичене Э.Ф. [2].

Методика состоит из 4-х субтестов, предназначена для детей 7-9 лет, включает в себя вербальные задания, подобранные с учётом программного материала начальных классов.

В состав первого субтеста входят задания, требующие от испытуемых анализировать и дифференцировать существенные признаки предметов и явлений от несущественных, второстепенных, анализировать по результатам выполнения задач субтеста можно судить о запасе знаний испытуемого.

Второй субтест состоит из заданий, представляющих собой словесный вариант исключения «пятого лишнего». Данные, полученные при исследовании этой методики, позволяет судить о владении операциями обобщения и отвлечения, о способности испытуемого выделять существенные признаки предметов и явлений, т.е. к классификации.

Третий субтест – задания на умозаключение по аналогии. Для их выполнения испытуемому необходимо уметь сравнивать и устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

Четвёртый субтест направлен на выявление умения обобщать (ребёнок должен назвать понятие, объединяющее два слова, входящее в каждое задание субтеста).

Этот тест построен не на специфическом учебном материале, что позволяет исключить измерение натренированности ребёнка, а даёт возможность оценивать его продвижение в усвоении умственных операций.

Учитель отмечает уровень развития умений сравнивать, обобщать и классифицировать у каждого ученика:

- высокий, если ученик владеет указанными ЗУН по всем учебным предметам, применяет их самостоятельно;

- средний, если ученик выполняет задания на сравнение, обобщение и классификацию по ряду учебных предметов, иногда допуская ошибки, но исправляя их при незначительной помощи взрослого;

- низкий, если ученик испытывает затруднения при выполнении указанных заданий и справляется с ними при наводящих вопросах и подсказках взрослого.

Результаты диагностики предполагают предполагается коррекцию образовательного процесса в случае, если ученики из года в год не улучшают показатели умственного развития и, особенно, если кто-то из детей снижает свой уровеньный показатель.

Каждый ребёнок индивидуален. Однако это не означает, что его неповторимость – чисто биологическое врождённое свойство. Личность человека формируется под воздействием условий жизни и воспитания. На отдельную личность влияют те взаимодействия и отношения, которые влияют и на других людей и, стало быть, способствуют формированию каких-то общих типичных черт.

В человеке генетически заложена возможность развития индивидуальности, реализующейся в конкретной социальной среде. Социальная жизнь может ограничить, разложить, оставить его безликим существом. Вместе с тем в благоприятных условиях индивид способен проявиться как сильный характер, как интеллектуально-нравственная личность, способная к свободе выбора, ответственности, волевой целеустремленности в разрешении поставленных задач [1].

Диагностические исследования, которые проводит учитель младших школьников, необходимы ему для того, чтобы организовать целенаправленную и эффективную работу с учащимися класса. Индивидуальная работа осуществляется с учётом особенностей развития самого ребёнка, специфики его семейного воспитания, уровня воспитанности. В работе с учащимися педагог должен руководствоваться следующими принципами:

- принцип контактности – установление и развитие деловых и межличностных контактов в системе «учитель – ученик - класс»;

- принцип принятия – уважение самооценки личности ученика;

- принцип деятельности – вовлечении учащихся во все виды деятельности для выявления его способностей и качеств характера;

- принцип последовательности – усложнения и повышение требований к учащимся по мере продвижения;

- принцип стимулирования – создание психологических условий для саморазвития и самовоспитания учащихся [3].

Таким образом, диагностика личностных качеств обучающегося должна проводиться в процессе учебно-воспитательной деятельности с момента поступления ребёнка в школу до её окончания. От содержания и организации этой деятельности, от применяемых форм и методов индивидуального подхода к ребёнку, от активности самого ребёнка во многом зависит развитие его личности в целом.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Ахметжанова Г.В. Перспективы развития педагогической профессии в новой демографической ситуации // Педагогическое издание/ е – журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития» // Выпуск № 2. 2010.
2. Битянова, М.Р. «Работа психолога в начальной школе» / М.Р. Битянова, Ж.В. Азарова, Е.И.Афанасьева, Н.Л. Васильева. М.: «Совершенство», 1998.
3. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя. Начальная школа. 1-4 классы. - М.: «ВАКО», 2004. 240 с.
4. Калинина Н.В. «Особенности диагностики развития личности учащихся в начальной школе» // Завуч начальной школы № 5. 2003 г. с.85 - 98.
5. Кулагина И.Ю., Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. М., 1991. 124 с.
6. Квасных Г.С., Саржанова А.Н. Методические аспекты использования межпредметного материала для развития речи младшего школьника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 108-111.
7. Самсонова Е.К. Формирование гражданской идентичности младших школьников в условиях реализации стандартов нового поколения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 171-173.
8. Цораева Ф.Н. Формирование нравственно-эстетической культуры младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 315-318.
9. Макаров С.П. «Технология индивидуального обучения» // Педагогический вестник. 1994г. №1. с.2-10.

**DIAGNOSTICS OF PERSONAL STUDENT'S QUALITIES IN ELEMENTARY SCHOOL**

© 2014

*O.N. Smirnova*, master, elementary school teacher  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* This article include diagnostics of personal student's qualities in elementary school where teacher determinate cognitive development, development of cognitive activity, formedness of studying, self-support, skills of self-esteem and communicative skills. On the basis of the results characteristic is giving each student to line up the procedure of individual influence to students. The author noticed the levels of skills development to compare, summarize and classify. Diagnostics of personal student's qualities is conducted with the moment when student comes to school. This article reserved for teachers and university students.

*Keywords:* personality, personal qualities, diagnostic, activity.

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
 НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ  
 ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

© 2014

*Л.А. Сундеева*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
 «Педагогика и методики преподавания»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Использование технологии развития критического мышления на уроках литературного чтения в начальных классах способствует формированию познавательных универсальных учебных действий.

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия (УУД), познавательные универсальные учебные действия, технология развития критического мышления, литературное чтение.

Важнейшая задача современной системы образования — формирование совокупности «универсальных учебных действий» (УУД), обеспечивающих не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, но и компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных дисциплин [1, 2]. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий (УУД). Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её специально-предметного содержания.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям начального общего образования, принято выделять четыре блока: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный и коммуникативный [3].

Формирование познавательных универсальных действий составляет важную задачу современного начального образования. Умение составлять устные и письменные высказывания относится к сфере познавательных и коммуникативных действий. Формирование у младшего школьника умения строить речевые высказывания в устной и письменной форме (в том числе и создавать письменные тексты различных типов) способствует более успешному усвоению различных учебных предметов. Познавательные действия включают *общеучебные и логические* универсальные действия.

В начальной школе общеучебные действия могут быть представлены следующим образом: формулирование цели; поиск и анализ информации; моделирование; структурирование знания; составление устных и письменных высказываний; оценка своих действий; смысловое чтение; формулирование проблемы [5]. В начальной школе логические универсальные учебные действия могут быть представлены следующим образом: выделение признаков предмета, сравнение, классификация, рассуждение, гипотеза, доказательство [3].

Сформировать у учащихся данные учебные действия позволяет применение технологии развития критического мышления. Это универсальная, надпредметная технология, которая позволяет развивать критическое мышление школьников. В основе технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), разработанной американскими педагогами Дж. Стил, К. Мердитом и Ч. Темплом, лежит самостоятельная рабо-



та учащихся с различными источниками информации (видеофильмы, учебные тексты, лекции и др.). Уроки, проводимые по технологии развития критического мышления, имеют чёткий технологический алгоритм, а также набор приёмов и методов ведения урока.

Предмет «Литературное чтение» один из фундаментальных предметов начальной школы [5, 6, 7]. Применение технологии развития критического мышления на уроках литературного чтения, ее применение позволяет оживить урок, сделать его увлекательным и эмоциональным. Развиваются познавательные способности и познавательные процессы личности: разные виды памяти (слуховой, зрительной, моторной), мышление, внимание, восприятие. Также развитие критического мышления направлено на удовлетворение потребностей личности в уважении, самоутверждении, общении, игре и творчестве. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат. С другой стороны, использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией. Данная технология предполагает использование на уроке трех этапов (стадий): стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии [8].

1 этап - «Вызов» (ликвидация чистого листа). Ребенок ставит перед собой вопрос «Что я знаю?» по данной проблеме. 2 этап - «Осмысление» (реализация осмысления). На данной стадии ребенок под руководством учителя и с помощью своих товарищей отвечает на вопросы, которые сам поставил перед собой на первой стадии (что хочу знать). 3 этап - «Рефлексия» (размышление). Размышление и обобщение того, «что узнал» ребенок на уроке по данной проблеме. Вот несколько приемов развития критического мышления на уроках чтения: - чтение - суммирование в парах; - синквейны; - чтение с остановками; - приём «Верите ли вы, что...»; - мозговой штурм; - таблица «Знаю, узнал, хочу узнать»; - работа с вопросниками; - написание творческих работ; - создание викторины на основе изученного материала, кроссвордов; - логическая цепочка; - уголки; - кластер. Прием «Чтение – суммирование в парах» можно использовать как для объяснения нового материала, так и для закрепления изученного. Лучше этот прием применять в 3-4 классах. Детям в классе предлагается несколько разных текстов по теме (или один и тот же текст нескольким парам учеников). Например, при изучении главы «Крутим барабан времени» (литературное чтение 4 класс) класс делится на две группы и каждой даются разные произведения из этой главы: рассказы Л. Андреева «Петька на даче» и А. Чехова «Ванька», которые рассказывают о жизни их сверстников конца 19 начала 20 веков. Каждая группа изучает свой текст, на большом листе фиксирует его краткое содержание (выдержками из текста), затем перед всем классом воспроизводит содержание текста с опорой на свои пометки. Остальные могут задавать уточняющие вопросы. После прослушивания обоих текстов делается коллективный вывод о главной мысли этих рассказов, о том, что мы узнали об истории России, чем дополнило представление детей каждое из произведений. Приём «синквейн». В переводе с французского слово «синквейн» означает «пять». В данном случае речь идёт о работе, состоящей из пяти этапов. Вот некоторые возможности использования данной стратегии на уроке чтения. При прохождении учебного материала из раздела «Русские народные сказки» предлагаем определить значение слова сказка на основе составления синквейна.

1. Имя существительное, выраженное одним словом. 1. Сказка. 2. Описание темы именами прилагательными. 2. Волшебная, бытовая. 3. Описание действия. 3. Читать, пересказывать, учить. 4. Фраза, выражающая отношение автора к теме. 4. Сказка – ложь, да в ней намёк. 5. Слово – синоним. 5. Фантазия, выдумка. Интересный приём –

«чтение с остановками». Материалом для его проведения служит повествовательный текст. В начале стадии урока учащиеся по названию текста определяют, о чём пойдёт речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Задача учителя: найти в тексте оптимальные места для остановки. Данная стратегия способствует выработке у учащихся внимательного отношения к точке зрения другого человека и спокойного отказа от своей, если она недостаточно аргументирована или аргументы оказались несостоятельными. Ещё один творческий приём – «Верите ли вы, что...». Класс делится на две команды. Одна команда высказывает фантазийные предположения, а другая анализирует их. Другой приём – «Работа с вопросником» - применяю при введении нового материала на этапе самостоятельной работы с учебником. Детям предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Причем вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт. После самостоятельного поиска обязательно проводится фронтальная проверка точности и правильности, найденных ответов, отсеивание лишнего. К приему «Знаю, узнал, хочу узнать» обращаюсь как на стадии объяснения нового материала, так и на стадии закрепления. Например, при изучении творчества А.С. Пушкина дети самостоятельно составляют таблицу, что знали о Пушкине и его произведениях, что узнали нового какие его стихи и что хотели бы узнать. Работа с этим приемом чаще всего выходит за рамки одного урока. Графа «Хочу узнать» дает повод к поиску новой информации, работе с дополнительной литературой. Следующий приём «Мозговой штурм» позволяет не только активизировать младших школьников и помогает разрешить проблему, но также и формирует нестандартное мышление. Такая методика не ставит ребёнка в рамки правильных и неправильных ответов. Ученики могут высказывать любое мнение, которое поможет найти выход из затруднительной ситуации.

Прием «Уголки» - можно использовать на уроках литературного чтения при составлении характеристики одного из героев какого-либо произведения. Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства, используя текст и свой жизненный опыт, положительных качеств героя, другая - об отрицательных, подкрепляя свой ответ выдержками из текста. Данный прием используется после чтения всего произведения. В конце урока делается совместный вывод. Такой прием учит детей диалогу, культуре общения. Прием «Написание творческих работ» хорошо зарекомендовал себя на этапе закрепления изученной темы. Например, детям предлагается написать продолжение понравившегося произведения из раздела или самому написать сказку или стихотворение. Эта работа выполняется детьми, в зависимости от их уровня развития, все с удовольствием делают эту работу. К приему «Создание викторины» обращаюсь после изучения темы или нескольких тем. Дети самостоятельно, пользуясь учебными текстами, готовят вопросы для викторины, потом объединяются в группы, и проводятся соревнования.

Иногда каждая группа выбирает лучшего – «знатока», а потом весь класс задаёт «знатокам» вопросы. «Логическая цепочка». После текста учащимся предлагается построить события в логической последовательности. Данная стратегия помогает при пересказе текстов. Еще один из приемов – это кластер («гроздь»), суть которого в выделении смысловых единиц текста и графическом их оформлении в определенном порядке в виде грозди. Использовать этот прием можно на всех этапах урока: на стадии вызова, осмысления, рефлексии или в качестве стратегии урока в целом. «Грозди» - графический приём систематизации материала. Правила его применения очень просты. Выделяем центр – это

тема, от неё отходят лучи – крупные смысловые единицы, а от них соответствующие термины и понятия.

Многие учителя сравнивают этот приём с моделью солнечной системы. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем учащиеся получают при обычной письменной работе. Организуя работу с младшими школьниками, я предлагаю им озглавить смысловые блоки или даю готовые вопросы.

Достаточно 2-3 раза провести подобную работу, чтобы этот приём стал технологичным. Ученики с удовольствием используют кластеры. Советы по работе с «гроздьями»: Оцените текст, с которыми будете работать. Нужна ли в данном случае разбивка на «грозди»? Можно ли выделить в тексте большие и малые смысловые единицы? Помогите ученику, если у него возникли сомнения, выделить такие смысловые единицы. Это могут быть вопросы или ключевые слова, фразы. Озвучьте «грозди». Пусть ученики сделают презентацию своих записей.

Попросите установить связи между «веточками» вашей «грозди» и объяснить возникшие связи. Если вы хотите остановиться на каком-нибудь смысловом блоке, попросите сделать эту веточку ярче. Применение данных приемов на уроках чтения позволяет получить очень хороший результат, поскольку используются разные источники информации, задействованы различные виды памяти и восприятия.

Письменное фиксирование информации позволяет лучше запоминать изученный материал. Работая с текстом таким образом, дети могут выделить нужную информацию, составить текст самостоятельно, доказать свою точку зрения

Таким образом, использование ТРКМ в процесс обучения младших школьников способствует повышению познавательной активности и интереса к литературному чтению, способствует более качественному усвоению знаний, формированию познавательных универсальных действий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева Т.Г. Проблема регулирования критериев оценки регулятивных учебных действий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 91-92.
2. Шамсрахманова У.К. ТРИЗ-технологии как средство формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 324-325.
3. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова - М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М – во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с. – (Стандарты второго поколения).
5. Волкова А.А. Формирование универсальных учебных действий в деятельности литературного кружка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 59-61.
6. Шамсрахманова У.К. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальной школе средствами ТРИЗ-технологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 310-312.
7. Троицкая Н.И. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 289-292.
8. Заир-Бек С. Развитие критического мышления через чтение и письмо [Текст]: стадии и методические приемы / С. Заир-Бек // Директор школы. - 2005. - №4. - С. 66 – 72.

### FORMATION OF INFORMATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT LESSONS OF LITERARY READING AT ELEMENTARY SCHOOL ON THE BASIS OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

© 2014

*L.A. Sundeeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* use of technology of development of critical thinking at lessons of literary reading in initial classes promotes formation of informative universal educational actions.

*Keywords:* universal educational actions (UEA), informative universal educational actions, technology of development of critical thinking, literary reading.

УДК 378.147

### ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2014

*Е.М. Третьякова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Городское строительство и хозяйство»*

*И.Н. Одарич, аспирант*

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Рассматриваются принципы построения системы качественной подготовки студентов технических направлений с применением возможностей персонального компьютера.

*Ключевые слова:* качество обучения, интеграция, дивергенция.

Социально-экономическая обусловленность содержания профессионального образования предусматривает его совершенствование исходя из целостного, всестороннего учета динамики потребностей общественной практики.

В настоящее время, когда происходят глубокие преобразования, связанные с ускорением научно-технического прогресса, обновлением производственных струк-

тур, с возрастающей гибкостью функционирования экономики и общества в целом, появляются новые требования и к системе образования, заставляющие активно искать пути ее совершенствования.

Современные строители должны уметь решать не только стереотипные, но и диагностические, и эвристические задачи. То есть не только владеть определенным объемом знаний, чтобы механически выполнять работу,

но и мыслить творчески, конструировать новые объекты, не имеющие аналогов.

Задачами педагога являются как передача знаний обучаемым по предмету, так и воспитание будущего специалиста, развитие его интеллектуальной самостоятельности, творческой активности [1].

Таким образом, в настоящее время важна ориентация не только на качество знаний, но и на качество личности, образованность [2-5].

Решение стоящих задач возможно с помощью четкого формулирования целей обучения и планирования гарантированных результатов.

В соответствии с требованиями подготовки специалистов высшего звена в Тольяттинском государственном университете студенты направления подготовки «Строительство» могут повысить свой профессиональный уровень, овладев приемами строительного черчения на персональном компьютере. Занятия по дисциплине «Компьютерные графические методы проектирования», проходящие в форме практикума, положительно влияют на качество обучения:

- разработка индивидуальных заданий исключает возможность «списывания» студентами чужих вариантов;
- программа позволяет организовать самоконтроль хода выполнения задания студентами;
- упрощается проверка выполнения заданий преподавателем.

Кроме того, повышению качества способствует тестовый контроль знаний [6-13]. По результатам вводных, текущих и итоговых тестов выстраиваются графики и осуществляется анализ успеваемости каждого студента и групп студентов. Итоги сопоставляются с прогнозом.

Наряду с успеваемостью важным показателем качества обучения является уровень комфортности обучаемого в учебном заведении. Задания, требующие проявления творческого начала, возможность быстрого создания нескольких вариантов проектов, их сравнения и выбора лучшего – все это вызывает несомненный интерес к изучению предмета.

В процессе выполнения учебной программы по предмету реализован принцип полноценности получаемых знаний, то есть понимание того, что знания нельзя считать полноценными, если они не усвоены в их отношениях с другими знаниями.

Еще одним важным моментом повышения качества образования является применение системно-интегрированных подходов [14-18]. К ним относятся интеграция и дивергенция. Цель интеграции – разработка дидактической системы, главным принципом которой является целостность учебной информации. Для этого нужно определить структуру системы, роль всех элементов системы, их функции. Дивергенция – это постепенное расширение области применения формируемых знаний и умений по мере обучения [19].

Из сказанного следует, что изучение дисциплины целесообразно лишь в контексте с другими дисциплинами специальности. Поэтому заданием по предмету становятся курсовые проекты по дисциплинам направления подготовки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Изд. 3-е. М.: Школа-пресс, 2000. – 512 с.
2. Марцева Л.А. Компетентность как качество личности специалиста и условие обновления современного профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 198-200.
3. Бекова М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени

Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.

4. Третьякова Е.М. Развитие творческого потенциала студентов - будущих бакалавров по направлению «Строительство» - при обучении курсу архитектуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 287-289.

5. Платонова Р.И. Теоретические и прикладные основы самостоятельной работы как механизма развития конкурентоспособной личности // Наука и образование. 2008. № 4. С. 108-113.

6. Саутова Т.А. Современный учитель: личность и профессиональная деятельность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 244-246.

7. Горбунова О.В. Социальная зрелость и черты характера личности // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 54-57.

8. 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.

9. Денисова О.П. Подготовка студентов к контролю остаточных знаний на основе обобщающего повторения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 86-88.

10. Коломийцев Ю.Н. Педагогические тесты как инструмент измерения оценки знаний студентов и качества обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 76-80.

11. Наумова О.Н. Система количественной оценки качества подготовки выпускника в системе менеджмента качества вуза // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 10. С. 121-126.

12. Сыроток С.Д., Ярыгина Н.А. Модель управления трансформацией знаний персонала организации на основе оптимизации потерь качества рабочего времени // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 225-235.

13. Керганова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2006. Т. 4. № 1. С. 269-273.

14. Дудиева З.К. Проблема моделирования сложных образовательных систем на основе междисциплинарной интеграции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 109-111.

15. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Инженерное образование: инверсная фундаментализация и техническое творчество // Школа университетской науки: парадигма развития. 2011. Т. 1. № 2-3. С. 49-54.

16. Иванов О.И., Палфёрова С.Ш. Тенденции фундаментализации образования в эпоху информационных технологий // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2004. Т. 9. № 6. С. 7-12.

17. Платонова Р.И., Колодезникова М.Г., Парфенова М.И. Взаимодействие как научно-педагогическая категория // Наука и образование. 2013. № 4 (72). С. 95-100.

18. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Интеграция учебных планов при непрерывном образовании // Интеграция образования. 2000. № 1. С. 27-28.

19. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.



**INCREASE OF INFORMATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE VOCATIONAL  
EDUCATION WITH APPLICATION OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES**

© 2014

*E.M. Tretyakova*, candidate of pedagogical science, docent of «Chair Town building and economy»  
*I.N. Odarych*, postgraduate  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The principles of creation of system of high-quality training of students of the technical directions with application of opportunities of the personal computer are considered.

*Keywords:* quality of training, integration, divergention.

УДК 376.54

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)**

© 2014

*A.G. Файзуллина*, аспирант кафедры «Теоретическая и инклюзивная педагогика»  
*Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)*

*Аннотация:* Социальная нестабильность, кризис отношений в семье, экономические и экологические проблемы вызывают увеличение числа детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, для которых обучение в условиях жестких требований школьного образования становится трудной, порой практически невыполнимой задачей.

*Ключевые слова:* гиперактивность, дефицит внимания, синдром, расстройство, особенности обучения, индивидуальные особенности, готовность к школе, минимальная мозговая дисфункция, восприятие, нарушение.

Воспитание и обучение детей с индивидуальными особенностями развития - одна из актуальных проблем в современном обществе. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в современных образовательных условиях обучаются в общеобразовательной школе. Однако у таких детей есть специфические особенности развития психики и поведения, которые необходимо изучить, понять и работать над данной проблемой. Без специально организованной психологической и педагогической помощи ребенок с СДВГ может столкнуться с низким уровнем готовности к обучению в школе, с проблемой усвоения учебного материала и с отчуждением со стороны своих сверстников. В современных научных исследованиях данная проблема малоизученна.

Перед тем, как приступить к обучению детей с СДВГ, нам необходимо рассмотреть понятие «дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности» и определить его признаки.

В XIX веке термин синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) называли гиперкинетическим расстройством и дефицитом внимания (ГРДВ). Американская Психиатрическая Ассоциация называла данным термином детей, у которых наблюдались постоянные и несоответствующие их возрасту симптомы невнимательности, гиперактивности и импульсивности. По их словам, ребенок с ГРДВ может погружаться в состояние фрустрации (ситуация несоответствия желаний имеющимся возможностям) или испытывать чувство безнадежности [1].

В 1902 году английский врач Джорж Стилл впервые описал симптомы гиперактивности. Он полагал, что появление симптомов вызвано слабым «тормозящим волеустремлением» и «недостаточным моральным контролем» [1].

Изучением двигательных расстройств у детей с органическими поражениями головного мозга занимался и французский ученый Эрнест Пьер Дюпре. В 1909-1910 годах он предложил термин «моторная дебильность, а позже советский ученый М.О. Гуревич стал использовать термин «фронтальная недостаточность» [2].

После эпидемии энцефалита (мозговой инфекции) в 1917-1918 годах, вследствие которой у многих выживших детей появились различные проблемы (раздражительность, ослабленный контроль моторики и гиперактивности), в США появился другой взгляд на СДВГ. Детей, перенесших мозговые инфекции, родовые травмы, отравление токсинами, называли «детьми с синдро-

мом повреждения мозга». Данный термин связывали с задержкой умственного развития. В 1940-1950 годах начали использовать термин «минимальное повреждение мозга» и «минимальная мозговая дисфункция» (ММД) [1].

В конце 1950 года СДВГ считали гипекинезом, сопровождающимся недостаточной фильтрацией стимулов, поступающих в мозг (Laufer, Denhoff&Solomon, 1957). Это привело к использованию в диагностике термина синдром гиперактивного ребенка, при котором чрезмерная двигательная активность рассматривалась как главный признак СДВГ [1].

В 1970 году Вирджиния Дуглас доказала, что, помимо гиперактивности, основными симптомами СДВГ являются недостаток (дефицит) внимания и слабый контроль импульсивности [1].

В восьмидесятых годах Американской ассоциацией психиатров была разработана рабочая классификация – DSM-IV (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), согласно которой минимальную мозговую дисфункцию предложили рассматривать как синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Целью данной статьи является исследование особенностей обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). На этой основе сформулированы следующие задачи исследования:

- определить понятия СДВГ и его признаки;
- выявить психологические особенности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности;
- выявить готовность детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности к обучению в школе.

С психологической точки зрения, синдром дефицита внимания и гиперактивности – минимальная мозговая дисфункция (ММД) [3], которая может привести к избыточной активности, дефициту внимания, импульсивности в социальном поведении и интеллектуальной деятельности, нарушению поведения, слабой успеваемости в школе, проблемам во взаимоотношениях с окружающими, заниженной самооценке.

Следует подчеркнуть, что очень часто гиперактивность путают с активностью. Гиперактивность - это не черта характера ребенка, а следствие тяжелых последствий появления на свет и нарушений в грудничковом возрасте.

По данным большинства зарубежных эпидемиологических исследований, его частота среди детей дошкольного и школьного возраста составляет от 4,0% до 9,5% [1]. По данным Н.Н. Заваденко, частота проявлений дан-

ного синдрома в школе – 6,6%, при этом среди мальчиков эта цифра составляет 11,2%, среди девочек – 2% [3].

Среди таких детей могут быть и одаренные, обладающие неординарными способностями. Дети с СДВГ могут иметь хороший общий интеллект, но развить его в полной мере мешают определенные нарушения развития.

Рассмотрим некоторые признаки синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Надо обратить внимание на то, что признаки гиперактивности проявляются у ребенка уже в раннем детстве. В будущем эмоциональная неустойчивость и агрессивность ребенка может привести к трудностям общения и неправильное поведение в семье и школе.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте у ребенка увеличиваются интеллектуальные нагрузки. От детей требуются умения концентрировать внимание на более длительном отрезке времени, доводить начатое дело до конца, добиваться определенного результата, с чем им очень сложно справиться. Именно в школе родители вдруг обнаруживают многочисленные негативные последствия неусидчивости, неорганизованности, чрезмерной подвижности своего ребенка. Именно в этот период родители начинают искать контакт с психологом. Хотя, по словам психологов, с такими сложными детьми необходимо работать с малых лет. Как известно, у детей до 3-х лет формулируется характер, и чем раньше начать работу воспитания ребенка, тем выше шанс получить позитивные результаты.

По мнению современных психологов, можно выделить некоторые признаки, которые являются диагностическими симптомами детей с СДВГ:

1. Беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, корчится, извивается.
2. Не может спокойно сидеть на месте, когда этого от него требуют.
3. Легко отвлекается на посторонние стимулы.
4. С трудом дожидается своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (на занятиях, во время экскурсий и праздников).
5. На вопросы часто отвечает, не задумываясь, не выслушав их до конца.
6. При выполнении предложенных заданий испытывает сложность (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания).
7. С трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.
8. Часто переходит от одного незавершенного действия к другому.
9. Не может играть тихо, спокойно.
10. Болтливый.
11. Часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в игры других детей)
12. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.
13. Часто теряет вещи, необходимые в детском саду, школе, дома, на улице.
14. Иногда совершает опасные действия, не задумываясь о последствиях, но приключений или острых ощущений специально не ищет (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам) [4].

В последние годы исследователями данной проблемы были зарегистрированы новые особенности:

- 1.»Феномен разбитого зеркала» – ребёнок пишет буквы зеркально перевернутыми.
- 2.»Феномен соскальзывания взгляда» – потеря строки. Теряется понимание прочитанного.
3. Кратковременные выключения внимания. Ребёнок «не здесь». Пробелы в восприятии урока. «Не помню» [4].

Рассмотрим психологические особенности детей с СДВГ и их готовность к обучению в школе. Синдром дефицита внимания и гиперактивности является самой распространенной формой хронических нарушений по-

ведения в детском возрасте. Детям с СДВГ характерны снижение избирательности внимания, выраженная отвлекаемость с неусидчивостью, частые переключения с одного занятия на другое, постоянное забывание того, что нужно сделать, потеря каких-либо вещей. Дефицит внимания особенно очевиден для ребенка в тех ситуациях, когда ему приходится действовать без помощи взрослых.

Изучив свойства внимания у детей младшего школьного возраста с СДВГ, Тамбиева А.Э. и Медведева С.Д. [5] обнаружили, что возрастная динамика характеризуется значительным сходством, в то время как интенсивность внимания у этих детей не улучшается до десяти лет. Исследователи связывают это с нейрофизиологическим или анатомическим дефектом передних ассоциативных отделов коры больших полушарий мозга.

Ребенок часто действует не подумав, в чем и выражается его импульсивность. Такой ребенок во время уроков выкрикивает ответ, не дослушав вопроса, без разрешения встает с места, перебивает других, не в состоянии ждать своей очереди во время игр и занятий, может совершать необдуманные поступки.

Двигательная расторможенность детей с СДВГ характеризуется тем, что они чересчур подвижны. Такие дети постоянно бегают, прыгают, пытаются куда-то залезть.

В двигательной сфере у детей с СДВГ также обнаруживаются нарушения координации движения, несформированность мелкой моторики. Трудности удерживания равновесия и недостаточность зрительно-пространственной координации становится причинами моторной неловкости, неспособности к спортивным занятиям и повышенного риска травматизма.

По данным исследований, детям с СДВГ трудно жить в социальной сфере как в семье, так и в школе [6]. Известно, что проблемы во взаимоотношениях с окружающими (родители, родственники, учителя, сверстники) чаще всего встречается у детей с данным расстройством. В общении они более разговорчивы, чем другие дети. Отвлекаемость и импульсивность во время урока или игр мешает им быть первым в рядах самых успешных. В результате они не могут устанавливать дружеские отношения со сверстниками.

Дома таких детей часто тоже не понимают. Родителей раздражает то, что они беспокойны, навязчивы, эмоционально неустойчивы, недисциплинированы, непослушны, неаккуратны, не способны ответственно относиться к выполнению повседневных поручений, не помогают родителям. При этом замечания и наказания не дают желаемых результатов.

У большинства таких детей слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах и низкая самооценка. Кроме того, их эмоциональная реакция часто непредсказуема – с неожиданными переходами от смеха к слезам — и это кажется сверстникам странным и ненормальным. У некоторых наблюдается также упрямство, лживость, вспыльчивость, агрессивность.

К проблемам психологического типа можно также отнести *депрессию* и *страх*. Эти проблемы могут сопутствовать СДВГ или существовать сами по себе. Только тщательное обследование может определить их истинную причину, поэтому у большинства детей с СДВГ постепенно формируются тревожность, неуверенность в себе. Н.Н. Заваденко [6], Кучма В.Р. [7] отмечают, что признаки тревожности появляются на основе конфликтных ситуаций в школе и дома, их пугают трудности во взаимоотношениях с окружающими, что приводит к неуверенности в себе.

Исследования Шевченко Ю.С. [8], Кошелевой А.Д., Алексеевой Л.С. [9] показали, что у детей с СДВГ небогатая эмоциональная сфера. У них не выразительны в цветовом отношении рисунки, стереотипы и поверхностны образы, неглубоки эмоциональные проявления по отношению к другим людям.

У детей с СДВГ обнаруживают речевые расстройства. В своей речи они мало используют местоимения и союзы, что ведет к трудности понимания смысла их высказываний, у них нет понимания выраженных в речи эмоций, реакций, юмора. Они не могут вести беседу, менять стиль речи в зависимости от возраста собеседника.

Ребенку с СДВГ трудно выполнять определенные требования и соблюдать правила школы, поэтому возникает проблема готовности детей с данным расстройством к обучению в школе.

Несмотря на то, что поведение ребенка с СДВГ не соответствует возрастной норме и ему не удастся достичь высоких результатов в школе, большинство детей с данной особенностью имеют хорошие интеллектуальные способности. На уроках им сложно справиться с теми или иными заданиями, т.к. им трудно организовать и завершить работу. По причине невнимательности, невыполнения указаний учителя и угадывания, в письменных работах таких детей наблюдается неряшливый почерк и много ошибок.

Навыки чтения, письма и счета у детей с СДВГ значительно ниже. Исследователями было обнаружено своеобразное развитие пространства восприятия [10]. При чтении в процессе движения глаз по строке был зарегистрирован «Феномен соскальзывания взгляда». Следовательно, многим детям с данным расстройством для удержания взгляда на строке необходимо сопровождать его движением пальца или линейкой.

Для детей с СДВГ характерно такое понятие, как кратковременное выключения сознания (3-5 сек), поэтому при введении новой темы учителем в середине урока, ребенок перестает полностью воспринимать новую информацию [10].

В ходе данного исследования, нами была разработана программа адаптации детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности к обучению в общеобразовательной школе для начальных классов. В данной программе учтены особенности детей с данным расстройством. Также разработаны определенные занятия, которые, на наш взгляд, должны способствовать преодолению трудностей в учебном процессе детей с СДВГ.

Занятия с детьми с СДВГ по данной программе должны проходить следующим образом:

- Во-первых, учителя и одноклассники должны иметь представление о том, кто такие дети с СДВГ и относиться к ним лояльно.

- Во-вторых, занятия должны проводиться не более 30 мин, так как такие дети неусидчивы и гиперактивны.

- В-третьих, введение новой темы должно быть в начале занятия. В конце занятия можно подвести итоги по пройденному материалу.

- В-четвертых, необходимо делать перерывы с использованием физической зарядки.

- В-пятых, таким детям необходимо особенно много уделять времени и по возможности относиться к каждому индивидуально.

Итак, исходя из анализа психологических особенностей детей с СДВГ, можно сделать вывод о том, что дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности не совсем готовы к школьному обучению. У них недостаточно сформированы школьные навыки. Они на слабом уровне владеют чтением, письмом и счетом. Таким детям сложно управлять своим эмоциональным состоянием. Им сложно организовывать свою деятельность. У них возникают проблемы в социальном взаимодействии. Все это может привести к серьезным психическим проблемам и проблемам со здоровьем (расстройство сна и склонность к риску).

Подводя итоги, необходимо отметить, что синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) следует рассматривать как минимальные мозговые дисфункции, дети с СДВГ имеют специфические психологические особенности развития. Такие психические функции определяет специфику поведения детей с СДВГ. Дети

с данным расстройством имеют низкий уровень готовности к обучению в школе. Готовность к обучению в школе включает в себя физиологическую, социальную и психологическую готовность к школе. Успешность обучения детей с СДВГ зависит от уровня развития личностного характера, наличия хороших учебных навыков, памяти и умения организовывать и выполнять определенные задачи.

В заключении хочется сказать, число детей с СДВГ растет, причиной этого является социальная нестабильность, кризис отношений в семье, развитие плохих экономических и экологических условий для детей разных возрастов. Переход от условий воспитания в семье к другой, более жесткой атмосфере школьного обучения предъявляет более сложные требования к личности ребенка и его интеллектуальным возможностям. Не все дети могут принять такие условия. Им сложно адаптироваться к условиям школьных норм. Однако не все дети испытывают значительные трудности в школьном обучении.

Есть вероятность разрешить данную проблему путем ранней диагностики и своевременной коррекции детей с СДВГ. Проводится множество исследований по диагностике и коррекции данного расстройства. Следовательно, существует возможность дальнейшего развития данной проблематики более конкретно.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мэш Э., Вольф Д. Нарушения психики ребенка: психологическая энциклопедия. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 384 с.

2. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1995. – 560 с.

3. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. Издание 2. – М.: «Школа-Пресс 1», 2001. – 128 с.

4. Патофизиологическая диагностика и психолого-педагогическая помощь детям с СДВГ (экспертный доклад). М.: САФ. 2007. 42 с.

5. Тамбиев А.Э., Медведев С.Д., Литвиненко О.В. Динамика основных свойств внимания у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания. – М., 2001. – 156 с.

6. Заваденко Н., Манелис Н., Успенская Т., Суворинова Н., Борисова Т. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование // Вопросы психологии. – 1999. - №4. – С. 2-28.

7. Кучма В.П., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей в России: распространенность, факторы риска и профилактика. – М., 1997. – 56с.

8. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей и психологов. – М., 1997. – 245 с.

9. Кошелева А.Д., Алексеева Л.С. Гиперактивный ребенок // Первое сентября. – 2002. - №7. – С. 7-9.

10. Пугач В.Н. Особенности восприятия у детей с расстройствами внимания // Психолого-педагогические проблемы системы образования: Тезисы, доклады международной научно-методической конференции / Под ред. В.Н. Пугача – Ижевск, 1998. – С. 58-59.

11. Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю., Румянцева М. В. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики. — Дефектология, 2003, № 6.

12. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.

13. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. — М.: Медпрактика-М, 2002.

14. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду: пособие. М.: Книголюб, 2008. [http://adalin.mospsy.ru/r\\_02\\_05.shtml](http://adalin.mospsy.ru/r_02_05.shtml)



**SPECIAL ASPECTS OF EDUCATION OF PRESCHOOL AND SCHOOL-AGE CHILDREN  
WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)**

© 2014

*A.G. Fayzullina*, a postgraduate student of the department of "Theoretical and inclusive pedagogy"  
*Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)*

*Annotation:* Social instability, crisis of family relations, economic and environmental problems cause an increase of the number of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder that education under the strict requirements of school education becomes for them as difficult life situation.

*Keywords:* hyperactivity, attention deficit syndrome, special aspects of education, individual characteristics, school readiness.

УДК: 316.453

**ПРЕЗЕНТАТИВНЫЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНЫХ ИНИЦИАТИВНЫХ  
ГРУПП В СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ**

© 2014

*Л.Д. Филиогло*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социология»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В статье представлено описание презентационных средств инициативных молодежных сообществ, направленных на позитивные преобразования социальной среды. Дано объяснение межгрупповых отношений. Автор рассматривает стратегии поведения в процессе взаимодействия инициативных групп в социальном пространстве.

*Ключевые слова:* молодежь, инициативное сообщество, формирование сообщества, групповые отношения, сайт сообщества, назначение сообщества, стратегии межгруппового взаимодействия.

Во все времена активная молодежь становится одним из основных участников процесса обновления, общественного развития. Создание молодежного сообщества является тем звеном, которое несет идеи инновации и новые подходы в массы, образуя сеть единомышленников. Каждое такое социальное образование отличается от других своей направленностью, характеристиками и действиями. Общие ориентиры и ценности, материальные и символические атрибуты, которые отличают инициативную группу от других социальных групп, одновременно объединяют ее участников, дают им ощущение родства, целостности. Совместные интересы и цели, цементируя отношения членов сообщества, определяют назначение групповой деятельности, а в процессе ее организации формируется групповая культура.

Чтобы занять свою нишу в социальной среде, молодежное сообщество должно иметь свое «лицо», быть узнаваемым, это составляет целый фронт работ. Для начала любой инициативной группе, чтобы жить и действовать в социальном пространстве, необходимо заявить о себе – представить себя окружающим, в первую очередь, своей целевой аудитории.

*Как представляется инициативное сообщество в социальном пространстве?*

Информация о сообществе должна создать в представлении аудитории определенный образ этой группы. Посредством чего может обозначить себя инициативная группа? Через проявления своей «философии» – миссию, совершаемые дела и групповые атрибуты – традиции и ритуалы, символику, мифы.

В миссии заложено основное назначение существования и деятельности группы, она раскрывается через провозглашение девиза и доктрины сообщества. Девиз сообщества, как правило, выражается лаконичным и емким лозунгом, носящим призывный характер. Доктрина представляет собой текст в форме краткого манифеста, из которого становится ясно, какие социальные права отстаивает сообщество, за что или против чего оно выступает, что намерено изменить или привнести нового. Обязательный элемент текста доктрины – аргументация заявленных принципов и устремлений.

Формула сообщества (кроме авторского текста это может быть исторический документ, канонический текст или пространное высказывание авторитетного для сообщества лица) представляет собой обоснование деятельности, так как в ней выражается суть убеждений его участников. Такого рода текст можно найти в произ-

ведениях классической литературы, в священных канонических текстах, в резонансных публикациях из молодежной прессы.

В каждой социальной группе существуют свои принципы жизни и правила поведения, придерживаться которых означает разделять общегрупповые взгляды. На первых стадиях развития групповых отношений о групповых нормах договариваются, а в дальнейшем они зависят от характера деятельности и имеют большое влияние на образ жизни сообщества, на формирование групповой культуры [1]. В ходе организации деятельности инициативного сообщества складываются обряды – стандартные и повторяющиеся групповые мероприятия (например, вступление в члены группы, выборы руководителя сообщества) и ритуалы, определяющие порядок обрядовых действий (приветствие, проведение праздников, инициаций), создаются мифы и легенды, связанные с сообществом или его героями, появляется собственная атрибутика (логотип сообщества, форма или элементы одежды, значки, гимн, клятва).

Принятые в сообществе нормы, правила и стиль поведения, запреты, ритуалы, отличительные знаки отражают миранда сообщества. В качестве образцов миранды могут служить ритуалы толкиенистов, масонов, реперов, индейцев, пионеров или других молодежных объединений. Нелишним в составе миранды инициативной группы будет мифологический персонаж в качестве первооснователя своего сообщества, в целях поиска такого персонажа может пригодиться литература по мифологии или истории России в ее военной, политической, культурной, духовной сфере. Например, для сообщества любителей письменности уместно применение легенды о Кадме – легендарном античном герое, который, как считается, изобрел письменные знаки.

Мифы можно рассматривать наравне с такими социально-психологическими образованиями, как групповая память, воспоминания, групповые чувства, символы, традиции, церемонии и ритуалы, они так же важны для образования групповой идентичности. Представляя собой культурные и социальные традиции, устойчивые предрассудки и стереотипы мышления в совокупности с жизненными реалиями, мифы моделируют в умах участников одной группы окружающий мир или его фрагменты. С помощью примеров идеальных действий мифических или мифологизированных персонажей в сознании человека формируется система моральных и этических ценностей, присущих данному микросоциуму, чувство

сопричастности с ним и его историей. С помощью мифотворчества осуществляется позиционирование общества как социальной группы, формируется определенный набор ценностей и, соответственно, моделей поведения.

Таким образом, название, девиз, доктрина, формула и миранда сообщества позволяют аудитории понять цели, намерения и стремления инициативной группы.

Для представления своих целей и намерений в социальном пространстве молодежное сообщество может выбрать разные способы: провести специальное мероприятие – презентацию, предварительно оповестив о его проведении; распространить информационные листки; создать свой сайт и разместить на нем информационные материалы; провести акцию по разъяснению целей и намерений сообщества с раздачей информационного материала в «живом» режиме, либо с использованием прессы, радио. Какой способ выбрать, зависит от специфики инициативной группы и складывающихся условий.

Если участники группы решат сделать своим «рабочим местом» специально созданный web-сайт, его электронные страницы могут иметь примерно такую структуру (названия разделов условны):

- «Лицо сообщества» – в данном разделе целесообразно разместить информационные материалы, характеризующие существо сообщества (направленность деятельности, доктрину, формулу, миранду).

- «Интересы сообщества» – раздел может наполняться материалами, раскрывающими убеждения и интересы, поясняющие замыслы инициативной группы.

- «Дневник событий» – здесь найдут место материалы, отражающие деятельность сообщества.

- «Ближний круг сообщества» – в нем будут уместны материалы, призывающие к сотрудничеству, а также представляющие единомышленников и друзей молодежной группы, совместные идеи и проекты.

Сайт молодежного сообщества в современной социальной среде представляет собой мощное средство, с помощью которого инициативная группа, представляя аудитории свои интересы и убеждения, принципы, которыми участники руководствуются в своей работе, планы деятельности, может не только привлечь внимание целевых групп, вызвать интерес к своей деятельности, но и вовлечь в таковую.

*Чем «родное» сообщество отличается от других сообществ?*

Являясь членом конкретной социальной группы, а каждый из нас имеет отношение к различным группам, как мы осознаем принадлежность к ней? Наверное, прежде всего через принятие групповых характеристик, т.е. через осознание факта некоторой общности взглядов, представлений, убеждений, интересов с другими членами данной социальной группы, что и позволяет нам идентифицироваться с группой на основании так называемого «Мы-чувства». При этом мы различаем свое «Мы» среди групп, которые получают наименование «Они».

Для отделения своей группы от другой необходимо иметь представление хотя бы о минимальном наборе характеристик чужой группы, которые можно сравнить с характеристиками собственной группы. Как правило, «Их» мы представляем не как группу, состоящую из отдельных людей, каждый из которых индивидуален и одновременно имеющий нечто общее с остальными членами группы. Наше отношение к другим социальным образованиям строится на целостном (представления членов нашей группы о другой группе совпадают) и унифицированном (представления о группе в целом распространяются на каждого из ее членов) восприятии, поэтому зачастую представление о «Них» не самое реалистическое и не самое позитивное. Причем представления в межгрупповых отношениях обладают большей устойчивостью и консервативностью, чем в межличностных, поскольку связаны не с одним человеком, а

с группой, и формирование таких процессов не только более длительный, но и более сложный процесс, в который включается как индивидуальный жизненный опыт каждого члена группы, так и опыт «жизни» группы [2].

Большое влияние на восприятие чужой группы оказывает повсеместное использование в социальной среде стереотипов. Помогая нам быстро и достаточно надежно отнести воспринимаемую группу к какому-то типу (профессиональная или любительская, творческая или «приземленная», спортивная или музыкальная), стереотип необходим и полезен, поскольку дает относительно быстрое и схематичное представление об основных характеристиках группы и возможного поведения ее членов. С другой стороны, стереотипизация приводит к возникновению предубеждения («все спортивные фанаты беспокойные») и, так как стереотип другой группы наполняется негативными характеристиками («все они агрессивные»), он начинает способствовать формированию межгрупповой враждебности, так как происходит поляризация оценочных суждений. Особенно жестко эта закономерность может проявиться в отношении к отдельным молодежным субкультурам (например, готы, эмо), когда на основе ограниченной информации об отдельных ее представителях строятся предвзятые выводы относительно всей группы.

Каким образом можно избежать ситуации поверхностных суждений? Чем больше создавать благоприятных условий для контактов между группами, чем дольше и глубже группы будут взаимодействовать и, возможно, даже обмениваться своими участниками, тем больше повышается удельный вес реальных черт в содержании стереотипа.

Люди и группы воспринимают и осознают себя, сравнивая с другими. В большинстве случаев сравнение производится в свою пользу. Для члена группы «Мы» – это категория важная, богатая ассоциациями, знакомая в деталях и в частности, которую он принимает за эталон или стандарт для сравнения. В то же время «Они» – это абстрактная, очень бедная по содержанию категория, в которой может улавливаться лишь отдаленная сходство с «Мы». Поэтому и сравнения осуществляются асимметрично – «Они» похожи на «Нас», но не наоборот. Таким образом, причина межгрупповой дискриминации (внутригрупповой фаворитизм по отношению к своей группе и внегрупповая враждебность по отношению к чужой группе) не в характере взаимодействия, а в простом факте осознания принадлежности к своей группе и, как следствие, проявление враждебности к чужой группе.

*Как сообществу жить с соседями?*

Каким же образом группы могут наладить взаимоотношения в межгрупповом пространстве, если существуют вышеперечисленные преграды? В случаях, когда сообщества включаются в совместное решение задач, межгрупповая дифференциация, проявляющая себя как констатация различий между «моей» и «чужой» группами, совсем не обязательно в реальном взаимодействии приводит к внегрупповой враждебности. Если группы начинают сотрудничать, включаются в деятельность с общими для них целями и ценностями, то происходит сближение их участников, более глубокое знакомство с интересами и ценностями друг друга, накапливается опыт совместной жизнедеятельности, что ведет к выработке оптимальных форм положительного взаимодействия.

В любых типах взаимодействия, начиная от согласия и заканчивая конфликтом, возможны различные стратегии поведения: избегание, соперничество, приспособление, компромисс, сотрудничество. Все перечисленные стратегии связаны с установлением тех или иных отношений между взаимодействующими сторонами. Рассмотрим более подробно, как это происходит.

*Сообщество уклоняется («Ну не знаю, может быть...»)*

В данном случае позиция группы определяется нежеланием отстаивать свои принципы и убеждения ввиду их слабости (слабой аргументированности), либо из-за складывающейся ситуации, либо по причине неуверенности в своих силах. Сообщество может действовать так, как само считает нужным, прямо не отвечая на выпады соперников, а когда ситуация начнет приобретать черты назревающего конфликта, – обнародовать свои рассуждения о существующей проблеме в целом, очень осторожно касаясь конкретных примеров, уходя от прямых заявлений; возможно временное прекращение деятельности. Те материалы, акции, мероприятия, которые могут усугубить ситуацию, не должны пускаться в ход. Уйти от ответа, от диалога – такой путь сообщества в данном случае.

Допустим, доктрина инициативной группы вызывает неоднозначную реакцию у членов других сообществ, непонимание, порою возмущение. Если члены группы твердо уверены, что их дело важное, то они продолжают действовать в выбранном направлении, при этом уклоняясь от объяснений, ответных воздействий. Когда же уйти от нападков не удастся, сообщество может попытаться дать пояснения общего характера, довольно уклончивые, можно несколько снизить интенсивность своей деятельности, либо приостановить ее до более удобного случая, но отнюдь не отказываться от своих намерений.

Как видим, эта стратегия требует осторожности и продуманности каждого шага, ее цель – уйти от отношений, вернее, сохранить связи между сообществами стабильно слабыми, на расстоянии, сохранить нейтралитет позиции.

*Сообщества – соперники («Вы – так, а мы – эдак!»)*

Обратите внимание на ситуацию соперничества, в которой, казалось бы, нет места социальным связям. Однако стратегия соперничества предполагает, что сообщество, придерживаясь выбранного курса, зорко следит за действиями соперников, отвечает на их действия своими действиями, само выступает с заявлениями или контрзаявлениями и в результате все оказываются в общей действительности, которую сами же создали и которая их объединяет. Группы становятся взаимозависимыми – любое действие членов одного сообщества, причем направленное не на соперников, а на свою целевую аудиторию, немедленно вызывает реакцию со стороны их недругов и наоборот. Здесь очень важно чувствовать те моменты, которые могут привести к возникновению конфликтной ситуации, когда потребуются применение методик урегулирования конфликта. Сообщество, исходя из своих убеждений, сложившейся ситуации и преследуемых целей, решает, как действовать в конфликтной ситуации – усиливать конфликт, игнорировать его или урегулировать.

*Сообщество приспосабливается («Конечно, конечно, постараемся...»)*

В ситуации конкуренции не обязательно соперничать, сообщество может приспособиться к существующим условиям. Для этого в своей деятельности необходимо учитывать интересы и действия других инициативных групп. Разъяснение видения собственной деятельности поможет им составить более точное представление о группе, добродетельный настрой поможет сгладить острые углы несоответствия некоторых интересов, видения проблем и способов их решения. Отслеживание ситуации и поведения социальных агентов позволит сообществу быть в курсе событий, прогнозировать ситуации, вносить коррективы в свои планы. Не вызывать недовольство или непонимание, прислушиваться к чужим мнениям, разумно на них реагируя, словом, не выделяться и спокойно заниматься своим делом – вот девиз приспособления.

*Сообщество идет на компромисс («Ты – мне, я – тебе»)*

Стратегия такого поведения предполагает, что чле-

ны социальной группы будут идти на взаимные уступки членам других групп, но до определенного уровня (*момента*), пока не будут затронуты их принципиальные позиции. Важным инструментом регулирования взаимоотношений между сообществами в данном случае выступают переговоры, на которых обсуждают сложившуюся ситуацию и приходят к решению, которое будет в общем устраивать всех.

*Сообщество сотрудничает («Давайте дружить!»)*

Для сообществ, имеющих близкие интересы, вполне естественно объединять свои усилия для каких-либо конкретных действий. Общие мероприятия позволяют усилить воздействие, объединив усилия, творческий потенциал и ресурсы.

Чтобы привлечь желающих к сотрудничеству, можно предложить скооперировать усилия либо по какому-то направлению деятельности, либо по конкретному поводу (организации праздника, викторины, митинга). Для этого в форуме, на сайте и/или на доске объявлений размещается объявление-приглашение, в котором обязательно указываются рамки сотрудничества (назначение и тематика, особенности предстоящей деятельности), пожелания другой стороне, контактные данные.

А если сообщества имеют интересы, лежащие совершенно в разных областях? В данном случае целевые аудитории, как правило, разные, и сотрудничество возможно при условии определения точек соприкосновения – общих тем. Для проведения совместных действий необходимо договариваться, кооперировать усилия сообществ, проводить работу по установлению и поддержанию дружеских связей на определенное время.

*Сообщество вступает в альянс («Мы вместе!»)*

Близость задач сообществ на определенном этапе развития может послужить базой для образования альянса – объединения социальных сил для достижения общих целей. Часто формируются социально активные группы, направления деятельности которых схожи, либо частично совпадают, (например, довольно популярны стремления создавать позитивную атмосферу в молодежной среде, оказывать помощь нуждающимся, в раскрытии творческого потенциала, организовывать флэшмобы и т. п.), сходство интересов может послужить фактором единения сообществ для последующих совместных действий. Союз сообществ в таком случае даст возможность на основе выбора единых ориентиров действовать в одном направлении более мощно, и не эпизодически, а постоянно, что означает увеличение вероятности получения желаемого результата.

Вступление в альянс одновременно увеличивает шансы достижения сообществами поставленной цели и усиливает их привлекательность (это уже коммуникационный ход!), ведь такое поведение социальных агентов трактуется аудиторией как позитивное.

Как видим, молодежной инициативной группе недостаточно иметь лишь объединяющую для ее участников идею, общие интересы и намерения, необходимо грамотно организовывать свою деятельность, учитывая, какой имидж сообщества желательно сформировать у аудитории, как построить отношения с другими, действующими рядом активными объединениями, чтобы групповая деятельность была целенаправленной и результативной.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко Е.В. Социальная психология. Учебное пособие. М.: Академия, 2003. 264 с.
2. Бэрон Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология группы: процессы, решения, действия. СПб.: Питер, 2003. 272 с.
3. Семечкин Н.И. Социальная психология: Учебник. Ростов н/Дону: Феникс, 2003. 608 с.
4. Барт Р. Имидж социальной общности в контексте современных СМИ как социокультурный феномен [Электронный ресурс] // сайт. – URL: // bankrabort.com/work/work\_16294.html. [Дата обращения



04.10.2014].

5. Князева М. А., Несмеянов В. Ф. О некоторых подходах к информационной подготовке и переподготовке (повышению квалификации) управленческих кадров

// Концепт. 2013. № 01 (январь). ART 13001. 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13001.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X. [Дата обращения 13.01.2014].

## PRESENTATIONAL ASPECTS OF THE ACTIVITY YOUTH INITIATIVE GROUPS IN THE SOCIAL ENVIRONMENT

© 2014

**L.D. Filioglo**, candidates for pedagogical sciences, associate professor of «Sociology»  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The article describes the presentation of funds initiative youth community to positive transformation of the social environment. An explanation of intergroup relations. Автор рассматривает стратегии поведения в процессе взаимодействия инициативных групп в социальном пространстве.

*Keywords:* youth, community initiative, the formation of the community, group relations, community site, the purpose of the community, strategy inter-group interaction.

УДК 378

## РИТОРИКА ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЧЕЛОБИТНЫХ XVII ВЕКА)

© 2014

**Ю.А. Белкина**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка,  
 культуры речи и методики их преподавания

**О.С. Целёра** студент III курса исторического факультета  
*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

*Аннотация:* В данной работе будет проведён анализ структуры челобитных, определены их характерных особенности, будет предпринята попытка выделить элементы, перешедшие в современную деловую письменную речь (заявления).

*Ключевые слова:* челобитные; заявления; текст; формуляр.

Российская деловая письменная речь имеет глубокие корни и богатую историю. Знакомство с её истоками позволит выделить определённые особенности развития письменной речи, отношений между разными слоями общества в делопроизводстве и некоторые национальные особенности, которые появились в результате исторического процесса.

Первые письменные документы, дошедшие до наших дней, свидетельствуют о том, что уже в X веке в Древнерусском государстве практиковалось составление официальных документов. В этот период в основном документируются правовые отношения (жалованные и вкладные грамоты, завещания) создаются также документы, фиксирующие конкретные частные правоотношения (заемные, закладные кабалы, фиксирующие заем денег; полные грамоты составляемые при продаже в рабство; отпускные грамоты и т. д.).

Накопление опыта официально – делового письма выражалось в появлении устойчивых образцов обращений и завершений в текстах документов, формуляров. В этот период складывались традиции русской системы делопроизводства, обработки и хранения документов. Отдельные нормы работы с документами находили закрепление в законодательстве. Таким образом, вырабатываемые практикой традиции постепенно становились нормами обычая, закладывавшая основу будущей системы делопроизводства. [2, С. 24]

Большой вехой в развитии государственного делопроизводства стали XV-XVII вв. Официально – деловое письмо этого периода приобрело уже такие важные признаки документа, как устойчивые текстовые формулировки определенное расположение материала, устойчивые информационные элементы (реквизиты, языковые формулы), расположенные в определенной последовательности.

Сами челобитные получили широкое распространение ещё в XVII веке. Сам процесс делопроизводства в московских приказах велся по обычаям, заведенным ещё в XVI веке. И челобитная является своего рода прародителем заявления. Ещё в Киевской Руси заявление, содержащее определённые претензии в чей-либо адрес, называлось жалобой (от слова жаль «вызывающий со-

страдание», «печальный», «жалобный», с помощью суффикса –об- ): «То чему не жалуешься до кого ти нась жалоба» [3, С. 144]

С конца XVI в. Заявления на кого либо стали именоваться челобитными – по своей словообразовательной модели – челобитная субстантивированное прилагательное. ) [4, С. 219]

Название этого документа связано с устойчивым словосочетанием бить челом, использование которого глаголом 3-ого лица ед. или мн. Числа было обязательным. А само словосочетание бить челом со значением «низко кланяться» появилось несколько раньше – XIII-XIV вв. По мнению Голдена, который анализировал славянские и тюркские источники, данный оборот восходит к китайскому k'ou t'ou, а к нам пришло из тюркских языков. Из переводов среднеазиатских челобитных того же периода – XVII века можно сделать вывод что в тюркском оригинале русскому выражению бить челом соответствует дословное словосочетание «головой бия, делае заявление» [5, С. 70]

Челобитные стали быстро очень разнообразными. В них содержались просьбы о приёме на службу, выплате жалования, жалобы на нарушения, кражи, угрозы и т.д. Они писались на бумаге, привозимой из западноевропейских стран.

Сами челобитные входили в состав приказного делопроизводства. И все документы делились на следующие виды: грамоты, приговоры, наказания, отписки, доклады, памяти, духовные, челобитные.

И эквивалент разновидностей челобитных: управная челобитная (иск) – «заявление о назначении судебного разбирательства»; явочная челобитная (явка) – «официальное уведомление властей о чем-либо»; изветная челобитная (извет) – «донос по государеву слову или делу»; повинная челобитная – «признание своей вины и просьба о смягчении наказания»; мировая челобитная (мировая) – «заявление о достижении соглашения спорящих сторон до суда»; отсрочная челобитная – «просьба о переносе срока судебного разбирательства»; ставочная челобитная (ставка) – «заявление о явке на суд и об отсутствии противной стороны». Анонимные челобитные или с вымышленной подписью, в которых чаще всего

содержались обвинения в адрес должностных лиц, называли «подметным письмом») [6, С.74]

Важнейшим признаком официального документа являлся его формуляр – совокупность определённых устойчивых информационных элементов (реквизитов, языковых формул) расположенных в определённой последовательности, особенной для каждого вида документа.

В то время, когда существовала приказная система большинство реквизитов ещё не выделилось из текста, т.е. обращение, адресат, дата, подпись и др., и поэтому содержание документа представляло сплошной текст.

Но, тем не менее, можно указать на то, что челобитные писались по образцу и имели чёткую структуру:

1. Формулу адресата и адресанта.
2. Формулу челобитья (бьёт челом).
3. Стандартную просительную часть. а) Милостивый государь, б) пожалуй меня, в) вели, государь. А так же заключительные фразы: Царь... , государь..., смилуйся..., пожалуй...

Все остальные сведения приводятся в свободной, произвольной форме. [7, С. 142]

К примеру, можно разобрать одну из челобитных. Она состоит из следующих частей:

- этикетное обращение к адресату, чаще всего к царю: «Царю государю и великому князю Михаилу Федоровичу всеа Русии»;

- этикетное, часто самоуничижительное обозначение просителя или автора документа: «бьёт челом богомолец твои государев Благовещения Пречистые Богородицы что у тебя государя на сенех дякон Архип»;

- суть дела: «Зговорил я богомолец твой сестришку свою родную девку замуж а выдаст мне богомолцу твоему не в чем ласкутишка государь никакова нет а купить мне государь богомольцу твоему нечем разорился до конца от пожару и от воров погублен и ограблен»;

- сама просьба (с этикетной формулы): «Милосерды государь царь и великий князь Михаил Федорович всеа Русии, пожалуй меня богомолца своего для общего вашего государственного многолетнего здравия вели государь дати в приказ сукно багрец на опошен и тафту на шупку или как тебе праведному и благочестивому государю бог известит»;

- этикетная концовка документа: царь-государь смилуйся и пожалуй.»

На оборотной стороне документа было написано решение по данной челобитной другим подчерком: «Государь пожаловал велел дат в приказ сукно аглицкое доброе червачатое, дано 5 аршин англинского черленово по рублю аршин» [10, С. 47]

Если приглядеться, то это сильно напоминает структуру современных заявлений, адресованных руководству.

Верх листа именовался «головой», а площадь под текстом – «исподом». В этой части письма размещались отдельные реквизиты документа.

Важным элементом заголовка в челобитных являлись сведения о челобитчике: его имя (обычно в уничижительно-пренебрежительной форме – «полуимя», как говорили в то время), отчество (или наименование по отцу), фамилия или прозвище, а также социальный статус. Эти сведения о челобитчике всегда сопровождалась формулами, выражающими вассальные отношения, и были строго регламентированы. Уже в конце XV в. ставился знак равенства между отношением государя всея Руси к боярину и отношением боярина к своим холопам.

Текст мог начинаться с датировки: указывался год, могли указываться месяц и день, когда происходило описываемое дело (въ девятый ден), на церковно-религиозные праздники.

Во-вторых, изложение обстоятельств дела могло начинаться с глагола-сказуемого, подлежащее следовало за ним, что свойственно повествовательному стилю

речи: «Жил отец мой в ...» или «Се аз...».

В-третьих, челобитная могла начинаться с обстоятельства, имеющего значение соотвествия чему-нибудь, и причины, обуславливающей совершение действия («По твоему (вашему) указу...»).[8: 97 с.]

Челобитные были заручные и подписные. Заручные челобитные – это всякого рода прошения «за руками» челобитчиков, т.е. за их подписью на обороте челобитной. В отличие от них подписная челобитная подписывалась челобитным дяком по личному приказу царя. Уложением 1649 г. устанавливалась смертная казнь за составление поддельных грамот и печатей или подделку грамот и приказных писем и приставление печати к «воровским», т. е. подложным, письмам, которые именовались «нарядными письмами».[9: 34 с.]

В 1701 г. с реформами Петра структура теряется: устранялись словосочетания «сирота твой» и «холоп твой», полу-имена, менялось обращение к царю: «Всепресветлейший Державнейший Великий государь император Пётр Алексеевич Самодержец Всероссийский...») [4: 220 с.]

Можно сделать следующие выводы:

1. Челобитные как вид документа имел и предшественника – жалобы и «последователя» – заявления

2. Челобитные имели строгую структуру, несмотря на довольно произвольную форму выражения мыслей в основной части.

3. Заявления взяли от челобитных весь формуляр, кроме специфических особенностей, касательных данной эпохи.

4. Несмотря на то, что челобитные просуществовали два с лишним века, наиболее большое количество было в XVII веке, которые и дошли до нас в относительно хорошей сохранности.

5. Челобитные имели и скрытое психологическое давление, путём добавления большого количества прилагательных, существительных и суффиксов, носящих уничижительный характер.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Косьянова О.М. Символика в правовых текстах средневековой Руси// Русский язык в школе. 2008. № 6.
2. Белов А.А. Делопроизводство и документооборот. М.: Книжный мир, 2004.
3. Повесть временных лет. Пер. Д.М. Лихачева. СПб.: Наука, 1998.
4. Фролов Д.В. Специфика состава челобитной как одного из видов деловых документов Московской Руси 17 века// Культура речи и деловое общение: материалы Всероссийского научно-практического семинара (Саранск, 24-29 сентября 2008г) Саранск. 2008 г.
5. Чащина Е. А. Из истории одного юридического документа/ Е. А. Чащина // Русский язык в школе. М., 2011. №1.
6. Майоров А.П. Русские челобитные XVII в. (явочные, изветные и другие). Улан-Удэ, 1998.
7. Абдрашитова Н.А., Милованова М.В. Челобитные как особый вид документа в истории официально-делового стиля // Делопроизводство. М., 2003. № 2. С. 95–100.
8. Волков С.С. Лексика русских челобитных XVII в. Л., 1974.
9. Соборное Уложение царя Алексея Михайловича 1649 года/Под ред. докт. юрид. наук К.А. Софроненко. М., 1952
10. Челобитные царю Михаилу Фёдоровичу и боярские приговоры 1618 г.//Советские Архивы, № 1. М.: 1985.

RHETORIC BUSINESS OF WRITING (FOR EXAMPLE, ANALYSIS  
OF PETITIONS XVII CENTURY)

© 2014

*J.A. Belkina*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Russian language, culture, language and teaching methods*O.S. Celera*, Student III year Faculty of History  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* In this concept will provide an analysis of the structure of petitions, the determination of their characteristics, and also will try to highlight some points that have moved into the modern business written speech (statements). A comparison of the structure of petitions and applications will allow to track their development.

*Keywords:* petitions; applications; text form.

УДК 37.013.42

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2014

*A.H. Chesnokov*, кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания*M.M. Yakupova*, студентка 4-го курса факультета математики, физики и информатики*S.V. Epiфанов*, студент 2-го курса факультета математики, физики и информатики*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

*Аннотация:* В современной науке все больше уделяется место инновационным технологиям обучения. Наиболее доступным и эффективным способом отображения конструктивных особенностей, статических, динамических характеристик устройств, является компьютерное моделирование и использование интернет-технологий.

*Ключевые слова:* компьютерное моделирование; интернет технологии; спутниковые интернет технологии; релятивистские модели; фрактальная геометрия.

В настоящее время в качестве обучающего инструмента в средней школе широко используются традиционные методы обучения. В некоторых школах и лицеях вводятся формы, характерные для представления материала в высшей школе. Однако в общем случае – это традиционные формы обучения. Лекционная, теоретическая и практическая. Кроме этих форм неизменно присутствует и самостоятельная форма обучения.

С развитием компьютерной техники и технологий появилась новая форма обучения, которая является симбиозом лекционных и практических занятий. Эта форма обучения была названа *репрезентативной*, по принципу «представление представленного материала». Форма, при которой производятся дополнительные действия респондентов, влияющие на конечный результат, получила название *репрезентативно-интерактивной* формы обучения.

Материал для *репрезентативно-интерактивной* формы обучения может быть получен из различных источников. Так одним из них являются элементы облачных технологий. Не секрет, что облачные технологии несут в себе огромный потенциал информации.

Помимо этого, полет в космос стимулировал развитие новых отраслей и технологий. В частности для освоения инопланетных территорий и установок там долговременных баз обитания, необходимы качественные новые устройства и технологии, позволяющие с наименьшими затратами и более эффективно строить поселения. Одним из направлений является совокупное использование энергии солнца с различными другими энергиями, в частности с металлами с памятью.

У некоторых сплавов есть свойство, которое позволяет помнить свою форму. Проводится много работ по применению таких сплавов. Например, если пружину сжать, а потом отпустить, она вернется в исходное состояние. В этих случаях материал восстанавливает свои начальные размеры. Такие процессы происходят в пределах упругой деформации. Если же превысить этот предел, происходит пластическая деформация. Таким образом, после снятия нагрузки, он не примет сам исходную форму, а чтобы это происходило нужно про деформировать материал в обратном направлении. Такие были общепринятые представления. Вскоре обнаружили сплавы, которые были способны, после пластической

деформации принимать свою первоначальную форму. Например, если изогнуть проволоку в виде любого слова или фигуры, а потом ее смять (изменить ее форму), после этого, если ее немного нагреть, то она опять примет прежнюю форму или фигуру. Исследование свойства металлов показало, что все процессы происходят с изменением кристаллической решетки, а именно, явление, получившее название «Термоупругое равновесие фаз в твердом теле»

У каждого металла есть своя кристаллическая решетка, у которой строение и размер строго заданы. При изменении температуры и давления у многих металлов решетка изменяется и наступает момент, когда происходит ее изменение. Такая смена типа может осуществляться двумя способами, когда при полиморфном превращении температура высока или низка. Для примера можно представить решетку в виде предмета, сделанного из обычного детского конструктора. Его можно разобрать и построить другой предмет, таким образом, каждая деталь будет находиться в любом другом месте. Так же происходит изменение решетки, при условии, когда подвижность атомов очень высокая, чтобы позволить изменить свое место. Все это происходит, при высокой температуре полиморфного превращения. Если температура низка, то решетка должно обязательно перестроиться с энергетических позиций, диффузии атомов практически не наблюдается, так как недостаточно для отрыва от соседних атомов энергии их тепловых колебаний. С помощью изучения процесса закалки (обработка стали), был выявлен бездиффузионный способ. В ходе чего образуется фаза с новой кристаллической решеткой, то есть - мартенит; поэтому такой способ изменения решетки был назван мартенситным превращением. Одним из основных способов изменения кристаллической решетки является «Мартенситное превращение». Кроме сталей, такой способ характерен и для цветных, чистых металлов, полупроводников и полимеров, в момент, когда решетка вынуждена перестраиваться, при отсутствии диффузии. Самая главная особенность мартенситного превращения - это изменение формы, именно с изменением формы связан эффект памяти. Изменять у сплава форму или вызывать мартенситный переход, можно не только нагревать, охлаждать или прикладывать нагрузку, но и с помощью электрического или магнитного



поля. Так же возможно создавать сплавы с магнитоупругим превращением. В этих сплавах магнитное поле или самостоятельно, или вместе с температурой(или нагрузкой) должно приводить к обратимому изменению формы. Нередко у металлов с памятью есть свойство резиноподобного поведения, которое называется сверхэластичность. Такой эффект происходит, когда вызывается Мартенситное превращение с приложением внешней нагрузки, а не охлаждением. В результате исчезает деформация сплава при разгрузке. Такая величина обратимой деформации выше всяких пружинных материалов. С помощью таких сплавов можно создавать амортизаторы, аккумуляторы и так далее. Высока циклическая прочность - это способность без разрушения выдерживать большие нагрузки, которое является еще одним свойством мартенситного превращения. Удобно использовать такие материалы при значительных деформациях. Изделия из металлов с памятью служат дольше, чем изделий из традиционных материалов. Например, по сравнению с обычной проволокой, которая ломается за несколько циклов сжатий, такие сплавы выдерживают любое число циклов сжатия. Металлам с памятью характерна способность рассеивать механическую энергию. Потому что, при мартенситных превращениях, с изменением кристаллической решетки сопровождается выделением тепла и поглощением тепла. Переход механической энергии в тепло происходит, если мартенситное превращение вызывает внешняя нагрузка. При эффектах памяти наблюдается превращение тепла в работу. Сплавы с мартенситным превращением, в настоящий момент, существуют очень много, однако не все сплавы способны восстанавливать свои первоначальные формы (вспоминать форму) сплавов где происходит такой эффект известно лишь немного.

По изучению, а так же по изучению среди сплавов, особенно выделяют никелид титана. У этого сплава температура плавления составляет 1240-1310 градусов цесии, а его плотность 6,45 г/см<sup>3</sup>. Структура никлида титана — это кристаллическая решётка типа CsCl, которая при деформации происходит мартенситное приращение и образуется фаза низкой симметрии.

Этот сплав известен и под другим названием, принятым за рубежом — нитинол (сплав 55 процента никеля и 45 процента титана), это название происходит от аббревиатуры NiTiNOL где Ni – никелид, Ti – титан, NOL – аббревиатура названия лаборатории в США. Этот сплав был создан и испытан 1960-1962 году, его появление было необходимостью получения такого металла, который сочетал бы в себе высокую прочность с небольшим весом, который бы использовался при высоких температурах, как в ракетной так и в космической технике.

В 1963 году было выяснено, то нитиноловые объекты можно легко деформировать в охлажденном состоянии, а при нагреве они восстанавливают свою форму, которая была в начале, тем самым совершая, полезную работу за термодинамический цикл, и проявляя в себе эффект памяти формы. Нитинол, в настоящее время, является очень востребованным сплавом, несмотря на высокую себестоимость (около трёх тысяч рублей за килограмм). Никелид титана востребован в медицине, в робототехнике, и т. д.

Использование металлов с памятью.

Нитинол часто применяют в приборах, а так же устройствах разного назначения.

Это показывает, не только его хорошая память формы, но и ряд других свойств таких как: хорошая коррозионная стойкость, высокая прочность, и технологичность.

Области, где применяются металлы с памятью, в настоящее время, очень широки. Например, в энергетике, используя низкотемпературные источники тепла, создаются тепловые двигатели.

Используя компьютерное моделирование и накопленный опыт, разработана модель исполнительного

механизма большой мощности, основанного на совокупном использовании в качестве рабочего тела солнечной энергии и потенциальной энергии металлов с памятью. Механизм предназначен для перемещения крупногабаритных грузов в течение солнечного дня, при высоких температурах на поверхности планеты. Таким образом, за основу принимается климатические условия, например, Луны. Температура на поверхности в солнечный день составляет от 100 градусов. Принцип действия металла аналогичен известному нитинолу (сплав никеля и титана).

Исполнительный механизм три основных звена. Задающее звено, которое называется распределителем солнечной энергии (РСЭ), выполненное в виде плоского диска с окружными проточками, в виде распределительных пазов, и плунжеров, основания которых выполнены из металла с памятью, промежуточного звена, выполненного в виде цилиндрической емкости, заполненной жидкостью. Промежуточное звено осуществляет кинематическую связь между задающим звеном и выходным звеном. Выходное звено выполнено в виде поворотной лопасти, жестко соединенной непосредственно с выходным валом. Задающее звено также жестко соединено с выходным валом (рисунок 1, 2, 3).

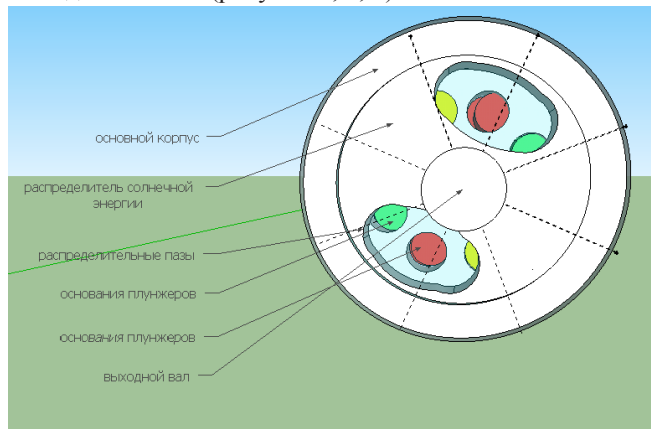


Рисунок 1 – Составные части устройства

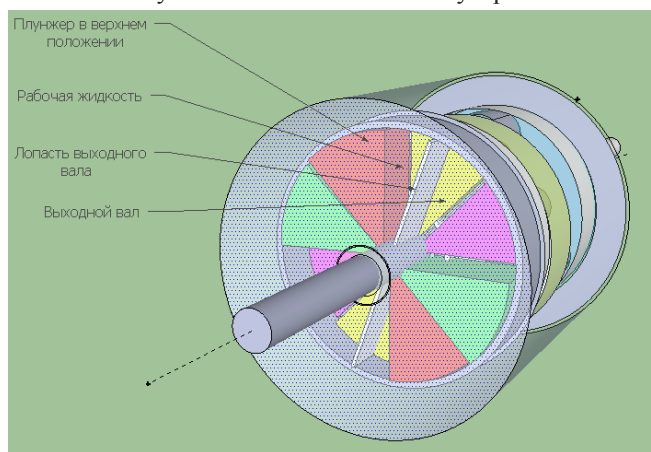


Рисунок 2 – Исходное положение плунжеров

Принцип действия устройства основан на преобразовании солнечной энергии и потенциальной энергии металлов с памятью в кинетическую энергию вращения выходного вала. Весь этот процесс осуществляется при помощи поступательного перемещения плунжеров.

Компьютерное моделирование широко используется в народном хозяйстве. Относительно невысокая стоимость моделирования делает компьютерное моделирование востребованным и перспективным. Совокупное использование компьютерного моделирования и спутниковых интернет-технологий позволяет определять новые тенденции в информативном познании окружаю-

шего мира.

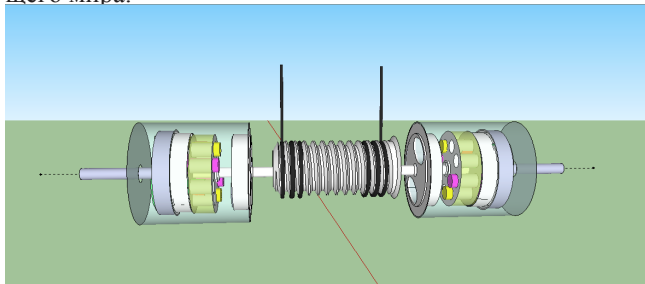


Рисунок. 3 – Горизонтальная компоновка двигателя.

Компьютерное моделирование получило широкое применение, благодаря интенсивному развитию компьютерных технологий. С увеличением оперативной памяти, быстродействия компьютерных систем, стало возможно моделировать реальные системы различной сложности. С развитием спутниковых интернет-технологий, компьютерное моделирование перешло на новый уровень. На этом уровне появилась возможность использовать элементы моделирования в совокупности с относительно реальными объектами. Именно эта совокупность и получила название релятивистское моделирование.

Релятивистская модель – модель, в основе которой лежит абсолютизация относительного представления объектов или явлений с использованием квазистационарных позиций отображения окружающего мира, с совокупным использованием в качестве инструментария средств программной среды и спутниковых интернет-технологий.

Основу спутниковых интернет-технологий составляет спутниковая интернет-платформа. Под спутниковой интернет платформой (СИП) будем понимать совокупность интернет-технологий и компьютерного моделирования.

В состав СИП входят:

1. Спутниковый интернет комплекс на основе программной оболочки GOOGLE EARTH.
2. Поисковая система GOOGLE.
3. Переводчик GOOGLE.
4. Трёхмерный графический редактор SKETCH UP.
5. Всемирная библиотека трёхмерных изображений.
6. Диалогово-тестовый комплекс «Знаете ли Вы страну».

Абсолютизацию относительного представления объектов или явлений с использованием квазистационарных позиций отображения окружающего мира можно описать как математические модели сложных структур, пространственное изображение представляющиеся как сломанные, морщинистые и нечеткие формы. Рассмотрим подробнее такие математические модели.

Когда мы слышим слово «геометрия» в голове появляются различные геометрические фигуры: треугольники, гипотенузы, углы. Но все это можно использовать, чтобы объяснить только небольшой набор окружающих явлений. Коробка похожа на параллелепипед, но на что похожи горы или облака?

Все что вокруг нас, все это школьная геометрия. Но она не может описать многое. И она описает в большинстве своем только лишь фигуры, созданные человеком. Остальной мир такой школьной геометрией не описать.

Данным вопросом задавались разные ученые очень давно, но так как они не находили подходящего и убедительного ответа, то они говорили о данных формах как о «неупорядоченных», «монструозных», «неисследуемых».

Глобальный перелом произошел только в 1960–1970-х годах, когда французский математик Бенуа Мандельброт придумал и развил свою теорию фракталов. Это была новая, фрактальная геометрия, взявшая за объект исследования все то неровное, изломанное

и шершавое, что нас окружает (то есть почти все). И Мандельброт нашел в сложных формах природы свой удивительный порядок.

Бенуа Мандельброт (1924–2010) – французский математик. Основатель фрактальной геометрии. Бенуа Мандельброт, наш главный герой, придумал и впервые употребил термин «фрактал» (от лат. fractus – изломанный) совсем недавно – в 1975 году. Nomen est nomen, вспоминает Мандельброт латинское выражение: «назвать – значит понять». С этого момента можно вести отсчет современной фрактальной геометрии.

Фракталы можно описать как математические модели сложных структур, пространственное изображение представляющиеся как сломанные, морщинистые и нечеткие формы. Фракталы можно назвать математическими абстракциями, которым можно приписать следующие характерные свойства, отображающими их сущность:

- самоподобие (часть целого подобна целому);
- развитие (непрерывное образование форм);
- дробная размерность (многообразие без края);
- размытость, нечеткость контуров (неопределенные границы);
- хаотичная динамика геометрии (динамический хаос).

С такими характерными свойствами фрактальные фигуры получили большое распространение и в естественной, и в искусственной средах. Понимая понятие «фрактальная геометрия» можно сделать следующие выводы:

1. В природном мире не существует состояний статики, объектов фиксированной размерности (точек, линий, плоскостей). Размерность объекта является, скорее, величиной дробной и нестабильной, изменяющейся в соответствии с законами прогрессий. Она подобна вечно ускользящей величине с течением вечно ускользящего мига настоящего времени. Измерить ее можно лишь гипотетически, представив, например, остановку времени в момент измерения. В этом смысле, размерность объекта – величина, непосредственно связанная с течением времени и в какой-то мере вообще эквивалентна безмерности.

2. Любая форма естественного происхождения является самоподобной, то есть любая часть целого подобна самому целому и этим обеспечивается его единство. То есть, согласно данной аксиоме фрактальной модели – структурное существование любой вещи обусловлено ее самоподобием или самоорганизацией.

3. Любой процесс или движение в природе имеет прерывистый характер, при котором область разрыва стремится к минимуму, а число разрывов к максимуму. В силу этого, человеческий мозг, склонный по своей природе к абстрагированию, видит во всем плавность и непрерывность.

Фрактальная геометрия – это совсем не какая-то новая эра в истории человека, а это всего лишь новый эффективный способ анализа, проектирования архитектурных форм, который может улучшить и обогатить архитектуру.

В архитектуре очень распространено применение фрактальных правил. Такую фрактальную архитектуру можно разделить на два вида: искусственно созданная и естественно сложившаяся.

Отметим, что в архитектуре обязательно должны применяться фрактальные правила построения, в которых будет использоваться ограниченное число поворотов, будет смена алгоритмов их построения, будет наблюдаться нарушение строгого подобия в связи с введением различных вариаций, т.е. будут использоваться неоднородные фрактальные объекты архитектурного построения, для полного описания которых недостаточно введения всего лишь одной величины с его фрактальной размерностью, а необходим целый спектр величин с разными фрактальными размерностями.



Рассмотрим естественно сложившуюся фрактальную архитектуру.

Существует самый неизвестный и самый загадочный геоглиф мандала, расположенный на плато Наска (рисунок 4).



Рисунок 4 – Географическое положение геоглифа мандала

Геоглифом обычно называют нанесенный на поверхности планеты узор или геометрический символ, размером в несколько десятков метров. Считается, что существующие геоглифы наносятся либо способом удаления грунта или скальной породы, или при помощи отсыпания соответствующих линий на поверхности при помощи более мелких составляющих грунта, таких как щебень, песок. Первые упоминания о геоглифах относятся к 16 [1]. Однако достоянием специалистов геоглифы стали благодаря развитию воздухоплавания, в частности авиации.

Мандала по стилю и способу нанесения очень сильно отличается от некоторого числа известных линий и рисунков (рисунок 5).

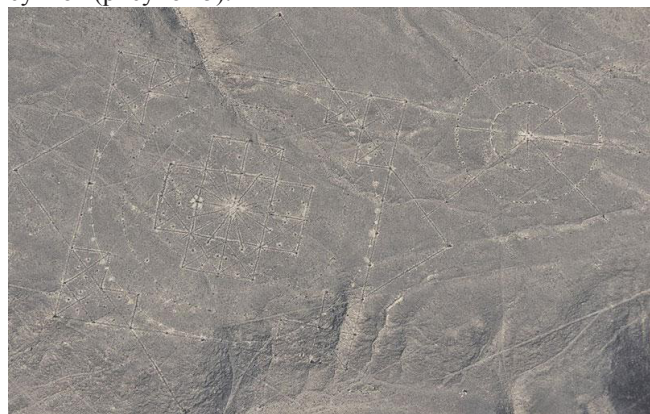


Рисунок 5 – Геоглиф мандала

Этот геоглиф состоит из кругов и квадратов, которые по своей природе самоподобны и самоорганизованы. Мандала значительно отличается от существующих линий и рисунков. Она представляет собой геометрическое построение. Это геометрическое построение можно отнести к фрактальной модели (рисунок 6).

Таким образом, дидактический синтез и анализ большого количества наук позволяет получить принципиально новое инновационное устройство и исследовать элементы фрактальной геометрии в геоглифах.

Физика и химия отображена в технологиях подготовки и применения металлов с памятью на основе мартенситной обработки.

Астрономия позволила выбрать для эксперимента ближайший космический объект, а космология позволила определить приоритеты по программе MAPS 2025 и

по другим программам в области освоения ближайших инопланетных систем в виде создания принципиально нового инновационного транспортного устройства. Геометрическое и компьютерное моделирование позволило визуализировать инновационную идею.

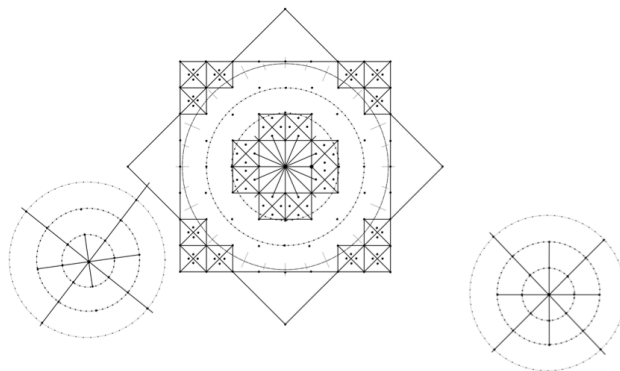


Рисунок 6 – Фрактальная модель геоглифа мандала

Совокупное использование СИП, элементов трехмерного моделирования позволяет создавать релятивистские модели для наиболее полного и реального познания окружающего мира. Наличие в СИП инструментария для создания собственных виртуальных путешествий, использования элементов облачных технологий сразу становится привлекательным в области образования. Разработки на базе СИП могут использоваться не только для решения общих познавательных задач – создания презентаций, общего анализа и визуального обследования территорий и объектов. Возможности СИП значительно шире. СИП идеально подходит для учебных заведений, где необходимо создать очень большое количество рабочих мест со стандартными наборами данных и единой функциональностью. Уроки географии и истории с СИП способны преобразить представление об этой становящейся все более интересной науке. Привлекательно изучение моделирования на уроках информатики с помощью этого программного продукта. Его сервис идеально подходит для общеобразовательных и педагогических целей. С помощью СИП мы можем увеличить знания всех тех, кто еще совсем не знает о таких удивительных уголках мира, таких как Наска.

Освоение такого большого количества различного рода предметов позволяет расширить мировоззрение учащихся и более просто и наглядно осуществлять отображение и познание объективной реальности при помощи определенного инструментария, в данном конкретном случае которым являются информационные компьютерные технологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педро де Сьеса де Леон. Хроника Перу. Pedro de Cieza de León. CRÓNICA DEL PERÚ. EL SEÑORÍO DE LOS INCAS
2. Бабич В.Н., Кремлев А.Г. О фрактальных моделях в архитектуре // «Архитектор: известия вузов» – Екатеринбург: УрФУ, 2010, № 30.
3. Чесноков А. Н., Якупова М. М. Дидактический потенциал спутниковых интернет-технологий // материалы VII Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование» (Том 2) – М.: МГУ, 2013 – с. 311-318.
4. Чесноков А.Н., Якупова М.М. Использование компьютерного моделирования и спутниковых интернет технологий в общеобразовательном процессе // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 65-68.
5. Носов Н.В., Черепашков А.А. Обучение специалистов-машиностроителей применению наукоемких компьютерных технологий в учебных центрах при СамГТУ // Вестник Самарского государственного технического



университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 139-144.

6. Чесноков А.Н., Якупова М.М. Основы методики трехмерного моделирования на примере технической и социальной модели // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 151-154.

7. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Моделирование образовательной модели it-профессионалов в современных условиях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология.

2012. № 3. С. 78-80.

8. Пузанкова А.Б., Черепашков А.А. Компетентностная инженерно-графическая подготовка студентов для деятельности в среде виртуальных производств // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 155-161.

9. Третьякова Е.М. Использование средств мультимедиа в учебном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 183-187.

## COMPUTER MODELING AND INTERNET TECHNOLOGY IN EDUCATION ACTIVITIES

© 2014

*A.N. Chesnokov*, candidate of technical sciences, assistant professor of the department of «Computer science, applied mathematics and teaching methods»

*M.M. Yakupova*, 4th year student of the Faculty of Mathematics, Physics and Informatics

*S.V. Epifanof*, 2nd year student of the Faculty of Mathematics, Physics and Informatics  
*Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)*

*Annotation:* Modern science is increasingly on the place of innovative teaching technologies. The most affordable and effective way to display design features, static, dynamic characteristics of the devices is the use of computer modeling and Internet technologies.

*Keywords:* computer modeling; Internet technology; satellite internet technology; relativistic models; fractal geometry.

УДК 378.4

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДИЗАЙНЕРОВ В РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2014

*O.S. Shkily*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Дизайн»  
*Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

*Аннотация:* Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования обуславливает необходимость разработки компонентов, критериев и уровней сформированности профессиональной компетентности дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональная подготовка, профессиональные задачи, информационные и коммуникационные технологии, опыт творческой деятельности.

Переход на стандарты нового поколения обусловил основные направления модернизации высшего профессионального образования: преодоление проблемы слабой взаимосвязи вузов с потребностями рынка; интеграция и расширение межпредметных связей; реализация компетентностного подхода и ориентация на качественный результат обучения. Сложившаяся традиционная система обучения не обеспечивает качественную реализацию требований образовательных стандартов к профессиональной подготовке дизайнеров, большинство из которых оказываются неготовыми осуществлять профессиональную деятельность из-за отсутствия системы необходимых знаний, умений и способностей, а также опыта творческой деятельности в решении профессиональных задач. Это приводит к тому, что выпускники оказываются невостребованными и неконкурентоспособными на современном рынке труда.

Профессиональная деятельность дизайнера – это организованная художественно-проектная деятельность по созданию предметно-пространственной, коммуникативной среды на основе современных технологий. Достижение ее результата обеспечивается решением ряда профессиональных задач: изучение потребителя; исследование проектных, технологических, эргономических требований к проектируемому объекту; художественно-графическое эскизирование, предусматривающее композиционное, стилевое и цветовое решения; разработка творческого проекта с учетом инженерно-технологических, конструктивных, эргономических особенностей проектируемого объекта и современных технологий; выполнение экономических расчетов; организация и координация взаимодействия кадров в процессе реализации проекта [1]. Поэтому одним из

требований работодателя к дизайнеру является умение компетентно решать профессиональные задачи. Кроме того, стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и внедрение их во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и сферу дизайна, определило еще одно требование социального заказа – умение применять информационные и коммуникационные технологии в решении профессиональных задач дизайн-деятельности [2].

Актуальность исследования определяется реализацией образовательных стандартов нового поколения и социальным заказом общества на подготовку кадров, способных эффективно решать профессиональные задачи средствами информационных и коммуникационных технологий.

В условиях реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования, подразумевающего формирование у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, возникает проблема поиска компонентов, критериев и уровней сформированности профессиональной компетентности будущих выпускников, что и явилось предметом научного поиска.

Рассматривая компетентностный подход в обучении, О.Е. Лебедев [3] трактует его как совокупность цели, содержания образования, организации образовательного процесса, создание условий для формирования у учащихся опыта самостоятельного решения поставленных проблем, оценка результатов обучения на основе анализа уровня сформированности компетенций. Учебный процесс подготовки дизайнеров в вузе к решению профессиональных задач средствами информационных

коммуникационных технологий при компетентном подходе к обучению строится на взаимосвязи его содержания с целью достижения нового качественного образования, направленного на формирование профессиональной компетентности и способности к самоопределению, самореализации и саморазвитию будущего профессионала [4].

Результатом подготовки дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий выступает профессиональная компетентность. Т. Hoffmann определяет компетентность с трех позиций: как видимые и регистрируемые результаты деятельности; как некоторые стандарты выполнения деятельности; как личностные свойства, определяющие эффективность той или иной деятельности [5, с. 275–285].

В отечественной литературе существуют различные подходы к пониманию данного термина [6]. Согласно *акмеологического подхода* (К.А. Абульханова-Славская, Т.Г. Браже, Н.С. Розов и др.) профессиональная компетентность предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал.

Сторонники *психолого-акмеологического подхода* (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач и др.) придерживаются мнения, что профессиональная компетентность – это постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

*Системный подход* (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.) рассматривает профессиональную компетентность как рассматривается как понятие, близкое профессионализму, и как характеристика конкретного, индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии.

*Деятельностный подход* (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.К. Маркова, И.А. Колесникова) трактует компетентность как совокупность профессиональных знаний, умений и опыта, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

При *компетентностном подходе* (И.А. Зимняя и др.) под профессиональной компетентностью понимается интегративная характеристика качеств личности, необходимых для выполнения деятельности в определенных областях.

Для достижения цели исследования мы будем опираться на теоретические положения В.Д. Шадрикова [7], который под профессиональной компетентностью понимает новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка является основой формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, структура и содержание которой определяются спецификой профессиональной деятельности. А.К. Маркова выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности: специальный; социальный; личностный, индивидуальный [8]. Э.Ф. Зеер к компонентам профессиональной компетентности относит: социально-правовой; специальный; персональный [9]. А.В. Хуторской в перечень компонентов профессиональной компетентности включает: ценностно-смысловой, общекультурный, учебно-познавательный, информационный, коммуникативный, социально-трудовой, личностный [10]. И.А. Зимняя выделяет мотивационный, когнитивный; поведенческий; ценностно-смысловой; эмоционально-волевой компоненты профессиональной компетентности.

На основе проведенного исследования и теоретических положений В.А. Сластёнина [11], согласно которых содержание обучения направлено на формирование

когнитивного опыта, опыта практической деятельности, мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, опыта творческой деятельности, нами выделены компоненты профессиональной компетентности будущих дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий: теоретический, практический, мотивационный и творческий.

*Теоретический компонент* характеризуется наличием у дизайнера комплекса знаний, необходимых в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий, нормативно определенных образовательными стандартами и учебными программами.

*Практический компонент* выражается наличием общепрофессиональных и профессиональных умений (действий, выполняемых на основе знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями) и навыков (частично автоматизированных действий), способствующих решению аналитико-исследовательских, художественно-графических, проектно-технологических, конструкторско-технических, эргономических, экономических и производственно-организационных задач средствами информационных и коммуникационных технологий.

*Мотивационный компонент* обусловлен наличием у дизайнера навыков самопознания, самостоятельной постановки и решения профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий, проектной культуры, преобразующего отношения к профессиональной деятельности, потребности в самореализации и самосовершенствовании.

*Творческий компонент* проявляется в умениях дизайнера самостоятельно применять полученные знания в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий; видеть новую проблему в традиционной ситуации; использовать знания, умения и навыки в постановке и решении новых профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий; самостоятельно комбинировать и преобразовывать уже известные способы решения профессиональных задач с новыми; разбираться в структуре новой задачи и устанавливать соотношение ее частей; умение видеть альтернативы и способы решения профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий; поиска и построения принципиально новых способов решения профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий.

Эффективность подготовки дизайнеров в вузе к решению профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий определяется достижением оптимального уровня профессиональной компетентности, который характеризуется определенными показателями. Анализ основных положений теории и практики высшего профессионального образования (В.В. Краевский [12] и др.), положений теории и практики применения информационных технологий в образовании (Е.Э. Шендерей [13] и др.), концепций теории формирования опыта творческой деятельности (И.Я. Лернер [14]), концепций теории формирования мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности (В.А. Сластёнин и др.) позволил выделить критерии профессиональной компетентности будущих дизайнеров к решению профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий:

– когнитивный – владение знаниями, необходимыми для решения профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий; знание приемов и способов решения профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий; знание новых программных продуктов в области информационных и коммуникационных техноло-

гий с целью их применения в решении профессиональных задач; знание альтернативных способов решения профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий; стремление к получению новых знаний с целью их применения в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий;

– мотивационный – стремление к развитию и совершенствованию умений в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий; стремление к самообразованию в области информационных и коммуникационных технологий с целью расширения возможностей их применения в решении профессиональных задач; стремление к поиску новых способов решения профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий;

– деятельностный – самостоятельное овладение новыми знаниями с целью их применения в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий; умение применять знания на практике в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий в решении профессиональных задач; умение комбинировать известные способы решения профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий в новые.

Формирование профессиональной компетентности связано с достижением оптимального уровня сформированности ее компонентов [15-20]. Опираясь на научные труды В.П. Беспалько [21], в подготовке дизайнеров в вузе к решению профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий выделено четыре уровня усвоения учебной информации, оценивание которых осуществляется по определенным критериям [22, с. 77].

Первый (начальный) уровень – критический уровень (менее 2,5 баллов). Критерием решения профессиональных задач выступает репродуктивная деятельность с подсказкой, т.е. умение обучающегося опознать, различить знакомые ему профессиональные задачи с опорой на подсказку (справочник, инструкция, учебник, наставник и др.).

Второй уровень – низкий уровень (2,5 – 3,2 балла). Критерием решения задачи является воспроизведение ранее усвоенной информации и репродуктивная деятельность, направленная на решение типовых профессиональных задач по памяти.

Третий уровень – средний уровень (3,3 – 4,3 балла). Критерием решения задачи выступает умение применить полученную информацию в нестандартных ситуациях и продуктивная деятельность, направленная на решение нетиповых задач.

Четвертый уровень – высокий уровень (более 4,3 балла). Критерий решения задачи – умение перенести полученные ранее знания на решение новых проблемных задач.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить показатели профессиональной компетентности дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий, представленные в таблице 1.

Итак, подготовка дизайнеров в условиях вуза направлена на формирование профессиональной компетентности будущих выпускников, которая представляет собой системное проявление знаний, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи профессиональной деятельности, и характеризуется уровнем сформированности (высокий, средний, низкий, критический) ее компонентов (теоретический, практический, мотивационный, творческий). Результаты проведенного исследования имеют практическое значение и могут быть использованы для выявления

эффективности подготовки дизайнеров в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения и компетентностного подхода.

Таблица 1 – Показатели профессиональной компетентности дизайнеров в решении профессиональных задач средствами ИКТ

Компоненты	Критерии	Показатели
1	2	3
Теоретический	Когнитивный	Владение знаниями, необходимыми для решения профессиональных задач средствами ИКТ
	Мотивационный	Стремление к получению новых знаний с целью их применения в решении профессиональных задач средствами ИКТ
	Деятельностный	Самостоятельное овладение новыми знаниями с целью их применения в решении профессиональных задач средствами ИКТ
Практический	Когнитивный	Знание приемов и способов решения профессиональных задач средствами ИКТ
	Мотивационный	Стремление к развитию и совершенствованию умений в решении профессиональных задач средствами ИКТ
	Деятельностный	Умение применять знания на практике в решении профессиональных задач средствами ИКТ
Мотивационный	Когнитивный	Знание новых программных продуктов в области ИКТ с целью их применения в решении профессиональных задач
	Мотивационный	Стремление к самообразованию в области ИКТ с целью расширения возможностей их применения в решении профессиональных задач
	Деятельностный	Активное применение ИКТ в решении профессиональных задач
Творческий	Когнитивный	Знание альтернативных способов решения профессиональных задач средствами ИКТ
	Мотивационный	Стремление к поиску новых способов решения профессиональных задач средствами ИКТ
	Деятельностный	Умение комбинировать известные способы решения профессиональных задач средствами ИКТ в новые

Дальнейшие научные поиски будут направлены на разработку диагностического инструментария с целью определения уровней сформированности профессиональной компетентности будущих дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Шкиль О.С. Этапы и задачи профессиональной деятельности дизайнеров // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (13). С. 314-317.
- Шкиль О.С. Особенности профессиональной подготовки бакалавра дизайнера в условиях компетентностного подхода // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 118-121.
- Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3-10.
- Шкиль О.С. Модель подготовки бакалавров дизайнера в вузе к решению профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 247-249.
- Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. vol. 23.6. pp. 275-285.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 04.05.2014).
- Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. 2006. № 1. С. 15–21.
- Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
- Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2008. 336 с.
- Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 04.05.2014).
- Сластёнин В.А. Избранные труды: моногр. М.: Магистр-Пресс, 2000. 488 с.
- Бережнова Е.В. Исследования в области образования: проблемы управления качеством: моногр. М.: Российская академия образования, 2007. 150 с.
- Шендерей Е.Э. Формирование содержания подготовки студентов негосударственных вузов в области



информационных технологий : дис. ...канд. пед. наук. Саратов, 2004. 254 с.

14. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 164 с.

15. Истомина И.М. Виртуальная образовательная среда университета как фактор формирования профессиональной компетентности инженера // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 103-106.

16. 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.

17. 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.

18. Платонова Р.И. Развитие ключевых компетенций

будущего учителя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 83-86.

19. Кондаурова И.К. Профессионально-методическая подготовка будущих учителей математики и информатики в классическом университете: традиции и новации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 1. С. 106-112.

20. Бахусова Е.В. Моделирование траектории формирования профессиональных компетенций у студентов вузов в условиях компетентностной парадигмы профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 27-30.

21. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.

22. Шкиль О.С. Подготовка дизайнеров к решению профессиональных задач средствами новых информационных технологий: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2014. 233 с.

### PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DESIGNERS IN SOLVING PROFESSIONAL TASKS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

© 2014

*O.S. Shkil*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Design»  
*Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

*Annotation:* Implementation of competence approach in system of professional education necessitates the development of components, criteria and levels of formation professional competence of designers in decision professional tasks by means of information and communication technologies.

*Keywords:* competence approach, professional training, professional tasks, information and communication technology, experience of creative activity.

УДК 316.334.22

### ПРОБЛЕМЫ СПРОСА И ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА Г.О. ТОЛЬЯТТИ

© 2014

*О.Ю. Щербакова*, кандидат социологических наук, ст. преподаватель кафедры «Социология»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* На региональный рынок труда, несомненно, влияют как факторы, так и особенности региона, которые лежат в основе формирования его структуры. Например, вышеперечисленные критерии влияют на внутреннюю подвижность регионального рынка труда: миграционные процессы, территориальная мобильность населения могут способствовать изменению структуры рынка труда, которая изначально определяется соотношением спроса на рабочую силу и предложением рабочей силы. Изучение особенностей региона позволяют спрогнозировать возможность процесса саморегуляции регионального рынка труда и охарактеризовать с точки зрения его мобильности и динамичности.

*Ключевые слова:* региональный рынок труда, социально-экономические условия, квалифицированные кадры, выпускники, кадровый потенциал, рынок образовательных услуг, работодатели, рынок труда, город, предприятия, исследование, взаимодействие.

Новые социально-экономические условия страны значительно отразились на работе промышленных предприятий, а, следовательно, и на рынке труда. Сбой в работе производства продемонстрировал слабые стороны прежней системы рынка труда промышленного города. Для такого города как Тольятти с населением более 700 тыс. человек, сокращение на производстве моментально отразилось на состоянии рынка труда и рынка образовательных услуг. Первый не мог оперативно отреагировать и направить поток на свободные рабочие места, второй оказался слишком консервативным для того, чтобы быстро перестроиться на выпуск новых квалифицированных кадров и предоставить курсы для переквалификации.

Городской округ Тольятти до недавнего времени оставался одним из наиболее миграционно привлекательных регионов Российской Федерации. Взвешенная социальная политика, высокие зарплаты, активное жилищное строительство - это основные условия для постоянно увеличивающегося миграционного потока в городе. В настоящее время миграция компенсирует есте-

ственную убыль населения, но уровень компенсации с каждым годом снижается, миграция не может стать единственным способом регулирования потоков рабочей силы на региональном рынке труда. Невозможность занятости значительной части трудоспособного населения в промышленном секторе привела к необходимости решения данной проблемы за счет насыщения экономики новыми секторами, которые бы обеспечивали рынок новыми рабочими местами.

Основу экономики города Тольятти условно составляют 4 основных направления деятельности: АВТОВАЗ, бизнес-партнеры АВТОВАЗа, «северный промузел» и предприятия, обеспечивающие жизнедеятельность города. Основным градообразующим предприятием города является ОАО «АВТОВАЗ», на котором в 2008 г. работало 104209 человек ([1]), на 2013 г. количество сотрудников составляло 56.000 человек. От трудовых ресурсов в процентном соотношении данный показатель - около 22%, который составляет практически 30% от числа занятых в экономике и 43% от работающих на крупных и средних предприятиях города. Доля АВТОВАЗА пред-

ставляет собой 35 - 40%.

Тольятти – один из самых стабильных и активно развивающихся городов современной России. Его по праву считают крупным современным промышленным центром Поволжья. Административно город Тольятти делится на три района: Комсомольский, Центральный и Автозаводской.

Каждый из этих районов был возведен с определенной задачей, которая в целом была связана с целью города как промышленного сектора страны. Комсомольский район был построен для обеспечения Волжской ГЭС. Автозаводской район связан с Волжским автомобильным заводом и был возведен для заводчан. На сегодняшний день около 80% его жителей работают на заводе «АВТОВАЗ».

Центральный район начал строиться в период создания химических предприятий. К нему относится крупный Северный промышленный узел города. Таким образом, изначально рынок труда Тольятти был условно разделен на три основные промышленные зоны, которые сформировали фундамент рынка труда и задали определенные требования рынку образовательных услуг.

Таким образом, можно сделать вывод, что город имеет условия и перспективы развития, поскольку для этого есть как промышленный сектор, так и образовательный, причем образовательный по направлению деятельности будущих специалистов, на первый взгляд, должен отвечать потребностям рынка труда фактически по всем сферам.

Социально-экономический потенциал города представлен следующим образом:

- по трудовым ресурсам: значительной численностью населения с высоким общеобразовательным и квалифицированным уровнем;

- по производственным ресурсам: функционирование промышленного комплекса в городе, а также наличие градообразующего предприятия «АВТОВАЗ»;

- по инвестиционно-финансовым ресурсам: город имеет инвестиционную привлекательность, а наличие финансовых институтов предполагает обеспеченность и его развитие;

- по научно-образовательным ресурсам: 6 местных высших учебных заведений (Тольяттинский государственный университет, Тольяттинский государственный университет сервиса, Тольяттинская академия управления, Волжский университет имени В.Н. Татищева, Институт менеджмента, маркетинга и права, Тольяттинский институт искусств), 22 филиала иногородних вузов, 19 колледжей, техникумов и профессиональных училищ.

Но есть несколько моментов, которые указывают на дисбаланс взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда.

Во-первых, сокращение сотрудников «АВТОВАЗа». Такое сокращение ведет к серьезному перераспределению рабочей силы на рынке труда. При этом нужно учитывать, что большинство из работников имеют узконаправленную специализацию, которую сложно будет применить в других сферах деятельности.

Во-вторых, общая тенденция сокращения штата на промышленных предприятиях также создает условия для появления свободной рабочей силы на рынке.

В-третьих, рынок испытывает потребность в рабочей силе рабочих специальностей, тогда как высшие учебные заведения по статусу готовят специалистов более высокой категории.

В-четвертых, молодые специалисты на рынке труда по-прежнему находятся в неравных условиях в отношении тех, кто уже имеет опыт работы.

Следовательно, выпускники вузов входят в группу свободной рабочей силы, которые увеличивают безработицу на рынке труда. В-пятых, рынок в настоящий момент не готов к возведению новых промышленных пред-

приятий, что в целом создает условия для изменения его потребностей. В-шестых, снижение количества сотрудников на градообразующем предприятии автоматически ведет к снижению и изменению статуса «АВТОВАЗа», что также может отразиться на самом городе, нивелируя его статусность как промышленного узла, способствуя метаморфозам на рынке труда не только города, но и региона.

Социологическое исследование ([2]) продемонстрировало реальную ситуацию реализации кадрового потенциала. По данным исследования, около 30% (приблизительно 100 тыс. чел.) от занятых в экономике города, работают в организациях, связанных с деятельностью АВТОВАЗа (к ним можно отнести поставщиков, дилеров, транспортные компании, услуги и т.д.).

Наиболее к крупным предприятиям относятся: «АвтоВАЗагрегат», на котором до начала сокращений работало порядка 4 тыс. человек, ВАЗИНТЕРСЕРВИС (3,4 тыс.чел.), СП «GM-АВТОВАЗ» (1,6 тыс. чел.), ДСК (1,7 тыс. чел.), ТЭЦ ВАЗа, «Полад», «АвтоВАЗтранс», «Инсаюр-Автотрейд», «Автоцентр Тольятти ВАЗ», «ТЗТО», «Мотор-Супер», «Роскатавто», «Лада-спецоборудование», «ВИС-Сервис», «ВАЗ-экспресс-сервис», «Лада-Фарм» и другие компании. К организациям подобного рода деятельности можно отнести более мелкие фирмы, которые представляют собой класс малого предпринимательства, их число составляет 25 - 30% от экономики города.

Особое значение имеет для города так называемый «северный промузел», который составляет основной промышленный сектор города. В его число входят предприятия: «Тольяттикаучук» (в 2009 г. – 6800 чел.), «Куйбышевазот» (5400 чел.), «Тольяттиазот» (4400 чел.), «Трансформатор» (2200 чел.), а также «Азотреммаш», «Трансаммиак» и другие. Несколько лет назад предприятие «Фосфор» было признано банкротом. Доля данного сегмента в количественном показателе представляет – 15-20%. В работе указанных выше предприятий до начала кризиса было задействовано около 30 тыс. человек (6% от трудовых ресурсов города, 8% от занятых в экономике).

К четвертому сектору экономической деятельности можно отнести предприятия, обеспечивающие жизнедеятельность города. Среди них: «Тольяттихлеб» (в 2009 г. – 1400 чел.), «ТЕВИС» (1150 чел.), «Электросеть» (820 чел.), МУП «ПОКХ», Комсомольский мясокомбинат (690 чел.), «Росинка» (360 чел.), «Тольяттимолоко» (260 чел.), «Жито» (164 чел.), «ДанонВолга», «Деликат», «Талко» и т.д. К этому сектору, на наш взгляд, относится ряд строительных компаний, различные муниципальные образования и т.д. Его доля составляет около 15-20% от экономики города в целом.

Изучить рынок труда города Тольятти, оценить его состояние, выявить противоречия нам позволило исследование «Мониторинг оценки состояния рынка труда с точки зрения работодателей» ([3]). В нем приняли участие 448 сотрудников кадровых служб и руководителей городских предприятий – работодателей.

По мнению экспертов, потребность в кадрах на своем предприятии у большинства их представителей отсутствует, что демонстрирует количественный показатель – 74,2%. Сравнивая с показателями 2011 года, очевидна динамика в сторону улучшения ситуации с точки зрения работодателей, например, в 2009 году потребность составляла 32,4%, тогда как к 2011 году она изменилась до 74,2%.

Однако на вопрос по оценке кадровой проблемы в городе, количественный показатель с 2009 года вырос на 10 единиц, что составляет – 24,39%. На момент исследования кадровый дефицит испытывали в первую очередь предприятия бюджетной сферы – 40% (по отраслям это образование, наука, культура, здравоохранение, правоохранительные органы) и сфера услуг и пищевой про-

мышленности – 36% и 100% соответственно.

В анализе показателей отражается увеличение динамики в отсутствии кадровых проблем на предприятиях города с 40% до 74%, остроту проблемы отмечают только 6% экспертов. В 2012 г. предприятия планировали сокращение штата сотрудников в количественном показателе – 23%, 72% респондентов отмечали, что сокращения не планируют, в их числе представители сферы услуг, малый и средний бизнес – 91% и 70% соответственно.

В оценке потребности своего предприятия в кадрах различной квалификации на рынке труда Тольятти в 2012 году по результатам опроса наблюдалась динамика. Следует отметить и другую особенность, что общей тенденцией на рассматриваемый нами период, является усиление переориентации работодателей со специалистов с высшим образованием на кадры со средне-специальным образовательным уровнем: за три года с 42% показатель снизился до 17%. Особенно такая тенденция наблюдается в снижении динамики на специалистов ИТР с высшим образованием, что объясняется общим упадком промышленной и производственной сферы.

Результаты исследования позволили проанализировать распределение предприятий по методам решения кадровых проблем, среди которых были обозначены:

- метод самостоятельного поиска кадров, который осуществлялся через размещение объявлений в местных СМИ, на Интернет-порталах, заявок в муниципальной службе занятости;
- метод - рекомендация прежних работодателей;
- метод сотрудничества с частными кадровыми агентствами;
- метод: рекомендация знакомых, коллег.

В целом же, по данным социологического исследования «Перспективы развития рынка труда города Тольятти», численность занятых в экономике оценивается на уровне 370,0 тыс. чел. (75% от трудовых ресурсов, что составляет половину от общего количества жителей), численность экономически активного населения городского округа Тольятти выросла за 6 лет на 6,9 тыс. человек, причиной этого является «молодость» самого города.

Однако доля экономически активного населения от всего населения городского округа Тольятти практически не изменилась - в среднем 52%. Численность безработных в июле 2011 года составляла 13.852 человека. Менее двух третей жителей города - 64,6% находится в трудоспособном возрасте - 464,5 тыс. чел. Население моложе трудоспособного возраста составляет 15,7% от населения города - 113,2 тыс. чел., а старше трудоспособного возраста почти 20% - 143,5 тыс. чел.

Таким образом, основная часть города находится в трудоспособном возрасте, что говорит о его возможности перспективного развития с точки зрения экономики. Уровень трудоустройства по итогам первого полугодия 2011 г. по городскому округу Тольятти составил – 48,0%.

Распределение предприятий по сфере деятельности наглядно демонстрирует следующие показатели: из 21 числа обследуемых предприятий (крупного, среднего, малого), возможность по созданию новых трудовых мест имеют предприятия: химической и пищевой промышленности – 2 крупных предприятия; торговли, строительства, транспорта и техобслуживания и 4 малых.

На основании исследуемых данных, важно отметить, что крупные предприятия химической, пищевой промышленности готовы создавать новые рабочие места, при использовании своих собственных сил. За счет своих ресурсов справляются некоторые малые предприятия в области транспорта и строительства.

В поддержке государства нуждаются предприятия сферы торговли и техобслуживания, которые чаще всего являются малыми предприятиями. В целом данные позволяют резюмировать, что большинству предприятий

необходимы сотрудники с профильным образованием и определенным опытом работы.

Анализ движения кадров исследуемых предприятий отражает значительное количество уволенных, что связано как с сокращением производства, так и с возрастными требованиями по достижению некоторыми работниками пенсионного возраста.

В итоге складывается ситуация, что количество принятых сотрудников на крупных предприятиях значительно меньше количества уволенных. Лишь численный показатель предприятий ОАО «Тольяттихлеб» и МУЗ «Клиническая больница №5» демонстрирует превышение количества принятых над уволенными. Следует отметить, что по средним, малым предприятиям отмечается приблизительно равное соотношение принятых/ уволенных.

По показателям респондентов можно отметить, что в автомобильной, химической и пищевой промышленности, здравоохранении и техническом обслуживании существует текущая потребность в кадрах.

В данных сферах деятельности наиболее востребованы специалисты со средним профессиональным образованием.

На наш взгляд, перспективная потребность в работах наблюдается в пищевой промышленности, торговле, области здравоохранения, поскольку именно в этих областях наиболее востребованными являются сотрудники с высшим образованием и высоким уровнем квалификации.

Благодаря обобщению результатов двух исследований «Мониторинг оценки состояния рынка труда с точки зрения работодателей» и «Перспективы развития рынка труда города Тольятти», можно сделать следующий вывод, что состояние рынка труда города является нестабильным и непропорциональным по востребованности и обеспеченности рабочей силой. Оценка экспертов – работодателей не всегда является объективной в виду того, что не на всех предприятиях ведется учет состояния кадровой политики, а категория «рынок труда» с точки зрения экспертов понимается по-разному. Эти проблемы связаны с источниками информации, которые не корректно используют название специальностей и профессий и формулируют предложения условий труда, что вводит в заблуждение тех, кто ищет работу.

То есть ни СМИ, ни сами работодатели при размещении объявлений не придают особой важности уточнению требований к специальностям, например, в большинстве объявлений речь идет не просто о «рабочих», а о рабочих вакансиях по конкретным специальностям, предполагающим навыки, опыт работы и квалификацию.

Согласно полученным данным, сравнительно небольшая часть безработных готова пройти переобучение или открыть малое предприятие. Вряд ли следует утверждать, что безработные тольяттинцы пассивны. Существующая на сегодняшний день практика открытия малого бизнеса или переобучения, позволяет утратить статус безработного, исправить статистику, но не всегда решает реальные проблемы поиска надежных средств существования. Отнюдь не многие решаются на столь рискованный шаг, принятие такого решения связано с личностным потенциалом человека, с определенными качествами характера, которые связаны с ответственностью и готовностью самостоятельно работать на рынке труда.

Таким образом, обобщая результаты, мы пришли к выводу, что особенности регионального рынка труда на примере г.о. Тольятти как объекта социологического анализа следует рассматривать по следующим основным критериям:

- географическому месторасположению;
- социально-экономической инфраструктуре города;
- стратегическому значению в контексте страны и



региона;

- демографической ситуации;
- характеристике населения: соотношение работающих и недееспособных жителей;
- характеристике предприятий и организаций: количественный показатель и их сфера деятельности.

Такой анализ позволит определить социальные механизмы влияния, взаимодействия рынка труда с другими институтами в контексте экономики. Определение ведущих факторов, которые изменяют социально-экономическую ситуацию региона, поможет выявить основные рычаги регулирования процесса, который иногда выглядит достаточно хаотичным.

Данные критерии могут быть использованы в качестве разработки социально-экономических индикаторов для мониторинга формирования и реализации кадрового потенциала.

В результате исследования регионального рынка труда г.о. Тольятти, мы выявили, с одной стороны, противоречия, которые тормозят развитие города, с другой стороны, определили потенциал города, что в совокупности позволило нам определить его особенности. Противоречивость рынка труда г.о. Тольятти состоит в том, что при существующей безработице и дисбалансе между спросом и предложением на труд, рынок труда Тольятти отличается высоким потенциалом, что характеризует в целом экономический потенциал региона, который выражается в:

- высокой численности трудоспособного населения;
- значительной численности людей молодого и среднего возраста в составе трудоспособного населения;
- хорошей профессиональной подготовке кадров;
- высокой мобильности населения Тольятти, прежде всего, молодежи.

Однако значительный кадровый потенциал региона не реализуется в полной мере на рынке труда, что, на наш взгляд, объясняется несоответствием подготовки специалистов на рынке образовательных услуг и потребностями рынка труда.

Региональный рынок труда имеет следующие особенности. Наблюдается общая тенденция увеличения количества уволенных и снижение количества принятых сотрудников на всех крупных предприятиях города, начиная с «АВТОВАЗа».

Из-за сокращения работников происходит перераспределение рабочей силы на рынке труда, при этом многие работники владеют узконаправленной специальностью, которая ограничивает их трудоустройство. Происходит переориентация работодателя со специалистов с высшим образованием на специалистов со средним - специальным образовательным уровнем. Создавать новые рабочие места готовы предприятия химической и пищевой промышленности, а также организации сферы культуры.

Отсюда следует, что снижение количества сотрудников на градообразующем предприятии ведет к изменению статусности города и его регионального значения, что может значительно повлиять на формирование и реализацию кадрового потенциала.

Обозначенные нами особенности, вступают в противоречия с рынком образовательных услуг, что проявляется в дисбалансе двух рынков. Перераспределение рабочей силы означает, что возрастает безработица и усиливается конкуренция между работниками. Учитывая явный фактор, что работодатель предпочитает нанимать рабочую силу с опытом и стажем, то можно предположить, что молодым специалистам в данной ситуации значительно сложнее будет трудоустроиться.

Таким образом, при формировании кадрового потенциала необходимо учитывать происходящие в регионе процессы. Следовательно, вузам нужно переориентироваться на потребности рынка труда. Однако при анализе рынка труда важно принимать во внимание не только

текущие потребности предприятий, но также учитывать тенденции развития социально-культурной сферы города.

До последнего времени в Тольятти специалистов с профильным гуманитарным образованием было очень мало, в силу того, что в городе реализовывались технократические проекты, и культурные запросы населения удовлетворялись за счет других городов. Появление слоя городской гуманитарной интеллигенции неоднозначно влияет на городскую среду.

С одной стороны, это дает возможность молодежи получить гуманитарное образование в родном городе. С другой стороны, распространение гуманитарных знаний повышает уровень требований населения, в первую очередь, молодежи, к городской среде.

Это связано, в первую очередь, с тем, что рабочих мест в социокультурной сфере города недостаточно, по причине того, что на предыдущих этапах она развивалась односторонне.

В современных условиях необходимо осуществлять планирование занятости населения с учетом изменения социально-экономических условий в будущем.

При этом важно учитывать не только потребности предприятий в рабочей силе, но также потребности развития социальной инфраструктуры и социально-культурной сферы города. Учет социально-экономических проблем региона, разработка прогнозов зависит от частоты проведения мониторингов рынков труда и образовательных услуг.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Годовой отчет ОАО «АВТОВАЗ» за 2008 год. С. 24 // URL: <http://www.lada.ru> (дата обращения 10.05.12).
2. Исследование «Перспективы развития рынка труда города Тольятти», проведенного в ноябре 2011 г. (с участием автора) по целевой выборке методом экспертного анкетирования. N= 473 эксперта (руководители высшего звена и служащие 21 предприятия г.о. Тольятти, руководители и служащие 31 кадрового предприятия, а также службы занятости и бизнес-инкубаторы).
3. Исследование «Мониторинг оценки состояния рынка труда с точки зрения работодателей», проведенного в октябре 2012 года методом анкетирования по целевой выборке. N= 448 респондентов (сотрудников кадровых служб и руководителей городских предприятий – работодателей).

**PROBLEMS OF SUPPLY AND DEMAND ON THE REGIONAL LABOUR MARKET,  
ACTING TOGLIATTI**

© 2014

**O. Yu. Shcherbakova**, candidate of sociological Sciences, senior lecturer Department of Sociology  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

---

*Annotation:* On the regional labour market will undoubtedly affect both the factors and features of the region, which underlie the formation of its structure. For example, the above criteria affect the internal mobility of the regional labour market: migration, territorial mobility of the population can contribute to changing patterns of labour market, which is initially determined by the ratio of labour demand and labour supply. The study of the characteristics of the region used to predict the ability of the process of self-regulation of regional labour market and characterized from the point of view of its mobility and agility.

*Keywords:* regional labour market, socio-economic conditions, qualified personnel, alumni, staff capacity, the market of educational services, employers, labour market, city, enterprise, research, interaction.

---

**НАШИ АВТОРЫ**

**Абаева Фатима Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков для естественнонаучных факультетов  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.  
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Бахарев Николай Петрович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Сервис технических и технологических систем».  
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Россия, г. Тольятти, ул. Гагарина, 4.  
Тел.: (8482) 26-35-38  
E-mail: N.Baharev@mail.ru

**Белкина Юлия Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, культуры речи и методики их преподавания  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул.М.Горького, 65/67  
Тел.: +7 (846) 269-64-44  
E-mail: ulanova@samaradom.ru

**Бергис Татьяна Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология»  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Фрунзе, 2г.  
Тел.: (8482) 53-93-75  
E-mail: t-bergis@mail.ru

**Бухалова Наталья Александровна**, кандидат социологических наук, доцент, зав. кафедрой «Гуманитарные науки»  
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул. Октябрьская д.22а  
Тел.: 8 908 724 37 71  
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

**Быкова Дарья Владимировна**, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
Адрес: ГБОУ ВПО Нижегородский инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская область, г.Княгинино, ул.Октябрьская, д.22 а  
Тел.: 8 (83166) 4-15-50  
E-mail: bykova\_dasha\_1986@mail.ru

**Ванюхина Надежда Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, д. 42  
Тел.: (843) 278-94-03  
E-mail: vanyuhina@ieml.ru

**Винокурова Галина Александровна**, кандидат психологических наук, декан факультета психологии и дефектологии, доцент кафедры специальной и прикладной психологии.  
Адрес: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьев, 430007, Россия, Саранск, ул. Студенческая, 11 А.  
Тел.: (8342) 33-13-36  
E-mail: dusha\_100@mail.ru

**Выдренкова Анастасия Александровна**, магистрант, учитель начальных классов  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
Тел.: (8482) 53-93-75  
E-mail: varlamova\_81@mail.ru

**Гатауллина Резеда Фарвазовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология и педагогика»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, д. 42  
Тел.: (8555) 30-15-32  
E-mail: gataullinarf@mail.ru

**Герасименко Валентин Григорьевич**, кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента  
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт», 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.  
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31  
E-mail: bekoevamarina@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

**Гостева Лилит Заверовна**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры «Социальная работа»  
Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, Благовещенка, ул. Игнатьевское шоссе, 21  
Тел.: (4162) 394-627  
E-mail: ozzamur@mail.ru

**Григорьева Ольга Витальевна**, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология развития и психофизиология»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, д. 42  
Тел.: (843) 278-94-03  
E-mail: g-pf@yandex.ru

**Гудалина Татьяна Анатольевна**, заместитель директора  
Адрес: Тольяттинский социальный приют «Дельфин», 445051, Россия, г. Тольятти, ул. М. Жукова, 20.  
Тел.: (8482) 34-50-95  
E-mail: axanova@yandex.ru

**Гусева Марина Андреевна**, аспирант  
Адрес: Саратовский государственный университет, 410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, д.83, корпус 9, ком. 411  
Тел.: + 7 927 623 4104, + 7 925 318 1752  
E-mail: maguseva@gmail.com

**Дзамыхов Алибек Хусейнович**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Математика и методики ее преподавания»  
Адрес: Россия, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 369202, г.Карачаевск, ул. Ленина, д.29  
Тел.: +7(928) 393-04-28  
E-mail: dzamyhov63@mail.ru



## Авторы

---

**Драгунова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Мировая экономика».  
Адрес: Санкт Петербургский институт «Внешнеэкономических связей, экономики и права», Тольяттинский филиал (Россия), 445000; Россия, Тольятти, ул. Индустриальная, 9.  
Тел.: (8482) 26-85-27  
E-mail: lenadra1703@gmail.com

**Евсеева Ольга Алексеевна**, магистрант  
Адрес: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеева, 430007, Россия, Республика Мордовия, Саранск, ул. Студенческая, 11  
Тел.: (8342) 33-92-72  
E-mail: ewseewa.olia2011@yandex.ru

**Евсеева Юлия Алексеевна**, магистрант  
Адрес: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеева, 430007, Россия, Республика Мордовия, Саранск, ул. Студенческая, 11  
Тел.: (8342) 33-92-72  
E-mail: ioveeva@rambler.ru

**Епифанов Станислав Викторович**, студент 2-го курса  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, .Самара, ул.М.Горького, 65/67  
Тел.: +7 (846) 269-64-44  
E-mail: epifanow.stanislaw@yandex.ru

**Иванова Татьяна Николаевна**, доктор социологических наук, доцент, профессор и заведующий кафедрой «Социология»  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
Тел.: (8482) 53-94-69  
E-mail: IvanovaT2005@tlttsu.ru

**Ищенко Евгения Сергеевна**, учитель начальных классов МБУ СОШ №59, магистрант кафедры «Педагогика и методики преподавания».  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Фрунзе, 2 г  
Тел.: (8482) 53-93-75  
E-mail: ishenkoevgenia2008@rambler.ru

**Картунова Анастасия Андреевна**, магистрант ТГУ  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Фрунзе, 2г  
Тел.: (8482) 53-93-75  
E-mail: anastasia.kartunowa@yandex.ru

**Кондаурова Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Математики и методики ее преподавания»  
Адрес: Саратовский государственный университет, 410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, д. 83, корпус 9, ком. 411  
Тел.: + 7 909 340 7469  
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru

**Королева Александра Юрьевна**, магистрант.  
Адрес: Мордовский Государственный Педагогический институт имени М. Е. Евсеева, 430000, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а  
Тел.: (8342) 33-92-72  
E-mail: sasusan-20011@mail.ru

**Куликова Ирина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки»  
Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова / ул. Гагарина, 1а/11  
Тел.: (8412) 49-54-41  
E-mail: i-kulikova@list.ru

**Куценко Елизавета Викторовна**, студент 4 курса  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул.М.Горького, 65/67  
Тел.: +7 (846) 269-64-44  
E-mail: fire9435@yandex.ru

**Лесите Эяна Юозовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»  
Адрес: Амурский государственный университет, 675000, Россия, Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21  
Тел.: (4162) 39-46-21  
E-mail: elyanal@mail.ru

**Лифанова Наталья Викторовна**, учитель начальных классов, магистрант  
Адрес: Средняя общеобразовательная школа № 10 города Жигулёвска городского округа Жигулёвск Самарской области, 445359, Россия, Жигулёвск, мкр. В-1, 29  
Тел.: (84862) 2-21-10  
E-mail: lnv-77@mail.ru

**Лукомская Анастасия Александровна**, учитель - дефектолог  
Адрес: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение центра развития ребенка детского сада № 121  
Тел.: (846)336-53-71  
E-mail: A.lukomsкая78@yandex.ru

**Миннахметов Альмир Анфирович**, заместитель директора, учитель информатики и ИКТ  
Адрес: Средняя общеобразовательная школа №1, 452880, Россия, Республика Башкортостан, Аскинский район, село Аскино, ул. Мира, 8  
Тел.: (834771) 2-11-48, (834771) 2-20-37  
E-mail: minalmir@yandex.ru

**Мухидинов Магомед Госенгаджиевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математики»  
Адрес: Дагестанский государственный институт народного хозяйства, 367008, Россия, Республика Дагестан, г.Махачкала, ул. А. Атаева, д.5  
Тел.: +7(928) 540-48-21  
E-mail: muhidinov@mail.ru

**Нестеров Дмитрий Александрович**, студент 4 курса исторического факультета  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул. М.Горького, 65/67  
Тел.: +7 (846) 332-49-10  
E-mail: dmitriynesterov1994@gmail.com

**Одарич Ирина Николаевна**, аспирант

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
Тел.: 89272168246  
E-mail: odarich28@gmail.com

**Павлова Екатерина Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»

Адрес: Амурский государственный университет, 675000, Россия, Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21  
Тел.: (4162) 39-46-21  
E-mail: katal75@mail.ru

**Павлова Елена Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое моделирование».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16В.  
Тел.: (8482) 53-91-17  
E-mail: pavlova@tltsu.ru

**Павлова Ольга Анатольевна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул. Октябрьская д.22а  
Тел.: 8 910 1276705  
E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

**Пальцева Людмила Ивановна**, учитель начальных классов МБУ СОШ № 13 г. Тольятти, магистрант кафедры педагогики и методик преподавания

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
Тел.: (8482)25-11-65, 53-93-75  
E-mail: L\_paltseva69@mail.ru

**Пелепец Тамия Фахрадиновна**, ассистент кафедры специальной и прикладной психологии

Адрес: Мордовский государственный педагогический институт, 430007, Россия, Саранск, ул. Студенческая, 11А.  
Тел.: (8342) 33-13-36  
E-mail: pelepex@mail.ru

**Полевая Наталия Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа»

Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21  
Тел: 8(4162) 39-46-26  
E-mail: natabra85@list.ru

**Прыскина Елена Александровна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, литературы, художественно-эстетических дисциплин и методик их преподавания ФНО

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Россия, Самара, ул. Блюхера, 25.  
Тел. (846)224-17-28  
E-mail: penkaelena@mail.ru

**Разуваев Игорь Станиславович**, аспирант

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, пр-д Байдукова / ул. Гагарина, 1а / 11  
Тел.: 89022055170, 89273650012  
E-mail: sts@pgta.ru, razuvigor@yandex.ru

**Разуваев Станислав Геннадьевич**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогика и психология»

Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, пр-д Байдукова / ул. Гагарина, 1а / 11  
Тел.: 89022055170, 89273650012  
E-mail: sts@pgta.ru, razuvigor@yandex.ru

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул. М. Горького, 65/67  
Тел.: (846)337-52-92  
E-mail: Remezowa@mail.ru

**Росляков Виктор Иванович**, доцент кафедры физического воспитания.

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул.М.Горького, 65/67  
Тел.: +7 (846) 269-64-44  
E-mail: virzavkaf@mail.ru

**Семенова-Полях Галина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии развития и психофизиологии»

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42  
Тел.: (8432) 278-94-03  
E-mail: sergey-galina.74@mail.ru

**Сергушин Евгений Геннадьевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»

Адрес: Мордовский Государственный Педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 430007, ул. Студенческая, 11а  
Тел. : (8342) 33-03-97  
E-mail: sergushin.tv@yandex.ru

**Сергушина Ольга Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика дошкольного и начального образования»

Адрес: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 430007, Россия, Республика Мордовия, Саранск, ул. Студенческая, 11  
Тел.: (8342) 33-03-97  
E-mail: sergushina@yandex.ru

**Сидикова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных факультетов.

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.  
Тел.: 89188296474  
E-mail: nelly@solt.ru

**Сирик Ирина Юрьевна**, учитель- дефектолог

Адрес: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение центра развития ребенка детского сада № 121  
Тел.: (846)336-53-71  
E-mail: irina.sirick@yandex.ru

**Скоробогатова Анна Ильдаровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическая психология и педагогика»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, д. 42  
Тел.: (843) 278-94-03  
E-mail: skorobogatova@ieml.ru

**Смирнова Ольга Николаевна**, учитель начальных классов МБУ СОШ № 13 г. Тольятти, магистрант кафедры педагогики и методик преподавания  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
Тел.: (8482) 25-11-65, 53-93-75  
E-mail: smirnowa.olga69@yandex.ru

**Сундеева Людмила Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.  
Тел.: (8482) 54-63-41  
E-mail: sla2204@yandex.ru

**Третьякова Елена Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Городское строительство и хозяйство»  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
Тел. (8482) 28-01-25, 53-92-86  
E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

**Файзуллина Алсу Гусмановна**, аспирант кафедры «Теоретическая и инклюзивная педагогика»  
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, улица Московская, дом 42  
Тел.: (8432) 31-92-90  
E-mail: alsu.fayzullina.88@mail.ru

**Филипогло Лариса Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социология».  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16в.  
Тел.: (8482) 53-94-71  
E-mail: mok@tltsu.ru

**Целёра Олег Сергеевич**, студент III курса исторического факультета  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул.М.Горького, 65/67  
Тел.: +7 (846) 332-49-10  
E-mail: olegcelera@gmail.com

**Чесноков Александр Николаевич**, кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул.М.Горького, 65/67  
Тел.: +7 (846) 269-64-44  
E-mail: tchess702@mail.ru

**Шендерей Павел Эдуардович**, кандидат педагогических наук, доцент, проректор  
Адрес: Институт менеджмента, маркетинга и права, 445028, г. Тольятти, Московский просп., д. 37  
Тел.: (8482) 35-63-14  
E-mail: Pavel@immp.tlt.ru

**Шкиль Ольга Сергеевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Дизайн»  
Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21  
Тел.: (4162) 39-45-98  
E-mail: o.shkil@mail.ru

**Щербакова Ольга Юрьевна**, кандидат социологических наук, ст. преподаватель кафедры «Социология»  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.  
Тел.: (8482) 53-94-71  
E-mail: sherb1@yandex.ru

**Якупова Марина Мансуровна**, студентка 4-го курса  
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул.М.Горького, 65/67  
Тел.: +7 (846) 269-64-44  
E-mail: marin.ya@mail.ru



## OUR AUTHORS

**Abaeva Fatima Borisovna**, candidate of pedagogical science, associate professor, head of the department of foreign languages for natural science faculties

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Baharev Nickolay Petrovich**, doctor of pedagogical science, professor of «Service technical and technological systems».

Address: Volga Region State University of Service, 445677, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4.

Tel.: (8482) 26-35-38

E-mail: N.Baharev@mail.ru

**Belkina Juliya Alekseevna**, candidate of pedagogical sciences associate professor, assistant professor of Department of Russian language, culture, language and teaching methods

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, st. M. Gorkogo, 65/67

Tel.: +7 (846) 269-64-44

E-mail: ulanova@samaradom.ru

**Bergis Tatiana Anatolievna**, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Theoretical and applied psychology»

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Frunze, 2g.

Tel: (8482) 53-93-75

E-mail: t-bergis@mail.ru

**Bukhalova Natalia Alexandrovna**, the candidate of sociological sciences, the associate professor, the manager of the chair “Humanities”

Address: Nizhny Novgorod State engineer-economic Institute, 606340, Russia, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, Octobrskaya street, 22a

Tel.: 8 908 724 37 71

E-mail: nat.bukhalova@yandex.ru

**Bykova Daria Vladimirovna**, the senior teacher of the chair «Foreign languages»

Address: GBOU VPO Nizhny Novgorod state engineering-economic institute, 606340, Russia, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a

Tel.: 8 (83166) 4-15-50

E-mail: bykova\_dasha\_1986@mail.ru

**Celera Oleg Sergeevich**, III year student of the Faculty of History

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, M.Gorky street, 65/67

Tel.: +7 (846) 332-49-10

E-mail: olegcelera@gmail.com

**Chesnokov Aleksandor Nikolaevich**, candidate of technical sciences, assistant professor of the department of «Computer science, applied mathematics and teaching methods»

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, st. M. Gorkogo, 65/67

Tel.: +7 (846) 269-64-44

E-mail: tchess702@mail.ru

**Dragunova Elena Alexandrovna**, candidate of pedagogical science, associate professor, professor of the department «Global economy».

Address: St. Petersburg institute “Foreign Economic Relations, Economics and Law”, Togliatti Branch (Russia), 445000; Russia, Togliatti, st. Industrial, 9.

Tel.: (8482) 26-85-27

E-mail: lenadra1703@gmail.com

**Dzamyhov Alibek Huseinovic**, candidate of pedagogic Sciences, docent, head of the Department of mathematics and its teaching methods

Address: Karachaevo-Cherchassian State University, 369202, Karachaevsk, st. Lenina, 29

Tel.: +7(928) 393-04-28

E-mail: dzamyhov63@mail.ru

**Epifanof Stanislav Viktorovich**, 2<sup>nd</sup> year student

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, st. M. Gorkogo, 65/67

Tel.: +7 (846) 269-64-44

E-mail: epifanow.stanislav@yandex.ru

**Evseeva Julia Alexeevna**, master

Address: Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseevna, 430007, Russia, Republic of Mordovia, Saransk, Student, 11

Tel.: (8342) 33-92-72

E-mail: ioveeva@rambler.ru

**Evseeva Olga Alexeevna**, master

Address: Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseevna, 430007, Russia, Republic of Mordovia, Saransk, Student, 11

Tel.: (8342) 33-92-72

E-mail: ewseeva.olia2011@yandex.ru

**Fayzullina Alsu Gusmanovna**, a postgraduate student of the department of “Theoretical and inclusive pedagogy”

Address: The Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42

Tel.: (8432) 31-92-90

E-mail: alsu.fayzullina.88@mail.ru

**Filioglo Larisa Dmitrievna**, candidates for pedagogical sciences, associate professor of «Sociology»

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 16v.

Tel.: (8482) 53-94-71

E-mail: mok@tltu.ru

**Gataullina Reseda Parvanova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor «Educational Psychology and Pedagogy».

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42

Tel: (8555) 30-15-3230-15-3230-15-32

E-mail: gataullinarf@mail.ru

**Gerasimenko Valentin Grigorievich**, candidate of technical sciences, assistant professor of management,

Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

---

**Golokhvastova Elena Yurevna**, post-graduate student of department "Pedagogy and the methods of teaching" State University of Togliatti  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Frunze, 2g.  
Tel: (8482) 53-93-75  
E-mail: ya.frolowa@yandex.ru

**Gosteva Lilit Zavenovna**, candidate of medical sciences, associate professor of the chair «Social Work»  
Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatievskoe shosse, 21  
Tel.: (4162) 394-627  
E-mail: ozzamur@mail.ru

**Grigoryeva Olga Vitalyevna**, candidate of biological sciences, associated professor, head of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»  
Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: (843) 278-94-03  
E-mail: g-pf@yandex.ru

**Gudalina Tatiana Anatolievna**, deputy director  
Address: Togliatti social shelter "Dolphin", 445051, Russia, Togliatti, st. M. Zhukov.  
Tel.: (8482) 34-50-95  
E-mail: axanova@yandex.ru

**Guseva Marina Andreevna**, post-graduate student  
Address: Saratov State University, 410012, Russia, Saratov, street Astrahanskaya, d. 83, corp. 9, room 411  
Tel.: + 7 927 623 4104, + 7 925 318 1752  
E-mail: maguseva@gmail.com

**Ishchenko Evgenia Sergeevna**, a primary school teacher MBU secondary school №59, master of «Pedagogy and teaching methods».  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Frunze, 2g  
Tel.: (8482) 53-93-75  
E-mail: ishenkoeygenia2008@rambler.ru

**Ivanova Tatyana Nikolaevna**, doctor of sociological sciences, associate professor and head of the department of Sociology  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14  
Tel.: (8482) 53-94-69  
E-mail: IvanovaT2005@tlttsu.ru

**Kartunova Anastasia Andreevna**, master Togliatti State University, Togliatti (Russia)  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Frunze 2g  
Tel.: (88482) 53-93-75  
E-mail: anastssia.kartunowa@yandex.ru

**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair «Mathematics and its teaching methods»  
Address: Saratov State University, 410012, Russia, Saratov, street Astrahanskaya, d. 83, corp. 9, room 411  
Tel.: + 7 909 340 7469  
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru

**Koroleva Alexandra Yurevna**, master  
Address: Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviewa, 430007, Russia, Saransk, st. Student, 11a.  
Tel.: (8342) 33-92-72  
E-mail: sasusan-20011@mail.ru

**Kulikova Irina Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Foreign Languages"  
Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, Baydukova bystr. / Gagarina str., 1a/11  
Tel.: (8412) 49-54-41  
E-mail: i-kulikova@list.ru

**Kutsenko Elena Viktorovna**, a 4th year student of the Faculty of Foreign Languages  
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, st. M. Gorkogo, 65/67  
Tel.: +7 (846) 269-64-44  
E-mail: ulanova@samaradom.ru

**Lesite Elyana Yuozovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of «Psychology and pedagogic»  
Address: Amur State University, 675000, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatievskaya highway, 21  
Tel.: (4162) 39-46-21  
E-mail: elyanal@mail.ru

**Lifanova Nataliya Victorovna**, primary school teacher, master  
Address: Secondary School № 10 town Zhiguliovsk urban district Zhiguliovsk Samara region, 445359, Russia, Zhiguliovsk, V-1 district, 29  
Tel.: (84862) 2-21-10  
E-mail: Inv-77@mail.ru

**Lukomskaya Anastasia Alexandrovna**, teacher pathologist  
Address: Municipal budget educational institution Child Development Center kindergarten № 121  
Tel.: (846)336-53-71  
E-mail: A.lukomskaya78@yandex.ru

**Miniakhmetov Almir Anfirovich**, headmaster's assistant, teacher of IT  
Address: Askino Secondary school №1, 452880, Russia, Republic of Bashkortostan, Askinsky district, village Askino, Mira st., 8  
Tel.: (834771) 2-11-48, (834771) 2-20-37  
E-mail: minalmir@yandex.ru

**Muhidinov Magomed Gosengadzhevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Mathematics»  
Address: Dagestan State Institute of National Economy, Russia, Dagestan, Makhachkala, st.A.Ataeva, 5  
Тел.: +7(928) 540-48-21  
E-mail: muhidinov@mail.ru

**Nesterov Dmitry Aleksandrovich**, 4th year student of the Faculty of History  
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, st. M. Gorkogo, 65/67  
Тел.: +7 (846) 332-49-10  
E-mail: dmitriynesterov1994@gmail.com

**Odarych Irina Nikolaevna**, postgraduate

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14  
 Tel.: 89272168246  
 E-mail: odarich28@gmail.com

**Paltseva Lyudmila Ivanovna**, elementary school teacher, master of department of pedagogics and techniques of teaching

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14  
 Tel.: (8482) 25-11-65, 53-93-75  
 E-mail: L\_paltseva69@mail.ru

**Pavlova Ekaterina Viktorovna**, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of «Psychology and pedagogic»

Address: Amur State University, 675000, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatievskaya highway, 21  
 Tel.: (4162) 39-46-21  
 E-mail: katal75@mail.ru

**Pavlova Elena Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair «Higher mathematics and mathematical modelling»

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 16v.  
 Tel.: (8482) 53-91-17  
 E-mail: pavlova@tlttsu.ru

**Pavlova Olga Anatolyevna**, candidate of historical science, the associate professor of the chair «Humanities» Address: Nizhny Novgorod State engineer-economic Institute, 606340, Russia, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, Octobrskaya street, 22a

Address: Nizhny Novgorod State engineer-economic Institute, 606340, Russia, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, Octobrskaya street, 22a  
 Tel.: 8 910 1276705  
 E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

**Pelepets Tamil Fahraddinovna**, assistant of the chair «Special and Applied Psychology».

Address: Mordovia State Pedagogical Institute, 430007, Russia, Saransk, st. Student, 11A.  
 Tel.: (8342) 33-13-36  
 E-mail: bas14@rambler.ru

**Polevaya Natalia Mihailovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Social Work»

Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshensk, st. Ignatievskoe shosse, 21  
 Tel.: 8(4162) 39-46-26  
 E-mail: natabra85@list.ru

**Pryskina Elena Alexandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of Russian language, literature, artistic and aesthetic disciplines and methods of their teaching faculty of primary education

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Russia, Samara 443090, Blukhera st., 25.  
 Tel.: (846)224-17-28  
 E-mail: penkaelena@mail.ru

**Razuvaev Igor Stanislavovich**, postgraduate student

Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, Pr. Baydukova / Ul. Gagarina, 1a/11  
 Tel.: 89022055170, 89273650012  
 E-mail: sts@pgta.ru, razuvigor@yandex.ru

**Razuvaev Stanislav Gennadievich**, candidate of pedagogical sciences, an associate professor, professor of the chair «Pedagogy and psychology»

Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, Pr. Baydukova / Ul. Gagarina, 1a/11  
 Tel.: 89022055170, 89273650012  
 E-mail: sts@pgta.ru, razuvigor@yandex.ru

**Remezova Larisa Askhatovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of special education and special psychology

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, M. Gorky st., 65/67.  
 Tel.: (846)337-52-92  
 E-mail: Remezowa@mail.ru

**Roslyakov Viktor Ivanovich**, Associate Professor of physical education

Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, st. M. Gorkogo, 65/67  
 Tel.: +7 (846) 269-64-44  
 E-mail: virzavkaf@mail.ru

**Scherbakova Olga Yurevna**, candidate of sociological sciences, senior teacher of «Sotsiologiya» chair

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14.  
 Tel.: (8482) 59-62-38  
 E-mail: sherb1@yandex.ru

**Semenova-Polyah Galina Gennadevna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, ul. Moscow, 42  
 Tel.: (8432) 278-94-03  
 E-mail: sergey-galina.74@mail.ru

**Sergushina Olga Vasilievna**, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair «Pedagogy preschool and primary education»

Address: Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviewa, 430007, Russia, Republic of Mordovia, Saransk, Student, 11  
 Tel.: (8342) 33-03-97  
 E-mail: sergushina@yandex.ru

**Sergushin Eugene Gennadievich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy»

Address: Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviewa, 430007, Russia, Saransk, st. Student, 11a  
 Tel.: (8342) 33-03-97  
 E-mail: sergushin.tv@yandex.ru

**Shenderei Pavel Eduardovich**, candidate of pedagogical sciences, Prorector of Educational and Science work

Address: Institute of management, marketing and law, 445028, Russia, Togliatti, Moskovsky Prospect 37.  
 Tel.: (8482) 35-63-14  
 E-mail: Pavel@immp.tlt.ru

**Shkil Olga Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Design»

Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatyevskoe shosse, 21  
 Tel.: (4162) 39-45-98  
 E-mail: o.shkil@mail.ru



**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair  
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.  
Tel.: 89188296474  
E-mail: nelly@solt.ru

**Sirik Irina Yurievna**, teacher pathologist  
Address: Municipal budget educational institution Child Development Center kindergarten  
№ 121  
Tel.: (846)336-53-71  
E-mail: irina.sirick@yandex.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, 420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: (843) 278-94-03  
E-mail: skorobogatova@ieml.ru

**Smirnowa Olga Nikolaevna**, elementary school teacher, master of department of pedagogics and techniques of teaching  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14  
Tel.: (8482) 25-11-65, 53-93-75  
E-mail: smirnowa.olga69@yandex.ru

**Sundeeva Lyudmila Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14.  
Tel.: (8482) 54-63-41  
E-mail: sla2204@yandex.ru

**Tretyakova Elena Mixailovna**, candidate of pedagogical science, docent of «Chair Town building and economy»  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14  
Tel.: (8482) 28-01-25, 53-92-86  
E-mail: alena.tretyakova.76@mail.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, 420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42  
Tel.: (843) 278-94-03  
E-mail: vanyuhina@ieml.ru

**Vinokurova Galina Alexandrovna**, candidate of psychological science, dean of the Faculty of Psychology and defectology, associate professor of the chair «Special and Applied Psychology».  
Address: Mordovian State Pedagogical Institute, 430007, Russia, Saransk, st. Student, 11 A.  
Tel.: (8342) 33-13-36  
E-mail: dusha\_100@mail.ru

**Vydenkova Anastasia Aleksandrovna**, graduate, primary school teacher  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14  
Phone: (8482) 53-93-75  
E-mail: varlamova\_81@mail.ru

**Yakupova Marina Mansurovna**, 4<sup>th</sup> year student  
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, st. M. Gorkogo, 65/67  
Tel.: +7 (846) 269-64-44  
E-mail: marin.ya@mail.ru