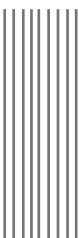


Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Северо-Кавказский федеральный университет



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ



**Сборник научных трудов
по материалам
Международного форума**

Ставрополь
«АГРУС»
2013

УДК 31.07:159.9:796/799
ББК 74:88:75
П24

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, доцент	Н. А. Палиева;
доктор педагогических наук, профессор	А. В. Беляев;
доктор педагогических наук, профессор	И. Ф. Игропуло;
доктор психологических наук, профессор	О. В. Соловьева;
доктор психологических наук, профессор	С. Г. Корлякова;
кандидат педагогических наук, доцент	И. Ю. Соколова;
кандидат педагогических наук, доцент	К. М. Смышнов;
кандидат педагогических наук, доцент	В. В. Вучева;
кандидат педагогических наук, доцент	И. К. Буркина

Педагогика и психология: традиции и инновации :
П24 сборник научных трудов по материалам Международного
форума. – Ставрополь : АГРУС Ставропольского гос. аграр-
ного ун-та, 2013. – 388 с.

ISBN 978-5-9596-0932-0

Сборник включает материалы исследований студентов, аспирантов и преподавателей высших учебных заведений по следующим актуальным проблемам: инновационные процессы как механизм опережающего развития образования, современные проблемы педагогики и психологии инклюзивного образования, психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия субъектов образовательного процесса в инновационном образовательном пространстве, интеграция спортивной науки, образования и культуры, инновации современного образования: значение, возможности, перспективы, актуальные проблемы Национальной образовательной стратегии-инициативы «Наша новая школа» и пути их реализации, гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях инновационного образовательного пространства; психолого-педагогическая поддержка одаренной молодежи: современное состояние и перспективы развития.

УДК 31.07:159.9:796/799
ББК 74:88:75

© ФГАОУ ВПО Северо-Кавказский
федеральный университет, 2013
© Оформление ФГБОУ ВПО Ставропольский
государственный аграрный
университет, 2013

ISBN 978-5-9596-0932-0

СЕКЦИЯ 1

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК МЕХАНИЗМ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

INTERNET TECHNOLOGIES AS A DETERMINANT IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

I. A. Gritchenko, *postgraduate*
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И. А. Гритченко, *аспирант*
Уманский государственный педагогический университет им. Павла Тычины,
г. Умань

Статья отображает теоретические аспекты использования Интернет-технологий в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка. Представлена характеристика Интернет-технологий. Приведены педагогические и технические условия и требования использования ИТ в иностранном образовательном пространстве подготовки будущих специалистов в педагогических вузах. Представлены перспективы использования Интернет-технологий.

The article reflects the theoretical aspects of the Internet technologies use in professional education of future foreign language teacher. IT classification is given. Pedagogical and technical terms and requirements of the Internet technologies use are presented in foreign educational space of future specialist's preparation in pedagogical HEE. Perspectives of Internet technologies use are given.

Ключевые слова: Интернет, технологии, иностранный язык, Интернет-ресурсы, информативное образовательное пространство, сайт, информационная компетентность, иностранная компетентность, система Moodle.

Key words: Internet, technologies, foreign language, Internet resources, informatively educational space, site, informative competence, foreign competence, Moodle.

New socio-economic conditions actualize the need to reform national education. One of the dominant issues of modern higher education is the problem of complex scientific and educational research, dedicated to the innovative technologies introduction and use in the educational process. Internet technologies are one of them.

Analysis of scientific literature suggests that some psychopedagogical and methodological aspects of the computer technologies use in higher education were considered by V. Bepalko, Y. Branovskiy, T. Vezyrov, L. Doliner, A. Kutsenko, etc. Problems applying Internet technologies in the future professionals preparation were studied by S. Beshenkova, G. Hershunskiy, I. Mashbits, I. Robert, R. Semerenko. The works of such scientists as V. Baikov, A. Lesnevskiy, S. Glushak, A. Tykhonov proved the fact that Internet technologies can be used as a visual and accessible learning tool that provides multitasking and multilevel approach in the future specialists preparation.

The article aim is to highlight the importance of Internet technologies use in professional preparation of the future foreign languages teachers.

Nowadays the whole world is enveloped by informational network. It connects millions of subscribers in more than 150 countries worldwide [3]. All socially significant information resources are being transferred in electronic media and placed on the World Wide Web. Possibilities of using Internet resources are unlimited. Global Internet creates conditions for obtaining any necessary educational information in any part of the globe, responsive educational process partners interaction, promotes students' independent work development, distant diagnostics of their academic achievements.

The Internet technologies (IT) education introduction promotes new role of the teacher, who is no longer a source of information, facts and knowledge. He acts like a technologist who counsels, advises students and helps them understand the learning process in this environment, coordinating their activities. Learning a foreign language through the Internet can solve a number of didactic tasks: to form reading and writing skills, enrich students' vocabulary. Internet helps in forming speaking and listening skills, learning vocabulary and grammar, motivates to study a foreign language. In addition, Internet technologies use gives an opportunity to expand future specialists' horizons, establish and maintain business relationship and contacts with their counterparts from other countries, etc.

In context of foreign languages learning the most reliable IT classification is given by N. Kozhaeva. The scientist divides Internet technologies into such **groups**:

- information sources, suitable for foreign language classes;
- tests system for language activity formation, training and reproduction;
- means for language learning process easement;
- technologies for language activity skills formation [2].

Although this classification isn't complete and needs wider presentation. That's why we decided to give our own classification on such **categories**:

- interactive IT (interactive sites, multimedia sites, podcasting);
- information transfer or bilateral or multilateral communication means (blog, ICQ, e-mail, chat, forum, social networks, mailing lists);
- informational IT (newsgroups, wiki-encyclopedias, informational sites, e-books, e-libraries);
- helpful IT in foreign language learning (online-dictionaries, online-translators).

The most popular foreign languages resources nowadays are Hotlist, Treasure Hunt, Subject Sampler, Multimedia Scrapbook, Webquest. Each of them allows us to solve a number of learning tasks. For example, Hotlist and Multimedia Scrapbook are aimed at information search, selection and classification. Treasure Hunt, Subject Sampler and Webquest help in problem learning.

A good helper to learn a foreign language is LearnEnglish by British Council. This is a huge collection of free materials for English learners. It can be used for independent learning or as an addition to the teacher or tutor work. Registered users can post comments, communicate with others, ask questions and download educational materials. LearnEnglish consists of such **sections**:

- listen and see (where students can learn to understand English while hearing, see the video on their computers or download the audio files and podcasts);
- grammar and vocabulary (where future teachers can enrich their vocabulary, do grammar exercises and read detailed descriptions of grammatical structures from known author Dave Willis);
- fun and games (a variety of learning English games);

- business and work (podcasts and reading articles on business and professional topics, series of videos on how to pass an interview for employment), etc.

So, educational online resources allow picking up the text, graphics, photos, audio and video footage to the topics studied; organizing groups in discussion foreign languages learning issues; conducting linguistic analysis of oral and written speakers discourse (representatives of different social groups, dialects and accents speakers) [4].

However Internet during foreign language learning can be used not only for communication practice, but also for useful information search. E-libraries and wiki-encyclopedias are irreplaceable here.

E-library is distributed informational system that allows saving and using collection of dissimilar e-documents (text, graphics, audio, video, etc.) owing to global nets of data transfer in comfortable form for final user (wikipedia).

E-library is one of e-books technical users. It gives future specialists copy of any book, they are interested in, in certain format.

E-book is a book version in electronic (digital) form that consists of text, bitmaps, sample data, exercises, and specially written comments and answers to possible questions. Such books can be read by computers, mobile phones or specialized devices.

Internet is also very helpful in quick learning information translating. For this purpose **online-dictionaries** and **online-translators** are widely used. Site Lingvo.ru is very helpful here because a student can easily find every necessary word translation in every industry sector. It's very convenient way to find the word translation without wasting much time.

Internet use in the educational process is one of the most common forms of media technologies integration with different subjects and disciplines. In case of foreign language integration Internet technologies have a much broader opportunities to improve knowledge and skills.

Besides Internet use in HEE promotes 'open learning technology' which helps create new informational educational space which gives an opportunity to transfer from knowledge accumulation model to self-education system [4]. In this case we can use Moodle.

Moodle (abbreviation for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) is a free source e-learning software platform, also known as Learning Management System, or Virtual Learning Environment. It has a wide range of functionality inherent in the platforms of electronic learning systems, course management systems (CMS), learning management system (LMS) or virtual learning environment (VLE). Moodle is a free web application that enables teachers to create effective websites for online learning.

Typical Moodle functionality includes [3]: filing tasks, discussion forums, download files, evaluation, messaging, calendar of events, news and announcements (for different levels: site, course, study group), line testing, etc.

Developers can create additional modules with new additional functionality. Moodle supports various types of new modules: types of activities (including possible educational games), resource types, types of test questions, topics for processing, different authentication methods, various methods of course enrolling, filters content.

As practice shows, Internet technologies allow reconstructing students' foreign languages learning process organization in HEE. Using them correctly we can make educational process open for new ideas and knowledge sources.

For such innovations implementation the foreign language teacher, to our opinion, should have informative competence, i.e., the system of computer knowledge and skills that provide in a specific profession the desired level of receiving, processing, storing and presenting professionally determined information. The teacher must be interested in mastering new information technologies and use computer at least for personal purposes.

As the informatization process of teaching foreign languages in Ukrainian universities is developing more quickly recently, we believe that it is necessary that teachers who have achieved certain results in this field, shared their experience with their colleagues, facilitating their way in this direction. In such circumstances the exchange of recommendations for the use of educational programs and materials is needed. In addition, preparation for lessons using Internet technologies, evidenced by our teaching experience, requires thorough teacher's preparation and serious internal motivation. The administration support is very important in this case.

Internet technologies use in foreign languages classes is an effective factor for students' motivation development. In most cases

they like to work with computer. The classes are more informal; students have freedom in choosing exercises, ways of doing them. Professional use of IT motives encourage future foreign language teachers to use Internet for in solving learning tasks, including the task of broadening and deepening foreign language communicative competence. Besides, such classes enhance students' internal self-assessment and strengthen their authority in the team.

Perspectives of Internet technologies use are very broad. It can be:

- E-mailing between teacher/students and students from other foreign language countries;
- Taking part in International Internet conferences, seminars, etc.;
- Creating sites and presentations by teacher for educational purposes and locating them in the network;
- Experience exchange between teachers from all over the world;
- E-publishing essays, articles on the Internet, etc.

We believe that aims and objectives of foreign language teaching using Internet technologies can be realized with the following pedagogical and technical specifications and requirements:

- Organization of educational process based on the author's program;
- Students' elementary level of informative communication competence and working with computer and Internet;
- Foreign language teacher's ability to use the computer and Internet in the educational process;
- Availability of a computer complex for Internet access;
- Compliance with ergonomic requirements when dealing with computer training.

Internet technologies use in foreign languages learning can raise the students' general cultural level, help improve their computer skills of and Internet knowledge, increase their language level, promote their self-assertion, and also increase motivation in foreign languages learning, save the consumption of teacher's didactic materials (no need to create countless cards, printed materials); improve the teacher authority, etc.

But we should mention that Internet technologies can't be the answer to every foreign language learning problem. For achieving the best effect it requires a wide range of media technologies use in the educational process. The important role in this process plays students' informative competence formation, which is needed for Internet technologies use. But the most number of HEE are very far from such innovations. Besides IT often conflict with the existing curriculum and educational structures. To solve this problem we should analyze the form of IT use during foreign languages study, which competences should have teachers to be prepared for Internet facilities use, and how to develop these competences for further changes in the education system.

So Internet technologies introduction in the educational process of future foreign languages teachers learning enables its improvement by optimizing the information environment. IT use in Foreign Language classes is an effective factor of personality oriented approach in teaching, ensuring its individualization and differentiation based on student's abilities, student's motivation, etc. The skills, which are being formed with IT help, are beyond the foreign language competence, even within the 'language' aspect. Internet develops social and psychological characteristics of students, their self-confidence and their ability to work in a team, creates a conducive atmosphere for learning, etc.

However the effective IT implementation in the educational process of HEE requires global research work, the results of which will determine the general and specific principles of use, selection criteria of Internet resources, as well as significantly restore the arsenal of methodological tools and teaching techniques.

Literature

1. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006-2010 роки» / Міністерство освіти і науки України. Офіц. вид. К., 2005. 14 с.
2. Кожаева Н. Г. Классификация Интернет-ресурсов для преподавания английского языка // Иностранный язык. 2011. URL: http://www.ucheba.com/met_rus/k_inostrannyj/classify.htm.
3. Мясникова Т. С., Мясников С. А. Система дистанционного обучения Moodle. Харьков : Изд-во Шейниной Е. В., 2008. 231 с.
4. Ніколасенко С. В. Освітньо-інформаційна революція // Дзеркало тижня. 2006. № 1. С. 580–583.

5. Роберт И. В. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования // Информатика и образование. 1991. № 4. С. 18–25.

6. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н., Грицков Д. М. и др. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку : монография. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. 252 с.

PECULIARITIES OF THE SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND THE UNITED STATES

A. Paltseva,
Brooklyn College, New York, U.S.A.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И США

А. Пальцева,
Бруклинский колледж, Нью-Йорк, США

*«Education is the most powerful weapon
which you can use to change the world».*
Nelson Mandela

Higher education abroad as well as in Russia is a serious step which should be preceded by sufficient preparation. Getting high education is a process extended in time when schooling leads to an ultimate goal, employment with the prospect of career growth.

To begin with, «Education is the field of study that deals mainly with methods of teaching and learning in schools,» states Merriam Webster dictionary [5]. Education serves multiple purposes and can be very individual. Objectives of education depend on economic, social, religious, ethnic, and political realities of the modern world and change from a country to a country.

The purpose of Russian higher educational system is a preparation and retraining of specialists, satisfaction of personal needs in broadening of education. According to Kim Jones, Forbes magazine, the following objectives of American education have been formulated over the decades:

- To train children for social responsibility;
- To develop skilled human resources;
- To teach cultural literacy;
- To encourage students become critical thinkers;
- To facilitate students contend in a global arena [7].

At the present time in the United States there are 6,742 colleges, universities, and junior colleges [1]. The U.S. is rated as 10th among developed countries for percentage of adults with college degrees [10]. In 2009, 70.1 % of high school graduates enrolled in college [8]. Today, Russia has 607 state and 358 non-state institutions of high education which accommodates 4.7 million of students [4]. 87 % of population gets higher education [3].

An interesting feature of American education is that colleges are focused on training of professionals in particular fields. Usually, in the initial phase of studying they can choose subjects according to their own interests and further specialization. In addition, most of the schools provide an opportunity to decide their future profession in their second or third year. Unlike, students in Russia apply to a specific major the curriculum of which is made by the state educational standard of higher education.

Generally, in the United States of America the most prestigious schools are private rather than public. Unlike in Russia, state universities embody better education. An applicant must pass the Unified State Exam with high scores, complete secondary education in order to get into Russian university. In the U.S.A., admissions criteria involve a large range of tests, such as the SAT or the ACT tests, the students' grade point average and class ranking. A lot of colleges prefer students who participate in extracurricular activities, a personal essay, and an interview. The four undergraduate years are commonly called freshman, sophomore, junior, and senior years (respectively to first year, second year, etc.).

American higher education includes undergraduate and graduate studies. The former aims to help students to gain necessary knowledge in their chosen fields known as majors to get their Bachelor's degree. The most common types of Bachelor's degree are a Bachelor of Arts and Bachelor of Science. Bachelor of Fine Arts, Bachelor of Social Work, Bachelor of Engineering, or Bachelor of Philosophy also takes place. Five-Year Professional Architecture programs offer the Bachelor of Architecture Degree. After completing undergraduate studies, student are able to get a master's degree which could be a Master of Arts, Master of Science, Master of Business Administration and other.

Meanwhile, Russian education system undergoes new principles, methods and systems of learning. For example, participation in Bologna Process, which already has existed in Western countries, is a step towards modernization. Russia has adopted a law of a two-tiered approach: a four-year of bachelor's degree and two-year master's degree [6]. However, some universities obtain traditional five-year specialist's degree.

Russia has four types of educational institutions, such as:

- Universities (involve education and research in different fields);
- Academies (serve the same purpose as universities but restricted to a particular discipline);
- Institutes (independent structure or part of a university/academy that specialize on research);
- Private institutions (generally, offer business, culture, sociology and other studies).

Moreover, Russian education offers the following kinds of studies:

- Full-time;
- Extra-mural education;
- Part-time;
- External;
- Distance.

According to Edward Roslof who presents brief survey of the differences in American and Russian academic cultures teaching process in both countries is very different. For instance, in Russia professors are highly respected as a source of material and learning. They usually give lectures in formal way and students take a lot of notes which is provoked by physical appearance of auditorium. Desks and chairs are usually arranged in traditional rows. In many cases they are fastened to the floor and cannot be moved. At the end of the semester oral exam usually determines the student's grade for a course [2].

In comparison, American students usually see a professor as a facilitator in learning. Professors are not as authoritative as in Russia. Students' participation, discussion and activities with sharing their own information, understandings, and experiences are expected in the class. Students receiving U.S. education have a great opportunity to choose not only courses but also the top teachers. In addition, furniture in many American classrooms is easily re-arranged. The student's grade for a course is usually determined by a combination of written papers, projects, and exams or tests administered over the course of the term.

Furthermore, American colleges supply more equipment (computers, copies, printers, fax machines) than Russian do. However, Russian institutions' libraries provide textbooks and other material for learning for free while American instructors usually expect all students to purchase individual copies course materials.

Although American educational system embodies one of the best in the world, Russia's level of foreign language teaching is much higher than in the United States. Moreover, it is said that Russian engineers are in demand abroad including the U.S. This is another indicator of a decent education in Russia.

Literature

1. Educational institutions // URL: <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=84>.
2. Edward Roslof, Differences in Russian and U.S. Academic Cultures // [electronic source]. URL: <http://dashkeyev.blogspot.com/2006/11/differences-between-russian-us.html>.

3. Extra education, extra people, the extra land? KGB-Info all-Russian newspaper. (in Russian). URL: http://kgb-inform.ru/index.html?tema=otci&id=l_ob.
4. Higher education institutions. Statistics on education levels. (in Russian) : [electronic source]. URL: <http://stat.edu.ru/stat/vis.shtml>.
5. Merriam Webster. An encyclopedia Britannica company. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/education>.
6. Putin signs law on two-tier higher education system-1 // RIA Novosti. 2007. October 25.
7. What is the purpose of education? Kim Jones. Forbes // [electronic source]. URL: <http://www.forbes.com/sites/sap/2012/08/15/what-is-the-purpose-of-education/>.
8. ZacBissonnette. College Enrollment Hits New Record, but That's Not Necessarily Good News // [electronic source] dailyfinance.com.
9. Zagier Alan Scher (6 June 2010). Rethinking the four-year degree // Washington Post: Washington Post. pp. A2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МНОГОСТОРОННИХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ РАЗНОГО ПСИХОСОЦИОТИПА

И. Ю. Соколова, к.п.н., доцент
Педагогический институт СКФУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT MULTILATERAL ARTISTIC AND AESTHETIC ABILITIES OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN OF DIFFERENT PSYCHOSOTSIOTIPA

I. Y. Sokolova, PhD, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU

В статье рассматриваются социально-психологические особенности развития многосторонних художественно-эстетических способностей детей дошкольного возраста в условиях взаимодействия процессов социализации и индивидуализации.

The article examines the socio-psychological characteristics of multilateral artistic and aesthetic abilities of preschool children in interaction processes of socialization and individualization.

Ключевые слова: психосоциотипы, многосторонние художественно-эстетические способности, социализация, индивидуализация личности.

Key words: psichosotsiotipy, multilateral artistic and aesthetic skills, socialization, individualization of the individual.

На основе исследований лаборатории психологических проблем художественного развития психологического института РАО и полученных собственных эмпирических данных были выявлены психологические закономерности развития многосторонних художественно-эстетических способностей (МХЭС) старших дошкольников, которые заключаются в возрастной динамике развития данных способностей при условии непрерывного, целенаправленного психолого-педагогического воздействия и неравномерности развития двух групп составляющих (общих и специальных) компонентов МХЭС [1, 2].

Доминирующими компонентами МХЭС личности старшего дошкольника являются общие составляющие, позволяющие определить эмоционально-ценностное, эстетическое отношение к действительности, наличие «авторской позиции» в передаче художественного образа и уровень развития художественного воображения. Дополнительные специальные компоненты МХЭС дают возможность определить уровень владения способами разных видов искусств в передаче художественного образа (замысла).

Это позволило определить субъективные противоречия:

- между способностью личности старшего дошкольника порождать содержательные художественные замыслы и недостаточно гибким и свободным владением средствами передачи художественного образа;
- наличием бедности художественно-творческого потенциала в работах детей и рано усвоенными нормами и приемами владения эстетической деятельностью в передаче художественного замысла.

Первое противоречие констатирует об опережающем развитии «общей» составляющей МХЭС, которая не обеспечена соответствующим развитием специальных способностей, что приводит к неумению найти адекватных художественных средств для воплощения своих неповторимых и ярких замыслов.

Второе противоречие подтверждает доминирование специальной составляющей МХЭС ребенка, когда он поражает взрослых освоением профессиональными средствами, формами передачи художественного образа. Ребенок подражает, сочиняет «как взрослый». Но вместе с тем работы дошкольников носят репродуктивный характер, в которых не просматривается индивидуальная, творческая позиция автора.

Эффективность решения обозначенных противоречий будет осуществляться, если основными факторами развития МХЭС старших дошкольников являются процессы социализации и индивидуализации личности, обеспечивающие гармонизацию и интеграцию целостного развития личности дошкольника.

Для выяснения влияния основных личностных особенностей детей с различными вариантами соотношения показателей процессов социализации – индивидуализации на уровень развития многосторонних художественно-эстетических способностей личности был проведен сопоставительный анализ.

Все респонденты Э.Г. были распределены на четыре группы, определен соответствующий психосоциотип и к каждому составлен психологический портрет (гармонический, индивидуализированный, социализированный и конформный).

1. Первую группу составили испытуемые с высокими показателями социализированности и индивидуализированности (**гармонический психосоциотип**), для которых характерна открытость и добросердечность, естественность и непринужденность в поведении, внимательность, доброжелательность в отношениях. Они коммуникабельны, активны в устранении конфликтов, испытывают яркие эмоции, чувств, живо откликаются на любые события. Для них характерна яркость, образность мышления, креативное воображение, сообразительность и быстрая обучаемость, высокий уровень вербальной культуры и эрудиции. Они работоспособны, активны, способны следовать интересам и требованиям группы. Им свойственна социальная смелость, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, держатся свободно, расторможено; обладают высоким творческим потенциалом, склонностью к экспериментированию. Для данной группы респондентов характерно стремление самим принимать решение, независимость, самостоятельность. У респондентов данной группы выявлен высокий уровень развития как общей, так и специальной составляющей МХЭС.
2. Вторая группа характеризуется высокой индивидуализированностью и низкой или средней социализированностью (**индивидуализированный психосоциотип**), обладают следующими особенностями: они открыты и добросердечны, естественны и непринуж-

денны в поведении, внимательны, добры и мягкосердечны в отношениях; их отличает жизнерадостность, разговорчивость и подвижность, экспансивность и искренности в отношениях с людьми; для них характерны развитие воображения, высокий творческий потенциал, наличие познавательных интересов, любознательность, склонность к экспериментированию; они уверены в себе и самостоятельны, их самооценка несколько завышена; вместе с тем им свойственны расслабленность, спокойствие, низкая социальная мотивация, лень, излишняя удовлетворенность, некоторая отстраненность от группы. Для данной группы детей характерно умение порождать содержательные художественные замыслы и недостаточно гибкое и свободное владение способами передачи художественного замысла. Это способствует неравномерности развития компонентов МХЭС при явном доминировании «общей составляющей».

3. В третью группу вошли испытуемые с высокой социализированностью и средней или низкой индивидуализированностью (**социализированный психосоциотип**). Для них характерны осознанное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость, трудолюбие в достижении цели, точность, ответственность, организаторские способности; доминирование объективной потребности человека быть «как все» и склонность подражать во всем авторитетным взрослым и сверстникам, несколько снижена потребность проявить себя, свою индивидуальность. Что отражается на бедности передачи художественного замысла в работах детей, но достаточно свободном владении разными способами художественно-творческой деятельности. Для них характерна дисгармония в развитии компонентов МХЭС, при доминировании специальной составляющей общей структуры данных способностей.
4. В четвертую группу вошли респонденты с низкими показателями социализированности и индивидуализированности (**конформный психосоциотип**). Для них характерны необщительность, замкнутость, безучастность. Они холодны и равнодушны к окружающим, любят быть в одиночестве, не имеют близких друзей. Им свойственны конкретность и некоторая ригидность мышления, низкая толерантность, подверженность чувствам, переменчивость интересов, раздражительность, утомляемость, невротические синдромы, вспышки агрессии. Они застенчивы, неуверенны в своих силах, предпочитают находиться в тени. Ориентация на внешнюю реальность и социальное одобрение, безынициативность, страх перед новым, стремление следовать как все. Показатели развития МХЭС данной группы детей соответствуют средне-низкому уровню развития [3].

Полученные результаты подтверждают гипотезу о значении развитости обоих процессов (социализации и индивидуализации) для благоприятного развития многосторонних художественно-эстетических способностей личности. Харак-

теристика гармонического типа объединяет в себе черты, которые признаются психологами самых различных направлений как оптимальные для человека как личности и индивидуальности.

На основе обобщенных значений (табл. 1) создавались индивидуальные графические модели развития МХЭС респондентов экспериментальной группы, которые отражают все многообразие психических реалий. Каждый вариант имеет специфическую конфигурацию (композицию) структурных элементов и практически неповторим. Сравнительный анализ позволил определить общее и различное в индивидуальных моделях, классифицировать структуры МХЭС, социализации, индивидуализации респондентов, а также зафиксировать некоторые психологические особенности, в частности выявить зоны устойчивого развития, доминирующие, наиболее ярко выраженные параметры в структурах данных способностей и процессов, проблемные (слабовыраженные) психологические зоны и определить перспективу развития каждого индивида (рис.).

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

- средние баллы респондентов гармонического психосоциотипа составили 4,5 (показатели МХЭС), 4,7 (показатели социализации) и 4,6 (показатели индивидуализации); соответственно, для индивидуализированного психосоциотипа характерны 4,1–3,1–4,0;
- соответственно для социализированного – 3,7–4,1–3,5; конформного – 2,9–3,0–2,8. Из чего видно, что для гармонического психосоциотипа характерен оптимально-максимальный уровень развития компонентов МХЭС, социализации и индивидуализации. Средний балл ведущих компонентов данных способностей и процессов составил – 4,7–4,7–4,8, что подтверждает разработанный нами психологический портрет данной группы респондентов;
- для респондентов индивидуализированного психосоциотипа характерен оптимально-ситуативный уровень развития обозначенных показателей. Причем ситуативный уровень соответствует показателям социализации личности. Данная группа детей испытывает сложности в общении со сверстниками из-за своей недостаточной социальной компетентности; у них более низкие показатели личной адаптированности, что в целом влияет на их социальный статус в детском коллективе. Они предпочитают работать обособленно, индивидуально. Для данной категории детей применялся комплекс социально-психологических игр, позволяющих улучшить их показатели социализированности. Также большую роль сыграл авторитет педагога, который публично отмечал достоинства и неповторимость творческих работ дошкольников, стимулировал их саморепрезентацию и умение работать в парах и микрогруппах. Впоследствии это способствовало позитивному изменению социального статуса ребенка;
- для респондентов социализированного психосоциотипа соответствует ситуативно-оптимальный уровень.

Таблица 1 – Сравнительный анализ суммарного уровня развития МХЭС респондентов экспериментальной группы в зависимости от их психосоциотипов (в баллах)

Название психосоциотипа	Компоненты МХЭС					Компоненты социализации					Компоненты индивидуализации				
	Сенсомоторные способности	Творческая активность	Психологические качества личности	Способность к оценке	Средний балл	Социальная компетентность	Социальная роль	Адаптированность	Индивидуально-личностный	Средний балл	Здоровье	Психорегуляция	Личностно-деятельностный	Творческий потенциал	Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Гармонический	4,5	4,7	4,5	4,4	4,5	4,6	4,9	4,7	4,6	4,7	4,5	4,7	4,6	4,8	4,6
Индивидуализированный	4,1	4,3	4,1	3,9	4,1	3,0	3,2	3,3	3,1	3,1	4,0	4,2	3,8	4,3	4,0
Социализированный	3,9	3,8	3,5	3,5	3,7	4,1	4,3	4,1	3,9	4,1	3,8	3,7	3,5	3,3	3,5
Конформный	3,0	2,9	3,1	2,9	2,9	3,1	3,0	2,9	3,2	3,0	3,0	2,8	2,9	2,7	2,8

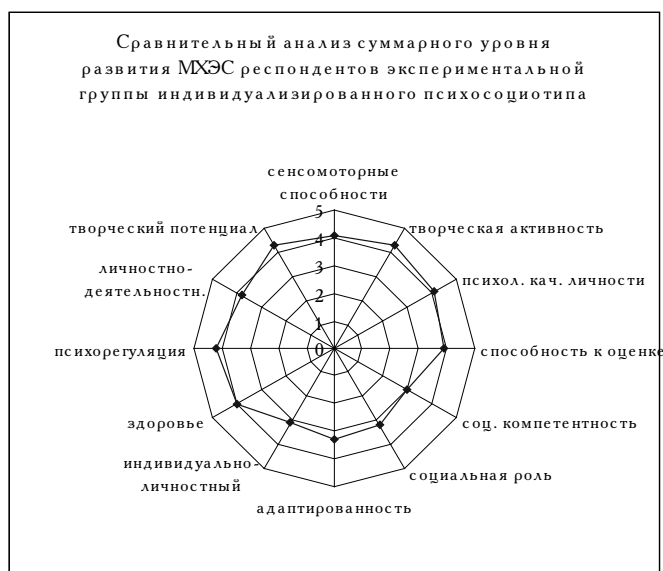


Рисунок – Индивидуальные модели развития МХЭС респондентов различных психосоциотипов

Наиболее низкими оказались показатели МХЭС и индивидуализированности личности. Они общительны, подвижны, в целом для них характерны постоянство настроения и самочувствия, но они склонны к стереотипному поведению, выполнению заданий по образцу. Чтобы удовлетворить свою потребность притяжения на признание, им свойственно подражать авторитетным личностям среди взрослых и сверстников, теряя тем самым свою индивидуальность и тормозя реализацию творческого потенциала. Для данной группы детей применялись разные виды психологических тренингов и игр, обеспечивающих развитие компонентов индивидуализации личности;

- в группу респондентов конформного психосоциотипа вошли дети-аутсайдеры. Для них характерен снижено-ситуативный уровень развития обозначенных компонентов. Причины больше кроются не столько в личностных особенностях дошкольников, сколько в стиле семейного воспитания данных детей. Либо доминирует авторитарный стиль, при котором подавляется всякая инициатива и самостоятельность ребенка, либо либеральный – когда дети предоставле-

ны сами себе, чувствуют себя заброшенными и невостребованными.

С целью реализации индивидуальной траектории психолого-педагогического воздействия на процесс развития МХЭС старших дошкольников в зависимости от их психосоциотипа была составлена психологическая карта (табл. 2), в которой дается анализ соотношения общей и специальной составляющей в структуре МХЭС, соответствующий психосоциотип, его краткая характеристика; отражение характера соотношения показателей социализации и индивидуализации личности; формы, методы и средства психолого-педагогических воздействий (табл. 2).

Практическая реализация основных средств индивидуальной траектории развития МХЭС эффективна при следующих психолого-педагогических стратегиях.

Так, наиболее эффективные средства стратегии индивидуализации процесса обучения, а именно, разные типы психологических тренингов (психофизиологические, психоэмоциональные, психосоциальные, креативные), способствуют качественному изменению показателей индивидуализированности (здоровье, психорегуляция, лично-деятельностный компонент и творческий потенциал) личности.

Система упражнений тренировочных занятий строится с учетом психологических механизмов, закономерностей и возрастных особенностей индивидуализации личности дошкольников.

Стратегия открытости ДОУ как социально-воспитательного института прежде всего направлена на формирование и развитие показателей социализированности личности (социальная компетентность, социальная роль, адаптированность, индивидуально-личностный компонент) дошкольника. Внешние формы взаимодействия ДОУ с другими социальными институтами (научно-методической, художественно-эстетической, спортивно-оздоровительной, благотворительно-общественной, социально-психологической направленности) способствуют расширению идентификационного поля, интериоризации со-

циокультурного опыта личности, формированию ее как субъекта процесса социализации. Социально-психологические игры стимулируют глубинные изменения в структурах личности и обеспечивают создание благоприятного микроклимата в детском коллективе. Подбор разнообразных заданий социально-психологического характера, с одной стороны, дает возможность реализовать каждым ребенком свое приятие на признание среди сверстников, с другой – у «непопулярных» детей развиваются социальные навыки общения. И тогда в межличностных отношениях «изолированных» детей может и не быть в период дошкольного детства. А это закладывает основу позитивного самопринятия, самоотношения, формированию адекватной самооценки личности, выстраиванию гармоничных отношений с окружающим социумом [4].

Таблица 2 – Индивидуальная траектория психолого-педагогического воздействия на процесс развития МХЭС старших дошкольников в зависимости от их психосоциотипа

№ п/п	Соотношение общей и специальной составляющей в структуре МХЭС личности	Психосоциотипы личности	Характер соотношения основных факторов на развитие МХЭС детей старшего дошкольного возраста	Краткая социально-психологическая характеристика личности	Формы, методы и средства воздействия
1	Согласованность общей и специальной составляющей МХЭС личности старшего дошкольника	Гармоничный	Оптимальное соотношение процессов социализации и индивидуализации; высокие показатели социализированности и индивидуализированности личности ребенка	<ul style="list-style-type: none"> – Естественность, внимательность, непринужденность в поведении, социальная смелость; – общительность, активность, яркая эмоциональная отзывчивость; – высокий уровень вербальной культуры, эрудиция; – высокая мотивация, работоспособность в творческой самореализации; – авторская позиция в эмоционально-ценностной передаче художественного образа; – богатое художественное воображение 	Задания повышенного уровня, направленные на индивидуальное развитие, самореализацию личности: <ul style="list-style-type: none"> – креативные игры-тренинги; – культурно-творческие технологии; – методы арт-терапии; – интегрированные би-полинарные занятия и т. п.
2	Доминирование общей над специальной в структуре МХЭС личности	Индивидуализированный	Уровень развития показателей индивидуализации личности преобладает над ее социализацией	<ul style="list-style-type: none"> – Низкая социальная мотивация, излишняя удовлетворенность; – самооценка несколько завышена; – некая отстраненность от группы; проблемы в общении со сверстниками; – недостаточно гибкое и свободное владение средствами передачи художественного образа разными видами искусств; – авторские содержательно насыщенные художественные замыслы 	Социально-психологические, психологические игры и упражнения; <ul style="list-style-type: none"> – культуротворческие технологии; – интегрированные бинарные и полинарные занятия; – методы арт-терапии – психоэмоциональные и психосоциальные игры-тренинги
3	Преобладание специальной составляющей над общей в структуре МХЭС личности	Социализированный	Уровень развития показателей социализации личности значительно выше, чем показателей индивидуализации личности	<ul style="list-style-type: none"> – Доминирование объективной потребности ребенка быть «как все»; – несколько занижена потребность проявить себя и свою индивидуальность; – достаточно свободное владение техническими средствами художественно-эстетической деятельности; – бедность авторского эмоционально-ценностного отношения в передаче художественного образа из-за чрезмерной подражательности «как взрослый» 	<ul style="list-style-type: none"> – Индивидуальные и групповые психофизиологические, психоэмоциональные, креативные игры-тренинги; – арт-терапия; – культуротворческие технологии
4	Слабо выраженные общие и специальные составляющие в структуре МХЭС старших дошкольников	Конформный	Низкий уровень развития показателей социализации и индивидуализации личности ребенка	<ul style="list-style-type: none"> – Необщительность, замкнутость, безучастность; – конкретность, ригидность мышления, воображения; – подверженность чувствам, переменчивость интересов; – эмоциональная неуравновешенность (неуверенность в собственных силах; стремление следовать как все); – низкая мотивация в творческом самовыражении посредством искусства 	Комплекс социально-психологических, психолого-педагогических коррекционных средств через индивидуальную психотерапию; систему игротренингов психофизиологического, психоэмоционального, психосоциального характера; социально-психологические игры; методы арт-терапии

Стратегия интеграции основного и дополнительного образования, наиболее эффективные ее средства, такие как: культуротворческие технологии, активные формы и методы интегрированных бинарных и полинарных занятий, методы трансцендентальной психологии (музыка-, изо-, природо-, свето-, цвето-, танц-, данс-, библио-, сказко-, кукло-, ароматотерапия), качественно влияют на динамику развития структурных компонентов многосторонних художественно-эстетических способностей (сенсомоторные способности, творческая активность, психологические качества и способность к художественной оценке личности) дошкольников, так как учитываются психологические механизмы данных способностей, заключающиеся в переносе алгоритма действий одной модальности в другую художественно-эстетической деятельности, интеграции и обобщения [5, 6].

Таким образом, многосторонние художественно-эстетические способности позволяют ребенку передать отношение к действительности с помощью обозначения символическими средствами художественного образа, смысла ситуации. Они также позволяют детям обобщить и выразить свой эмоционально-познавательный опыт. Сенсоперцептивные и идеомоторные способности являются не только выразительным средством передачи художественного образа, но и способом эмоционального переживания и отношения к объектам окружающей действительности. Вышеобозначенные средства развивают такие психологические качества личности, как гибкость, альтернативность, толерантность, самостоятельность, произвольность, инициативность, креативность, познавательную мотивацию и активность, что является коррелянтами творческой личности. Детерминантами развития МХЭС старших дошкольников являются факторы социализации и индивидуализации личности, которые обеспечивают

гармонизацию и интеграцию целостного развития личности дошкольника. Учет психологических характеристик разных психосоциотипов (гармонического, индивидуализированного, социализированного, конформного) старших дошкольников обеспечивает индивидуальную траекторию развития многосторонних художественно-эстетических способностей личности.

Литература

1. Барышева Т. А. Креативный ребенок. Диагностика и развитие творческих способностей. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 416 с. (Серия «Мир вашего ребенка»).
2. Мелик-Пашаев А. Ш., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству. М. : Педагогика, 1987. 144 с.
3. Соколова И. Ю. Влияние социализации и индивидуализации личности на развитие многосторонних художественно-эстетических способностей дошкольников : монография. Ч. 2. Эмпирическое исследование. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2006. 225 с.
4. Соколова И. Ю. Мой мир в диалоге искусств : учебно-методическое пособие. Ставрополь : ИРО, 1996. 208 с.
5. Соколова И. Ю. Растим одаренного ребенка : учебно-методическое пособие. Ставрополь : ИРО. 1997. 316 с.
6. Соколова И. Ю. Региональная программа дошкольного образования «Планета детства». Ставрополь : СГПУ, 1995. 124 с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

В. С. Решетько,
кандидат педагогических наук, доцент,
директор Гомельского филиала Международного университета «МИТСО», Белоруссия

Л. Д. Ермакова,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, Белоруссия

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AND THE STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS

V. S. Reshetko,
Ph. D., Associate Professor, director of the Gomel branch of the International University «MITSO», Belorussia

L. D. Ermakova,
Ph. D., Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy of the Gomel State University F. Skaryna, Belarus

В статье рассматриваются актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи. Акцентируется внимание на приверженности в воспитании православным ценностям. Решение проблем наиболее продуктивно при взаимодействии сферы образования, общества и православной церкви. Представлены также результаты исследований ценностных ориентаций современных студентов Республики Беларусь.

The current problems of the spiritual and moral education of young people are considered in this article. Attention is focused on a commitment to the education of orthodox values. Problem solving is the most productive in the interaction of education, society and the Orthodox Church. Value orientations studies results of modern students in Belarus are also presented.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, ценностные ориентации, национальная идея, социально-ориентированное государство, эффективность воспитания, культуuroобразующая религия.

Key words: spiritual and moral education, values, national idea, socially-oriented state, the effectiveness of education, culture-religion.

*«Мы должны жить на земле так, как колесо
вертится, – чуть только одной точкой касается
земли, а остальными непременно стремится вверх...»*
Преподобный Амвросий Оптинский [1]

Значительное обнажение негативных характеристик современного общества (наркомания, проституция, алкоголизм, культ потребления, прагматизм, терроризм и др.) вынудили государство и систему образования вернуться к идее тесного взаимодействия с православной церковью в деле духовно-нравственного воспитания. Исторический опыт показал, что технократический подход к воспитанию человека порождает в нем душевную глухоту, неспособность к гуманным межличностным отношениям, отчуждает его от мира природы и человеческой культуры. Острота проблемы обусловлена еще и тем, что долгие годы нашему обществу навязывались чуждые славянскому менталитету нормы и ценности. В современном белорусском обществе вырабатывается объединяющая национальная идея, взята ориентация на развитие независимого социально ориентированного государства, в центре которого чело-

век с его потенциалом, интересами и потребностями. В то же время информационная сжатость пространства и времени, многогранность взаимодействия человека как по горизонтали, так и по вертикали, значительное расширение возможностей и потребностей приводит к необходимости задуматься о самосохранении, о сохранении этого мира и всего окружающего в нем. За быстрыми информационно-техническими изменениями не успевают морально-психологические изменения в человеке, ориентированного в технократическом русле развития.

Поиск ориентиров в воспитании и его идеалов идет на протяжении всей истории развития образования. Радует то, что в последние годы проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения решается в сотрудничестве государства, общественности, системы образования и православной церкви.

Анализируя работы многих авторов по проблеме духовно-нравственного воспитания, мы приходим к выводу о том, что порой идет противопоставление, разделение духовного и нравственного, стремление соединить религиозное и светское понимание духовности. Якобы духовность – понятие религиозное, а нравственность – светское. Так, А. Лихачев пишет: «...В наше время, когда говорят о смысловых, идейных исканиях отдельного человека или целого культурного течения, но при этом желают подчеркнуть их автономность от религиозной сферы, термины «духовный» и «нравственный» зачастую соединяют, образуя новое слово: духовно-нравственный... Речь в подобных случаях идет все о том же поиске Истины и Смысла, который осуществляется и в религии, но при этом с опорой на интуитивный поиск самого человека, его совести, а не на то или иное религиозное учение или Откровение» [2].

И. А. Соловцова считает, что нравственность распространяется на повседневную жизнь, а духовность – на жизнь в ее высшем качестве – бытии человека [3, с. 10].

Мы придерживаемся мнения русских философов (И. Ильина, В. Соловьева, Г. Федотова и др.), которые утверждали, что истинная духовность не существует вне нравственности. Высшая духовность невозможна без душевности – эмоциональной чуткости, отзывчивости, способности к эмоциональному отклику: жалости, состраданию, любви к ближнему. Нельзя стать личностью, реализовав себя в полной мере, не развивая в себе душевную чуткость: способность сострадать, сопереживать, идентифицировать себя с другим человеком, быть чутким, отзывчивым, совестливым, готовым прийти на помощь другому человеку, способному прощать и быть ответственным за все, что совершается вокруг тебя.

Мы придерживаемся мнения, что подлинно духовное воспитание всегда нравственно ориентировано, обеспечивает прогрессивное приближение воспитываемого к Идеалу. «Духовно-нравственное воспитание направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни (И. Г. Песталотти). Оно представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-сердечного) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира» [4]. В наших определениях эффективности воспитания мы придерживаемся понятия **взаимодействия**, взаимной обращенности при организации условий для формирования нравственных качеств личности. Именно отклик педагога на реакцию воспитанного, его внутреннее переживание, душевные порывы и протесты в процессе взаимодействия чрезвычайно важен при достижении целей духовно-нравственного воспитания, а не только воздействие.

Каким же необходимо быть педагогу, чтобы стать духовным наставником личности?

В наших исследованиях под руководством доктора педагогических наук, профессора Н. В. Кухарева в системе эффективной педагогической деятельности системообразующим фактором мы выделяем три группы личностных качеств педагога. К первой мы относим его индивидуальные качества, трудно формируемые. Это душевная чуткость, чувство деликатности, чувство юмора, интуиция. Другая группа личностных качеств педагога основывается на психологических механизмах, обеспечивающих эффективное взаимодействие с учащимися. К ним относятся: рефлексия, идентификация, эмпатия, децентрация. Основой третьей группы личностных качеств педагога является рефлексивный уровень педагогических способностей. Действительный член Международной Академии акмеологических наук, профессор Н. В. Кузьмина в педагогических способностях выделяет два уровня: проективный и рефлексивный. Проективный уровень связывается со способами воздей-

ствия на воспитываемых. Рефлексивный же уровень педагогических способностей характеризуется особой чувствительностью к субъекту педагогического взаимодействия, т. е. воспитаннику. В рефлексивном уровне педагогических способностей выделяются следующие личностные качества: чувство объекта, чувство такта, чувство меры, чувство ориентира и чувство причастности. О результатах исследований в области педагогического мастерства и творчества можно узнать из совместных работ авторов с Н. В. Кухаревым [5, 6].

В результате разрешения накопившихся проблем в деле образования и воспитания подрастающего поколения как государства, так и его институты приходят к выводу, что назрела необходимость коренного преобразования педагогической реальности с опорой на разработанные, проверенные историческим опытом концепции православной педагогики. Решение задач духовно-нравственного воспитания требует создания в учреждениях образования всех уровней и в окружающем их социуме духовнонасыщенной нравственнообразной среды.

Духовно-нравственное развитие человека основывается на освоении определенной системы ценностей. Что же это за ценности? Мы разделяем точку зрения доктора педагогических наук, профессора Н. Н. Никитиной, что «в центре образовательного процесса должны быть духовно-нравственные ценности, нормы и традиции своей национальной общности, не противоречащие общечеловеческим. К извечным ценностям русского (в т. ч. и белорусского – вставка автора) народа чаще всего относят: мягкость (памяркоўнасць – для белорусов), скромность, всепрощение, целомудрие, терпеливое принятие жизни (толерантність – для белорусов), духовное ее осмысление. В основе этих ценностей – православие. Поскольку православие рассматривается как культуuroобразующая религия, то правомерность обращения в целях воспитания молодежи к духовно-нравственному потенциалу православной педагогики не вызывает сомнения» [7].

Многолетний опыт работы в учреждениях высшего образования позволил нам организовать изучение ценностных ориентаций современных студентов. Исследования проблемы ценностей и ценностных ориентаций студентов приобретают важный, по сути, стратегический характер, поскольку от того, какие позиции будут определять «дух народа» в ближайшие десятилетия, зависит самосохранение белорусов как политической общности в физическом и духовно-нравственном плане.

Нами проведено изучение ценностных ориентаций студентов учреждений образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» и «Международный университет «МИТСО» (выборка 576 человек). Анализ результатов анкетирования позволил выделить особенности ценностных ориентаций студентов, а также проследить, как они изменяются от первого курса к пятому. Установлено, что для студентов 1 и 5 курсов 97 и 92 % соответственно важно «здоровье», 84 и 95 % – высокий уровень материального благосостояния. Для студентов всех курсов (от 60 до 78 %) характерна высокая потребность в активной деятельной жизни, т. е. стремление к достижению ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности. Большое количество студентов (от 60 до 79 %) имеют высокую потребность в саморазвитии (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование), сохранении собственной индивидуальности, что свидетельствует об их стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений.

Представляет интерес динамика ценностных ориентаций студентов от первого курса к выпускному. «Ядро» ценностных ориентаций учащейся молодежи составляет стремление к высокому материальному положению. Первокурсники гораздо терпимее относятся к материальной зависимости от родителей. Студенты же старших курсов стремятся быть независимыми от родителей. Аналогично со стремлением к саморазвитию у большинства студентов значимости этой потребности к 5 курсу возрастает и выходит на 2-е место. На третьем по значимости месте для первокурсников стоит потребность в сохранении индивидуальности (способностью действовать самостоятельно, решительно), которая к 5 курсу занимает уже второе место, т. е. стремление к неповторимости имеет тенденцию к увеличению в процессе обучения и взросления студентов. На протяжении обучения в университете увеличивается стремление студентов к общественному признанию (уважению окружающих, коллектива). Эта потребность выходит к 5 курсу на 4-е

место и объясняется процессом изменения социального статуса выпускников по сравнению с первокурсниками.

Наиболее предпочитаемыми качествами современного молодого человека являются: порядочность (74,6 %), оптимизм (71,2 %), деловитость (66,1 %), трудолюбие (64,4 %).

Таким образом, ценностные ориентации – это не вспомогательная пристройка к экономике и политике, а обобщенные базисные представления студентов о целях и нормах своего поведения. Кроме того, отмечается, что в ценностных ориентациях студентов заложен прообраз белорусского будущего. В каком направлении пойдет дальнейшее развитие Республики Беларусь, будет зависеть не только от успешного хода социально-экономических реформ, но и от того, насколько настроена к активному участию в них наша молодежь.

Проблема ценностей и ценностных ориентаций вообще и в образовании в частности – одна из «вечных» проблем и задач, поскольку речь идет об «умах и душах» людей, об идеалах, нормах, принципах, цели человеческого существования, об отношениях человека к окружающему миру во всем его многообразии, смысле, значении и активности человека.

Ретроспективный анализ полученных нами результатов исследования позволяет заключить, что работы как профессорско-преподавательскому составу вузов, общественным организациям, так и представителям православной церкви предстоит много.

«Что вы благое посеете в душах своих детей в их юности, то может после прозянуть в сердцах их, когда они придут в зрелое мужество...» [1, с. 10].

Литература

1. Преподобный Амвродий Оптинский. Умудряйся и смирайся : сб. писем / сост. В. В. Кашириной. М. : Изд-во Сретенского монастыря, 2006. 416 с.

2. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. С. 20–50.
3. Соловцова И. А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания // Проблемы духовного воспитания: Гуманитарно-целостный подход : материалы «круглого стола», 20 октября 2005 г. / сост. И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. Волгоград : ТЦ «ОПТИМ», 2006. С. 5–10.
4. Петракова Т. И. Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся : монография / Институт общего образования МО России // Образование: исследовано в мире : [Электрон. ресурс]. М. : OJMRU, 2000. Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://www.oim.ru>
5. Кухарев Н. В., Решетько В. С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии измерения, прогнозирование). В 3 ч. Ч. I. Диагностика педагогического мастерства. Минск : Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. 104 с.; Ч. II. Диагностика педагогического мастерства. Минск : Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. 96 с.; Ч. III. Акмеология педагогического мастерства и педагогического творчества : пособие для учителей и руководителей общеобраз. шк. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2002. 256 с.
6. Решетько В. С. Школа как саморазвивающаяся система. Минск : Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. 216 с. (Б-ка руководителя школы, организатора образования).
7. Никитина Н. Н. Духовно-нравственное воспитание: сущность проблемы : [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika-rao.ru>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

С. Н. Яшук, доцент

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань

THEORETICAL BASIS OF PREPARATION OF MASTERS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

S. N. Yashchuk, Associate Professor

Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyn, Uman

В статье рассматриваются теоретические основы подготовки преподавателей методики обучения технологии и общетехнических дисциплин в высших педагогических учебных заведениях Украины, проанализированы основные принципы и содержание профессиональной подготовки магистров технологического образования.

The article examines the theoretical foundations of teacher training teaching methods and technology General technical disciplines in higher educational institutions of Ukraine, general principles and content of the professional Master Technology Education

Ключевые слова: преподаватель, подготовка специалистов, технологическое образование, высшая школа, принципы обучения, компетенции.

В условиях личностно-ориентированной образовательной парадигмы формируется новый тип личности, предполагается принципиально иной подход к управлению процессом формирования профессиональной компетентности, который органично связывает профессиональный и личностный аспекты подготовки будущих специалистов в условиях высшего педагогического учебного заведения.

Профессиональная подготовка магистров в высших педагогических заведениях Украины занимает особое место среди приоритетных задач современного образования, так как она должна направляться на формирование личности преподавателя, которая остается главным действующим лицом, призванным реализовать ее цели.

Национальная доктрина развития образования предусматривает изучение, обобщение и внедрение оптимального мирового опыта подготовки педагогических кадров, способствовать интеграции нашего государства в общеевропейское образовательное пространство согласно требованиям Болонской декларации.

При таких условиях актуальность профессиональной подготовки магистров в области знаний «Педагогическое образование» по специальности «Технологическое образование» приобретает особое значение, поскольку она должна быть призвана формировать личность, владеющую не только системой специальных знаний и профессиональных действий, но и выделяющуюся сформированной профессионально важной компетенцией. Личность, которая соответствует уровню квалификации с учетом мировых и европейских стандартов качества при сохранении национальных достижений и приоритетов в области техники и технологий, а также способности к плодотворному труду преподавательской деятельности в современных условиях высшей школы.

Изучение исторического опыта развития педагогического образования и результаты анализа современной психолого-педагогической литературы свидетельствуют о наличии положительных сдвигов в подготовке преподавателей высших учебных заведений. Исследования А. А. Абдуллина, О. В. Глузман, В. И. Лугового, И. Я. Лернера, А. К. Маркиной, Л. Н. Митина, Н. Г. Ничкало, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова раскрывают особенности педагогической деятельности и личности учителя, влияющие на поиск новых перспективных

подходов к подготовке будущего преподавателя в системе высшего образования. В последние годы активно разрабатывается концепция университетского педагогического образования (А. Алексюк, Л. Г. Коваль, Л. С. Нечепоренко, В. В. Сагарда), исследуется методология и история педагогического образования в Украине и за рубежом (В. П. Андрущенко, И. А. Зязюн, В. Г. Кремень, А. В. Глузман, В. И. Луговой, В. К. Майборода, Л. П. Пуховская), профессиональная подготовка магистров в высших педагогических учебных заведениях (Ю. И. Завалевский, К. М. Левковский, И. М. Науменко, В. Л. Петренко и др.).

Обращение к процессам реформирования профессионально-педагогического образования, развития теории и практики подготовки магистров, анализ научных источников и педагогической практики профессиональной подготовки магистров технологического образования позволяет сделать вывод о существовании ряда нерешенных вопросов:

- отсутствие научно обоснованной концепции организации подготовки магистров технологического образования в Украине;
- необходимость улучшения качества подготовки специалистов в магистратуре в высших педагогических учебных заведениях Украины в соответствии с требованиями Болонского процесса;
- несовершенная нормативно-правовая база подготовки магистров технологического образования, а также необходимость формирования соответствующих магистерских образовательных программ в системе высшего образования Украины;
- необходимость утверждения компетентного подхода в профессиональной подготовке специалиста технологии, отсутствие внедрения системы «компетентностей» технологий и теоретико-методологической основы, неопределенность сущности самого феномена профессиональной компетентности преподавателя высшего педагогического учебного заведения, недостаточной разработкой системы его формирования и т. д.

Вполне естественным является возникновение интереса к подготовке магистров технологического образования в высших педагогических учебных заведениях, повышенное внимание к их развитию, формированию педагогического мастерства и компетентности.

Кроме того, в связи с утверждением перечня специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях по образовательнo-квалификационным уровням специалиста и магистра (Постановление КМУ № 787 от 27.08.10), актуальным вопросом является разработка содержания, форм и методов профессиональной подготовки магистров технологического образования. Данный вопрос должен базироваться на принципах Конституции Украины (1996), законов Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании» (2002), Национальной доктрины развития образования Украины в XXI веке (2002), Государственной национальной программы «Освіта» (Украина XXI век) (1993), а также на требованиях документов ЮНЕСКО, Международной организации сотрудничества и развития образования, МОТ (Рекомендация о статусе учителей, 1966 г.; Доклад международной комиссии по образованию ЮНЕСКО для XX века, 1998 г.), которые подчеркивают необходимость фундаментализации профессиональной подготовки педагога высшей школы, ее непрерывности, гуманистической направленности, демократизации, всесторонности и вариативности.

Согласно Положению об образовательнo-квалификационных уровнях (ступенчатое образование) магистр – это образовательнo-квалификационный уровень специалиста, который на основе квалификации бакалавра или специалиста получил углубленные специальные умения и знания инновационного характера, имеет определенный опыт их применения и продуцирования новых знаний для решения проблемных профессиональных задач в определенной отрасли народного хозяйства.

Образовательнo-профессиональная программа подготовки магистра обеспечивает одновременное получение полного высшего образования по специальности и квалификации магистра на базе соответствующей образовательнo-профессиональной программы подготовки бакалавра (нормативный срок обучения определяется программой, но не

может превышать одного года, а для отдельных специальностей по согласованию с Минобразования может быть установлен срок полтора года). Получение квалификации магистра может осуществляться на базе соответствующей образовательнo-профессиональной программы подготовки специалиста (нормативный срок обучения определяется индивидуальной программой с учетом академической разницы между образовательнo-профессиональной программой специалиста и магистра, но не может превышать одного года) [4].

Указанная образовательнo-профессиональная программа подготовки магистра включает углубленную фундаментальную, гуманитарную, социально-экономическую, психолого-педагогическую, специальную и научно-практическую подготовку.

Овладение педагогическими знаниями, умениями и навыками – важное условие для формирования педагогической культуры преподавателя высшего учебного заведения любого профиля. «Должности педагогических и научно-педагогических работников могут занимать лица с полным высшим образованием, прошедшие специальную педагогическую подготовку» [4].

Высшее учебное заведение реализует образовательнo-профессиональные программы подготовки магистров по специальностям IV уровня аккредитации [2].

Профессиональную подготовку магистров по специальности 8.01010301 «Технологическое образование», что предусматривает получение квалификации преподавателя по методике обучения технологии и общетехнических дисциплин, обеспечивает целая образовательнo-воспитательная система, в состав которой входит принцип и содержание профессиональной подготовки, форма и метод ее реализации.

Принцип профессиональной подготовки магистров технологического образования – это основные исходные положения теории обучения и преподавания, использование которых дает возможность осуществлять эффективный процесс обучения и достигнуть результатов с минимальными затратами ресурсов.

В основе их классификации лежат исторически признанные принципы, что стали исходными позициями в педагогике советского периода, когда в начале 1920-х годов Е. М. Мединским были выделены ряд дидактических принципов: научности, систематичности, последовательности, наглядности с особым акцентом на сознание, активность и практическую деятельность [3].

Мы выдвинули предположение, что приоритетными в списке принципов должны быть именно те, которые сопутствуют определению цели, заданию и содержанию профессиональной подготовки преподавателей вуза и направлены на комплексное решение методических проблем.

По нашему мнению, ряд традиционных дидактических принципов является ведущим в осуществлении профессиональной подготовки будущих преподавателей по методике обучения технологии и общетехнических дисциплин.

В процессе экспериментальной работы отобраны, систематизированы и усовершенствованы принципы, являющиеся ведущими в процессе профессиональной подготовки магистров технологического образования. Среди них определяем:

- принципы обучения: научность, системность, последовательность, гармонизация процесса обучения, целостность, доступность, наглядность, мотивация, активизация личности и т. д.;
- принципы воспитания: единство сознания и поведения, последовательность и системность, комплексный подход, единство педагогических требований индивидуального и ценностного подходов, воспитание в коллективе, позитивная мотивация и подражание, практическое направления и т. д.).

В то же время соотношение компонентов учебно-воспитательного процесса магистратуры и изложенных принципов не является постоянным и неизменным, оно всегда относительно с точки зрения доминирующего влияния отдельно взятых принципов или определенной совокупности принципов на тот или иной компонент.

Содержание подготовки магистров предполагает формирование у будущего специалиста ключевых (базовых) и профессиональных компетенций.

В общем контексте европейских тенденций по глобализации Совет Европы определил основные ключевые компетенции, которыми должен владеть молодой специалист. Соответственно и цель образования теперь соответствует формированию базовых компетенций. Компетентный подход к профессиональному образованию, содержащийся в контексте Болонского соглашения, предусматривает пять ключевых, которыми должны владеть молодые специалисты:

- 1) политические и социальные компетенции как способность брать на себя ответственность, принимать участие в принятии групповых решений, разрешать конфликты без давления, поддерживать демократические институты;
- 2) компетенции, связанные с жизнью поликультурного общества (внимание и способность жить в согласии с людьми разных культур, религий, языков);
- 3) компетенции по овладению устной и письменной коммуникацией с целью предотвращения социальной изоляции, изучение нескольких языков;
- 4) компетенции по информатизации, освоение этих технологий, понимание их использования;
- 5) способность учиться на протяжении всей жизни в контексте как личностного, профессионального, так и социального аспектов.

Из анализа литературных источников, раскрывающих опыт стран, которые реализуют компетентный подход, наблюдается тенденция разработки определенной системы компетенций на разных уровнях содержания. В частности, эту систему составляют:

- ключевые («надпредметные») компетенции – являются основой над всем процессом обучения;
- общепредметные компетенции – их приобретают на протяжении изучения того или иного предмета образования в течение обучения;
- специально-предметные – компетенции, что приобретаются при изучении определенного предмета в течение конкретного промежутка времени [3].

Ключевые компетенции сочетают определенный комплекс знаний, умений и отношений, что приобретается в течение изучения всего содержания образования, они не связаны с конкретным предметом. К ним относятся компетенции, которые можно получить во время изучения не одного предмета, а только нескольких или всех одновременно (т. е. используя все учебные возможности, предлагаемые формальным и неформальным образованием). Каждая из ключевых компетенций формируется через обучение в определенной образовательной области, приобретая в этом процессе характер усвоения образовательных действий, связанных с образовательными задачами и содержанием этой отрасли.

Как отмечают исследователи, приоритетным становится не процесс получения знаний, а управление ими, информацией для решения конкретных социальных и профессиональных задач, в которых они могут проявиться. Овладение базовыми компетенциями является показателем социальной и психологической зрелости личности.

Образовательные результаты и приоритеты в данной ситуации смещаются от достижения конкретного уровня знаний, умений и навыков в совокупности компетенций – способностей, которые позволяют успешно адаптироваться в динамичном мире. Происходит смещение центра внимания на личность, ее роль в изменении внешних условий развития.

Производным от термина «компетенции» («профессиональные компетенции») выступает понятие «ключевые компетенции». В большинстве публикаций «ключевые компетенции» рассматриваются как компетенции, общие для всех профессий и специальностей. «Ключевыми (базовыми) компетенциями» можно назвать такие, которыми, во-первых, должен обладать каждый член общества, и которые, во-вторых, можно применять в самых разнообразных ситуациях.

Очевидно, что компетенции совсем не исключают знаний, умений, навыков, хотя принципиально отличающихся:

- от знаний – тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней (можно знать, но быть не в состоянии сделать);
- от умений – тем, что компетенции можно применять к решению самых разнообразных задач (перенос на различные объекты воздействия);

- от навыков – тем, что они осознаны и не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в привычной для нее ситуации, но и в нестандартной.

Не менее очевидно, что без знаний, умений и навыков компетенцию не сформировать, но они важны не как самоцель, а как средство достижения чего-то большего, значимого (компетенций).

Комплекс ключевых (базовых) компетенций магистра по специальности «Технологическое образование» можно представить следующими компонентами:

- информационная составляющая компетенции (способы приема, хранения, оформления и передачи информации в сфере учебного процесса и производства);
- проективная составляющая (способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, сроков в сфере учебно-воспитательного процесса);
- оценочная (способы сравнения результатов с целями, классификация, абстрагирование, прогнозирование, систематизация, конкретизация учебной деятельности в подготовке будущего специалиста образовательной области «Технология»);
- коммуникативная составляющая (способы передачи информации и привлечения ресурсов других людей для достижения своих целей в процессе технико-технологической подготовки).

Ориентация содержания профессиональной подготовки магистров технологического образования должна быть направлена на развитие системы компетенций разного уровня. Такая система должна содержать элементы комплекса компетенций, связанных с содержанием и структурой, и может развиваться у магистров постепенно в зависимости от предмета и года обучения.

Учитывая разработки ученых и собственный длительный опыт подготовки магистров в высшем педагогическом учебном заведении, мы представляем профессиональные компетенции магистра технологического образования, которые входят в систему компетенций разного уровня и играют важную роль в профессиональном росте преподавателя вуза. К ним относятся: предметная, информационная, дидактическая, коммуникативная, продуктивная, проектная, социальная, психологическая, технико-технологическая, методическая, управленческая, автоматизационная, рефлексивная и поликультурная компетентность, а также личностные качества.

Профессионализм преподавателя общетехнических дисциплин и методики обучения технологии невозможен без развития специальных способностей, знаний и умений. Но не менее важным условием является также развитие и общих способностей, наличие общечеловеческих ценностей. Профессионализм преподавателя вуза как психологическая и личностная составляющая характеризуется не только профессионально значимыми качествами, но и искусством постановки и решения профессиональных задач, особым пониманием действительности в целом и сложных ситуаций деятельности.

Литература

1. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей : комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (м. Берген, 19-20 трав. 2005 р.) // Вища школа. 2005. № 4. С. 20–25.
2. Закон України «Про вищу освіту» : прийнятий 17 січня 2002 р. № 2984-111 // Відомості Верховної Ради України. 2002. № 20. С. 134.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : лист М-ва освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9-168 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / упор. В. Г. Небабін. К., 2001. Т. 13. С. 660–666.
5. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2003. 296 с.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ (XIX ВЕК)

И. В. Федосова, доцент

ГВУЗ «Приазовский государственный технический университет», г. Умань

DEVELOPMENT OF HIGHER ENGINEERING AND TECHNICAL EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES (XIX CENTURY)

I. V. Fedosov, Associate Professor

SHEE «Azov State Technical University», Uman

В статье исследованы предпосылки создания и развития инженерно-технического образования, раскрыта специфика подготовки инженерно-технических кадров, выявлены особенности преподавания учебных дисциплин в высших технических учебных заведениях, охарактеризованы условия поступления и обучения в этих учреждениях, рассмотрена типология политехнических заведений Западной Европы, определены цель и задачи исследуемых учреждений, обосновано сходство и различие технических заведений в зарубежных странах на протяжении XIX века.

The article deals with the preconditions of forming and development of engineering and technical education, the specific of preparing of engineering and technical staff was defined; studying peculiarities of educational subjects at higher technical educational establishments were revealed; the entering and studying conditions at these establishments were characterized; the typology of polytechnical establishments of Western Europe was examined; the goal and tasks of investigating establishments were defined; similarity and differences of technical establishments abroad in the period of XIX century were substantiated.

Ключевые слова: высшее образование, инженерно-технические учебные заведения, политехнические школы, зарубежный опыт.

Key words: higher education, engineering and technical educational establishments, polytechnical schools, foreign experience.

Вторая половина XIX века в Российской империи ознаменовалась быстрым развитием промышленности и транспорта, что требовало высококвалифицированных инженерных кадров и организаторов промышленности. Однако отсутствие высших технических учебных заведений не могло обеспечить специалистами соответствующие отрасли производства [5, с. 6]. Для создания отечественной системы высшего технического образования целесообразным было использование опыта развитых стран Европы и Америки. Сегодня важным является изучение особенностей подготовки инженерно-технических кадров в западных государствах в конце XIX века.

Современными учеными (Г. Касьяновым, В. Липинским, С. Майбородой, М. Мирошниченко, А. Сасимовым, С. Ховричем и др.) исследована значительная часть вопросов становления и развития инженерно-технического образования конца XIX – начала XX века. Однако малоисследованным в этом деле остается рассмотрение западноевропейского опыта организации такого вида обучения в обозначенном периоде.

Цель статьи – исследовать предпосылки создания и развития инженерно-технического образования в зарубежных странах в течение XIX века.

В Западной Европе получили распространение учебные заведения, которые имели целью подготовить своих слушателей к работе в различных отраслях промышленности. Эти учреждения действовали или в виде институтов и академий, например инженерные, строительные, горные, лесные, технологические академии и институты, или в виде учебных заведений, которые сочетали в себе несколько отраслей специальных знаний по аналогии с факультетами университетов. Последний тип учебных заведений получил название политехнических школ [4, с. 1]. Большинство этих школ возникли в XIX веке. Но несмотря на короткий период своего существования, «многие из них достигли высокого уровня совершенства, приобрели всемирную известность, привлекли в свои аудитории и мастерские сотни слушателей и стали весомым средством развития и совершенствования промышленности в тех странах, где они существуют» [там же, с. 2].

Швейцарская союзная политехническая школа в Цюрихе принадлежала к одному из лучших вузов Западной Евро-

пы. Основная задача этого учебного заведения заключалась в том, чтобы «готовить теоретически, а по возможности и практически техников для строительства зданий, обычных и железных дорог, мостов и каналов, для промышленной механики и химии, причем особое внимание обращалось на местные потребности Швейцарии и ее промышленность» [4, с. 7].

Кроме общего подготовительного курса, политехническая школа в Цюрихе имела такие отделения: 1) строительное; 2) инженерное; 3) механико-техническое; 4) химико-техническое; 5) лесное; 6) философское или камеральное; 7) государственно-хозяйственное. Для тех учащихся, которые не имели достаточной подготовки для поступления в одно из специальных отделений политехнической школы, действовал подготовительный математический класс, обучение в котором длилось один год.

На инженерном отделении особое внимание обращалось на основательное высшее математическое образование, полное теоретико-практическое изучение геодезии, строительства дорог, мостов и каналов, на теоретическую или вычислительную часть учения о машинах.

На механико-техническом отделении, наряду с высшей математикой, основными предметами считались теория машин, строительство машин и механическая технология.

Великогерцогская Баденская политехническая школа действовала в Карлсруэ.

Королевская Вюртембергская политехническая школа в Штутгарте была основана в 1829 г. путем создания двух дополнительных технических классов при Штутгартской реальной гимназии. Собственно политехническая школа как самостоятельное учреждение начала работать в 1840 г. В последующие годы наблюдается дальнейшая ее специализация. Начиная с 1862 года на это заведение возлагалась задача подготовки квалифицированных техников с помощью систематического научного образования, а также учителей для реальных учебных заведений [3, с. 23]. Преподавание распределялось по пяти годовым курсам, из которых два первых составляли математическое отделение, а три последних – техническое, что делилось на четыре специальные школы: архитектурную, инженерную, механико-техническую и химико-техническую. Последняя делилась на три отделения: химико-промышленное, горное и фармацевтическое. При математическом отделении действовало специальное торговое отделение [3, с. 23].

Отличительная особенность этого учебного заведения заключалась в том, что ученикам рекомендовалось между третьим и четвертым курсами в течение одного года заниматься практическими работами по выбранной специальности. Поэтому содержание почти всех обязательных предметов, читаемых на третьем курсе, имело энциклопедический характер. Целью этого подхода было ознакомление учащихся со всеми специальными предметами в такой степени, чтобы «они могли обратиться к практическим занятиям и были способны извлечь из них пользу для своего образования». В дополнение к этому проводились экскурсии на фабрики и строительства под руководством профессоров [4, с. 26].

Ученики Штутгартской политехнической школы делились на ординарных, то есть тех, кто слушает все предметы из своего курса и отделения, и экстраординарных, изучавших только некоторые предметы по своему выбору.

В 1826 году была создана Королевская саксонская политехническая школа в Дрездене. Согласно ее уставу, который был утвержден 31 июля 1863 года, на это заведение возлагалась задача «готовить инженеров для государственной службы, инженеров-механиков, директоров фабрик и заводов, преподавателей математических, естественных и технических наук» [4, с. 28].

Обучение разделялось на два курса: общий и специальный. Первый длился три полугодия, последний – три полных года.

В общий курс входили такие предметы, как:

– в 1-м полугодии: повторение элементарной математики, сферическая тригонометрия, общая физика и химия, учение о проекции, чертежи планов, немецкий язык и литература;

– во 2-м и 3-м полугодиях: аналитическая геометрия, механика, химия общая и физика, строительное искусство, проекция и перспектива, землемерие и черчение планов, немецкий язык и литература.

Специальный курс делился на четыре отделения. В течение первого года все эти отделения изучали: аналитическую геометрию и высший анализ (по 4 часа); теорию машин (по 4 часа); механическую технологию (по 4 часа); химическую технологию (по 2 часа); перспективу (по 2 часа); историю литературы (по 2 часа); французский и английский языки. Кроме того, в каждом отделении читались такие специальные предметы: проектирование частей машин, строительное искусство, архитектурный рисунок, практическая геометрия, черчение планов, разрезания камней; проводились химико-практические работы. На третьем году обучения все отделения слушали вместе философскую пропедевтику, политическую экономию, высшую физику, английский язык.

После окончания первого года обучения ученикам механического отделения рекомендовалось вступать на два года в мастерские с целью упражнения в практической работе. После этого они снова могли вступать в политехническую школу и продолжать обучение на втором и третьем курсах. Однако довольно часто учащиеся не возвращались к обучению. Одни из них забывали то, что изучали в течение первого года, другие считали свою теоретическую подготовку достаточной. Вместе с тем те ученики, которые после двухлетней практики снова вступали в школу, имели «все шансы стать отлично образованными механиками как теоретически, так и практически» [4, с. 30]. Закончив второй год обучения, учащиеся механического отделения обязывались посещать заводы, а инженерного – заниматься съемками. Каждый ученик должен был подавать подробный отчет о своих работах с планами и чертежами. В течение последнего курса каждый ученик составлял самостоятельный полный проект какого-то фабричного учреждения [там же, с. 31].

2 мая 1848 года была создана Королевская политехническая школа в Ганновере. По своему устройству это заведение отличалось от других политехнических школ тем, что, подобно университетам, предоставляло своим ученикам большую свободу выбора учебных предметов и допускало в свои аудитории и мастерские свободных слушателей. Эта школа состояла из подготовительной и собственно политехнической школы. В отличие от других учреждений такого рода Ганноверская школа не разделялась на специальные отделения, хотя и имела целью готовить специалистов по химии, землемерию и кадастрации, построению машин, архитектуре и строительству дорог, мостов и каналов. Только в программах отмечалось, какие именно курсы считались обязательными для учащихся.

По окончании каждого из четырех курсов желающие сдавали итоговый экзамен, на основе результатов которого им выдавались удостоверения. Но для поступления на технические должности в государственной службе ученики должны были еще сдать штатс-экзамен в комиссии, которая никоим образом не была связана с политехнической школой.

В Венском политехническом институте, согласно уставу, курс обучения делился на подготовительный (длился два года) и специальный. Специальный курс включал следующие четыре отделения: инженерное, строительное, механическое, химико-техническое [4, с. 88]. Ученики, которые намеревались продолжать обучение на химическом отделении, могли не оставаться на второй год на подготовительном отделении. Они также имели возможность не изучать начертательную геометрию, используя отведенное на нее время для работы в химических лабораториях [там же, с. 89]. Преподавание механической и химической технологий, оборудования машин и строительного искусства сопровождалось экскурсиями, посещением фабрик и заводов. Курс практической геометрии завершался летом практическими упражнениями в копировании и нивелировании.

Все ученики делились на студентов и вольных слушателей. Для зачисления в ряды студентов необходимо было закончить полный курс высшей реальной школы или высшей гимназии, или выдержать соответствующий содержанию

курса этих учебных заведений экзамен. В Пражском политехническом институте, согласно уставу от 23 ноября 1863 года, специальный курс делился на четыре отделения: инженерное, строительное, механическое и химико-техническое. Расписание предметов не имело существенных отличий от Венского института. Среди дополнительных предметов изучались русский и сербский языки [там же, с. 93].

В Парижской политехнической школе учебный курс длился два года, все предметы были обязательными для всех учащихся. Характерная особенность учебного процесса заключалась в довольно небольшом количестве лекций. Это объяснялось общей для французских школ традицией распределения преподавания между профессорами и репетиторами. Профессор обычно быстро вычитывал свой предмет, не заботясь о навыках учащихся и предпочитая ознакомить их с чисто теоретическим аспектом научного знания. Репетиторы, по указанию профессора, занимались с учениками повторением и дальнейшим развитием практических умений. В конце каждого семестра профессор и репетиторы проводили совместные письменные и устные репетиции. Кроме того, на протяжении изучения курса проводились так называемые частные репетиции, обычно после 5–6 лекций по каждому предмету.

Императорская Французская центральная школа искусств и мануфактур в Париже (основана в 1829 г.) в середине XIX в. принадлежала к числу лучших технических школ в Европе. Ее цель заключалась в подготовке инженеров для всех отраслей промышленности и «для тех публичных работ, управление которыми не предоставляло руководства исключительно правительственными инженерами» [4, с. 95]. Курс обучения в этом заведении длился три года и был обязательным для всех учащихся. В отличие от немецких и других зарубежных политехнических школ, центральная школа не разделялась на специальные отделения по различным отраслям промышленности. Хотя ее основная задача заключалась в том, чтобы готовить специалистов четырех различных разрядов (гражданских инженеров, строителей машин, горных инженеров и химиков), все ученики были обязаны изучать все предметы, которые преподавались. Только за практическими занятиями, т.е. по качеству чертежа проектов, работами в лаборатории и др. ученики двух высших классов делились на четыре отделения, причем каждое отделение занималось теми практическими работами, которые касались их будущих профессий [там же, с. 102].

После завершения полного трехлетнего курса учащиеся сдавали выпускной экзамен по всем учебным предметам, которые преподавались в школе. Те ученики, которые демонстрировали высокие знания, получали диплом на звание инженера искусств и мануфактур, другие, которые хотя и не получили высоких оценок по всем предметам, но проявили достаточно хорошие знания по главным предметам, получали свидетельства. На заключительных экзаменах особое внимание обращалось на изготoвленные учениками последнего курса проекты зданий, заводов и машин с пояснительными к ним записками, расчетами и вычислениями [1, с. 106].

Бельгия имела два высших учебно-технических заведения, которые, однако, не были самостоятельными школами, а техническими отделениями университетов – Литтихского и Гептского. Эти школы возникли в 1835 году, несколько раз подвергались преобразованиям и получили свое окончательное обустройство в 1856 году. Литтихский политехнический институт в Бельгии был основан в 1819 году и действовал в тесной связи с университетом. Этому способствовало не только размещение в одном здании, но и то, «что профессура обоих заведений была одна и та же, и правительственный администратор университета вместе с тем являлся директором политехнического института» [2, с. 2].

Горная и мануфактурная школа в городе Литтих имела целью готовить высших техников для государственной службы и промышленности. Подготовительный курс для тех, кто готовился к горной специальности, длился два года, а для тех, кто планировал продолжить обучение на отделениях фабричных инженеров и механиков, – один год [4, с. 108]. Специальный курс для горных инженеров длился три года, для фабричных инженеров также три года, а для строителей машин – два года. Итак, будущие горные инженеры учились в школе 5 лет, фабричные инженеры – 4 года, механики – 3 года.

Процесс обучения в Литтихской школе напоминал тот самый, который существовал во французских технических высших училищах. Утром ученики слушали две лекции профессоров, которые преподавали тот или иной предмет. Оставшееся перед обедом время они занимались с репетиторами,

которые повторяли с ними материал лекций, дополняли его. Во второй половине дня ученики занимались чертежами, проектами и другими видами работ в учебных залах школы. Большое внимание в заведении уделялось работе в мастерских [там же, с. 110].

Отличительным признаком, который усиливал практическую ориентацию этого заведения и отличал его среди немецких и французских политехнических школ, было функционирование механического отделения, которое владело машинной мастерской. Благодаря этому ученики могли работать самостоятельно и на практике изучать машиностроение. Среди других положительных моментов важно отметить следующие: в 1863 году здесь введено специальное преподавание машиностроения; в 1864 году – создана специальная лаборатория для проведения самостоятельных химических опытов учащимися-отличниками, у 1867 году – введено преподавание железнодорожной техники [2, с. 3].

В составе Литтхской школы действовало три главных отделения: 1) подготовительное училище; 2) специальное горное училище; 3) специальное училище искусств и мануфактур. Последнее делилось на отдел собственно искусств и мануфактур и отдел для механиков.

Курс подготовительного отделения длился: 1) для горного отдела два года; 2) для отдела искусств и мануфактур; 3) для отдела механики – один год.

Курс специальных училищ: для 1-го отдела – три года, для 2-го отдела – три года, для 3-го отдела – два года. Итак, полный курс обучения горных инженеров длился пять лет, для гражданских инженеров искусств и мануфактур (т. е. фабрикантов) – четыре года, гражданских инженеров-механиков – три года.

Введение двухлетнего подготовительного курса для горных инженеров обусловлено необходимостью овладения учащимися «такими знаниями высшей математики, в которых не нуждались фабриканты и механики» [2, с. 3]. Даже во время вступительных экзаменов в подготовительное горное училище требовались более глубокие знания по математике, чем для подготовительного класса других отделений.

Как уже отмечалось выше, в Бельгии действовала еще одна политехническая школа – Гептская, которая, однако, была меньше Литтхской и состояла из трех отделений, которые также назывались училищами: 1) подготовительное с двухлетним курсом для гражданских инженеров и годичным – для инженеров искусств и мануфактур или индустриальных; 2) училище гражданских инженеров с трехлетним курсом для подготовки инженеров дорожных строителей и архитекторов; 3) училище искусств и мануфактур с двухлетним курсом для подготовки инженеров промышленности или фабрикантов [2, с. 7–8].

Подводя итоги, можно констатировать, что большинство западноевропейских политехнических школ возникли в XVIII веке, но в полной мере они оформились в начале второй половины XIX века. Немецкие высшие технические учебные заведения изначально не имели характера политехнических и даже не назывались политехническими школами: они обычно возникали в виде простых ремесленных школ, имели несложный и ограниченный курс обучения. В дальнейшем, по мере возникновения необходимости, преподавание в них со-

вершенствовалось, углублялось и расширялось по объему. Не делились первоначально эти школы и на отделения, а ученики изучали все предметы, которые преподавались. Постепенно, по мере развития прикладных наук и промышленности, на повестке дня появилась насущная потребность в большем разделении труда и большем развитии специальных отраслей технического знания. Естественным следствием этого стало, с одной стороны, разделение политехнических школ на большее или меньшее количество специальных отделений, а с другой – разветвления каждого из этих отделений на несколько отдельных курсов. Например, сначала политехнические школы имели лишь один курс механики, в дальнейшем этот курс разделился на два курса: теоретической и практической механики, затем к ним присоединили третий курс – построение машин. Наконец, добавились особые курсы – паровых машин, локомотивов и т. д. То же происходило и в отделениях – химическом, строительном и др.

В большинстве политехнических школ функционировали четыре главных специальных отделения: механическое, химическое, строительное, инженерное. В каждом из них, кроме специальных курсов, касающихся их специализации, читались энциклопедические курсы из наиболее важных с практической точки зрения предметов других специальных отделений.

Во всех политехнических школах действовал один или несколько общих для всех специальных отделений подготовительный класс, в котором преподавались предметы, основные для любого высшего технического образования.

Следовательно, организация политехнической школы выглядела следующим образом: общий (охватывал один или несколько классов) подготовительный курс физико-математических наук, четыре (иногда больше) специальных отделения – механическое, химическое, строительное и инженерное, в каждом из которых по основным предметам существовали многочисленные специальные курсы, а также общие или энциклопедические курсы по предметам других специальных отделений.

Литература

1. Андреев Е. Школьное дело в России. Наши общие и специальные школы. СПб. : Типография С. Добродеева, 1882. 232 с.
2. Гезен А. Технические учебные заведения в Европе // Журнал Министерства народного просвещения. 1874. Ч. 172. С. 1–49.
3. Журнал Министерства народного просвещения. 1863. Ч. CXVII. Отд. II. С. 23.
4. Политехнические школы в Западной Европе // Журнал Министерства народного просвещения. 1865. Ч. 128. С. 1–140.
5. Становление высшего технического образования на Украине / В. И. Оноприенко, Т. А. Щербань ; отв. ред. Ф. К. Иванченко ; АН УССР. Центр исслед. научн.-техн. потенциала и истории науки. К. : Наук. думка, 1990. С. 6.
6. Технические учебные заведения в Европе // Журнал Министерства народного просвещения. 1874. Ч. 171. С. 43–70.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ УРОВЕНЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ

Т. Д. Перепелюк, доцент,

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Украина

PRO – PERSONAL LEVEL TEACHERS OF PSYCHOLOGY

T. D. Perepelyuk, Associate Professor

Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyny, Ukraine

На современном этапе высшего образования преподаватель должен владеть не только знаниями базового образования и соответственной области науки, но и постоянно совершенствовать собственные личностные и профессиональные качества, которые способствуют повышению уровня педагогического мастерства и профессиональной компетентности.

In the present stage of higher education teacher must possess not only the knowledge of basic education and the corresponding

field of science, but also to constantly improve their own personal and professional qualities that enhance the level of teaching skills and professional competence.

Ключевые слова: преподаватель, студент, профессионализм, компетентность, педагогическое мастерство, знания, умения, способности.

Key words: teacher, student, professionalism, competence, pedagogical skills, knowledge, skills, abilities.

Проблема статьи. Профессия педагога-психолога является одновременно преобразующей и направляющей. А для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности психолога-преподавателя выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм.

Цель статьи – определить условия и компоненты, которые способствуют формированию профессионально-личностного уровня преподавателя психологии.

Содержание профессиональной компетентности психолога определяется квалификационной характеристикой. Она представляет собой нормативную модель компетентности психолога, отражая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика – это сведения обобщенных требований к преподавателю на уровне его теоретического и практического опыта.

В общем виде психологические знания определены учебными программами, психологическая подготовка будущего психолога предполагает достаточно широкие знания методологических основ психологии закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного и психического развития детей, подростков, юношества, взрослых, людей пожилого возраста. Поэтому психолого-педагогическая подготовка будущего преподавателя психологии моделирует и реализует методологию, теорию и технологию психологической деятельности, закладывает основы гуманистически ориентированного мышления психолога.

Психологические знания – это понятия, суждения, умозаключения, концептуальные схемы, которые разработаны на основе научных теорий [1, с. 146]. Овладение ими необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методологические знания, являются предпосылкой психологических умений и навыков.

Психологические умения – это совокупность тех знаний, последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане психологических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях [1, с. 371]. Такое понимание сути психологических умений непосредственно относится к практике подготовки психолога.

Успех обучения и воспитания ученика/студента зависит от педагогического мастерства преподавателей, которые проводят занятия с учениками/студентами. Педагогическое мастерство оттачивается и шлифуется на учебных занятиях, в ходе внеклассной и внеурочной работы.

Однако фундамент педагогического мастерства закладывается гораздо раньше – в процессе приобретения и углубления знаний и практической подготовки к занятиям.

Основные составляющие педагогического мастерства:

- ясное понимание целей и задач обучения и воспитания учеников/студентов;
- единство мнений и действий;
- высокая личностная ответственность;
- постоянная работа по повышению качества занятий;
- знание учебной дисциплины в совершенстве;
- знание педагогики и психологии;
- постоянное следование принципам обучения и воспитания в вузе;
- умение увлекательно и доступно излагать учебный материал, рационально использовать учебные пособия и технические средства обучения;
- педагогический такт и неуклонное соблюдение требований к проведению занятий;
- высокая общая культура поведения и нравственность;
- умение глубоко и самокритично анализировать занятия, выявлять причины ошибок и недостатков, делать правильные выводы [2, с. 221].

Перечень элементов, составляющих мастерство профессиональной компетентности преподавателя, может быть представлен как единство его теоретической и практической готовности. Психологические умения здесь объединены в четыре группы.

Группа 1. Умение ставить психологические задачи, связанные с «переводом» содержания объективного процесса социализации

в конкретные задачи обучения и воспитания, изучение личности и коллектива с целью определения уровня их подготовленности к активному освоению новых знаний, отражению психологических воздействий и проектирование на этой основе развития коллектива учащихся, выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующих задач.

Группа 2. Умение программировать способы психологических взаимодействий позволяют построить и привести в движение логически завершенную психологическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных и развивающих задач; обоснованный подбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

Группа 3. Умение выполнять психологические действия предполагает выделение и установление взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, приведения их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.). Осуществление образовательного процесса, развитие деятельности ученика/студента, превращает его из объекта в субъект психологического процесса, организация и развитие совместной деятельности, обеспечение связи вуза с окружающей средой, регулирование внешних незапланированных действий.

Группа 4. Умение изучать процесс и результаты решения психологической задачи требует оценки итогов психологической деятельности: самоанализ и анализ хода психологического процесса и действий психолога, определение нового комплекса доминирующих и подчиненных психологических задач.

Профессиональная компетентность психолога выступает условием становления и развития его психологического мастерства, составляет содержание психологической культуры.

Практическая готовность преподавателя психологии в структуре его профессиональной компетентности выражается во внешних (предметных) умениях – умениях психологически действовать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

Организаторская деятельность преподавателя обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организации деятельности коллектива.

Информационные умения. Обычно их связывают только с непосредственным изложением учебной информации, тогда как они имеют место и в способах ее получения. Это умения и навыки работы с печатными и компьютерными источниками, умения дидактически их преобразовывать, т. е. интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

В процессе непосредственного общения с учащимися информационные умения проявляются в способности ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст; логически правильно строить и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; органично сочетать использование индуктивного и дедуктивного путей изложения материала; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; применять технические средства, электронно-измерительную технику и средства наглядности; выражать мысли с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков, оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала.

Развивающие умения. Такие умения предполагают определение «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский) отдельных учащихся и группы в целом, создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли воспитанников, стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, потребности в установлении логических (частного к общему, вида к роду, посылки к следствию, конкретного к абстрактному) и функциональных (причины – следствия, цели – средства, качества – количества, действия – результат) отношений; формулирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных знаний, сравнений и самостоятельных выводов, создание условий для развития индивидуаль-

ных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

Ориентационные умения. Они направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения.

Коммуникативные умения преподавателя психологии структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы перцептивных умений, умений общения и психологической техники. На этом этапе необходимы также умения устанавливать психологический контакт с группой, способствующий передаче информации и ее восприятию учащимися; создавать обстановку коллективного поиска, совместной творческой деятельности; вызывать настроенность воспитанников на общение с психологом и его предметом преподавания.

Управление общением в педагогическом процессе предполагает овладение педагогом умениями распределять внимание, поддерживать его устойчивость; выбирать по отношению к группе и отдельным студентам наиболее подходящий способ поведения и обращения; анализировать поступки воспитанников, их мотивы. Создавать опыт эмоциональных переживаний студентов, обеспечивать атмосферу благополучия в группе; управлять инициативой в общении, используя для этого богатый арсенал средств, повышающих эффективность взаимодействия.

Одним из средств, повышающих эффективность коммуникативного действия, является психологическая техника, которая является совокупностью умений и навыков, необходимых для стимулирования активности как отдельных учащихся, так и коллектива в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в общении с воспитанниками, управлять их вниманием, темпом деятельности, навыки демонстрации своего отношения к поступкам учащихся.

Профессия преподавателя психологии имеет свою специфику в отличие от профессии психолога-практика. Преподаватель должен не только владеть психологическими знаниями, но и уметь передавать студентам. С этой точки зрения умения, личностные качества и способности преподавателя психологии похожи на другие преподавательские профессии.

Чтобы добиться успеха, преподаватель должен овладеть педагогическими способностями, которые будут реализовываться на перцептивно-рефлексивном и проективном уровнях:

1. Дидактические способности.
2. Академические способности.
3. Гностические способности.
4. Конструктивные способности.
5. Перцептивные способности.
6. Речевые способности.
7. Коммуникативные способности.
8. Экспрессивные способности.
9. Организаторские способности.
10. Суггестивные способности.
11. Прогностические способности.
12. Педагогическая рефлексия.
13. Педагогическая наблюдательность [3, с. 344].

Конечно, дефицит определенных умений и качеств не является противопоказанием для преподавательской деятельности. Существуют различные индивидуальные стили преподавания. Например, у одного преподавателя могут быть ярко выражены артистические и ораторские способности, у другого – способность к логическому и систематическому изложению учебного материала. Как и в других видах профессиональной работы, в преподавательской деятельности психологу важно учитывать индивидуальные особенности своей личности.

В высших учебных заведениях, особенно на психологических факультетах, традиционно ценится научная компетентность преподавателя и его знание предмета. Преподавательские должности рассматриваются как научно-педагогические. Учебный курс обычно преподает старший преподаватель, доцент или профессор, сам проводит исследования в данной научной области или ведет практическую психологическую работу. Это традиционная практика в университетах многих стран [4, с. 286]. Следует отметить, что педагогические умения и способности также значительно повышают эффективность их преподавательской деятельности.

Интеллектуальные качества имеют огромное значение не только для ученого, но и для преподавателя. Умный человек –

одна из характеристик, самая упоминаемая студентами, когда они оценивают уважаемого ими преподавателя. Очень примечательно высказывание В. Н. Дружинина: «Нет успешного психолога без высокого интеллекта» [2004, с. 33]. В контексте нашей статьи это высказывание могло бы звучать следующим образом: без высокого интеллекта не может быть успешного преподавателя психологии.

Чтобы понятно объяснять учебный материал студентам, преподаватель прежде всего должен сам ясно понимать его. Именно относительно преподавателя особенно справедлива крылатая истина: «Кто ясно мыслит – тот ясно излагает».

От преподавателей часто ждут «интересного» и даже «артистического» изложения материала по учебному курсу. С. И. Гессен писал: «Ораторское искусство профессора заключается не в легкости стиля его речи, но в способности его мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки мысли, что развивается. Поэтому внешняя шероховатость языка, поскольку она является выражением борьбы мысли со словом, составляет часто настоящую заразительность научной речи... Конечно, некоторый минимум выразительных средств необходим для преподавателя научного курса...» [5, с. 311]. Подобные мысли высказывал и Г. Селье: «Характерно, что непомерная красота языка является недостатком научной лекции, поскольку отвлекает внимание слушателей от объяснительной» [6, с. 349]. При этом нельзя отрицать факт влияния особенностей речи преподавателя на эффективность обучения. Умение ставить логические ударения, делать необходимые и уместные паузы, четкая и ясная дикция важны для педагогической деятельности.

Педагогическая работа – это особый вид высококвалифицированной умственной деятельности творческого характера, которая отличается высокой степенью напряжения. Работа преподавателя вуза – это сознательная, целесообразная деятельность по обучению, воспитанию и развитию студентов, ему принадлежит ведущая роль в формировании у студентов профессиональных знаний, воспитании активной позиции. Как и в любом виде творчества, в преподавательской деятельности своеобразно сочетаются действия нормативные и эвристические, создаваемые в ходе собственного поиска, особенно это характерно для преподавателя психологии. Для этой деятельности характерна относительная самостоятельность творческого выбора методических действий, приемов в рамках общих, признанных принципов.

Для изучения профессионального мастерства предполагается самостоятельная работа преподавателя, которая включает: систематическую подготовку к каждому учебному занятию; постоянную работу с новинками учебной литературы, исследования в ней нового, требующего практической проверки и использования учебного материала; изучение опыта коллег; отказ от стереотипов в своей работе; выработки индивидуальных приемов; саморегуляция физического и психологического состояний. Успех преподавательской деятельности определяется прежде степени профессиональной подготовленности и самообразования преподавателя. По мере накопления опыта формируются оптимальные приемы работы, приходит мастерство, что позволяет быстро адаптироваться к любой студенческой аудитории.

Выделяют следующие этапы, которыми самостоятельно овладевает каждый преподаватель:

1. Этап адаптации преподавателя к своей профессии: первичное усвоение преподавателем норм, менталитетов, необходимых приемов, методов, техник, технологий.

2. Этап самоактуализации преподавателя в профессии: развитие преподавателем своих возможностей, выполнения профессиональных норм, проявлять свои индивидуальные особенности, совершенствовать себя средствами профессии.

3. Этап свободного владения преподавателем профессией на уровне мастерства, гармонизации преподавателя с профессией: усвоение высоких стандартов, повторения на высоком уровне кем-то ранее подготовленных разработок, образцов. Мастерство включает те усовершенствования, которые осуществляет преподаватель, желая сделать необходимые выводы из недостатков, допускаемых ошибок и успехов, которые обогащают собственный методический арсенал.

4. Этап свободного владения преподавателем профессией на уровне творчества: обогащение преподавателем опыта

своей профессии за счет личного творческого вклада, внесение авторских изысканий, совершенствование собственного труда.

В процессе самообразования преподавателем должен быть сформирован индивидуальный стиль профессиональной деятельности и общения, адекватный собственным психическим особенностям. Начиная работать над собой, необходимо проявлять в себе и развивать профессионально значимые качества. Важное профессиональное качество преподавателя – уверенность в себе, что обеспечивает ему оптимально стабильное поведение. Некоторые авторы также выделяют следующие задачи самостоятельной работы преподавателя по повышению эффективности деятельности:

- повышение профессионального и культурного уровня;
- обновление и совершенствование знаний в области преподавания учебной дисциплины, в данном случае психологии;
- совершенствование педагогического и методического мастерства на основе идей педагогов-новаторов и творчески работающих преподавателей;
- совершенствование методов и стиля взаимодействия со студентами на принципах гуманизации, демократизации, открытости, эмпатийности;
- формирование умений и навыков научного анализа учебного процесса и самоанализа собственной деятельности.

Выводы.

Педагог как субъект педагогической деятельности объединяет в себе индивидуальные, личностные, субъективные качества, которые определяют эффективность его деятельности.

Таким образом, научно-объективное, взвешенное исследование различных вариантов методического совершенствования преподавательской деятельности позволяет сделать вывод о том, что наиболее эффективным механизмом решения этой задачи является непрерывное, самостоятельное, профессиональное саморазвитие и самообразование.

Литература

1. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
2. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учебное пособие. СПб. : Питер, 2006. 250 с.
3. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. К. : Академвидав, 2007. 424 с.
4. Пряжников И. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 480 с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
6. Селье Г. От мечты к открытию. Как стать ученым. М., 1987. 488 с.

ВЛИЯНИЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПРЕССЫ И ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ НА СНИЖЕНИЕ РОЛИ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ (1880–1897 ГГ.)

**А. Ф. Паладьева, старший преподаватель,
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань**

EFFECT OF PRESS AND PUBLIC STATEMENTS OF THOUGHT FOR THE REDUCTION OF THE ROLE OF THE ANCIENT LANGUAGE SCHOOL IN THE EDUCATIONAL PROCESS (1880–1897)

**A. F. Paladeva, Senior Lecturer
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyny, Uman**

В статье раскрыто содержание и особенности педагогических дискуссий по изучению древних языков в отечественном гимназическом образовании в период 1880–1897 годов; выявлены причины, которые влияли на ход проведения образовательных реформ; обоснованы предложения педагогической общественности и прессы для совершенствования учебного процесса гимназий; проанализированы нормативно-правовые документы по изучению греческого и латинского языков; обоснована роль древних языков в учебном процессе средней школы.

The article deals with the content and peculiarities of the pedagogical disputes about learning of ancient languages in the native country gymnasium education in the period of 1880–1897, it was defined the reasons, which influence on the course of the realizing of educational reforms, it was given the background of the propositions of the pedagogical community and press for the improvement of the educational process of the gymnasium; it was analyzed the normative and law documents about learning Greece and Latin language; it was substantiated the role of the ancient languages in the educational process of the secondary school.

Ключевые слова: древние языки, гимназии, средние учебные заведения, научный процесс, общественное мнение.

Key words: ancient languages, gymnasium, secondary educational establishments, educational process, public thought.

На современном этапе пересматриваются содержание и формы среднего образования, структура средней школы, стремительно открываются новые типы учебных заведений – гимназии, лицеи, колледжи и т. д., как источники пополнения интеллектуального потенциала общества. В учебные планы наряду с современными иностранными языками включаются латинский и греческий языки. Именно эти языки наряду с математикой в конце XIX – начале XX века были главными предметами гимназического образования. Поэтому сегодня актуализируется проблема педагогических дискуссий о преподавании древних языков в гимназии второй половины XIX – нача-

ла XX века. Ведь именно понимание причин этой полемики, ее содержания, направлений, сопоставление различных точек зрения может помочь избежать ошибок в реформировании современного школьного образования.

В последние годы появляются работы, касающиеся проблемы различных взглядов на реформу гимназического образования (Л. Березовская, Л. Гаевская, Т. Мащенко, С. Максимова, С. Фатальчук, Л. Никишина и др.). Однако проблема дискуссий вокруг древних языков рассматривается косвенно, без соответствующих акцентов.

Цель статьи – раскрыть причины, содержание и особенности педагогических дискуссий по изучению древних языков в отечественном гимназическом образовании в период 1880–1897 годов.

Освобождение Д. Толстого с должности министра вызвало большое облегчение и надежду, что теперь засилье классицизма будет уменьшено. В кулуарах, прессе, в отчетах, за домашним столом общественность выражала надежду на то, что теперь обучение в классических гимназиях будет значительно облегчено [2, с. 808].

«Убежденный классик», как себя сам называл большой поклонник классицизма, С. Трубецкой выражал недовольство засильем древних языков и считал, что имея такую программу, такое преподавание «в нашей гимназии всякий возненавидит древние языки. Наша гимназия – самое царство: древние языки – это настоящая пытка» [17, с. 65].

В том, что в обществе древние языки вызвали такое отвращение, все сходилось на том, что в реформе Д. Толстого были допущены серьезные ошибки, так как в системе «классического образования», разработанной Д. Толстым, предметом изучения являлись «не основы античной культуры и не произведения античной литературы, а сочиненные немцами грамматики латинского и греческого языков» [8].

После освобождения Д. Толстого на его место был назначен 24 апреля 1880 года Андрей Александрович Сабуро-

ва, долгое время (с 1875 г.) возглавлявший Дерптский учебный округ.

Новый министр под давлением обстоятельств понимал, что от него ждут новых, радикальных изменений. Понимала это и общественность, и пресса, которая в свое время остро критиковала действия Д. Толстого. Поэтому в прессе появились публикации, предостерегавшие министра, чтобы тот не действовал вроде Д. Толстого, а все делал, чтобы «уничтожить следы деятельности своего предшественника», в результате чего общество «пришло прямо к противоположному результату, а именно, к дискредитированию классицизма в глазах общества и к неосновательному, по сущности, сомнению в его пользе» [11, с. 53]. А потому, писали журналы и газеты: изменения нужны, но делать их надо осторожно.

Прислушавшись к общественному мнению, министр А. Сабуров создал специальную комиссию, которая должна была рассмотреть назревшие проблемы среднего образования. В ходе своей работы комиссия пришла к мнению, что в деятельность средней школы необходимо срочно вносить изменения. Члены комиссии обращали внимание на особенно болезненные вопросы в практике школы «на обременения учащихся, на перегрузку программ, на неуспеваемость учащихся, на частую смену учебников» [4, с. 65].

Комиссия рекомендовала министру направить попечителям учебных округов циркуляр. В результате министр издал один за другим различные циркуляры. Так, 18 июля 1880 года был издан циркуляр «Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов об учебных занятиях в гимназиях». На следующий день, 19 июля 1880 года вышел следующий циркуляр, который отменил требование назначения директоров и инспекторов только из учителей древних языков.

Например, на конец 1879 года из 133 директоров гимназий – 103 преподавали древние языки, а из 1168 классных наставников – 684 были исключительно преподавателями древних языков [12, с. 27].

Такое засилье классиков было признано недопустимым. Новым циркуляром предлагалось распределять эти должности более равномерно между разными специалистами [19, с. 29–30]. 19 июля 1880 года был издан еще один циркуляр об ограничении изменения учебников [19, с. 30]. Эти циркуляры сразу внесли оживление в деятельность гимназий и на имя министра начали поступать предложения.

Педагогическая общественность требовала радикальной перестройки планов и учебных программ, изменения правил об экзаменах, уменьшение количества уроков, уменьшение учеников в классе до 20–25 человек, по древним языкам предлагалось точно определить количество слов, которые можно заучивать за один раз: в I и II класса – 8–15, в III и IV – 10–20, в остальных – 15–25. Предлагалось отменить разделение предметов на главные, к которым относились древние языки, и второстепенные.

Понимая, что настало время серьезных изменений, В. Стоюнин отмечал те ошибки, которые допускались Д. Толстым. Он считал, что школа не имела единой конечной цели, не придерживалась принципа взаимосвязи, который необходим в этом деле.

Учитывая многочисленные предложения с мест, выступление общественности в прессе, Министерство народного образования подготовило документ «Сводка мнений педагогических Советов гимназий и прогимназий и заключение Попечительских Советов учебных округов по вопросу о мерах и облегчении учащимися прохождения гимназического курса», имевший гриф «Конфиденциально».

11 февраля 1881 года А. Сабуров обратился ко всем попечителям с циркуляром, в котором просил предоставить сведения, где надо открыть новые учебные заведения и какие именно, а также сообщить, какие встречаются трудности в изучении древних языков и т. д. [4, с. 68].

После получения этого циркуляра попечители немедленно приступили к его выполнению. Так, например, попечитель Кавказского учебного округа К. Яновский в феврале 1881 года создал комиссию под руководством окружного инспектора М. Короваева, в состав которой вошли преподаватели древних языков. Целью этой комиссии было изучить состояние преподавания древних языков и внести предложения по совершенствованию их преподавания [10, с. 104].

Комиссия в короткий срок изучила вопрос и пришла к выводу, что преподавание древних языков находится в неудовлет-

ворительном состоянии. Для устранения недостатков комиссия внесла ряд предложений. Предложения были направлены в Министерство образования [15]. Такие предложения по различным вопросам, в том числе и преподавания древних языков, востребованные циркуляром министра, были отправлены и из других учебных округов.

Но реализовать их министр не успел. 1 марта 1881 года был убит император Александр III. А. Сабуров сразу подал в отставку и 21 марта был освобожден от должности министра народного образования. На его место был назначен барон А. П. Николаи. Новый министр сразу принялся продолжать начатое дело. 28 апреля 1881 года он отправил попечителям циркуляр), предписывающий немедленно внести изменения в правила об экзаменах. Также были восстановлены разрешения о проведении учительских съездов, которые в свое время запрещал Д. Толстой. Но и этот министр мало успел сделать, потому 16 марта 1882 года он был также уволен.

Одновременно в этот период окрепли позиции Д. Толстого, он стал министром внутренних дел, а обер-прокурором Святейшего Синода – К. Победоносцев, который был сторонником монархии и противником любого свободомыслия, особенно в учебных заведениях. К. Победоносцев – пользовался большим влиянием на Александра III, у которого он в свое время был учителем законоведения. Именно эти люди искали на пост министра народного просвещения человека, соответствующего новым требованиям нового времени. Очевидно, барон Николаи их не устраивал. Вместо него министром был назначен И. Делянов.

Как характеризовали И. Делянова его современники? Одни называли его «слабым и безвольным», другие – человеком «культурным», «образованным», но все сходились на том, что это был «человек компромисса». О том, что это был человек Д. Толстого, не было никаких сомнений.

Итак, И. Делянов был решительным сторонником классической системы. И он не спешил вносить любые изменения в преподавание древних языков. Напротив, в «Журнале Министерства народного просвещения» стали появляться одна за другой статьи, поднимали проблему, как улучшить преподавание древних языков в гимназиях. Во всех этих статьях четко звучит один мотив: если мы хотим сохранить классическое образование, то нельзя класть в основу преподавания древних языков изучение их грамматики. По мнению авторов, это большая ошибка.

Еще более категоричен был журнал «Вестник Европы», где, в частности, обращалось внимание на сам характер преподавания древних языков. То есть кульминационным пунктом считались переводы с русского языка на греческий и латинский. Они служили главным мерилом знаний ученика и усердия учителя, главным предметом заботливости начальства, главной задачей переводных и выпускных экзаменов [13, с. 427].

Но родители, педагогическая общественность не могли удовлетвориться констатацией фактов. Поэтому на страницах прессы звучали категорические требования по уменьшению часов на древние языки и называли их главной причиной переутомления учащихся [1, 5, 9].

Отдельные авторы выступали вообще за исключение из учебных планов греческого языка, оставив только латинский.

Учитывая общественное мнение согласно требованиям времени и с целью «не только устранить замеченные неправомерности, но и вообще улучшить и сделать более плодотворным гимназическое учение по древним языкам», министр образовал весной 1889 г. комиссию из специалистов по древним языкам и из лиц, знакомых по опросу с гимназическим преподаванием, под председательством товарища министра князя М. Волконского [16, с. 633]. Эта комиссия решила ограничиться изменениями только в программах древних языков, не затрагивая общего учебного плана гимназий. Предлагалось изучение греческой и латинской грамматики с упражнениями заканчивать в VI классе, курс 2 старших классов посвятить исключительно чтению авторов, на испытаниях зрелости письменные переводы с русского языка на древние заменить переводами с древних языков на русский [там же, с. 634].

Но с такими предложениями не согласилось Духовное ведомство. Оно настаивало на увеличении в старших классах гимназий количества уроков Закона Божьего (по 1 ч. в каждом классе). Перед министерством возникла дилемма: за счет чего можно внести эти изменения? Надо сокращать количество

часов по другим предметам. А значит, надо пересматривать вообще учебные планы и программы гимназий. А это можно делать только на законодательном уровне. И. Делянов пошел на этот шаг. Он создал новую комиссию под председательством того же М. Волконского, но в ее состав уже вошли попечители учебных округов, члены Государственного Совета и Ученого комитета, директора гимназий, профессора и преподаватели [16, с. 635]. Комиссия выработала ряд существенных изменений в преподавании всех предметов гимназического курса. Что касается древних языков, то комиссия пришла к тому заключению, что можно без ущерба основательности преподавания сократить курс латинской и греческой грамматики до крайних пределов, нужных для понимания произведений классических авторов, и согласилась ввиду этого уменьшить и время, предназначенное для преподавания обоих древних языков, назначил на латинский язык 46 часов вместо 49 и на греческий 35 вместо 36. Значительное сокращение учебного времени, отведенного на изучение древних языков, могло бы, по мнению Комиссии, нанести ущерб основательности гимназического обучения [3, с. 1595].

Далее были предложены на рассмотрение Государственного Совета изменения устава 1871 г., по древним языкам предлагалось сократить количество уроков с 85 до 81.

В противовес этому проекту был составлен другой, по которому предполагалось сократить время, отведенное на преподавание древних языков, с 85 до 69 уроков, т. е. на 16 часов, уделяя латинскому языку лишь 36 часов, а греческому – 33 [11, с. 47].

В обсуждении этого варианта проекта И. Делянов категорически выступил против. По его мнению, это могло привести к полному разрушению классической системы [3, с. 1600].

На упреки отдельных членов Совета, что именно древние языки являются причиной переутомления учащихся гимназий, И. Делянов это категорически отрицал. В своих докладах он опирался на выводы таких международных медицинских авторитетов, как француз Ж. М. Шарко, немец Р. Вирхов, австриец Г. Вестфаль, русский Т. Захарьин, которые отмечали, что нет никаких данных приписывать классической системе гимназий исключительно переутомление учащихся [там же, с. 1602].

Под давлением общественности, а также большинства в Государственной Думе И. Делянов вынужден был пойти на значительные уступки. Министр решил принести в жертву еще четыре урока латинского языка и два урока греческого языка, сказав, что он подвергает этим самым классическую систему некоторому риску. Таким образом он предложил отвести на преподавание латинского языка 42 часа в неделю (вместо прежних 49 и предложенных комиссией 46) и на преподавание греческого языка 33 (вместо теперешних 36 и предложенных комиссией – 35).

Итак, в конце концов эта борьба завершилась сокращением количества уроков обоих древних языков на 10 часов (до 75 вместо 85).

Новые учебные планы и примерная программа для гимназий и прогимназий с объяснительными записками, утвержденная министром 20 июля, разосланы были циркуляром от 1 августа 1890 года. Как показывает содержание «Объяснительной записки», министерство несмотря на значительное сокращение часов всеми силами пыталось сохранить традиции классической гимназии, установленной по Д. Толстому. В частности, здесь подчеркивалось, что грамматика является основой изучения древних языков [14, с. 116].

Как же отреагировала пресса на новые учебные планы, на изменения в количестве часов по древним языкам? Как защитники, так и оппозиционеры классического образования, разумеется, по-разному восприняли нововведение. Первые считали, что такой шаг является неоправданным и вредным, что при таком чрезмерном сокращении учебного времени, полагаемого на изучение древних языков, нельзя уже будет думать о сохранении ныне действующей системы классического образования; наши гимназии будут лишь классическими по названию, а по существу своему – многопредметными школами, не сосредотачивающими внимание учеников и делающими их, вследствие этого, неспособными к высшим научным занятиям, которые являются прямой целью классической школы. Таким образом, нанесен тяжелый ущерб основательности гимназического образования, а это приведет к различным нежелательным последствиям, несовместимым с государственными и научными интересами» [3, с. 1599].

Оппозиционная же пресса писала, что «по ожесточенности противодействия можно судить о важности победы, т. е. считала это победой» [6, с. 882].

Одобрительно воспринималось уменьшение уроков на древние языки, а также изменения в самом характере преподавания классических языков. Введение нового учебного плана в 1890 году можно считать началом ослабления значения древних языков в гимназическом образовании.

Таким образом, период 1880–1897 годов можно назвать началом уменьшения роли древних языков в учебном процессе средней школы. Именно в этот период под давлением общественности, ее дискуссии о недостатках в преподавании древних языков, были сделаны значительные изменения в сокращении количества часов на латинский – с 49 до 42 часов и греческий – с 36 до 33 часов – языки в гимназиях.

Литература

1. Вессель Н. Х. К разъяснению вопроса об облегчении учебных занятий гимназистов // Русская школа. 1890. Кн. 3. С. 79–86.
2. Внутреннее обозрение // Вестник Европы. 1880. № 6, июнь. С. 796–812.
3. Выписка из журнала Общего Собрания Государственного совета 28 мая 1890 г. по делу об изменении таблицы числа недельных уроков в мужских гимназиях // Сб. постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства Народного Просвещения. СПб. : Товарищество «Печатия С. П. Яковлева», 1895. Т. 11. 18682 с.
4. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / под ред. Н. Казанского. Л. : Изд-во Минпроса РСФСР, Ленингр. отд., 1950. 276 с.
5. Из общественной хроники // Вестник Европы. 1890. Т. 3. С. 424–425.
6. Из общественной хроники // Вестник Европы. 1890. Т. 4. С. 878–887.
7. Катков М. Н. Наша учебная реформа. М. : Тип-я М. Г. Волчанинова, 1890. 167 с.
8. Кизеветтер А. А. На рубеже двух столетий. Воспоминания. 1881–1914 [Текст]. М. : Искусство, 1997. С. 29.
9. Кулаковский О. Классические языки в русских гимназиях // Русская школа. 1890. № 1. С. 37–46; № 4. С. 63–74.
10. Л-ский Г. А. К вопросу об улучшении преподавания древних языков в гимназиях // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1884. Ч. 232, апрель. С. 104–136.
11. Масловский А. Ф. Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. СПб. : [б. и.], 1900. 275 с.
12. Обзор деятельности министерства народного просвещения за 1879, 1880 и 1881 года // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1887. Ч. 254, ноябрь. С. 1–52.
13. Общественная хроника // Вестник Европы. 1884. № 5. С. 421–433.
14. Объяснительная записка к учебному плану древних языков // Журнал Министерства народного просвещения. 1890. Ч. 272, декабрь. С. 116–124.
15. Отчет о занятиях комиссии, учрежденный попечителем Кавказского учебного округа для изыскания мер к улучшению преподавания в гимназиях и прогимназиях округа. Тифлис, 1882. 69 с.
16. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902). СПб. : Изд. Министерства Народного Просвещения, 1902. 786 с.
17. Трубецкой С. Н. Урок классицизма // Собрание сочинений кн. Сергея Николаевича Трубецкого. М., 1907. Т. 1. С. 65.
18. Хрущов И. И. Памяти графа И. Д. Делянова. СПб. : Тип-я Антифиева и И. Леонтьева, 1898. 82 с.
19. Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов о равномерном делении директорами и инспекторами гимназий преподаваемых ими предметов и о порядке назначения классных наставников // Журнал Министерства народного просвещения. 1880. Ч. 210, сентябрь. С. 29–30.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

А. Н. Коберник, профессор

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань

DESIGN OF EDUCATIONAL PROCESS AS PERSONALITY-EVOLVING TECHNOLOGY

A. N. Kobernik, Professor

Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyni, Uman

В статье рассматривается теория и методика проектирования воспитательного процесса в школе. Обосновывается сущность проектирования воспитательного процесса, выделены условно три группы подходов к его пониманию: 1) функциональный (Н. Ф. Белокур, С. И. Кисельгоф, Н. В. Кузьмина, С. Д. Смирнов, А. И. Щербаков), где проектирование рассматривается через анализ содержания конструктивных и проективных умений; 2) с позиций теории педагогического управления (В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, Г. С. Сухобская и др.), когда проектирование изучается как важный элемент управленческой деятельности педагога и руководителя; 3) системный подход (В. С. Безрукова, А. А. Дубасенюк, А. В. Киричук, В. В. Краевский) определяет проектирование как самостоятельную педагогическую деятельность. Раскрывается система проектирования воспитательного процесса.

The article deals with the theory and technique of designing the educational process at the school. Substantiates the essence of design educational process, conventionally identified three groups of approaches to understanding: 1) functional (N. F. Belokur, S. I. Kiselgof, N. V. Kuzmina, S. D. Smirnov, A. I. Shcherbakov) where the design is examined through analysis of the content and the design of projective skills; 2) to the theory of teaching management (V. A. Slastenin, L. F. Spirin, G. S. Suhobskaya etc.) when designing studied as an important element of the management of teacher and the head; 3) a systematic approach (V. S. Bezrukov, A. A. Dubasenyuk, A. V. Kirichuk, V. V. Krajewski) defines design as an independent teaching. Discloses a system design of the educational process.

Ключевые слова: проектирование, воспитательный процесс, прогнозирование, воспитательные задачи, жизнедеятельность.

Key words: dock design, educational processes, forecasting, educational problems, livelihoods.

Воспитание творческой личности, обеспечение условий для ее полноценного физического, психического, социального и духовного развития, формирования человека, который способен строить демократическое государство и жить в открытом обществе, предусматривает переход от учебно-дисциплинарной модели организации педагогического процесса к модели личностно-развивающей. Реализация такой модели требует поиска и внедрения современных технологий организации воспитательного процесса.

Технологизация воспитательного процесса предполагает последовательные научно обоснованные действия педагога в воспитательном процессе и соответственно организованные им действия воспитанников, которые подчинены достижению специально спроектированной системы воспитательных целей, согласующихся с психологическими механизмами развития личности.

К большому сожалению воспитание в практической деятельности педагогов и поныне осуществляется как процесс, при котором воспитанник рассматривается как объект педагогических воздействий, и представляет собой, как показывает его анализ, набор стандартных мероприятий морально-эстетического образования, так называемых общественных поручений, поощрений и наказаний. Воспитательная деятельность носит информационно-просветительский характер, где преобладают методы словесного воздействия, происходит «подтягивание» его качеств, поведения, мировоззрения под определенные жесткие социальные нормы и идеализированные схемы. Все это не обеспечивает возможности для жизнетворчества личности и ее целостного развития.

В связи с этим возникает закономерная необходимость целенаправленного, осознанного подхода к формированию воспитательной стратегии, которая возможна при условии разра-

ботки продуманного проекта воспитательного процесса. Педагогическое проектирование позволяет обеспечить перевод существующих воспитательных систем в качественно новое состояние, оптимизировать их содержание, организацию и управление.

А. С. Макаренко считал, что настоящее развитие педагогической науки связано с ее способностью «проектировать личность», то есть определять с определенной целью те ее качества и свойства, которые должны быть сформированы в процессе воспитания [4].

Проектирование воспитательного процесса имеет особое значение в условиях нового подхода к воспитанию, когда оно рассматривается как закономерная, последовательная и непрерывная смена моментов развития взаимодействующих субъектов, создание социально-психологических условий для развития личности.

На основе анализа теоретических подходов к педагогическому проектированию приходим к выводу, что на сегодняшний день существует несколько позиций относительно определения содержания и функций данной категории. Анализ их объективных характеристик позволил нам выделить условно три группы подходов к проектированию воспитательного процесса: 1) функциональный (Н. Ф. Белокур, С. И. Кисельгоф, Н. В. Кузьмина, С. Д. Смирнов, А. И. Щербаков), где проектирование рассматривается через анализ содержания конструктивных и проективных умений; 2) с позиций теории педагогического управления (В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, Г. С. Сухобская и др.), когда проектирование изучается как важный элемент управленческой деятельности педагога и руководителя; 3) системный подход (В. С. Безрукова, А. А. Дубасенюк, А. В. Киричук, В. В. Краевский) определяет проектирование как самостоятельную педагогическую деятельность.

Анализ этих подходов показал, что ни один из них не содержит комплексной характеристики содержательной и процессуальной стороны проектирования педагогического взаимодействия в целом. Это обуславливает необходимость рассматривать его со всех сторон, комплексно, поскольку оно является многоаспектным объектом исследования.

Самое слово «проект» в переводе с латинского языка означает «брошенный вперед – замысел, план и т. п.». Проектирование, в обобщенном его понимании – это научно обоснованное конструирование системы параметров будущего объекта или качественно нового состояния существующего объекта-прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния или процесса в единстве с путями его достижения [1].

Проектирование, направленное на эффективное решение различных социально-экономических и духовных задач общества в рамках конкретных социальных объектов, представляет собой сложную многоуровневую иерархическую систему, а это, на наш взгляд, дает возможность выделить три уровня проектирования. Это, в частности, социальный – соответствует современным условиям воспитания и требованиям общества; педагогический – разрабатывается для учебного заведения или на уровне возрастных параллелей, класса, группы учащихся и отражает основные направления деятельности педагога и воспитанников в их взаимодействии; личностный – представляющий собой собственно процесс разработки проекта развития личности и характеризует представление воспитателя и самого воспитанника о его близком и отдаленном будущем.

Все уровни проектирования взаимосвязаны. Педагогическое проектирование является частным по отношению к социальному, а личностное – к педагогическому и социальному. Органическое сочетание всех уровней проектирования обеспечивает гармонию интересов личности, коллектива и общества в их стремлении к реализации цели воспитания.

Проектирование воспитательного процесса представляет собой многостадийный (многокомпонентный и многоэтапный) динамический, последовательный процесс, происходящий во времени. Система, реализующая его, является динамической организационно-педагогической системой (как процесс и результат). Как процесс проектирование предусматривает ряд этапов, а результатом этого процесса является разработанный проект.

Особая роль проектирования воспитательного процесса обусловлена тем, что оно является связующим звеном, главной сферой объединения теории и практики.

Мы рассматриваем проектирование воспитательного процесса как целенаправленное созидательное предварительное определение и конструирование программы совместной деятельности субъектов педагогического процесса и его дальнейшей реализации, направленной на обеспечение личностно-развивающего подхода в достижении цели воспитания.

Основным объектом проектирования является воспитательный процесс. В свою очередь он делится на воспитательные ситуации, возникающие внутри него. А сам воспитательный процесс в целом является частью более сложного образования – воспитательной системы. В этой триаде основным и важным для проектирования является воспитательный процесс, который в себе порождает ситуации и который в то же время требует для своей эффективности создания определенных воспитательных систем. Педагог участвует в проектировании трех объектов: воспитательной системы, воспитательного процесса и воспитательных ситуаций. Все они проектируются во взаимозависимости, с учетом их целостности и внутреннего единства. А это значит, что если где-то снижается эффективность, то необходимо совершенствовать проект не только данного объекта, но и того, в который он входит. От построения проекта воспитательной системы зависит результативность воспитательного процесса, от них – качество воспитательных ситуаций и соответственно воспитательных взаимодействий.

Проектирование воспитательного процесса является этапом, который предшествует непосредственной деятельности, направляет на реализацию воспитательных целей и задач. Оно предстает именно тем средством, с помощью которого становится возможным осознанное определение основных ориентиров воспитательной деятельности учебного заведения при определенных условиях и на некоторый период.

Главная цель проектирования воспитательного процесса заключается в создании обоснованной системы параметров состояния объекта педагогического управления, данных в динамике, с учетом факторов, регулирующих и определяющих это состояние, а также средств регулирования.

Проектирование воспитательного процесса необходимо рассматривать как систему, которая предполагает совокупность взаимосвязанных компонентов, раскрывающих последовательность и характер взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Основными компонентами системы проектирования воспитательного процесса являются:

- 1) психолого-педагогическая диагностика исходного состояния объекта воспитательной деятельности;
- 2) социально-психологическая диагностика психолого-педагогической ситуации функционирования объекта;
- 3) определение и обоснование педагогических способов воздействия на процесс достижения желаемого состояния объекта с конкретизацией воспитательных задач;
- 4) прогнозирование динамики активности объекта педагогического регулирования и динамики его изменения под влиянием педагогической активности, определение этапов контрольной диагностики;
- 5) моделирование, планирование и организация воспитательной деятельности объекта;
- 6) мониторинг (отслеживание) динамики активности объекта педагогического управления;
- 7) текущее регулирование и коррекция путей управления воспитательным процессом;
- 8) итоговая диагностика уровня состояния объекта, сопоставление его с прогнозируемым, разработка проекта для нового этапа развития объекта.

Особенностью структуры системы проектирования является то, что каждый ее компонент является порождением предшествующего и основой для следующего. Создание проекта включает ряд процессов, обеспечивающих его организованность. Если представить деятельность учебного заведения как подсистему более широкой системы, которой выступает социум, тогда этап целеполагания является первым в построении

проекта. Его сущность заключается в том, что определяются внешние по отношению к системе образования, но детерминирующие социально-экономические факторы, обуславливающие социальную потребность решения тех или иных задач воспитания, а также социально-экономическую и социально-историческую возможность достижения желаемых результатов. Определение целей является средством соотношения желаемого, возможного и нужного и вытекает непосредственно из общей цели национального воспитания. Эта цель является неизменной на протяжении всего онтогенетического развития, т. е. имеет долгосрочный стратегический характер. Тактические цели воспитания избираются на основе социально-психологических условий учебного заведения, ранее реализованных целей воспитания и осуществляются во время работы в отдельных педагогических системах. Конечная цель воспитания – переход на более высокий уровень самовоспитания. Работа, обеспечивающая этот этап проектирования, связана как с предварительной психолого-педагогической диагностикой объекта, так и с ситуацией, в которой эта деятельность будет разворачиваться.

Психолого-педагогическое диагностирование является важным этапом проектирования воспитательного процесса. Диагностику в педагогике и психологии определяют как деятельность, направленную на изучение и распознавание состояния объектов и субъектов воспитания и развития в целях сотрудничества с ними и прогнозирования процесса воспитания и развития. На этапе проведения предварительной диагностики идет сбор информации о реальной психолого-педагогической ситуации, в которой происходит воспитательный процесс.

Использование педагогами различных методов и целостных методик изучения, приемов анализа результатов диагностики способствует эффективной информационной обеспеченности процесса воспитания. Предметом диагностики должны стать физическое, психическое, социальное и духовное развитие воспитанников и коллектива в целом.

Результаты диагностики дают возможность выявить основные субъекты воспитательного воздействия, определить педагогически целесообразные формы стиля руководства воспитательным процессом; отобрать и ранжировать воспитательные задачи; спланировать жизнедеятельность учебного заведения на основе структурирования, персонализации, моделирования основных видов деятельности, основных форм развивающего взаимодействия; подобрать методы и процедуры мониторинга динамики активности учащих; отобрать тех школьников, которые нуждаются в коррекции развития.

Следующий компонент проектирования обеспечивается процессами моделирования и прогнозирования. Моделирование предполагает создание словесных или понятийных аналогов тех объектов, к которым осуществляются активные действия. Модель объекта воспроизводит динамические или функциональные его характеристики и позволяет исследовать изменения этих характеристик под воздействием предполагаемых активных действий. Варианты этих действий составляют основу разработки соответствующих изменений объекта. Материалом для этой модели выступает информация, полученная во время диагностирования. Результаты процесса моделирования позволяют сделать предварительную коррекцию целей проекта.

Проектирование предусматривает специальное исследование перспектив развития определенного объекта или явления. Педагогическое прогнозирование, которое предполагает осознание воспитателем социально-психологических и педагогических условий, при которых наиболее успешно осуществляется диалогическое взаимодействие между субъектами воспитания, предвидеть физическое, психическое, духовное и социальное развитие конкретных групп или отдельных воспитанников.

Именно интеграция содержания (функций воспитательной деятельности педагога), методов (способов выполнения функций) и критериев качества (показателей психолого-педагогической диагностики выполнения воспитательных функций) дает возможность прогнозировать ход решения воспитательных задач, предвидеть результаты, оценить его с точки зрения общей цели воспитания.

Прогнозирование облегчает подбор рациональных, педагогически эффективных технологий воспитания, нередко позволяет предвидеть ход и перспективу развития личности воспитанника, группы, коллектива.

Следующими элементами, которые реализуются при создании проекта и осуществляются на основе результатов диагностики и предварительного прогнозирования, является пла-

нирование и программирование как процесс определения и обоснования педагогических задач.

В основу проекта воспитательного процесса должна быть положена организация жизнедеятельности учащихся, которая является главным средством воспитания и формирования взаимоотношений между субъектами взаимодействия. Никакие распоряжения взрослых, их требования, уговоры или наставления не изменят того факта, что характер ребенка складывается в процессе его собственной жизнедеятельности и зависит от тех отношений, которые фактически пронизывают эту деятельность. И поэтому педагоги должны осознать, что ребенок – субъект собственной деятельности, а учитель должен сотрудничать, взаимодействовать с воспитанниками. Ведь все искусство педагога заключается в том, чтобы направить и регулировать деятельность, выявлять у каждого учащегося ведущий вид жизнедеятельности, своевременно осуществлять профилактику и коррекцию отклонений в физическом, психическом, социальном и духовном развитии школьников.

Педагогически целесообразное планирование и организация жизнедеятельности учащихся на уровне классного или общешкольного коллективов обеспечивает возможность для определения программы совместной для педагога и воспитанников физически-оздоровительной деятельности, в которой формируется здоровый образ жизни, как важная предпосылка психического развития личности, и осуществляется путем активного вовлечения учащихся в ежедневные занятия физической культурой; предметно-преобразовательной деятельности, которая включает работу по самообслуживанию, семейно-бытовую, природоохранительную, сельскохозяйственную, технико-конструкторскую, изобразительную, декоративно-

прикладную и т. п.; учебно-познавательной, что направлена на интеллектуальное развитие личности, усвоение ею системы научных знаний; социально-коммуникативной деятельности как организации межсубъектных взаимодействий, а также ценностно-ориентационной, где предполагается актуализация знаний, эмоций, чувств, формирование способности оценивать деятельность личности и ее поведение, готовности критически мыслить, в результате будут направлены на самостоятельный нравственный выбор личностью поведения, субъектов и формы общения, ее самоопределения.

Привлечение учащихся к различным видам жизнедеятельности должно обеспечивать максимальную реализацию их активности, самостоятельности, инициативности, творчества в этих видах жизнедеятельности.

Литература

1. Антонюк Т. А. Социальное проектирование. Некоторые методологические аспекты. Минск : Наука, 1987. 264 с.
2. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М. : Мысль, 1981. 253 с.
3. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: Методологический аспект. Каунас : Швиеса, 1984. 190 с.
4. Коберник А. Н. Теория и методика психолого-педагогического проектирования воспитательного процесса в школе. К. : Науковий світ, 2001. 182 с.
5. Коберник О. М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. К. : Науковий світ, 2003. 217 с.
6. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу // Твори в 7 т. Т. 5. К. : Рад. школа, 1954. 382 с.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В. В. Бербец, доцент

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань

ROLE OF TEACHERS OF TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL SELF STUDENTS

V. V. Berbets, Associate Professor

Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyny, Uman

В статье раскрывается роль учителя технологий в профессиональном самоопределении учащейся молодежи. Определяется его важность в формировании готовности школьников к осознанному выбору профессии, к осознанному развитию необходимых склонностей и способностей. Особое внимание обращается на значение косвенного воздействия личности учителя, его педагогической культуры, профессиональной компетентности на развитие профессиональных интересов школьников.

The paper elucidates the role of technology in teacher professional self pupils. Determine its importance in shaping the willingness of students to the conscious choice of profession, to consciously develop the necessary aptitudes and abilities. Particular attention is drawn to the importance of indirect effects of a teacher, his teaching culture, professional competence on the development of the professional interests of students.

Ключевые слова: учитель, авторитет учителя, профессиональное самоопределение, профориентация, компетентность.

Key words: teacher, the authority of teachers, professional identity, career guidance, competence.

Учитывая постоянно растущие социально-педагогические требования к результатам профориентационной работы, подготовки школьников к сознательному выбору профессии в процессе технологической подготовки в общеобразовательной школе, возникла острая проблема подготовки такого учителя-предметника, который может организовать и провести профориентационные и другие меры, способствующие профессиональному самоопределению учащихся.

Выбор сферы профессиональной деятельности – это основная составляющая жизненного самоопределения. Про-

фессиональному самоопределению предшествуют активная личностная учебно-познавательная и учебно-трудовая деятельность школьника: познавательная, ценностно-ориентационная, предметно-преобразовательная, коммуникативная и т. д. [1]. Становление будущего работника происходит в определенных социальных условиях развития, под действием психических новообразований – профессиональной направленности и профессионального самосознания. Однако процесс самоопределения приобретает необходимую динамику при условии функционирования внешних профориентационных воздействий.

Заинтересованность государства в оптимизации процесса профессионального отбора бесспорна. Актуальным остается вопрос определения учреждений и организаций, которые будут реализовывать профориентационную политику государства, путей и способов ее реализации.

Система образования, для нахождения своего нового качества и подготовки подрастающего поколения к жизни, постепенно переходит в режим инновационного развития всех ее составляющих компонентов. То есть если бывшая парадигма образования в основном ориентировалась на обучение, то современная – на развитие творческих способностей, на подготовку к самообучению и саморазвитию личности, на формирование комплекса компетенций. В этих условиях роль учителя в обществе растет. Профессиональное становление личности с ее богатым генофондом возможно только при наличии социальной и учебной среды, целенаправленного профориентационного влияния, положительного и богатого фонда социального наследования, активной деятельности самого ученика.

Целью нашей статьи является определение роли учителя технологий в профессиональном самоопределении и становлении учащихся общеобразовательной школы.

Различные стороны проблемы участия педагога в процессе профессионального самоопределения школьников в процессе обучения описаны в трудах И. И. Барикашвили, Е. А. Климова, А. Н. Коберника, В. М. Мадзигана, Н. А. Пригодия, Н. С. Пряжникова, Н. С. Янцура и других.

Педагог, учитель, воспитатель – доверенное лицо общества, которому оно вверяет самое дорогое и самое ценное – детей, свою надежду, свое будущее. Судьба детей в руках педагога, в его сердце. Он должен быть источником радостного познавательного и нравственного роста своих воспитанников. Ни одна профессия не ставит таких требований к человеку, как педагогическая. Педагог обязан быть яркой, неповторимой личностью, носителем общечеловеческих ценностей, глубоких и разнообразных знаний, высокого уровня культуры.

Стоит отметить, что педагог имеет дело с конкретными людьми, однако его задача не только личностно, но и общественно обусловлена – подготовка подрастающего поколения к активному участию в профессиональной деятельности и жизни общества в целом.

Почему общество вынуждено открывать школы, держать армию учителей? Это необходимо для того, чтобы новые поколения могли включиться в различные сферы жизни (развивать науку, искусство, производить продукцию, распространять опыт). Именно здесь, в общеобразовательной школе, в свернутом виде дети проходят предварительный путь человечества и усваивают те результаты, которых оно достигло на протяжении тысячелетий.

Общество заинтересовано в том, чтобы отобрать из исторического опыта самое ценное, необходимое для усвоения молодым поколением, чтобы через средства массовой информации, а главным образом через школу и учителя трансформировать его в сознание молодежи. Назначение учителя – быть ведущим звеном в передаче общественного опыта, способствовать социальной адаптации. Во время обучения педагог передает познавательный опыт, помогая детям овладеть орудиями труда, организуя взаимоотношения в процессе деятельности человека.

Безусловно, процесс профессионального самоопределения подростка является сложным в профессиональной деятельности учителя технологий, поскольку на его ход активно влияет ряд объективных и субъективных условий. Анализ различных аспектов профессионального самоопределения позволил ученым обосновать факторы, влияющие на формирование готовности к выбору будущей профессии подростком, а именно:

- социально-экономические (моральные и материальные стимулы данной профессии, престиж, отношение к человеку – представителю профессии);
- социально-психологические (влияние социального окружения – семьи, учителей, одноклассников, референтной группы);
- психологические факторы (интересы и склонности личности, уровень «Я»-интеллектуального и «Я»-личностного развития);
- индивидуально-психофизиологические особенности (особенности нервной системы выражены в особенностях разных темпераментов и динамики протекания психических процессов в их проявлении к различным видам деятельности) [6].

Отметим, что основой педагогической деятельности является совместная деятельность людей, в процессе которой каждый субъект усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся общественные, педагогические, коммуникативные, нравственные и другие ценности, знания и способы действий, формирует себя как личность.

Целью профессиональной деятельности педагога, как известно, является создание условий для всестороннего гармоничного развития личности ученика, его самореализации, раскрытия индивидуальности, творческого потенциала и т. д. Учитель технологий должен осознавать уникальность и неповторимость ученика как индивидуальности, учитывать сложность и неоднозначность процесса его становления, осознавать свою ответственность за этот процесс.

Успех совместной деятельности учителя и учащихся достигается лишь тогда, когда развиваются их деловые и межличностные отношения, происходит воздействие педагога на личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие

ученика, его саморазвитие и самосовершенствование. Такая деятельность предполагает способность педагога оценивать свою роль в успехах ребенка, его нравственном становлении, готовности восхищаться достижениями учащегося, успехами коллег, школы, отдачей родителей.

Профессия «педагог» относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипизированным. Решение любых педагогических задач является личностно-ориентированным процессом, который предусматривает отказ от готовых рецептов, шаблонов, стандартов. Поэтому психолого-педагогическая компетентность учителя технологий зависит не только от усвоения определенных нормативных образцов, эталонов, но и от расширения возможного спектра действия.

Педагогический процесс – это всегда организация взаимодействия с учащимися в различных видах деятельности, а успешность деятельности учителя технологий определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе педагогического общения. Атмосфера эмоциональной приподнятости, доброжелательности и сотрудничества в десятки раз повышает веру учеников в свои способности, создает основу для свободного самовыражения, когда ученик не боится высказать свои собственные мысли и переживания, ведет себя раскованно и непринужденно. Учитель, проводя урок, должен тщательно продумать, как можно подробнее представить возможные трудности и предусматривать способы их преодоления. Эффективно управлять профессиональным самоопределением учащихся невозможно без соотношения цели с промежуточными и конечными результатами. Тот смысл, который не вызывает никаких вопросов, не интересует учащихся [4].

Педагогическая деятельность, как известно, это тот вид деятельности, на результат которого влияет характер отношений между ее участниками. Успешное решение сложных и ответственных задач обучения, трудового воспитания, а также профессионального самоопределения школьников в значительной степени зависит от личности учителя технологий, его нравственной позиции, профессионального мастерства, эрудиции и культуры. Практический опыт показывает, что от авторитета учителя зависит влияние на учеников и их учебно-трудовую деятельность.

Стоит отметить, что авторитет педагога – это прежде всего средство воздействия на ученика. Авторитетной личности будто авансируется успех, приписывается компетентность и в других сферах. Авторитет учителя – это сложный феномен, который качественно характеризует отношение учеников к педагогу – эмоциональное, яркое и насыщенное. И чем выше авторитет, тем важнее для воспитанников знания, которые дает учитель, тем справедливее кажутся его требования, замечания, весомым является каждое слово.

Дети добровольно идут за тем учителем, которого они уважают. В любом другом случае педагогические отношения держатся на сугубо формальных основаниях, внешних требованиях, теряя свой положительный смысл и создавая негативное влияние [5].

Следует подчеркнуть, что позиция учителя технологий всегда специфична. С одной стороны, он говорит своих воспитанников к потребностям определенного момента, к конкретным запросам общества (ныне актуальной является ориентация на рыночные отношения, подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности, воспитание профессиональных и волевых качеств и т. п.). С другой стороны, педагог, объективно оставаясь носителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор, участвуя в формировании личности как синтеза всех богатств человеческой культуры. То есть учитель – это человек, направленный в будущее. Он формирует у молодых людей активное и ответственное стремление обновления мира в котором они живут.

Служение настоящему и воплощение гуманистической миссии наполняют драматическую судьбу учителя, который нередко в своих действиях ограничен указаниями и рекомендациями администрации, нуждами. Как ни парадоксально, но чем больше учитель технологий подчиняет свою деятельность конкретным запросам дня, тем в меньшей степени он является гуманистом и моральным наставником. Подняться над обыденностью, осознав свое призвание, и достойно служить ему – вот что сейчас важнее для учителя. Хотя

деятельность учителя общественно обусловлена и направлена на решение задач социализации молодого человека, во имя которого и существует общество. Это принципиальная позиция в работе педагога, которой он руководствуется постоянно, и особенно в сложных ситуациях, когда встает вопрос выбора конкретной педагогической задачи.

Анализ научно-педагогической и методической литературы, опыт работы школ Украины по профориентации, результаты педагогических исследований деятельности учителей трудового обучения и технологий в направлении профессионального самоопределения учащейся молодежи позволили нам определить педагогические условия формирования сознательного отношения школьников к выбору профессии. На наш взгляд, к ним относятся:

- а) системный подход в проведении профориентационной работы;
- б) оптимальное сочетание форм проведения профориентационных мероприятий;
- в) личностно-ориентированный подход в осуществлении работы по подготовке учащихся к профессиональному самоопределению;
- г) активизация учебной, познавательной, исследовательской и трудовой деятельности учащихся;
- д) профессиографический характер профориентационных мероприятий;
- е) привлечение учащихся к общественно полезному продуктивному труду и видам деятельности, соответствующим их склонностям и способностям;
- ж) использование различных научно обоснованных методов диагностики в проведении профориентационной работы;
- з) использование информационно-коммуникационных технологий в процессе проведения профориентационных мероприятий.

Разнообразие форм профориентационной работы позволяет сформировать заинтересованное отношение учащихся к ней. Такого отношения можно достичь за счет захватывающих форм подачи информации, например о сферах человеческой деятельности. Это способствует включению в процесс познания учащимися большого количества психических процессов. А это, в свою очередь, способствует формированию познавательных и профессиональных интересов учащихся.

Следует отметить, что в общеобразовательных школах Украины сложилась практика, когда с целью профессиональной ориентации проводят преимущественно профориентационные встречи, экскурсии, конкурсы. В недостаточной мере используются диспуты, устные журналы, «путешествия по профессиям», защита профессии, деловые и профориентационные игры. Доказанным является тот факт, что захватывающие формы и методы преподавания материала о сферах человеческой деятельности, атмосфера соревнования обеспечивают повышение эффективности профориентации учащихся.

Мы согласны с мнением О. Ф. Пилипчука [3], что действия учителя технологий должны направляться на выявление вида деятельности, которому школьник отдает предпочтение. С помощью индивидуальных бесед, наблюдений за подростками в процессе технологического образования учитель может выявить любимые занятия учащихся и в соответствии с их увлечениями может рекомендовать факультативы, кружки, виды общественно-полезного труда, где бы они могли развивать и проявлять свои интересы, склонности, способности и тому подобное. В большой помощи педагога нуждаются учащиеся в составлении программы профессионального развития и становления. Поэтому именно учителю необходимо помочь учащимся определить перечень качеств, которых требует предполагаемая будущая профессия. Следует также разъяснить им, от каких качеств необходимо избавиться, а какие формировать и развивать. Важно помочь таким ученикам в составлении профессионального плана, обсудить пути его реализации.

С целью стимулирования подростка к ознакомлению с характеристикой профессии целесообразно практиковать самостоятельные поисково-информационные задачи. Полез-

но привлекать учащихся в группу содействия, которая организовывается для подготовки и проведения профориентационных мероприятий по ознакомлению учащейся молодежи с профессиями.

Действенным способом формирования в учащихся сознательного отношения к выбору профессии является их привлечение к общественно-полезному продуктивному труду, а также к видам предметно-преобразовательной деятельности, которые соответствуют их интересам, склонностям и способностям.

Привлечение учащихся к общественно-необходимому труду позволяет подросткам апробировать свои силы в различных видах трудовой деятельности, помогает им определить профессиональную деятельность, которая в наибольшей степени соответствовала их потенциальным возможностям. Участие школьников в такой деятельности также способствует формированию профессионально важных качеств личности: чувство долга, ответственности, дисциплинированности, настойчивости и тому подобное.

Кроме этого, педагог должен анализировать результативность косвенного профориентационного влияния во время специально организованного взаимодействия с учениками, чувствовать и знать, как его воспринимают воспитанники. Для достижения поставленной задачи учитель технологий должен развивать в себе способность к рефлексии. В педагогике и психологии рефлексия рассматривают как процесс самопознания субъектом внутренних психологических состояний и актов, понимание человеком самого себя, осознание и оценку собственных действий и поступков; личностное самосмысление, самоопределение, которое возможно только при соответствующем уровне развития сознания. Педагогическая рефлексия – это деятельность педагога, которая обуславливает его способность к самоанализу, самооценке с целью осознания целей и структуры своей деятельности и средств оптимизации профессиональной деятельности. Через рефлексия учитель отображает отношение к профессиональной деятельности, регулирует психические состояния и оценивает их. Механизм саморегуляции обеспечивает образование новых ценностей, влияющих на содержание и направленность на профессиональную деятельность.

Подытоживая все вышесказанное необходимо подчеркнуть, что благоприятные условия для формирования в учащихся сознательного отношения к выбору профессии создаются в процессе учебно-трудовой деятельности, оптимально организованной профориентационной работы, создание условий для самореализации личности и максимального включения в процесс профессионального самоопределения учителя, который будет осуществлять руководство данным процессом.

Литература

1. Воеводина Т. Школа – основна ланка профориєнтаційної роботи з молоддю // Наукові записки : Серія : Педагогічні науки / Кіровоградський державний педагогічний університет. Кіровоград, 2003. Вип. 49. Ч. 2. С. 26–29.
2. Демченко О. П. Роль особистості вчителя у професійно-педагогічному самовизначенні школярів // Вісник Глухівського державного педагогічного університету : Серія : Педагогічні науки. Глухів, 2007. Вип. 9. С. 148–153.
3. Пилипчук О. Ф. Умови ефективного управління процесом професійного самовизначення школярів // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2000. Вип. 10. С. 34–41.
4. Платова И. Н. О роли учителя в современной школе // Педагогические науки. 2005. № 6. С. 131–133.
5. Третьякова Л. В. Авторитет педагога в становленні особистості учнів // Біологія. 2012. № 2. С. 2–7.
6. Шевченко Н. А. Формирование готовности старшеклассников к трудовой деятельности в области электронно-вычислительной техники : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НИИ педагогики Украины. К., 1994. 172 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ

И. Ф. Игропуло,
зав. кафедрой педагогики и психологии высшей школы, профессор
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

INNOVATIVE TRENDS AND FORMS OF INTEGRATION OF SCIENCE AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL AND CULTURAL DYNAMICS

I. F. Igropulo,
Head. Department of Pedagogy and Psychology of Higher Education, Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Представлено обоснование значимости интеграции науки и образования; охарактеризованы основные направления и формы интеграции науки и образования в современных условиях.

Presents the rationale importance of integration of science and education, describes the main trends and forms of integration of science and education in the modern world.

Ключевые слова: образование; наука; интеграция; учебно-научно-инновационный комплекс; интегрированные образовательные системы.

Key words: education, science, integration, training, research and innovation complex, integrated educational system.

В условиях динамичного развития науки и образования как стратегического ресурса системной трансформации экономической, политической и социокультурной сферы российского общества особую роль и миссию выполняет педагогическое образование.

Сложившиеся структурно-содержательные и процессуально-технологические компоненты российского педагогического образования не в полной мере соответствуют возросшим социокультурным запросам общества к качеству подготовки педагогов в условиях ценностно-смысловой трансформации образования.

На новом этапе цивилизационного развития педагогическое образование призвано выступить в качестве реального преобразующего социокультурного механизма и обрести статус доминантной социокультурной системы, направленной на овладение будущими педагогами новыми социокультурными, образовательными, профессионально-педагогическими компетенциями.

Достижение этих целей предполагает глубокую интеграцию педагогической науки и образования как ведущее стратегическое направление развития современной науки, формирование современных научно-образовательных центров, объединяющих передовые научные исследования и образовательные программы, решающие кадровые и исследовательские задачи.

Интеграция образования и науки выступает как проявление и отображение реальных связей двух этих сфер, имеющих место в объективном образовательно-научном процессе [3].

При этом Ю. В. Тягунова, К. Н. Крикунов подчеркивают, что интеграция образования и науки – это не ассимиляция, не синтез (как обобщение), не поглощение сильным слабым, а добровольное взаимовыгодное встречное движение образования и науки с целью создания такой целостности, которая адаптирует их лучшие характеристики. Полученная целостность воплощает в себе нечто более совершенное и делает возможным появление новых качеств интегрированной структуры, иного содержания и порядка, чем просто сумма интегрируемых частей. Это новое качество интеграции образования и науки отражается в следующем:

- в антропоцентристском характере воздействия интеграции образования и науки на интеграционные процессы в других сферах;
- в опережении образовательно-научной интеграции по отношению к ходу интеграции образования с другими сферами в содействии достижению целостного социально-экономического эффекта в обществе [5].

Особая роль и характер педагогической науки, выступающей реальным ресурсом развития современного социума в новых условиях его существования, обуславливает необходимость определения главных задач интеграции науки и обра-

зования, требуя не просто серьезной корректировки проблематики и тематики научных исследований, но развертывания новых направлений научной деятельности, обеспечивающих формирование нового образовательного пространства, нового его уровня, содержания, функциональной нагрузки в развитии человека и общества [6].

Интеграция науки и образования позволит задать образцы и стандарты качественно новых компетенций и установок, которыми должны обладать выпускники вуза, чтобы отвечать требованиям растущих перспективных сегментов рынка знаний и технологий.

Исследователи выделяют ряд приоритетных ценностей современной личности, к которым относятся познавательная динамичность, перспективное видение, самоорганизация, взаимодействие, что предполагает не столько формирование чисто учебных видов деятельности, сколько развитие способностей к их преобразованию в русле стратегий социальной жизни [1. С. 27].

А. О. Карпов особо подчеркивает, что синхронизация обучения не с прошлым, а с будущим социальной природы преодолевает дихотомию учебного знания и инновационного социума и чрезвычайно актуализирует разработку открытой генеративной дидактики и реконструкцию архитектуры учебных сообществ в направлении интегрированных образовательных систем [1. С. 27].

Современная концепция исследовательского образования представляет развитие в новых социокультурных условиях идей В. Гумбольдта и их дальнейшей трактовки Ю. Хабермасом в контексте коммуникативной рациональности. Это не научные исследования и образование, а образование через научные исследования [7. Р. 33]. Результат такого образования трактуется как овладение базовыми компетенциями – когнитивными, социальными и эмоциональными, обеспечивающими достижение постоянной востребованности в обществе знаний. Европейский социологический анализ показал высокую степень совпадения компетенций для трудоустройства с компетенциями, которые участвуют в проведении исследовательской деятельности [7. Р. 16, 29].

Ведущим условием достижения стратегических целевых ориентиров инновационно-опережающего развития педагогической науки и образования является концептуальное единство образовательной, научной и инновационной деятельности по следующим направлениям:

- обеспечение фундаментальности предметной и психолого-педагогической подготовки педагогов к работе в условиях вариативной динамичной образовательной среды с ориентацией на ценности процесса личностного и профессионального развития всех субъектов образовательного процесса;
- обеспечение содержательного и структурно-функционального единства образовательного процесса на основе проблемно-содержательной взаимосвязи психолого-педагогических, социогуманитарных и культурологических дисциплин;
- научное обоснование модернизации содержания и технологий образовательной деятельности по приоритетным направлениям профессиональной подготовки в регионе;
- теоретико-методологическое обоснование развития системы непрерывного образования в регионе;
- проектирование инновационно-образовательной среды, устойчивой, самоподдерживающейся и восприимчивой к образовательным нововведениям и их коммерциализации;

- создание условий для формирования у будущих педагогов компетенций инновационной деятельности;
- создание сети консультационно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов (в том числе, с использованием механизма сетевых профессиональных сообществ).

С целью интенсификации и повышения качества интеграции науки и образования проектируются учебно-научно-инновационные комплексы (УНИК) как инновационная среда на основе создания материально-технической, экономической и социальной базы для становления, развития, поддержки и подготовки к самостоятельной деятельности малых научно-внедренческих предприятий, практического освоения научных знаний и наукоемких образовательных технологий.

Спектр деятельности УНИК может быть представлен тремя компонентами: научным модулем, учебно-методической базой, инновационно-технологическим модулем [2].

Научный модуль учебно-научно-инновационного комплекса является основным системообразующим элементом данной интеграционной структуры. Организационным оформлением данного модуля выступает комплекс центров трансфера технологий на базе региональных университетов. Учебно-методическая база объединяет лабораторные комплексы, учебники и учебные пособия, инструменты дистанционного образования и информационные системы. Инновационно-технологический модуль формируется путем развития инновационного цикла вуза в образовательной и научно-технической сферах на базе интеграции образовательного, научного, научно-технического и инновационного процесса.

Разветвленная сеть учебно-научно-инновационных подразделений, создающих инфраструктуру для внедрения в образовательную практику результатов фундаментальных и прикладных педагогических исследований, позволяет обеспечить организацию и проведение актуальных научно-исследовательских, поисковых и прикладных работ по проблемам развития системы образования в регионе, в том числе по заказам Министерства образования и науки РФ, государственных образовательных учреждений, управлений образования различного уровня, образовательных учреждений и др.

В рамках инновационной инфраструктуры осуществляется исследование и внедрение в образовательную практику региона передовых технологий развития образовательных систем в соответствии с приоритетами государственной образовательной политики, потребностями общественных и профессиональных сообществ, учреждений социально-культурной сферы, промышленных предприятий, бизнес-структур, образовательных учреждений различного типа и уровня.

Определяющим направлением деятельности инновационных центров является содействие освоению новых наукоемких образовательных технологий и эффективному использованию научно-технического потенциала вузов, а также кадровому обеспечению инновационной деятельности педагогов в системе непрерывного образования.

Создание и поддержка деятельности интегрированных научно-образовательных структур позволит оказывать информационно-консультативные и аналитические услуги учреждениям, работодателям и потребителям сферы образования в области оценки соответствия образовательной системы инновационным моделям развития по следующим основным направлениям:

1. Консультации и аналитическое экспертирование учреждений профессионального и общего среднего образования в области:

- современных технологий управления образовательным учреждением;
- проектирования принципов отбора современного содержания образования;
- формирования программ и учебных планов (для учреждений профессионального образования) в соответствии с новыми ФГОС высшего и среднего профессионального образования на основе компетентного подхода и кредитно-модульной структуры;
- формирования программ и учебных планов (для учреждений общего среднего образования) в соответствии с новыми ФГОС начального и общего среднего образования;
- внедрения современных систем контроля качества образования;
- инновационной деятельности.

2. Консультации и аналитическое экспертирование субъектов образовательной деятельности (в том числе преподавательского состава вузов и колледжей, учителей средних школ) в области:

- проектирования современного содержания образования;
- разработки и использования инновационных образовательных технологий;
- формирования программ профессионального роста;
- программ психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с особыми потребностями;
- аудита систем управления образовательных учреждений.

В настоящее время происходит активное формирование надгосударственного (межнационального) уровня интеграции образования и науки. Наиболее активно данный процесс развивается в странах Европейского союза и в ряде других регионов параллельно с политической, экономической, научной и образовательной интеграции.

Исследования, проведенные группой ученых (В. А. Сластенин, В. И. Жог, И. Ю. Борисова, В. А. Плешаков, Л. С. Подымова), позволили определить наиболее значимые виды научной и образовательной международной интеграции:

- создание информационных ресурсов, обеспечивающих международную интеграцию; международный обмен преподавателями, аспирантами, студентами, осуществление заграничных стажировок, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава; проведение совместных научных исследований, обмен научной информацией, педагогическими технологиями; совместная публикация монографий, научных статей.
- привлечение сотрудников из вузов-партнеров к управлению университетом, создание дочерних структур, создание международных центров межвузовской и международной интеграции; организация университетских лекций с привлечением крупнейших зарубежных специалистов, выдача двойных дипломов, занятость иностранных граждан в качестве преподавателей, создание и реализация совместных образовательных программ, подготовка по дополнительным образовательным программам в сфере изучения иностранного языка, обучение студентов по совместным международным образовательным программам.
- реализация международных социальных проектов, организация совместных благотворительных мероприятий, сотрудничество с зарубежными вузами в культурной и спортивной сфере, проведение международных студенческих олимпиад, совместных культурных мероприятий, посвященных национальным праздникам различных стран, встречи с деятелями культуры различных стран [4].

Таким образом, интеграция науки и образования в контексте социокультурной динамики предполагает трансформацию университетов в ведущие интеллектуальные центры трансфера новых образовательных технологий, в лидеры внедрения результатов научных исследований по ряду прорывных научных направлений в педагогической науке, реализации социально-образовательных и экспертно-аналитических проектов.

Литература

1. Карпов А. О. Исследовательское образование: ключевые концепты // Педагогика. 2011. № 3. С. 20–30.
2. Ковалевский В. П. Проблемы теории и методологии проектирования регионального университетского комплекса // Университетское управление. 2003. № 2(25).
3. Нурутдинова А. Р. Основные направления интеграции науки, образования и производства // Современные наукоемкие технологии. 2012. № 4. С. 24–27.
4. Строгеецкая Е. В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81.
5. Тягунова Ю. В., Крикунов К. Н. Субъекты и цели интеграции науки и образования в высшей школе // Высшее образование сегодня. 2010. № 5. С. 21–26.
6. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 8–23.
7. Simons M. Education Through Research at European Universities // Journal of Philosophy of Education. Oxford : Blackwell Publishing. 2006. Vol. 40. № 1.

А. В. Беляев, профессор
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

MODERN APPROACH TO MANAGEMENT UNIVERSITY

A. V. Belyaev, Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье обосновывается необходимость преодоления устаревших подходов к управлению образовательным учреждением. На смену линейно-административной системе управления, не учитывающей интересы, потребности коллектива, должны прийти гибкие, резонансные системы управления, основанные на принципах коллегиальности, интеграции вертикальных и горизонтальных связей.

The necessity of overcoming the legacy approaches to the educational institution. In place of the linear system of administrative control, not taking into account the interests and needs of the team must come flexible, resonant control system based on the principles of collegiality, the integration of vertical and horizontal linkages.

Ключевые слова: модели, стили управления, методологические основания, культурологический подход.

Key words: models, styles of management, methodological foundations, cultural approach.

Одной из ключевых проблем в строительстве университета как крупного образовательного, культурного и инновационного научного центра является вопрос управления вузом. В современной ситуации, учитывая сложность и масштабность стоящих перед федеральным университетом целей и задач, система управления требует поиска новых стратегий, позволяющих обеспечить выполнение вузом своего предназначения. Цель статьи – рассмотреть наиболее актуальные, по мнению автора, пути, направления смены управленческой парадигмы, поиска новых способов принятия управленческих решений, направленных на развитие вуза, на мобилизацию коллектива, на изменение внешней и внутренней среды.

Наиболее важной и ответственной в системе управления вузом является роль ректора, являющегося ключевой фигурой в выборе стратегий, направлений развития с учётом имеющегося потенциала. Особенно сложен круг задач ректора, возглавляющего федеральный университет. Об этом свидетельствует ценный опыт других федеральных вузов, уже прошедших трудный период организации и становления. «Масштабы проекта, решаемые задачи, – отмечает директор Центра менеджмента качества ЮФУ В. Н. Кирой, – просто несоизмеримы с теми, которые стоят перед ректорами менее крупных вузов. Даже многолетний и успешный опыт управления одним вузом не гарантирует эффективного управления проектом такого масштаба. Более того, опыт прошлых лет, накопленный в других социально-экономических условиях, может подсказывать неэффективные решения. В этой ситуации *важнейшее значение имеет соответствие масштаба личности ректора масштабу решаемой задачи, его способность стратегически и системно мыслить, с государственных позиций оценивать каждый свой шаг, эффективно использовать важнейший ресурс, который имеется в его распоряжении, – корпоративный потенциал его работников*» [1, с. 18]. Эффективно использовать имеющийся потенциал – это ещё и способность вовлекать в управление людей, творческих, владеющих технологиями стратегического менеджмента и проектного управления.

Действовавшая в прошлом веке (например, в социально-экономических условиях девяностых – начала нулевых годов) линейно-функциональная модель управления ко второй половине двухтысячных годов окончательно исчерпала свой ресурс, не обеспечивая решение задач, поставленных в ряде программных документов. Слабость научного потенциала, особенно небольших вузов, вынуждала руководство имитировать инновационную деятельность, скрывая за внешне эффектной атрибутикой весьма бедное содержание. Основные недостатки линейно-функциональной модели – отсут-

ствие обратной связи, формирование команды на принципах личной преданности, протекционизма, круговой поруки, а также псевдодемократизм, преобладание вертикальной коммуникации.

В новых условиях «жёсткие», линейно-функциональные модели не стимулируют проявления инициатив снизу, не способствуют возникновению горизонтальных коммуникативных связей. В современном понимании, управление – это инструмент, направленный на активизацию человека путём создания всех необходимых условий для проявления и развития его творческого потенциала. «Создание административной вертикали и использование в управлении преимущественно методов администрирования, отчасти оправданные на организационном этапе, – отмечают специалисты, – могут не позволить максимально эффективно задействовать один из наиболее существенных ресурсов – потенциал работников, недооценка которого может вызвать отчуждение персонала от реализации целей проекта, увеличить дистанцию между администрацией и коллективом» [1, с. 23]. Задачам, поставленным перед федеральными и национальными исследовательскими университетами, более соответствуют технологии, основанные на рефлексивных механизмах управления, на применении неформализованных, демократических, гибких способов и методов ситуативного управления. На смену жёсткому административному диктату должен прийти более живой и демократичный способ управления. Главное в нём – не сила давления, а гибкие и достаточные меры воздействия на сложную систему: например, резонансные воздействия, которые более эффективны, чем силовые [2]. В настоящее время более эффективными, следовательно, и более востребованными становятся модели ситуативного и программно-целевого (прогностического) управления. Работа таких моделей основана на принципах централизации и диверсификации; единичности и коллегиальности; сочетания административного управления и самоуправления; обратной связи; личного примера; информатизации (использование АСУ); мобильности и оперативности; открытости и организационной культуры. Инновационным моделям и технологиям управления свойственны такие признаки, как открытость, гибкость, акцент на самоорганизации, на переговорах, использование научных методов, привлечение консультантов, стремление к инновациям, высокая степень ответственности руководства за собственные действия [3].

Результатом индивидуально-личностного освоения той или иной управленческой модели является стиль управления. Стиль – это совокупность привычных, повторяющихся способов, приёмов, форм, особенностей деятельности. Демократический стиль как наиболее приемлемый в современных условиях основан на таких принципах, как опора на общественное мнение; поощрение; пожелания, советы; самоконтроль; доверительные отношения; организационное единство, сплочение; учёт индивидуальных особенностей; опора на оценку достижений, а не на критику недостатков; личный пример. Результатами выбора руководителем правильного стиля являются не только авторитет, уважение и хорошая репутация, но и глубокие и прочные знания; успехи в работе педагогического коллектива; хороший морально-психологический климат; радость общения и творческого труда; профессиональное долголетие.

Успешность организации целостной системы управления, основанной на демократических началах, зависит от интеграции всех уровней внутренних и внешних коммуникаций. В результате интеграции складываются условия для создания новой модели вуза – университетского комплекса с развитой инфраструктурой и широкой сетью предприятий – стратегических партнёров. Модель управления университетским

комплексом из линейно-функциональной должна быть трансформирована в проектно-матричную по направлениям деятельности [4].

Действенным фактором объединения всех уровней управления выступает организационная культура вуза. Она понимается как набор приёмов и правил решения проблем внешней адаптации и внутренней интеграции работников, оправдавших себя в прошлом и подтвердивших свою актуальность. Значимость организационной культуры для образовательного учреждения состоит в том, что она позволяет без административного нажима, естественным путем отобрать наиболее эффективные для достижения цели межличностные отношения, соответствующие модели поведения сотрудников. Компетентность, творческая устремленность, готовность к внешней и внутривузовской конкуренции (соревнованию), к работе в команде, коллективизм, гордость за свой университет повышают сплоченность персонала университета, согласованность его поведения, наиболее соответствующего целям организации. Когда люди имеют единые ценности и нормы поведения, нет необходимости, свидетельствует мировой опыт, указывать им, как они должны поступить в каждой конкретной ситуации: организация может быть «уверена», что ее члены примут правильное решение, руководствуясь своими культурными нормами и ценностями [5].

Одним из методологических оснований современных моделей управления образовательными системами является аксиологический подход, ориентирующий субъектов образовательного процесса на формирование педагогических ценностей, высокой академической культуры, норм педагогических отношений, обеспечивающих благоприятный морально-психологический климат, творческую атмосферу в среде преподавателей. Это формирует достоинство личности, профессиональную гордость и обеспечивает, в конечном счете, высокую репутацию вуза и коллектива.

В своих крайних, уродливых формах проявления профессиональный корпоративизм может привести к негативным последствиям, порождая противоречия либо с другими профессиональными группами, либо даже с интересами общества в целом. Такой «корпоративизм» весьма характерен для линейно-административных систем управления. Апологетам линейно-административной модели свойственны, как правило, демонстративный тип поведения, провинциальная самонадеянность, переоценка своих возможностей, результатов работы, масштабов собственной значимости. В своих крайних, уродливых формах проявления «корпоративный менеджмент» выходит за рамки культурного феномена – становится в положение «вне культуры». В результате происходит разрушение горизонтальных связей, обособление структурных подразделений, отделение персонала вуза от студентов, которые воспринимаются как средство достижения корпоративных интересов.

Избежать подобных коллизий можно, если в структуре профессиональных интересов университетского сообщества приоритетными становятся потребность заниматься любимым делом, удовлетворенность интеллектуально-творческой средой, радость профессионального общения.

В современных условиях особенно актуальны положения теории и практический опыт, ориентированные на неклассическую систему управления. Система эта, базирующаяся на распоряжении образовательными программами и проектами, требует комплекса мер, направленных на демократизацию управления: структурирования университета как холдинга, концентрации сил и средств на приоритетных для него научно-образовательных направлениях; ввода университета в режим проектной деятельности (например, объединение основных научных направлений вузовской науки по модульно-проектному принципу); поиска возможностей для делегирования управленческих функций с вузовского (институтского) уровня на уровень деканатов, кафедр, а также на преподавательский уровень; овладения новыми технологиями управления (например, технологиями, переносимыми из практик бизнес-структур), заказа на разработ-

ку тех проектов, которые необходимы университету для его развития (такой заказ инициируется сверху с учётом потенциала разработчиков); превращения учёного совета вуза в академический, а не административный орган; доступности информации; наличия известных правил и норм, принятых на коллегиальной основе и стимулирующих персонал на качественную работу; создания коммуникативных площадок для студентов, аспирантов, преподавателей.

Названные научные подходы могут выступать в качестве методологических и методических оснований при разработке механизмов управления федеральным университетом. Университет представляет собой очень сложную систему, так как в ней сконцентрирован высокий интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал. «Важно, – отмечают управленцы, работающие в крупных вузах, – не руководить университетом, не превращать его в объект управления (что может оказаться в принципе невозможным), а сделать коллектив и каждого работника в отдельности субъектом, заинтересованным участником реализуемого проекта» [1, с. 22–23]. Такая смена позиций будет способствовать возрастанию роли профессионального (академического) самоуправления высококомпетентных команд научно-педагогических кадров. Сообщество преподавателей и научных сотрудников должно стать одним из главных участников принятия решений и контроля качества в системе образования как на уровне педагогических коллективов и учёных советов, так и в виде воссозданных предметных профессиональных ассоциаций. Делегирование управленческих функций на уровень преподавателя требует готовности самого преподавателя к осуществлению этих функций: ему необходимо обладать достаточным уровнем интеллектуального и морально-нравственного развития, профессиональной компетентностью, готовностью к восприятию инноваций, к проектированию собственной инновационной деятельности. В современных условиях преподаватель должен не только глубоко знать сущность преподаваемой науки, но и быть мастером педагогического труда и психологом, хорошо знающим особенности студенческой молодежи. Он должен быть интересной для студентов личностью, владеть современными технологиями обучения и методами поиска и обработки информации, обладать широким кругозором и высокой культурой, быть образцом в организации современного учебного процесса. Иными словами, преподаватель, работающий в федеральном университете, как и управленцы других уровней, несёт ответственность за свою актуальность.

В заключение подчеркнём, что создание новой организационной структуры СКФУ, привлечение к управлению специалистов, имеющих опыт реализации масштабных проектов, вселяют надежду, что университет сможет решать не только прагматические задачи, связанные с подготовкой кадров для социально-экономического развития региона, но и исполнить свою важнейшую миссию, которая заключается в воспроизводстве знаний и ценностей, разработке концепций, теорий, в преобразовании фундаментальных разработок в технологические проекты, а также в формировании культурной, интеллектуальной среды, ориентированной на взращивание новых поколений интеллигенции.

Литература

1. Кирой В. Н. Новые университеты России: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 7–23.
2. Жигалев Б. А. Организационные основы управления развитием вуза // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 35–40.
3. Сорокина Н. Модели и технологии управления образовательными учреждениями // Высшее образование в России. 2006. № 10. С. 93–96.
4. Шапошников Л. Е., Фёдоров А. А. Новые горизонты // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 14–19.
5. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. М.: Логос, 2006. 224 с.

СОСТОЯНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ БЕЛАРУСИ

С. В. Туркенич,
старший преподаватель кафедры правоведения
Гомельский филиал Международного университета «МИТСО»

STATE PATRIOTIC AND IDEOLOGICAL OUTLOOK OF MODERN STUDENTS OF BELARUS

S. V. Turkenich,
Senior Lecturer, Department of Law
Gomel branch of the International University «MITSO»

Статья охватывает круг вопросов, связанных с теоретическими аспектами понимания феноменов идеологии и патриотизма, особенностями их восприятия студенческой молодёжью. Особое внимание уделяется исследованиям современного состояния патриотического и идеологического мировоззрения студенческой молодёжи Беларуси. В статье акцентируется внимание на проблемах, возникающих в процессе формирования социально значимых идей, очерчиваются перспективные направления для их дальнейшего развития и совершенствования.

The article includes the range of questions connected with theoretical aspect of understanding of ideology and patriotism phenomenon, especially their perception of the students. Particular attention is paid to research the current state of patriotic and ideological outlook of students in Belarus. The article considers the methods which cover the models of ideological influence on the population of post soviet countries just as the population of the Republic of Belarus.

Ключевые слова: идеология, патриотизм, студенческая молодёжь, воспитание, мировоззренческие ценности, Родина.

Key words: ideology, patriotism, students, youth, education, worldview values, Motherland.

Идеология – это сфера идеальных представлений, предопределяющих мировоззренческую позицию личности. Мировоззрение же, в свою очередь, определяется как система взглядов, принципов, убеждений, формирующих отношение человека к окружающей действительности. Рядорасположенность определений «идеология» и «мировоззрение» даёт возможность сделать очевидным факт их явной взаимосвязанности [1, с. 59].

Гуманизация общественных отношений и выработка государственно-патриотической идеи лежит в основе научного восприятия политических явлений, процессов и формирует политическую культуру, науку, образование, воспитание, а также цивилизованные формы контактов между людьми, свободного и широкого распространения информации – этих источников политического поведения и действия людей [2, с. 64].

Ещё в XVI веке Н. Макиавелли писал о необходимости «сохранения оснований своей национальной религии», которая способна поддержать в государстве порядок и организованность [3, с. 102–103].

Национальная идеология строится на основе синтеза исторического опыта и современных реалий [4, с. 124].

Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко в своём докладе на семинаре руководящих работников по идеологической работе чётко определил приоритеты, смысл и значение государственной идеологии на современном этапе. В частности, он заявил: «Государственная идеология «кроится» не под отдельного человека, пусть даже и первого Президента страны, а под наш белорусский народ с тем, чтобы политическая конъюнктура не влияла на общее направление развития белорусского общества» [5].

Среди объектов идеологического воздействия особое место занимает студенческая молодёжь, как наиболее активная, мобильная и восприимчивая часть молодёжной среды.

С целью сбора эмпирического материала для обобщения теоретических положений по указанной проблематике автором был проведён опрос в среде студенческой молодёжи Гомельского региона: «Особенности и состояние патриотического и идеологического мировоззрения современной студенческой молодёжи Гомельщины». Основной задачей исследования являлось определение отношения студенческой молодёжи к идеологии и патриотизму как частям ментального проявления социальных отношений белорусского общества.

Опрос проводился с 5 октября 2012 по 3 апреля 2013 года в городе Гомеле. Инструментом исследования явилась разработанная анкета, ответы на вопросы которой позволили бы не только выявить различные стереотипы мышления об идеологических аспектах сознания молодёжи, узнать уровень патриотической настроенности респондентов, но и выявить проблемы, стоящие на пути политической социализации молодёжи в соответствии с основными положениями национальной идеи белорусского государства.

При опросе была использована методика анкетирования. Предложенная анкета заполнялась непосредственно информантами. Респондентами являлись студенты высших учебных заведений Гомельского региона.

Выборка на этапе отбора респондентов – квотная (контролируемые признаки – пол, возраст, получаемое образование в Вузах города Гомеля).

Методом выборочного анкетирования опрошено 408 респондентов в возрасте от 17 до 23 лет.

Выбор возраста респондентов обусловлен целями исследования. 17 лет – 23 года возрастной промежуток большей части студентов вузов, средний возраст респондентов – 19 лет.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что значительная часть студенческой молодёжи практически не видит различия между понятиями «идеология» и «идеология белорусского государства», о чём свидетельствуют ответы на вопрос № 6 анкеты «Какие эмоции возникают у Вас, когда Вы слышите термин «идеология» и вопрос № 7 «Какие эмоции возникают у Вас, когда Вы слышите выражение «идеология белорусского государства» (табл. 1 и 2).

Таблица 1 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Какие эмоции возникают у Вас, когда Вы слышите термин «идеология»?»

Вариант ответа	Количество респондентов, а также % к общему количеству
Позитивные	81 (19,9 %)
Скорее позитивные	236 (57,8 %)
Негативные	9 (2,2 %)
Скорее негативные	82 (20,1 %)

Таблица 2 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Какие эмоции возникают у Вас, когда Вы слышите термин «идеология белорусского государства»?»

Вариант ответа	Количество респондентов, а также % к общему количеству
Позитивные	88 (21,6 %)
Скорее позитивные	220 (53,9 %)
Негативные	25 (6,1 %)
Скорее негативные	75 (18,4 %)

Показательно, что эмоциональная реакция на термины «идеология» и «идеология белорусского государства» у большинства респондентов положительная, или как указано в варианте для ответов – «скорее положительные (эмоции)». 77,7 % опрошенных испытывают положительные или близкие к положительным эмоции, когда им доводится слышать термин «идеология», 75,5 % молодых людей также эмоционально позитивно воспринимают и понятие «идеология белорусского государства», что свидетельствует о готовности белорусской молодёжи к восприятию информации о тех ценностях, которые несёт белорусская национальная идея.

К слову, выясняя, что же понимают молодые люди под термином «идеология белорусского государства», выясни-

лось, что большинство респондентов считают, что это система мировоззренческих ценностей всего белорусского общества (233 человека), 91 человек ассоциирует понятие «идеология белорусского государства» с политическими идеями, 52 человека – с патриотическими воззрениями и лишь 31 человек понимает идеологию как нечто абстрактное, 1 респондент стойко ассоциирует понятие «идеология белорусского государства» с личностью педагога, читавшего соответствующий курс в учреждении образования, в котором он обучается (табл. 3).

Таблица 3 – Распределение ответов респондентов на вопрос «С чем в большей степени ассоциируется у Вас понятие идеологии белорусского государства?»

Вариант ответа	Количество респондентов, а также % к общему количеству
С системой мировоззренческих ценностей всего белорусского общества	233 (57,2 %)
С политическими идеями	91 (22,3 %)
С патриотическими воззрениями	52 (12,7 %)
С чем-то абстрактным, непонятным	31 (7,6 %)
Свой вариант	1 (0,2 %)

Выражая своё отношение к мировоззренческим ценностям, 273 человека из числа опрошенных (66,9 %) оценили свой тип мировоззрения как светский, 135 человек (33,1 %) придерживаются религиозного типа мировоззрения. Важность религиозного фактора в процессе идеологического воспитания и политической социализации в своих трудах отмечали ряд авторов: О. А. Шелест [6], Ю. Павлюченкова [7], Л. Е. Земляков, Н. Н. Коликова [8].

Для анализа результатов исследования важен тот факт, что патриотами своей Родины считают себя 335 человек (82,1 %) и лишь 73 (17,9 %) таковыми себя не считают. Абсолютное большинство респондентов уверены в своих патриотических чувствах, а вот уверенности в наличии таких же чувств у своих сверстников опрошенные не выражают – уровень патриотизма в среде белорусской молодёжи был оценен респондентами только в 5,2 балла по 10-балльной шкале (табл. 4). Более того, средняя оценка молодёжи собственной осведомлённости об основных аспектах идеологии белорусского государства – 5,6 балла (табл. 5).

Таблица 4 – По шкале от 1 до 10 оцените уровень своих знаний основных положений идеологии белорусского государства

Баллы	Количество респондентов, а также % к общему количеству
1	7 (1,7 %)
2	7 (1,7 %)
3	15 (3,7 %)
4	54 (13,2 %)
5	97 (23,7 %)
6	86 (21,1 %)
7	95 (23,3 %)
8	35 (8,6 %)
9	8 (2,0 %)
10	4 (1,0 %)
Средний балл	5,6 балла

Таблица 5 – По шкале от 1 до 10 оцените уровень патриотизма белорусской молодёжи

Баллы	Количество респондентов, а также % к общему количеству
1	8 (2,0 %)
2	13 (3,2 %)
3	35 (8,6 %)
4	49 (12,0 %)
5	131 (32,1 %)
6	75 (18,4 %)
7	58 (14,2 %)
8	33 (8,0 %)
9	2 (0,5 %)
10	4 (1,0 %)
Средний балл	5,2 балла

Таким образом, выясняется, что несмотря на то, что большинство опрошенных считают себя патриотами, молодёжь скептически относится к патриотическим воззрениям окружающих – таких же молодых людей, как и они сами. Уровень своей осведомлённости по анализируемым вопросам оценивается самими же респондентами как «немногом выше среднего».

Понятие «патриотизма» неразрывно связано с определением понятия «Родина». В отличие от предыдущих вопросов, где нужно было выбрать один из вариантов предложенных ответов, в данном вопросе респондентам предоставлялась возможность самостоятельно написать свой вариант представления о том, что же такое Родина. В расчёт принимались все варианты ответов, указанные респондентом, даже если таковых было несколько (табл. 6).

Таблица 6 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Родина для Вас – это...»

Вариант ответа	Количество респондентов, а также % к общему количеству
Место рождения	137 (26,7 %)
Место рождения и проживания/родной дом	120 (23,3 %)
Страна	60 (11,7 %)
Затруднились ответить	44 (8,5 %)
Место проживания близких/дорогих людей/семья	42 (8,2 %)
Место, где прошло детство/взросление	33 (6,4 %)
Родное/любимое/святое место	20 (3,9 %)
Место, где комфортно, хорошо	13 (2,5 %)
Всё вокруг	13 (2,5 %)
Место, где проживали предки	10 (1,9 %)
Место, куда хочется вернуться	7 (1,4 %)
Привычный/желаемый образ жизни	7 (1,4 %)
Место там, где тебя ждут/где ты нужен	6 (1,2 %)
Ничего не значит	2 (0,4 %)
Общее количество ответов респондентов (1 человек мог дать несколько вариантов)	514 (100 %)

Как видно из данных, полученных в результате анкетирования, современная студенческая молодёжь считает себя патриотично настроенной, уважительно относится к своей Родине, позитивно оценивает мировоззренческие ценности того общества, в котором она социализируется. Тем не менее цифры указывают на проблемы, связанные с выражением своих патриотических чувств, их адекватную оценку. Вопрос анкеты «Что, по Вашему мнению, мешает белорусской молодёжи быть более патриотично настроенной?» призван помочь разрешить вопрос «Почему так происходит?».

Несмотря на то что значительная часть респондентов затруднилась с ответом, обобщение полученных данных имеет следующие результаты: 82 респондента (19,3 %) считают, что причины, стоящие на пути развития патриотических воззрений современной молодёжи, лежат в плоскости недостаточного уровня воспитанности и образованности молодёжи. Этот же тезис подтверждается невысокой оценкой самими же респондентами своих знаний в области идеологии белорусского государства.

Многие респонденты (17,5 %) считают, что патриотические воззрения молодёжи снижаются, не развиваются в должной мере вследствие воздействия сети Интернет, социальных сетей, пропаганды (явной и латентной) чужого, не характерного белорусскому обществу образа жизни, преподносимого в ярких тонах, зачастую не имеющих ничего общего с действительностью.

Полностью результаты анкетирования по данному вопросу проиллюстрированы в таблице 7.

Блок вопросов анкетирования был посвящён выяснению отношения белорусской студенческой молодёжи к деструктивным идеологиям и степени поражённости пагубными идеями этих идеологий.

Таблица 7 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Как вы считаете, что мешает нашей молодёжи быть более патриотично настроенной?»

Вариант ответа	Количество респондентов, а также % к общему количеству
Затрудняюсь ответить	113 (26,7 %)
Недостаточность воспитания, образованности	82 (19,3 %)
Влияние «западной» культуры через Интернет, социальные сети, СМИ, мода	74 (17,5 %)
Недостаточные действия со стороны государства/политика государства	50 (11,8 %)
Уровень жизни/материальные трудности	29 (6,8 %)
Нигилизм, эгоизм, безразличие	27 (6,3 %)
Увлечение алкоголем, табакокурение	16 (3,6 %)
Недостаточность информационного воздействия	15 (3,5 %)
Ничего не мешает	10 (2,6 %)
Общество, его деградация	8 (1,9 %)
Общее кол-во ответов респондентов (1 мог давать несколько вариантов)	424 (100 %)

На вопрос «Как Вы относитесь к крайнему национализму?» лишь 36 человек ответил положительно (8,8 %), 253 – отрицательно (62,0 %) и 119 человек (29,2 %) не понимают, о чём идёт речь.

Указать какие-либо деструктивные идеологии затруднились 63,9 % респондентов. Из названных вариантов наиболее известна идеология фашизма – 20,0 %; с идеологией нацизма, расизма, шовинизма, неонацизма в общей сложности знакомы 10,3 % от всех опрошенных. Полученные результаты указывают на то, что современному белорусскому студенчеству в целом не интересны идеи деструктивных идеологий, однако невысокий уровень осведомлённости о проявлениях деструктивных политических идей может ставить в опасность вовлечения молодых людей в экстремистскую деятельность, данный факт необходимо учитывать при проведении воспитательной работы в среде студенчества.

На вопрос «Как Вам кажется, актуальна ли для жителей Беларуси подверженность влиянию каких-либо деструктивных идеологий?» также даны вполне однозначные ответы: нет, проблема не актуальна – 321 человек (78,7 %); да, актуальна, но каким именно деструктивным идеологиям подвержена белорусская молодёжь, ответить затрудняюсь – 68 человек (16,7 %); да, актуальна подверженность идеям фашизма – 9 человек (2,2 %); да, некоторые молодёжные субкультуры несут в себе деструктивные идеи – 10 человек (2,4 %).

Подводя итог, респондентам было предложено указать «Нужно ли белорусскому обществу продолжать совершенствоваться и развивать национальные идеи, стремиться жить в соответствии с их положениями?». На что абсолютное большинство респондентов дали положительный ответ (365 че-

ловек, или 89,5 % от общего числа опрошенных), отрицательно ответили 43 человека (10,5 %).

Основными выводами произведённого исследования являются:

1. Студенческая молодёжь в значительной мере считает себя патриотически настроенной по отношению к своей Родине.
2. Большинство респондентов отождествляют Родину с местом рождения, взросления, проживания как самих себя, так и своих родных и близких.
3. Общее отношение к понятию «идеология» и «идеология белорусского государства» у современной студенческой молодёжи Беларуси позитивное, однако внешнее проявление своего отношения к идеологии и патриотизму в целом находится на несколько усреднённом уровне.
4. Идеология белорусского государства в большей мере у молодых людей ассоциируется с мировоззренческими ценностями общества. Две трети представителей студенческой молодёжи Гомельщины обладают светским типом мировоззрения.
5. Ответы респондентов указывают на незначительную подверженность студенческой молодёжи идеям деструктивных идеологий.
6. Молодые люди считают необходимым в дальнейшем развивать национальную идею, а следовательно, разделяют её взгляды.

Литература

1. Гречнева Е. В. Идеологическая подготовка педагога как средство развития личности профессионала образовательной деятельности // Кіраванне ў адукацыі. 2006. № 6. С. 59–60.
2. Сейранян Ф. Государственно-патриотическая идеология как основа консолидации общества и укрепления государства // Основы государства и права. 2002. № 6. С. 51–64.
3. Решетников С. В. Формирование системы общенациональных ценностей и идеологических ориентиров современной Беларуси // Проблемы управления. 2004. № 1. С. 102–108.
4. Короткий А. А. К вопросу о национальной идеологии Беларуси // Чалавек. Грамадства. Свет. 2002. № 2. С. 122–127.
5. Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко : [электронный ресурс]. URL: <http://www.president.gov.by>. Дата доступа: 13.07.2010.
6. Шелест О. А. Религиозная социализация в семье как фактор формирования личности // Адукацыя і выхаванне. 2006. № 11. С. 71–75.
7. Павлюченкова Ю. Особенности формирования гражданского сознания российской молодёжи // Власть. 2007. № 10. С. 36–39.
8. Земляков Л. Е., Коликова Н. Н. Религиозный фактор идеологии белорусского государства // Проблемы управления. 2008. № 2. С. 247–252.

НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ

Ю. В. Сорокопуд, д-р пед. наук, доцент
Педагогический институт, СКФУ, г. Ставрополь

NEW REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION AS AN IMPERATIVE OF THE MODERN EDUCATIONAL REALITY

Y. V. Sorokopud, Dr. ped. Associate Professor
Pedagogical Institute, NCFU, Stavropol

В статье изложены новые требования к подготовке будущих преподавателей высшей школы в контексте изменений в отечественной системе высшего профессионального образования.

The article describes the new requirements for the training of future teachers in higher education in the context of changes in the national system of higher education.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, профессиональная подготовка, пути развития отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы.

Key words: high school teacher, training, the development of the national system of training of high school teachers.

В современных условиях образование становится стратегическим ресурсом для развития государства, а также важной экономической отраслью.

В разработанной Правительством РФ Концепции долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 года, а также в принятом в 2012 г. «Законе об образо-

вании Российской Федерации» применительно к высшей школе обозначена цель – внедрение современной инновационной модели образования и повышение качества предоставляемых образовательных услуг. Это актуализирует тот факт, что практическая реализация обозначенной цели возможна лишь при высоком уровне сформированности профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава.

В современных условиях всё большую значимость приобретает необходимость развития системы подготовки преподавателей высшей школы, под которым *понимается процесс, направленный на реализацию новых методологических подходов, концептуальных идей, в соответствии с актуальными и перспективными запросами страны, общества, вузов, самих преподавателей.*

Основная концептуальная идея организации подготовки преподавателей высшей школы в современных условиях: создать в процессе всего многоуровневого обучения условия для отбора студентов, склонных к педагогической деятельности, и формирования у них необходимых компетенций, которые позволят в дальнейшем осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, а также деятельность в условиях инновационной инфраструктуры.

Основное содержание подготовки преподавателей высшей школы начиная с 2002 г. в вузах страны реализовывалось в процессе подготовки в рамках дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы». Начиная с 2012 г. во многих вузах она была отменена в связи с введением ФГОС ВПО нового поколения. В настоящий момент в Северо-Кавказском федеральном университете подготовка реализуется в условиях магистратуры направления «Педагогическое образование», в дальнейшем – в условиях аспирантуры, в том числе и по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», которую университету разрешили реализовывать в обновлённом виде. При этом в бакалавриате предполагается формирование общекультурных и, отчасти, профессиональных компетенций при изучении психолого-педагогических, специальных дисциплин, элективных курсов.

Согласно разработанной нами Концепции, системообразующими принципами организации профессиональной подготовки преподавателей являются:

- принцип «опережающего обучения», направленного на подготовку преподавателей к работе в новых условиях функционирования современных вузов;
- компетентностного «апгрейдинга», позволяющего студентам «наращивать» необходимые компетенции в процессе профессиональной подготовки путём вовлечения в различные виды деятельности, формы учебной, научной, воспитательной работы, а также освоения различных инвариантных и вариативных дисциплин, способствуя формированию индивидуальных образовательных маршрутов;
- кластерности – интегрирующего потенциал науки, образования и производства в процессе повышения эффективности подготовки преподавателей.

В процессе подготовки преподавателей высшей школы нового типа предполагается использование традиционных и инновационных средств, основанных на информационных технологиях, в их разумном сочетании. При подготовке будущих преподавателей необходимо организовывать работу на основе комплексного использования УМК и ЭУМК. Наиболее перспективными являются следующие современные средства реализации образовательного процесса: на основе информационных технологий: электронный читальный зал (базы знаний, электронные словари и т. д.); мультимедийные лекции; компьютерные системы тестирования; обучающие программы, экспертные системы, системы моделирования, интеллектуальные системы; учебные фильмы, лабораторные дистанционные практикумы, виртуальные экскурсии; системы оперативного взаимодействия с преподавателем, в том числе поддерживающие групповую работу, видеоконференции, форумы; бизнес-инкубаторы и другие инновационные структуры в вузе; организация студенческих научно-практических Интернет-конференций, публичные защиты творческих проектов и представление результатов своей деятельности в сети Интернет; на основе интерактивных технологий: проблемные лекции; вебинары; субъект-субъектное групповое взаимодействие; имитация профессиональной деятельности в процессе проведения деловых и имитационных игр; кейс-технологии; проектные технологии и т. д. При этом каждая дисциплина должна быть обеспечена традиционным учебным материалом, компьютерными

средствами в виде электронного учебника или обучающей программы, а также опираться на образовательные ресурсы Интернет (например, при разработке заданий для СРС, выполнение которых потребует обращения к Интернету). Только комплексное использование всех средств может обеспечить высокое качество образования и формирование необходимых компетенций.

В целом в рамках реализуемой концепции были выделены следующие основные пути развития отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы, создающие возможность для нелинейной организации образовательного процесса:

1. Организация образовательного процесса в условиях активного взаимодействия с компонентами образовательной среды. Основными условиями реализации которого являются: формирование и обеспечение эффективного функционирования в вузе инновационной инфраструктуры (Технопарк, инновационные центры, бизнес-инкубаторы и т. п.) и отработанных возможностей взаимодействия с внешней социокультурной средой региона; создание механизмов, способствующих эффективному освоению данной среды со стороны профессорско-преподавательского состава и студенческой молодёжи.

В условиях развитой инновационной инфраструктуры, образующей основу образовательной среды, предполагается тесное взаимодействие и взаимовлияние следующих подсистем:

- кадрового обеспечения (наличие профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала, обладающего необходимым уровнем профессиональной компетентности);
- информационного обеспечения (наличие в вузе электронных и традиционных («бумажных») библиотек и коллекций учебных ресурсов различных типов; электронных версий источников предметно-ориентированной информации, объектов культурного наследия и т. п.; электронных полнотекстовых баз научных, научно-популярных журналов; наличие музеев и др.);
- инновационного обеспечения (организация в вузе инновационных центров, студенческих бизнес-инкубаторов; подразделений Технопарка и др.);
- методического обеспечения (наличие разработанных учебно-методических комплексов дисциплин, инновационных элективных курсов, доступных всем участникам образовательного процесса, выставленных на сайте вуза или его подразделения);
- воспитательного обеспечения (организация в вузе структур, осуществляющих и координирующих воспитательную деятельность всех факультетов, в том числе подструктур системы подготовки преподавателей высшей школы);
- обеспечения прохождения производственной и педагогической практики – организация в вузе структур, проводящих координацию деятельности профессорско-преподавательского состава и баз практик с целью эффективного проведения различных видов практик, стажировок, в том числе в ведущих отечественных и зарубежных вузах;
- организационного обеспечения образовательной деятельности, в том числе системы дистанционной поддержки учебного процесса, обеспечивающей организацию и доступ к названным выше подсистемам, коммуникацию участников образовательного процесса;
- материально-технического и программного обеспечения учебного процесса, включающего оснащение учебных аудиторий, терминальных классов, помещений для самостоятельной работы, библиотеки аудиовизуальной и компьютерной техники, необходимыми периферийными устройствами и программным обеспечением, доступом к Интернету и локальной сети вуза.

Специфической особенностью данной среды является двойственный характер её воздействия на будущих преподавателей высшей школы: во-первых, как на субъектов обучения и воспитания; во-вторых, как на будущих субъектов профессионально-педагогической деятельности, вносящих свой вклад в её развитие и получающих подготовку к осуществлению будущей профессионально-педагогической деятельности в условиях её функционирования.

2. Введение педагогического сопровождения студентов (по типу педагогического коучинга) на базе кафедр, осуществляющих основную подготовку преподавателей высшей школы, как вида индивидуальной поддержки талантливых студентов (магистрантов, аспирантов, слушателей), направленных на про-

фессиональный и личностный рост, повышение персональной эффективности; достижение инновационных целей в области образования, в упрочении и интеллектуального капитала вуза.

3. Использование потенциала элективных курсов, способствующих формированию опережающих знаний в области высшего профессионального образования, отражающих специфику функционирования вузов в современных социокультурных реалиях и позволяющих осуществлять подготовку желающих не только в качестве преподавателей высшей школы, но и тьюторов, специалистов инновационной инфраструктуры вуза и др.

4. Совершенствование научно-исследовательской работы, основными условиями которой являются: разработка и ежегодный мониторинг программы по реализации приоритетных научных направлений, внедрение в образовательный процесс результатов научно-исследовательской деятельности в области высшего профессионального образования; активное привлечение магистрантов, аспирантов, слушателей к разработке и проведению научных исследований на базе инновационной инфраструктуры, в том числе совместных исследований с учреждениями социокультурной сферы региона; привлечение магистрантов, аспирантов к участию в работе проблемных групп, к выполнению грантов в качестве соисполнителей, фестивалей науки, конкурсах научных работ и др.

5. Использование современных форм организации воспитательной работы, основными условиями реализации выявленного пути является организация эффективного взаимодействия при проведении воспитательных мероприятий со внешними социокультурными объектами образовательной среды (учреждениями культуры, спорта, медицины и др.), достижения синергии всех участников воспитательного мероприятия – студентов – магистрантов – аспирантов – преподавателей – специалистов инфраструктуры – представителей общественности, объединённой единой, значимой для всех участников целью.

Отличительная особенность технологии организации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в рамках разработанной Концепции заключается в том, что дан-

ный подход предполагает сочетание лучших отечественных традиций по подготовке преподавателей высшей школы с инновационными методами, технологиями, средствами обучения и воспитания, положительно зарекомендовавшими себя и обусловленными изменившимся характером педагогической деятельности в условиях современных вузов.

Реализация основных идей подготовки преподавателей высшей школы нового типа позволит достигнуть следующих основных результатов:

- для вузов: создание практического механизма апробации инновационных технологий средств обучения и воспитания, позволяющих реализовать инновационную образовательную модель высшего профессионального образования; создание условий для развития человеческого капитала вуза, способствующих вовлечению в инновационную деятельность талантливой молодёжи на ранних этапах профессиональной подготовки; упрочение бизнес-имиджа вуза, за счёт повышения степени освоения инновационных технологий, разнообразия предлагаемых дополнительных образовательных программ и услуг;
- для будущих преподавателей: приобретение опыта организации образовательного процесса на основе инновационных технологий; повышение восприимчивости к инновациям, возможность активного, целенаправленного использования информации, актуализация внутренних сил, способностей и мотивов, инициирование своего собственного направления развития; накопление ресурсного пакета общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющего успешнее конкурировать на рынке образовательных услуг.

Литература

1. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы : учебное пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2011. 544 с.
2. Сорокопуд Ю. В. Педагогическая концепция развития отечественной системы подготовки преподавателей высшей школы : монография. М. : ВУ, 2010. 250 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПРЕЗИДЕНТСКИХ КАДЕТСКИХ УЧИЛИЩАХ НА ПРИМЕРЕ СТАВРОПОЛЬСКОГО СПКУ

Л. Г. Куц, кандидат военных наук, доцент

В. В. Кулаков, доктор исторических наук, профессор
Ставропольское президентское кадетское училище, г. Ставрополь

FEATURES OF PLANNING AND ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS FOR PRESIDENTIAL CADET ACADEMY EXAMPLE OF STAVROPOL SPKU

L. G. Kutz, candidate of military sciences

V. V. Kulakov, doctor of historical sciences, professor
Stavropol presidential Cadet School, Stavropol

В статье представлена характеристика образовательного процесса президентских кадетских училищ, обоснованы особенности построения учебного процесса в данном виде учебных заведений.

The article presents the characteristics of the educational process of the presidential cadet schools, grounded design features of the educational process in this type of education.

Ключевые слова: кадетское училище, учебный план, дополнительное образование.

Key words: Cadet School, curriculum, additional education.

С 2010 года в нашей стране функционируют президентские кадетские училища. Изначально учредитель (Российская Федерация в лице Министерства обороны) предполагал сформировать по одному такому учебному заведению в каждом федеральном округе. На сегодняшний день уже имеется три – Оренбургское, Ставропольское и Краснодарское училища, они начали свою работу соответственно с 2010, 2011 и 2012 года.

Ставропольское президентское кадетское училище образовано распоряжением Правительства Российской Федерации № 1414-р от 11 августа 2011 г. и приказом министра обороны Российской Федерации № 1363 от 17 августа 2011 г. Первый

набор воспитанников составил 302 человека. На открытии училища присутствовал Президент Российской Федерации Дмитрий Медведев. Было принято: 73 воспитанника – дети, оставшиеся без попечения родителей, 82 кадета – из неполных семей и 141 – из полных. Родители или близкие родственники 210 мальчишек, поступивших к нам, являются военными и гражданскими служащими Министерства обороны Российской Федерации. В будущем общая численность обучающихся достигнет 840 человек, на сегодняшний день в училище 422 кадета. Училище разместилось на месте Ставропольского высшего военного авиационного училища, перебазируемого в Воронеж.

Важно понимать, что наряду с общими параметрами президентские кадетские училища несколько отличаются от подобных образовательных учреждений Министерства обороны. Здесь, как видим, в основном обучаются дети военнослужащих, гражданского персонала Министерства обороны, ветеранов Вооруженных сил, а также дети, оставшиеся без попечения родителей. То есть это те категории подростков, которые в силу объективных причин (отдаленность военных гарнизонов, трудности в питании и обучении и пр.) не всегда могли получить качественное основное общее и среднее (полное) общее образование. Поэтому речь ни в коем случае не может идти о

целенаправленной подготовке абитуриентов в военные вузы. Каждый ребенок сам определит свою судьбу.

Другое дело, что уже сегодня, по данным опроса кадет, 80 % из них высказывается в пользу военной службы. Однако руководство училища, педагогический состав терпеливо объясняют воспитанникам, что, как минимум, в 19 ведомствах Российской Федерации для службы требуются высококлассные специалисты, государственные служащие, имеющие хорошее базовое (среднее) образование. Это и дипломатическая служба, различные силовые структуры и ведомства, органы контроля и надзора, другие важные государственные структуры.

Главное предназначение президентских училищ – развитие системы поддержки талантливых детей, подготовка всесторонне образованных и патриотически настроенных молодых людей, ориентированных на государственную службу и на военном, и на гражданском поприще. В училищах применяются инновационные образовательные программы основного и среднего (полного) общего образования, а также дополнительные образовательные программы, направленные на всестороннее интеллектуальное, духовно-нравственное и физическое развитие личности. Помимо этого, организовано профильное обучение с углубленным изучением отдельных предметов. При этом особое внимание уделяется лингвистической подготовке и спорту.

Последовательность введения в образовательное пространство президентских училищ предопределило особенности планирования учебного процесса, который осуществляется централизованно, через управление военного образования Главного управления кадров Министерства обороны на основании руководящих документов (Постановление Правительства РФ от 19.03.2001 «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении», приказ Министерства образования РФ от 09.03.2004 № 1312, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010 г. № 1897 (с изменениями и дополне-

ниями), соответствующие приказы Министра обороны и руководства управления военного образования ГУК МО РФ). Федеральный компонент государственного стандарта является обязательным.

Учебный план предполагает разделение всех предметов на 7 предметных областей: филология (русский язык, литература, иностранные языки); математика и информатика (математика, алгебра, геометрия, информатика); общественно-научные предметы (история, обществознание география); естественнонаучные предметы (природоведение, физика, химия, биология); искусство; технология; физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности.

Кадеты находятся под постоянным вниманием и опекой преподавателей и воспитателей. Учебный план предусматривает наличие занятий по программам дополнительного образования. Это программы лингвистической направленности; программы естественнонаучной направленности; программы оборонно-спортивной направленности; программы технической направленности; программы художественно-эстетической направленности. Как результат обеспечивается качество и непрерывность учебного процесса.

Немаловажное значение имеет подбор кадров для замещения руководящих, педагогических, должностей воспитателей и классных руководителей. Он проходит под строгим контролем управления военного образования Министерства обороны. В настоящее время в училище работают 2 доктора наук, 20 кандидатов наук. Практически все руководители училища и отдельных дисциплин имеют ученую степень (звание) или являются соискателями. Это в значительной мере определяет качество и инновационную направленность образовательного процесса.

Таким образом, обучение в президентском кадетском училище создаёт основу для самостоятельного выбора и освоения профессии, получения кадетами знаний, необходимых для успешного продолжения обучения в учреждениях высшего профессионального образования.

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ШКОЛЕ

**С. В. Степанов, кандидат педагогических наук, доцент,
Ставропольское президентское кадетское училище, г. Ставрополь**

READINESS ASSESSMENT OF TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN SCHOOL

**S. V. Stepanov, Ph. D., Associate Professor,
Stavropol Presidential Cadet Academy, Stavropol**

В статье рассматриваются проблемы перехода на стандарты нового поколения, обобщены условия готовности учителя к реализации инновации, связанной с переходом на компетентностный подход в образовании, представлена компетентностно ориентированная модель методической службы школы.

The problems of transition to a new generation of standards and substantiates readiness teachers to implement innovations associated with the transition to competence approach in education, presented a model of competence-oriented methodical service school.

Ключевые слова: инновация, компетенция; компетентностный подход; компетентностно ориентированная модель методической службы школы.

Key words: innovation, competence; the competence approach; competence-oriented model of methodical service school.

С утверждением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дан фактический старт переходу отечественной системы образования на стандарты нового поколения.

Как известно, эти стандарты разработаны, с одной стороны, на компетентностном подходе, определяющем конечные результаты или учебные достижения обучающихся (через перечни компетенций или близкие им понятия). В соответствии с Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» в ближайшем будущем должны быть введены мониторинг и комплексная оценка академических достижений ученика, его компетенций и способностей. С другой стороны, новые

ФГОС предполагают модульный подход, лежащий в основе построения образовательных программ.

В новых ФГОС компетенция представлена как «способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области» [5]. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Переход к компетентностному подходу в содержании современного школьного образования объективно ставит проблему оптимизации образовательного процесса во взаимосвязи с развитием методической и в целом профессионально-педагогической компетентности самого учителя.

Нового осмысления требуют такие позиции, как:

- изменение целеполагания: новое смысловое наполнение цели-лозунга «Школа готовит к жизни»;
- модернизация содержания образования: не ЗУНы, а компетенции, не сумма (количество знаний), а формирование качеств личности, обеспечивающих ее социальную успешность;
- замена традиционной технологии обучения на педагогические технологии, основанные на методах продуктивного обучения;
- новые требования к личности и компетентности учителя.

В основе компетентностной модели современного учителя лежит профессиональная компетентность педагога общеобра-

зательной школы, то есть совокупность знаний, умений, профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективность и оптимальность выполнения им своих профессиональных функций.

Сегодня реструктуризация и рестандартизация образования в контексте компетентного подхода предъявляют требования к наличию у современного учителя таких качественных характеристик его профессиональной компетентности, как:

- социальная мобильность, гибкость;
- инновационность мышления;
- творчество;
- отказ от педагогических стереотипов и мифов;
- корпоративная интеграция.

Осознание и оценка своих профессиональных качеств, знаний, умений и навыков в отношении функций деятельности определяется как содержание профессиональной компетентности, которая дополняется характером самооценки профессиональных потребностей и мотивов деятельности. Критериями развития профессиональной компетентности могут быть:

- самооценка профессиональных качеств и притязаний;
- сформированность профессионального целеполагания;
- способность к выработке программы действий, ее реализации, анализу и коррекции.

Методико-дидактическая компетентность педагога при этом включает:

- психолого-педагогическую компетентность (знание личности ученика);
- технологическую компетентность (построение образовательного процесса, знание и владение передовыми продуктивными педагогическими (образовательными) технологиями, знание законов и принципов дидактики, умения целеполагания и построения образовательного процесса);
- исследовательскую, научно-творческую компетентность (саморазвитие).

На опытно-экспериментальных и инновационных площадках на базе общеобразовательных учреждений города Ставрополя и города Буденновска нами было проведено исследование, направленное на изучение уровня готовности учителей к реализации компетентного подхода в образовательном процессе как фактора инновационного мышления современного педагога, придерживаясь ставшего уже достаточно распространенным определения инновации как конверсии нового научного знания в социальные и материальные блага [1].

В частности, в целях изучения профессиональной готовности педагогов к применению современных образовательных технологий была предложена адаптированная анкета Л. В. Зевинной [2, с. 270–272], предполагающая самоанализ педагогами уровней своих теоретических и практических знаний и умений по 7 наиболее существенным блокам, отражающим указанную готовность: содержание своего предмета; традиционная методика преподавания; знание методов обучения; вариативные виды работ; методы педагогических исследований; планирование деятельности; анализ. При этом анкета не давала указания на конкретные технологии, но предполагала набор наиболее успешно применяемых в современной школе методов и технологий, относящихся в педагогической науке к продуктивным технологиям компетентного образования [4]. В опросе принимали участие 400 педагогов (гимназия № 7 г. Буденновска; лицей № 15, гимназия № 25, средние общеобразовательные школы № 2, 28, 37, Кадетская школа им. генерала А. П. Ермолова г. Ставрополя; Ставропольское президентское кадетское училище).

Результаты опроса показали, что сегодня значительная часть педагогов отдает предпочтение традиционным педагогическим технологиям, основными характеристиками которых мы бы назвали: репродуктивность учебного процесса, субъект-объектный характер, низкая активность объекта, традиционный набор форм организации учебного процесса (комбинированный урок с репродуктивной дидактической композицией), псевдоинновационность (используются отдельные фрагменты продуктивных педагогических технологий, искусственно привязанные к традиционной технологии обучения, основанной на классно-урочной модели Я. А. Коменского), завышенную роль отметки как фактора мотивации (демотивации), авторитарность педагогической системы, закрытость учебного процесса (от педагогического сообщества, от управленческого контроля, от методических инноваций, от воспитательной подсисте-

мы школы и др.), недостаточный уровень рефлексивности педагогической и методической систем.

К сожалению, использование приемов, форм, методов технологии продуктивного обучения носит пока еще фрагментарно-элементарный уровень (не всеми педагогами, не на всех уроках, не целиком технология, а лишь ее отдельные компоненты в авторской интерпретации с проекцией на классно-урочную модель). Конкретные указания на приоритет обозначенных выше методов продуктивного обучения (в частности, методы проектирования, дидактических и ролевых игр) сделали лишь 20 % опрошенных. Среди наиболее «проблемных» зон (наиболее высокий процент отрицательных ответов «нет» и «частично») оказались следующие методы, относящиеся к сфере компетентно-ориентированных технологий обучения: кейс-метода (72,0 %), проблемно-модульного обучения (68,8 %), педагогики сотрудничества (56,3 %), опережающего обучения (50,2 %), деловых и организационно-деятельностных игр (47,5 %) и т. д.

При этом важно отметить и то, что около 2/3 педагогов (67 %) определили для себя необходимость их более активного применения в своей педагогической деятельности.

Рассматривая применение методов продуктивного обучения как важнейшее технологическое средство формирования компетенций учащихся, нами была разработана и предложена педагогическим коллективам экспериментальных школ модель профессиональной компетентности современного педагога общеобразовательной школы. Она предполагала формы методической работы по развитию (саморазвитию) шести базовых компетенций педагога, составляющих его профессиональную компетентность: коммуникативной, психолого-педагогической, методической, предметной, исследовательской, готовности к профессиональной самореализации и саморазвитию [3, с. 114].

Кроме того, школам была предложена программа развития их методической службы, включавшая, в том числе, постоянно действующий методический семинар-практикум по изучению технологии продуктивного обучения, переход к новой форме тематического планирования на основе карт формирования компетенций, разработку модульных образовательных программ компетентностной направленности.

Реализация модели профессиональной компетентности современного педагога и программ развития методических служб школ в ходе проводившейся экспериментальной деятельности позволила решить проблему обеспечения готовности учителей к реализации компетентного подхода. Повторный опрос, проведенный нами в тех же экспериментальных школах, показал, что уже 56 % педагогов (рост в 2,8 раза) стали активно применять методы продуктивного обучения, рассматривая их как средство формирования компетенций учащихся, положенных в основу вновь разработанных образовательных программ и карт компетенций. Экспертная оценка подтвердила достаточно высокий уровень качества применения таких методов.

Таким образом, в ходе нашего исследования были созданы технологико-методические условия, обеспечивающие эффективность формирования компетенций школьников в образовательном процессе. Следующий этап исследования связан с изучением эффективности применяемых методов продуктивного обучения в контексте компетентного подхода, что требует разработки совершенно новых контрольно-измерительных материалов, ориентированных не на традиционные ЗУНы (знания, умения и навыки), а на оценку уровней сформированности ключевых компетенций школьников.

Литература

1. Гуров В. Н. Инновационная деятельность преподавателя высшей школы в контексте приоритетного национального проекта «Образование» // Инновации в образовании. 2008. № 6. С. 84–94.
2. Кульневич С. В., Гончарова В. И., Лакоценина Т. П. Управление современной школой. Вып. 2. Организация и содержание методической работы. Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2003. 288 с.
3. Михеева Т. Б., Чекунова Е. А. Школьный учитель: самообразование. М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2008. 264 с.
4. ФГОС ВПО, утвержден Минобрнауки РФ 01.09.2008 г. URL: http://www.msta.ac.ru/web2/koord_sovet/makets.aspx.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

АДАПТАЦИЯ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫЯВЛЕНИИ, ПОДДЕРЖКЕ И СОПРОВОЖДЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ «ОЛИМПИАДНОЕ ДВИЖЕНИЕ»

О. В. Бондаренко, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы
Педагогический институт СКФУ

ADAPTATION MODEL OF INTERACTION OF GENERAL AND INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE IDENTIFICATION, SUPPORT AND MAINTENANCE OF GIFTED CHILDREN «OLYMPIAD MOVEMENT»

O. V. Bondarenko, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of psychology and pedagogy of higher education
Pedagogical Institute NCFU

В статье описываются возможности СКФУ в адаптации модели взаимодействия «Олимпиадное движение» в выявлении, поддержке и сопровождении одаренных детей и подростков; предлагаются направления адаптации данной модели в СКФО.

The paper describes the capabilities NCFU in adapting the model of interaction «Olympiad movement» in the identification, support and maintenance of gifted children and adolescents; proposes areas of adaptation of the model to North Caucasus Federal District.

Ключевые слова: одаренные дети, олимпиада, олимпиадное движение в СКФУ, модель взаимодействия, поддержка одаренных детей.

Key words: gifted children, Olympiad, Olympiad movement in NCFU, interaction model, support for gifted children.

Взращивание высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, способных к самостоятельной творческой и практической деятельности для становления экономически устойчивого, социально развитого Северо-Кавказского федерального округа является одним из приоритетных направлений деятельности Северо-Кавказского федерального университета. В связи с этим апробация модели «Олимпиадное движение» является востребованным и своевременным мероприятием. Данная модель имеет высокий потенциал в решении задачи «выявления одаренности» в конкретном регионе.

Олимпиады, конкурсы и другие состязания создают у детей и подростков стимулы к выходу за пределы обязательной программы, поощряют их к самостоятельному развитию, творчеству.

Олимпиады объединяют общее и высшее образование, обеспечивая реализацию индивидуальных проблемно-познавательных программ учащихся и приводя на студенческую скамью наиболее подготовленных к обучению школьников. Результаты олимпиад, содержание заданий, их типы и характер требований, предъявляемых в ходе состязаний, отслеживаются педагогами, методистами, родителями учащихся и самими школьниками. Поэтому олимпиадное движение все в большей степени становится информационным каналом, через который вузы предъявляют свои требования к подготовленности абитуриента для поступления и обучения.

Наиболее распространенной моделью взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования является периодическое проведение специалистами вузов различного рода конкурсов, турниров и олимпиад по конкретным учебным дисциплинам. Олимпиады ведущих университетов позволяют заметить юные таланты с момента появления первых результатов в школе и сопровождать таких ребят от школьной скамьи до аспирантуры.

Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ) проводит олимпиады по различным направлениям, ориентируясь на СКФО. Так, СКФУ является техническим и организационным координатором Всероссийской олимпиады школьников в Ставропольском крае по 21 предмету (английский язык; астрономия; биология; география; информатика; искусство (мировая художественная культура); история; литература; математика; немецкий язык; обществознание; основы безопасности жизнедеятельности; право; русский язык; технология; физика; физическая культура; французский язык; химия; экология; экономика). Координация осуществляется на основе Соглашения о совместной деятель-

ности между министерством образования Ставропольского края и ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет». Одним из ключевых пунктов Соглашения является «поиск талантливых учащихся...». С этой целью университетом разработан информационно-образовательный портал Северо-Кавказского федерального округа. Мощный аналитический функционал портала позволяет осуществлять мониторинг Всероссийской олимпиады школьников на любом этапе. Каждый школьник Ставропольского края и округа имеет возможность в любое время пройти пробное on-line тестирование для подготовки к олимпиадам школьников по математике, физике, химии, информатике. Действует специализированный модуль проведения олимпиады по информатике в режиме on-line.

Предусматривается дальнейшее развитие электронного портала олимпиад, включая систему электронной регистрации и организации дистанционных этапов олимпиад школьников, привлекая во внимание, что повышение доступности информационных образовательных ресурсов для одаренных школьников и специалистов, работающих с одаренными детьми, а также оперативная информация об этапах и формах проведения интеллектуальных соревнований способствуют поддержанию высокого мотивационного уровня и соревновательного духа участников [3, 4].

В 2009 году Лицей СКФУ для одаренных детей совместно с Московским физико-техническим институтом (государственным университетом) (МФТИ) стал базовой площадкой для проведения регионального отборочного и заключительного туров ежегодной физико-математической олимпиады школьников «Физтех» по математике и физике. Основной целью проведения физико-математических олимпиад «Физтех» является повышение интереса школьников к углубленному изучению физики и математики, выявление их творческих способностей, а также поиск молодых талантов.

Развитие олимпиадного движения в Северо-Кавказском федеральном округе преследует следующие цели:

- поддержка наиболее одаренных учащихся, проживающих в округе, обладающих творческими способностями, умеющих мыслить нестандартно и оригинально, находить нетрадиционные способы решения проблемных задач, и оказание им содействия в расширении возможностей получения высшего образования;
- выявление и привлечение к обучению в федеральном государственном университете наиболее способных и подготовленных учащихся, проявивших интерес к науке и обладающих обширными познаниями в избранной области знаний;
- практическое развитие концепции непрерывности и интеграции образования посредством расширения взаимодействия университета с учреждениями общего среднего, начального и среднего профессионального образования;
- создание предпосылок к решению проблемы доступности высшего профессионального образования и кадровых проблем СКФО путем его насыщения высококвалифицированными специалистами – выпускниками вузов.

При адаптации модели взаимодействия «Олимпиадное движение» учитывались следующие подходы:

- педагогический (принцип гуманизации образования; личностно-ориентированное обучение; интерактивный подход в обучении);

- психологический (учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также типологических особенностей учителя, которые определяют стиль общения с одаренными детьми и подростками, стиль их обучения; психологическая подготовка и поддержка участников олимпиад);
- консультационный (психологическое консультирование всех участников олимпиадного движения (детей, родителей, педагогов); консультации всех участников олимпиадного движения по вопросам организации, проведения, мониторинга результатов олимпиад);
- диагностический (анализ и диагностика дидактических условий сопровождения олимпиадного движения; определение уровней сложности олимпиадных заданий, их соответствия возрастным и интеллектуальным ресурсам одаренного ребенка; диагностика психологической готовности учащихся к участию в интеллектуальных соревнованиях; мониторинг успехов и достижений учащихся по результатам их портфолио, а также по результатам педагогического наблюдения);
- технологический (постановка целей и их максимальное уточнение; формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов (этому этапу в подготовке олимпиадников придается первоочередное значение); подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов);
- методический (создание электронной базы данных «Участники олимпиадного движения»; создание индивидуальных образовательных программ для одаренных детей и подростков (в том числе, детей-инвалидов) в области физики, математики, по химико-биологическому профилю; разработка олимпиадных заданий по различным предметам; создание банка олимпиадных заданий по дисциплинам, включающим задания различного уровня и направленности, и методических рекомендаций по возможным вариантам их решения; разработка методических материалов, рекомендаций для педагогов и родителей по подготовке детей к предметным олимпиадам и др.).

С учетом указанных подходов апробация модели взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования «Олимпиадное движение» представлена направлениями:

- целевым (создание комплекса условий и средств, направленных на совершенствование системы выявления, поддержки и развития одаренных детей в процессе взаимодействия вуза и учреждений общего образования);
- методологическим обоснованием построения программы взаимодействия (учет педагогического, методического, психологического, консультационного, диагностического и технологического подходов);
- функциональным (информационно-аналитическое (создание условий, обеспечивающих открытость информационного пространства по развитию олимпиадного движения), психолого-педагогическое (оказание психолого-педагогической поддержки талантливым детям, педагогам, родителям), методическое (повышение компетенции педагогов в работе с одаренными детьми, оказание методической поддержки педагогам по разработке индивидуальных программ сопровождения победителей и призеров предметных олимпиад и др.) и диагностическое (выявление одаренных детей и др.) сопровождение олимпиадного движения в регионе);
- содержательным (разработка современных форм, методов, технологий подготовки, организации, сопровождения и поддержки одаренных детей при проведении олимпиады; разработка и внедрение специализированных программ по подготовке педагогов для работы с одаренными детьми; организация авторских семинаров, мастер-классов, круглых столов по

реализации специальных методик развития разных видов одаренности; создание базовых площадок по апробации новых технологий по этому направлению; методическая поддержка педагогов, руководителей образовательных учреждений; разработка и реализация новой позиции педагога в работе с одаренными детьми – тьютор, ментор, фасилитатор и др.; обобщение и распространение опыта работы учреждений, педагогов по этому направлению; создание картотек, каталогов, фондов, баз данных и т. д.; выпуск методических сборников, статей, учебных пособий и других издательских продуктов);

- организационным (проведение конференций, семинаров, лекций, педагогических мастерских, лабораторий, презентаций опыта преподавателей вуза и других мероприятий по вопросам подготовки, сопровождения и поддержки одаренных детей в олимпиадном движении);
- технологическим (конструирование процесса взаимодействия, отправляясь от заданных исходных установок: социального заказа; образовательных ориентиров; целей обучения; содержания обучения).

Основными векторами взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования с учетом специфики учебных программ и направлений деятельности высших учебных заведений, направленных на развитие одаренности у детей и подростков, являются:

- организационно-методическое и консультационное сопровождение проведения этапов Всероссийской олимпиады школьников на территории СКФО;
- мониторинг показателей и достижений победителей и призеров регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников;
- изучение и обобщение опыта подготовки победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников региона;
- популяризация и информационная поддержка олимпиадного движения школьников на территории СКФО;
- содействие проведению федеральных и региональных олимпиад и конкурсов на территории СКФО;
- разработка и реализация программ повышения квалификации педагогов-наставников, тьюторов олимпиадного движения школьников, специалистов органов управления образованием, муниципальных методических служб, членов муниципальных предметно-методических комиссий;
- консультирование муниципальных органов управления образованием по вопросам развития системы работы с одаренными школьниками и организации этапов Всероссийской олимпиады школьников на территории региона.

Таким образом, взаимодействие учреждений высшего профессионального и общего образования по реализации модели «Олимпиадное движение» в СКФО заключается в совместном определении целей деятельности, планировании предстоящей работы, распределении сил и средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, в контроле и оценке результатов работы, а затем прогнозировании новых целей и задач.

Литература

1. Концепция государственной молодежной политики в субъектах Российской Федерации, входящих в Северо-Кавказский федеральный округ, до 2025 года от 17 апреля 2012 г. № 506-р.
2. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет» на 2012–2021 годы от 28 мая 2012 г. № 854-р.
3. Информационно-образовательный портал Северо-Кавказского федерального округа. URL: <http://live.ncstu.ru>.
4. Северо-Кавказский федеральный университет школьников. URL: <http://school.ncstu.ru/node/114>.

О ПРОБЛЕМАХ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОДНОГО ИЗ ВУЗОВ США)

А. И. Калинина, младший научный сотрудник
ЦИОИЯ МГУ имени М. В. Ломоносова

ON THE PROBLEMS OF THE INTRODUCTION OF DISTANCE LEARNING IN CONTINUING EDUCATION (FOR EXAMPLE, ONE OF THE UNIVERSITIES OF THE UNITED STATES)

A. I. Kalinin, Junior Researcher
TSIOIYA MSU Lomonosov

Данная статья представляет собой краткий анализ учебного процесса в американском онлайн университете «University of People». На фоне популяризации дистанционной формы обучения прослеживаются некоторые трудности в её реализации, основной причиной которых является неготовность учащихся к самостоятельной работе.

The article represents the concise analysis of the pedagogical process in the US online HEI University of People. On the back of the distance learning promotion there are some obstacles on the way of its realization. These obstacles have been caused by students' unwillingness to self-guided work.

Ключевые слова: дистанционное обучение, непрерывное образование, самостоятельная деятельность, самообразование.

Key words: distance learning, lifelong learning, self-guided, self-education.

Сегодня перед современным образованием стоят важнейшие стратегические задачи, которые определены двумя явными тенденциями в развитии современного общества. Мы говорим об информатизации как следствии цифровой революции и о феномене непрерывного образования. ЮНЕСКО сформировало стратегию «обучения через всю жизнь» в качестве приоритетной задачи современной политики образования, где процесс самообразования наряду с эффективным использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является предпосылкой к прогрессу и процветанию человечества [1]. Вышеуказанные тенденции находят своё отражение в интеграции и совершенствовании новых форм обучения, которые предполагают активное внедрение ИКТ в педагогический процесс. В качестве примера мы рассмотрим дистанционную форму обучения, которая становится все более и более популярной благодаря одному из своих конкурентных преимуществ: по сравнению с другими формами обучения (очная/заочная) она даёт возможность образованию стать массовым, общедоступным.

Во всём мире есть много образованных людей, обладающих большим потенциалом для самореализации. Однако в силу каких-либо ограничений, обстоятельств они не имеют возможности получить высшее образование. С благородной целью сделать образование доступным для всех с помощью дистанционного обучения выступил Шай Решеф, бизнесмен и основатель он-лайн университета в США «University of People» (*UoPeople*), который насчитывает на сегодняшний день около 1,5 тыс. студентов из 132 стран мира. Это высшее учебное заведение позиционируется как первый бесплатный он-лайн университет, реализующий две программы обучения в областях бизнес-администрирования и компьютерных технологий [2].

«University of People» представляет для нас особый интерес с точки зрения практического опыта внедрения дистанционной формы обучения как одного из ключевых элементов системы непрерывного образования. Педагогический процесс в указанном вузе характеризуется несколькими особенностями, которые, с нашей точки зрения, имеют как положительные, так и отрицательные стороны влияния на эффективность обучения студентов.

Для анализа и выявления проблем реализации дистанционного обучения (ДО) мы считаем важным кратко описать учебный процесс в *UoPeople*. Каждый студент университета во время своих занятий в виртуальной среде самостоятельно изучает учебные материалы, после чего участвует в студенческой дискуссии по теме, предложенной преподавателем. Такого рода дискуссия предполагает, что студент формулирует и излагает собственные мысли на форуме, а также комментирует рассуждения своих коллег. Таким образом реализуется взаимодействие студента с другими студентами: учащиеся учатся друг у

друга. Какова роль преподавателя в такой модели обучения? Педагог выступает в данном случае в качестве куратора, контролирующего и направляющего он-лайн обсуждение во избежание некорректно поставленных вопросов со стороны участников дискуссии или отсутствия ответа на заданный на форуме вопрос.

Итак, если рассматривать дистанционную форму, исходя из большого разнообразия трактовок, как систему обучения согласно концепции Е.С. Полата, то предполагается, что мы будем учитывать в рамках анализа учебного процесса в *UoPeople* такие компоненты системы, как:

- мотивационный, включающий в себя управление процессами формирования мотивации и целеполагания;
- процессуальный, предполагающий четкий выбор форм, методов и средств организации образовательного процесса;
- контрольно-диагностирующий;
- сам учебно-воспитательный процесс в качестве отдельного компонента системы с точки зрения взаимодействия педагога и учащегося [3].

Чем объяснить привлекательность, популярность дистанционной формы обучения во всём мире? А. А. Андреев в книге «Дидактические основы дистанционного обучения» выделяет в первую очередь «гибкость» ДО, которая позволяет учащимся выбирать время, место своих занятий и темп обучения. Кроме того, возможность получения высшего образования «без отрыва от производства» даёт дистанционной форме обучения бесспорное преимущество над другими. Очевиден и тот факт, что использование ИКТ позволяет ускорить и в какой-то мере облегчить учебный процесс [4].

Все вышеперечисленные факторы удовлетворяют потребностям современного человека и обуславливают его выбор в пользу ДО. Однако мы считаем, что, несмотря на очевидные преимущества, в процессе ДО учащиеся наталкиваются на определенные трудности. Во-первых, когда учащийся «приходит» на занятие в он-лайн университет, перед ним стоит задача самостоятельно освоить предложенный учебный материал, на основании которого он должен сделать самостоятельные выводы. Для такого рода самостоятельной деятельности необходима постоянная поддержка собственной внутренней мотивации, которая определяет стабильность и эффективность процесса обучения.

Во-вторых, касаясь вопроса мотивации в рамках ДО, мы считаем важным отметить значимость ИКТ в процессе обучения. Технические возможности виртуальной среды, в которой осуществляется ДО, позволяют учащимся работать с большим количеством разной информации (текстовая, графическая, видео- и аудиоматериалы). Процессуальный компонент дистанционной системы обучения богат разными формами работы и методами организации учебного процесса. Педагоги вполне в состоянии реализовывать в рамках дистанционной формы обучения такие педагогические технологии, как:

- метод проектов,
- обучение в сотрудничестве,
- дискуссии,
- ролевые игры,
- «портфель ученика» [3].

Однако вопрос доступности технических возможностей ИКТ на всех уровнях работы с информацией остаётся открытым. В качестве доказательства мы можем привести пример студентов *UoPeople*, которые имеют доступ к огромному банку учебных материалов, но при этом сами учебные материалы представлены в текстовом формате из-за ограниченных возможностей Интернет-технологий у студентов разных стран.

Очевидным становится то, что содержание учебного материала определяет формы, методы и средства организации

учебного процесса. В связи с низкой пропускной способностью канала связи в бедных, слаборазвитых странах становится невозможно реализовывать ДО в полной мере, обеспечив учащихся необходимым набором аудиальной и визуальной информации. Это приводит к однообразию видов деятельности как со стороны учащегося, так и со стороны педагога. Следовательно, в таких педагогических условиях становится трудным поддерживать внутренний интерес к познавательной деятельности, и дистанционная форма обучения, являясь общедоступной, теряет свою привлекательность. Кроме того, в подобной виртуальной среде сложно осуществлять промежуточный и итоговый контроль. Остается непонятным степень объективности оценивания студентов в рамках единственной педагогической технологии – дискуссии, которая является универсальной в он-лайн университете *UoPeople*.

Допустим, что студент не имеет никаких возможностей улучшить пропускную способность канала связи и может работать только с текстовой информацией. Освоение подобного материала требует от учащегося таких универсальных навыков, как, например, структуризация, схематизация, систематизация текстовой информации для лучшего её понимания и запоминания, а также отработанные навыки самоорганизации и самоконтроля. Такой учащийся должен осознавать дидактические свойства информации: её актуальность, достоверность, ясность, полноту, практическую ценность. Получается, что у студента должны быть сформированы навыки самостоятельной деятельности и критического мышления с самого начала его ДО. Если эти навыки отсутствуют или не развиты, эффективность учебного процесса значительно снижается, и на выходе из он-лайн университета, мы получаем немотивированных, неквалифицированных специалистов с обрывочными знаниями и узким взглядом на сферу их дальнейшей деятельности.

Некоторые педагоги говорят об интерактивности ДО как о его обязательной характеристике. Мы поддерживаем точку зрения Е. С. Полата относительно трактовки этого понятия: «интерактивность – постоянное систематическое взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой в учебном процессе» [3]. Действительно, если понаблюдать за процессом ДО

в он-лайн университете *UoPeople*, можно четко разграничить процессы взаимодействия студентов между собой, а также студентов и преподавателя. Но необходимо различать и степень этих взаимодействий. В рамках одной дискуссии роль педагога сводится к контролю за обсуждением учебной темы между учащимися в виртуальной среде, что может показаться, на первый взгляд, вполне достаточным. Но в педагогической деятельности такой преподаватель, будучи ограниченным одной педагогической технологией, вряд ли сможет сформировать и поддерживать мотивацию на протяжении всего процесса обучения, обучить универсальным навыкам самостоятельной деятельности, самоорганизации и самоконтроля, научить критически мыслить.

Мы не должны забывать о том, что говорим о ДО как о части системы непрерывного образования. За стремлением к массовости и общедоступности образования не всегда стоит решение проблемы эффективности ДО. Суть эффективной организации дистанционной формы обучения определяется уровнем владения универсальными навыками, присущими людям, готовым и способным к самообразованию. И пусть нам доступны самые развитые информационно-коммуникационные технологии, мы стоим твердо на позиции, что «обучение через всю жизнь» невозможно без наличия навыков самообразования учащихся.

Литература

1. «Руководство по реализации пилотного проекта ИИТО ЮНЕСКО «Обучение для будущего» (LFF)» ИИТО ЮНЕСКО, февраль 2012. 29 с.
2. Материалы конференции «Инновации в образовании – Цифровое образование для земель», 14 сентября 2012 г., центр Digital October, проект Knowledge Stream. URL: <http://knowledgestream.ru/lectures/45>
3. Полат Е. С., Буханкина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
4. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: РАО, 1999. 213 с.

РОЛЬ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Н. Н. Уварова, кандидат педагогических наук, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

**N. N. Uvarova, Ph. D, Associate Professor,
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol**

Система профессионального и послеполного образования должна уделять достаточно внимания для формирования имиджа современного педагога как гармонически развитого субъекта профессиональной деятельности.

The system of vocational and postgraduate education should pay enough attention to the formation of the modern image of the teacher as a harmoniously developed subject of professional activities.

Ключевые слова: педагог, образование, профессиональная деятельность, имидж.

Key words: teacher, education, professional activity, image.

Образование – одна из сфер общественной жизни, от которой во многом зависит развитие и потенциал общества, страны. Речь идет не только о человеческом капитале в экономическом понимании, но и научной деятельности, которые формируются благодаря передаче знаний, опыта, навыков и стремлению познать новое, исследовать, открыть. Как ценно это для страны, у которой прекрасное культурное наследие и выдающиеся умы.

Реформирование одного из элементов социальной системы, а именно образования, влияет не только на дальнейшие перспективы развития этой сферы, но и в том числе на применение высшими учебными заведениями новых стратегий в области предоставления образовательных услуг, позиционирования вуза. Формирование эффективного имиджа высшего учебного заведения и его поддержание влияет не только на усиление позиций на локальном рынке образовательных услуг, но и в целом позволяет свидетельствовать об уровне

развития образования в регионе и в стране, что в значительной мере сказывается на имидже образования. И хотя, с одной стороны, большинство государственных вузов имеют определенный имидж и репутацию, построению имиджа редко уделяется внимание, а ведь это подвижная система, которую необходимо развивать и поддерживать, адаптировать к изменяющимся условиям.

Любая PR-кампания начинается с исследования проблем в определенной сфере для того, чтобы определить источник негативных тенденций в работе компании. Так или иначе, вскрываются не только проблемы, связанные с отсутствием построения имиджа, эффективной работой со СМИ, правильной стратегией позиционирования, но и системные, организационные проблемы в сфере управления процессами. Специалист по связям с общественностью должен учитывать не только проблемы в области имиджа, но и непосредственные проблемы, существующие в вузе, в образовании.

В рамках последних тенденций глобализации и интеграции, развивающегося участия вузов РФ в Болонском процессе возросла роль работы над имиджем высшего образования. Образование в РФ должно выходить на новый уровень развития, поэтому необходимо его реформировать.

Активизация работы над имиджем образования, в том числе и над имиджем вузов, видится, прежде всего, по нескольким причинам. Во-первых, предпосылками служат существующие социально-экономические проблемы. Важной тенденцией в области образования является то, что вузы начинают работу над своим имиджем, оценивая уровень конкуренции на рынке и повышенный спрос на те или иные специальности. Работа над

имиджем вуза строится на стратегической основе, оценивается положение не только сегодня, но и в будущем.

Г. Г. Почепцов характеризует имидж как «наиболее экономный способ порождения и распознавания сложной социальной действительности; как результат обработки информации; как свернутый текст; как коммуникативную единицу, посредством которой можно работать с массовым сознанием» [1].

При формировании эффективного имиджа необходимо четко определять, в каком направлении работать, т. е. конкретизировать, какой тип имиджа разрабатывать. В этом случае необходимо понять из каких элементов состоит имидж вуза.

В структуре имиджа вуза Н. К. Моисеева [2] выделяет 8 компонентов. Выбор этого подхода связан с тем, что он дифференцирует структуру на элементы и позволяет выявить представления аудитории о каждом компоненте, определить проблемы и предложить возможные корректировки. Ограниченность подхода заключается в том, что имидж не рассматривается сразу как целое, он дифференцирован, могут возникать противоречия между представлениями компонентов имиджа.

1. Имидж образовательной услуги – представления людей относительно уникальных характеристик, которыми, по их мнению, обладает услуга. Дополнительные услуги (атрибуты) – это то, что обеспечивает вузу отличительные свойства.

2. Имидж потребителей образовательных услуг включает информацию о стиле жизни, общественном статусе и некоторых личностных (психологических) характеристиках потребителей.

3. Внутренний имидж организации – это представления преподавателей и студентов о вузе. Основными детерминантами внутреннего имиджа являются культура организации и социально-психологический климат.

4. Имидж ректора вуза и научного совета включает представления о способностях, установках, ценностных ориентациях, психологических характеристиках, внешности.

5. Имидж персонала – это собирательный, обобщенный образ преподавательского состава. Имидж формируется на основе прямого контакта с преподавателем вуза. При этом каждый сотрудник рассматривается как «лицо» вуза, по которому судят об университете в целом.

6. Социальный имидж организации – представления широкой общественности о социальных целях и роли вуза в экономической, социальной и культурной жизни общества.

7. Визуальный имидж организации – представления об организации, основанные на зрительных ощущениях, фиксирующих информацию об интерьере корпусов, лекционных аудиториях, фирменной символике организации. Фирменный стиль является главной составляющей осязаемого имиджа вуза, он является основой при разработке философии университета, при создании внутреннего и личного имиджа. К визуальному имиджу можно отнести и интернет-представительство, когда вуз позиционирует себя с помощью сайта.

8. Бизнес-имидж организации – представления об организации как о субъекте деловой активности. В качестве составляющих бизнес-имиджа вуза выступает деловая репутация, знаменитые выпускники, докторантуры, аспирантуры, инновационные технологии, разнообразие факультетов, новые специальности, скорость реагирования на изменение.

Изучение практики педагогической деятельности позволило выделить ряд противоречий, главное из которых заключается в том, что в современном, потерявшем многие прежние ориентиры обществе профессия преподавателя высшей школы утратила былые высоты и необходимость ее реабилитации не вызывает сомнения, вместе с тем к деятельности и личности вузовского педагога, по-прежнему, предъявляются самые высокие требования.

При разработке данной проблемы акцент необходимо сделать на том, что система профессионального и последипломного образования уделяет достаточно внимания повышению квалификации преподавателей вуза, их профессиональной компетентности. Но формирование педагога как гармонически развитого субъекта, у которого качества ума удачно сочетаются с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами, обладающего адекватной самооценкой и развитой «Я-концепцией», часто остается вне поля деятельности образовательных учреждений, тогда как последнее часто становится детерминантом формирования успешной профессиональной деятельности. В этом заключаются основные противоречия, которые обуславливают важность глубокого научного анализа и изучения особенностей имиджа преподавателя и условий его формирования.

Имидж педагога – это такая интегральная характеристика, которая включает в себя совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных и профессиональных качеств педагога, которая способствует эффективности педагогической деятельности. Достижение такой гармоничной совокупности качеств требует от преподавателя осознанности действий, что в свою очередь невозможно без рефлексии. С другой стороны, чтобы отразить свои характеристики, педагогу необходимо знать, какие требования предъявляет ему студенческая аудитория и коллеги [3].

Современное общество провозгласило информацию одной из главных ценностей, стимулятором творческой активности, а потому необходимым атрибутом профессиональной социализации личности. В этой связи естественным продуктом обработки больших массивов информации и выразителем требования общественного сознания становится имидж [5].

С целью изучения этого феномена преподавателями кафедры педагогики и психологии высшей школы Педагогического института ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» был разработан курс по выбору «Имидж преподавателя в системе развития корпоративной культуры вуза» для студентов университета.

Преподавание учебного курса направлено на интеграцию полученных студентами ранее знаний и навыков в процессе решения конкретных задач по формированию необходимого личностного и корпоративного имиджа в конкретной профессиональной деятельности.

Курс имеет прикладную направленность. В основу курса положены современные представления об имидже, массовой коммуникации и общественном сознании, учтены зарубежные и российские достижения в области теории и практики имиджологии. Тем самым элективный курс направлен на трансформацию системы гуманитарных знаний и навыков в виде профессиональных и универсальных компетенций, связанных с умением организовывать деятельность в коллективе и формировать личностный имидж, способствующий карьерному росту и профессионально-личностному развитию.

Целью курса является формирование профессиональной компетенции специалистов в области образования, выражающейся в готовности к кооперации с коллегами и работе в коллективе, в умении конструировать и реализовывать личностный имидж, а также имидж организации.

Методическая новизна курса обеспечивается использованием коммуникативно-диалоговых технологий: диспут, интеллектуальная дуэль «К барьеру», проблемно-поисковых технологий: кейс-технологии, решение проблемных задач, разработки и защиты проектов на основе информационных технологий и др. Основная форма контроля: защита творческих проектов по составлению персонального имиджа и корпоративного имиджа; по составлению и демонстрации самопрезентаций [4].

Таким образом, в условиях общества нового типа серьезные изменения претерпел профессионализм личности как процесс и результат вхождения индивида в профессиональную среду и достижения в ней высокого статуса. Эффективная профессиональная деятельность это качественная, результативная и высокостатусная характеристика профессионализма, основанная на разносторонней образованности, сформированной системы компетенций, хорошей саморегуляции и устойчивой мотивации. Внешнее проявление этих характеристик выражается в виде имиджа. Однако не всегда имидж специалиста адекватно отражает его компетентность, что может отрицательным образом сказаться на его конкурентоспособности и востребованности. Среди важных показателей профессиональной компетентности современных специалистов выступает умение работать в команде, навыки корпоративной культуры.

Литература

1. Богданов Е. Н. Психологические основы «Паблик рилейшнз». СПб. : Питер, 2007. С. 40
2. Пименова Е. В., Семина И. С. Формирование имиджевой компетенции как условие подготовки конкурентоспособного специалиста в вузе // Инновационные процессы и корпоративное управление : материалы II Международной заочной научно-практической конференции, 15–30 марта 2010 г. Минск : Национальная библиотека Беларуси, 2010. 421 с. С. 295–301.
3. Слободчиков В. Новое образование как путь к новому сообществу. Новые ценности образования: образование и сообщество. М. : «Инноватор», 2006. С. 154.

4. Соколова И. Ю. Реализация индивидуальной траектории профессионально-личностного становления специалиста в условиях корпоративного университета // Профессиональное педагогическое образование студентов вуза: проблемы и перспективы (научно-педагогическая школа М. Е. Кобринского). Минск : БГУФК, 2008. С. 350–353.
5. Сорокопуд Ю. В. Формирование имиджа будущих преподавателей в процессе профессиональной подготовки по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» // Альманах современной науки и образования. Тамбов : Грамота, 2009. № 4(23). Ч. 2. С. 144–147.

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Н. И. Овдиенко, доцент
Институт естественных наук СКФУ, г. Ставрополь

М. В. Гулакова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

BASIC CONCEPTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

N. I. Ovdienko, Associate Professor
Institute of Natural Sciences NCFU, Stavropol

M. V. Gulakova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются основные концепции экологического образования в России в контексте устойчивого развития.

The article discusses the basic concepts of environmental education in Russia in the context of sustainable development.

Ключевые слова: экология, концепция устойчивого развития, образование, гуманизация, социологизация, экологизация, экономизация.

Key words: ecology, the concept of sustainable development, education, humanization, sociologization, greening, economization.

Экология в современном понимании – это сложный научный практический комплекс, затрагивающий науку, образование и общественно-практическую деятельность людей.

Концептуальные основы образования для устойчивого развития разработаны в соответствии с Законом РФ «Об образовании» (1992 г., в редакции от 13.01.96), Концепцией перехода Российской Федерации к устойчивому развитию (1996), Национальной доктриной образования в Российской Федерации (2000), Экологической доктриной Российской Федерации (2002). Разработка осуществлена при поддержке Фонда развития Программы партнерства в некоммерческом секторе Правительства Великобритании [6, 1].

Образование для устойчивого развития призвано ответить на вопрос: что должны знать и уметь учащиеся к тому времени, когда они окончат школу, колледж, университет, какие знания и навыки надо приобрести взрослым, чтобы быть максимально полезными для повышения качества жизни и решения проблем своего сообщества (региона, местности, населенного пункта), включая гармонизацию отношений общества и природы.

Основной результат образования для устойчивого развития представляет осознанная социально значимая деятельность, направленная на гармонизацию отношений с окружающей средой. Ближайшим результатом образования для устойчивого развития должно стать понимание необходимости не только экологических, но и социально-экономических перемен управления хозяйством (в масштабе мирового сообщества, отдельных государств, регионов, населенных пунктов, организаций и учебных заведений), строго соответствующих экологическим потребностям.

Отдаленный результат – реализация аксиологического основания образования для устойчивого развития – постматериальных ценностей, в числе которых: гуманизм, свобода, творчество, нравственность, ориентация на диалог и сотрудничество (а не власть, статус и иерархию), профессионализм, саморегуляция, качество жизни, понимание своей роли в природе и ответственности за ее восстановление и сохранение для будущих поколений.

Концепция устойчивого развития представляет собой современный этап развития теории взаимодействия природы и общества, центральное место в которой занимает вопрос о соотношении антропоцентрического и эоцентрического подходов. Основу современного экологического мировоззрения составляет представление о взаимодополнении, взаимоуравно-

вешивании антропоцентризма и эоцентризма, что и нашло воплощение в концепции устойчивого развития.

В вопросе соотношения фундаментальных и прикладных знаний концепция образования для устойчивого развития базируется на двух положениях:

1. Необходимость сохранения традиционной для отечественной школы ориентации учащихся на приобретение фундаментальных знаний, составляющих научную основу миропонимания. В этой связи концепция предлагает знакомство учащихся с современными достижениями науки, с ее методами исследований и языком. Образование для устойчивого развития основывается на развитии таких сквозных направлений современного образования, как гуманизация, социологизация, экологизация, экономизация, которые должны способствовать становлению общей культуры молодого поколения в соответствии с государственными образовательными стандартами.

2. Образование для устойчивого развития представляет собой одну из основ практической повседневной жизни. Отсюда следует необходимость акцента на содействие формированию прикладных знаний, умений, навыков, повышению компетенции учащихся в вопросах управления сложными системами.

Образование для устойчивого развития призвано предлагать учащимся не только и не столько теорию, сколько:

- понятие о перспективе реализации концепции;
- учет потребностей местных сообществ, необходимых для обеспечения их устойчивости и уменьшения воздействия каждого человека и общества в целом на окружающую природную среду;
- навыки и опыт убеждения и вовлечения в процесс принятия решений большинства представителей местных сообществ (в соответствии с развитием местного самоуправления);
- условия для становления постматериальной системы ценностей, основанные на осознанном ограничении потребностей, ориентация не на количественный рост, а качественное развитие.

Поскольку устойчивое развитие – комплексная естественнонаучная, социальная и экономическая задача, междисциплинарность в контексте образования для устойчивого развития понимается в самом широком смысле как взаимодействие социальных, экономических и естественнонаучных знаний [4, 3].

Образование для устойчивого развития приводит к становлению склада мышления, при котором все социально-экономические и социально-экологические процессы и явления рассматриваются с учетом принципов устойчивости и предосторожности.

Образование для устойчивого развития может быть реализовано в виде учебных курсов либо их компонент, однако наиболее целесообразно, по мнению специалистов, переориентация всей системы образования.

Образование для устойчивого развития представляет собой междисциплинарную область знания (включающую естествен-

научные, социальные, экономические дисциплины, системные науки) и, с другой стороны, процесс обучения, воспитания, саморазвития, самореализации, ориентированный на содействие становлению независимой критически мыслящей, духовно состоятельной, социально активных граждан, основывающихся в своих действиях на принципах экологической этики и постматериальных ценностях, стремящихся к получению знаний об окружающей среде, проявляющих заботу о ее состоянии, лично и в сотрудничестве содействующих решению существующих и предупреждению новых социальных, экономических, экологических проблем [4, 6].

Согласно данной концепции экологическое образование основывается на общих принципах свободного развития личности в демократическом государстве, признающем приоритет гуманистических ценностей, единство с мировым сообществом, ответственность перед гражданами своей страны, другими государствами и всем человечеством за сохранение природных богатств, устойчивости биосферы и здоровья людей.

Таким образом, экологическое образование предназначено развивать и закреплять более совершенные стереотипы поведения людей, направленные: 1) на экономию природных ресурсов; 2) предотвращение неоправданного загрязнения окружающей среды; 3) повсеместное сохранение естественных

экосистем; 4) уважение к принимаемым международным сообществом нормам поведения и сосуществования; 5) формирование сознательной готовности к активному личному участию в осуществляемых природоохранных мероприятиях и посильной их финансовой поддержке; 6) содействие проведению совместных природоохранных действий и осуществление единой экологической политики в СНГ.

Литература

1. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». М., 1996.
2. Калинин В. Б. Стратегия образования для устойчивого развития // АсЭКО – Информ. 2001. № 44. С. 30–38.
3. Кружалин В. И., Мазуров Ю. Л. Образование и экологическая культура // Высшее образование сегодня. 2002. № 2. С. 12–18.
4. Калинин В. Б. Вестник АсЭКО – ресурсная база гуманитарной модели экологического образования // Вестник АсЭКО. 1998. № 1. С. 54–60.
5. Открытое общество и устойчивое развитие: Местные проблемы и решения. Вып. XIII. М.: Изд-во МГИДА, 2000.
6. Проворов А., Проворова О., Фрулин И. и др. Стандарт для классического университета // Высшее образование в России. 1998. № 1. С. 5–8.

ИМИТАЦИОННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

М. В. Гулакова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Г. И. Харченко, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SIMULATION GAMES AS A MEANS OF ENHANCING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE

M. V. Gulakova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

G. I. Kharchenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются возможности и практическое значение использования имитационных игр в системе высшего профессионального образования, принципы их организации и этапы проведения.

The article discusses the opportunities and practical use of simulation games in the higher education system, the principles of their organization and the stages of

Ключевые слова: имитационные игры, структура имитационной игры, принципы организации и проведения имитационных игр.

Key words: simulation games, the structure of a simulation game, the principles of the organization and conduct of simulation games.

Активизация процесса подготовки будущих специалистов, направленная на развитие их самостоятельности и творческой активности, способности использовать в своей практической деятельности полученные знания, умения и навыки, является основной проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса. Организация образовательного процесса, основанная на использовании форм, методов и технологий активного обучения, позволяет добиваться высокого уровня профессиональной подготовки будущих специалистов, развивать способности, обеспечить их конкурентоспособность на рынке труда.

В последние годы в практике обучения большое распространение получили имитационные игры.

Как правило, в имитационной игре выделяют модель управляющей системы и модель среды. Модель среды является совокупностью моделей различной природы и предназначена для отражения технологических, природных, социально-экономических, экологических, психолого-педагогических и других процессов, протекающих в объекте управления и во внешней среде.

В некоторых случаях отклик среды моделируется путем высказываний экспертов. Модель среды предоставляет управляющей системе информацию о состоянии объекта управления и внешней среды, получает в виде входов информацию об управляющих воздействиях, выраженных в решениях игроков, или в виде выходов – информацию о расчетной части модели системы управления. Участники игры в ее процессе взаимодействуют с совокупностью технических, информационных и организационных средств системы.

Имитационная игра, как правило, состоит из двух частей: функциональной и обеспечивающей.

Функциональная часть имитационных игр включает в себя один или несколько сюжетов, каждый из которых может проигрываться изолированно либо во взаимосвязи с другими сюжетами.

Сюжет может состоять из эпизодов. Эпизодом является завершённый комплекс процедур планирования, учета, подбора кадров, мотивации или контроля персонала в рамках той или иной функции управления. Отдельные эпизоды обычно не проигрываются. Исключение составляют случаи игровой демонстрации отдельных процедур планирования или учета, принятые в моделируемой системе управления.

Обеспечивающая часть имитационных игр в целом включает в себя четыре вида обеспечения: информационное, математическое, техническое, организационное.

Имитационные игры предусматривают следующие цели:

- развитие управленческих навыков;
- активное усвоение концепций и методов управления;
- привитие навыков в применении этих концепций и методов на практике;
- получение комплексного представления о типичном объекте управления;
- развитие коммуникативных и презентационных умений и навыков;

- определение лидеров;
- научение принятию коллективных решений в условиях неопределенности информации.

Имитационные игры проводятся в основном в три этапа: подготовительный, игровой и заключительный.

На подготовительном этапе участники игры знакомятся с игровыми материалами, проходят инструктаж, тестирование, участвуют в игротехнических приемах «погружения» в игру.

Игровой этап – это этап анализа проблемы, обучаемые в ходе игровой деятельности выступают в роли активных участников изучаемого процесса. Он состоит из отдельных периодов. Каждый период соответствует выбранному циклу управления. В перерывах между игровыми периодами для участников игры могут быть прочитаны лекции, проведены тренинги, семинары и т. п.

На заключительном этапе в каждой группе создается свой проект или вариант решения, проводится межгрупповая дискуссия, на которой каждая команда участников игры делает их презентацию и защищает перед комиссией.

Для успешного решения проблем в имитационных играх нужны все три этапа игрового метода. На заключительном этапе можно также предложить участникам специальный вопросник, на основании которого игровые группы создают проект решения проблемы и готовят выступления по его защите. Однако когда участники игры сами выдвигают вариант решения по тому или иному вопросу, то они, как правило, более энергично и обоснованно его защищают, выдвигают большее количество аргументов и контраргументов, примеров из практики. В то же время в этом случае обучаемые вырабатывают значительно больше ценной информации, поэтому и результат игры более эффективен.

На активность обучаемых в процессе защиты игровых проектов или групповых решений влияет порядок их рассмотрения. Рассмотрение последовательно каждого аспекта проекта в отдельности позволяет все время поддерживать высокий уровень внимания обучаемых, что способствует большей продуктивности данного эпизода. Качество подготовленных игроками проектов и решений для обсуждения зависит от технологии внутригрупповой работы.

В играх профессионального и управленческого характера можно использовать разные варианты организации участников интерактивного взаимодействия:

- закрепление за участниками отдельных вопросов с последующим заслушиванием в группе предлагаемых решений;
- коллективное обсуждение каждого вопроса в виде свободной дискуссии;
- коллективное обсуждение проекта, когда лидер делает стендовый доклад, на вопросы отвечает любой из участников разработки проекта, оппонируют представители других команд.

Последний вариант, как правило, наиболее продуктивный, вместе с тем практика обучения показывает, что группа должна сама выбрать удобную для нее форму презентации проектной информации. Все сказанное свидетельствует о том, что в связи с особой важностью технологии внутригруппового взаимодействия методику проведения заключительного сюжета при подготовке игры целесообразно разрабатывать с особой тщательностью и многовариантно.

Среди принципов организации и проведения имитационных игр выделяют такие, которые применимы для всех деловых игр:

- полное погружение участников игры в проблематику моделируемой системы или ситуации;
- постепенность вхождения участников в игровую материю;
- равномерность игровой нагрузки на участников игры;
- соревновательность игровых групп;
- правдоподобие моделируемой ситуации [2].

Принцип полного погружения означает, что участники игры в течение всего времени ее проведения должны заниматься только изучением вопросов, касающихся исследуемой проблемы или системы управления. Для реализации данного принципа необходимо, чтобы проведение имитационных игр сопровождалось продуманным набором лекций, практических, лабораторных и самостоятельных домашних заданий.

Принцип постепенности вхождения участников в игровую ситуацию требует, чтобы первые этапы игры были максимально упрощены, с тем чтобы ее участники могли легко освоить предлагаемую им игровую деятельность и адаптироваться к

новой ситуации обучения и друг к другу, не испытывая профессионального и психологического дискомфорта.

Принцип равномерной игровой нагрузки близко примыкает к предыдущему принципу. Он предполагает такую организацию занятия, при которой участники на каждом этапе получали бы равные порции новых сведений.

Принцип смоделированной «соревновательности» групп важен потому, что соревнование между игровыми группами повышает ответственность участников при публичной защите выработываемого в группе решения. В свою очередь введение перекрестного оппонирования по экспертизе решений и проектов позволяет создать в игре обстановку взаимного критического анализа, что стимулирует эффективность имитационных игр, активность участников игры, усиливает мотивацию.

Принцип правдоподобия моделируемой ситуации означает, что игровая деятельность должна быть в значительной мере похожа на реальную. Приближение игровых ситуаций к реальным условиям помогает участникам игры лучше понять демонстрируемую систему, так как в этом случае начинает работать мышление по аналогии. Принцип правдоподобия реализуется в имитационных играх через реакцию внешней среды; комплект игровых форм плановых и учетных документов; процедуры принятия управленческих решений, доведение их до исполнителей; взаимодействие участников игры, организацию деловых встреч, совещаний по аналогии с реальной практической ситуацией и т. д. [3].

Примером имитационной игры, используемой в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин, может быть следующая.

Имитационная игра: «Идеальный образ преподавателя».

Задание. Вы должны создать идеальный образ преподавателя. Ознакомившись с предложенной ниже формой, отметьте характеристики, наиболее полезные, по вашему мнению, для принятия правильного решения с учетом деятельности, на которую вы отбираете преподавателя.

Инструкция 1. Ваша задача – применительно к каждому играющему индивидуально проранжировать перечисленные ниже 20 характеристик. Критерием для оценки качеств и способностей является их значение для игротехнической деятельности. Качество или способность 1, 2 и т. д. являются наименее важными, низкий рейтинг; 20 – самый высокий рейтинг; 9, 18 и т. д. – наиболее значимые для данной деятельности. Помните: ни одна цифра не должна повториться!

№ п/п	Требуемые характеристики	Индивидуальный идеальный образ	Коллективный идеальный образ
1	Высокая работоспособность и энергичность		
2	Способность управлять смыслом деятельности		
3	Умение предвидеть потенциальные проблемы		
4	Инновационность (найти и внедрить)		
5	Ответственность за достижение целей		
6	Эмпатический потенциал (сопереживание, сорадость)		
7	Решительность в принятии решений по ситуации		
8	Способность к обучению, развитию		
9	Способность налаживать сотрудничество и эффективно взаимодействовать с обучаемыми		
10	Умение собирать и перерабатывать информацию		
11	Умение практически организовать занятие		
12	Владение андрагогической компетентностью		
13	Быстрая адаптивность и мобильность		
14	Способность не отступать перед трудностями		
15	Личное обаяние, позитивный имидж		

№ п/п	Требуемые характеристики	Индивидуальный идеальный образ	Коллективный идеальный образ
16	Способность генерировать новые идеи (креативность)		
17	Склонность к лидерству и поддерживающему стилю		
18	Эвристический оптимизм (ориентация на успех)		
19	Умение управлять конфликтом, стрессовыми ситуациями		
20	Умение вести свою линию и убеждать других		

Инструкция 2. После того как все проранжируют характеристики и запишут результаты в графе «Индивидуальный идеальный образ», вся группа делится на подгруппы по 3–7 человек (в зависимости от численного состава группы) и обсуждают в командах коллективное решение, т. е. создают коллективный идеальный образ преподавателя.

Правила обсуждения:

- 1) принимать решение путем голосования нельзя;
- 2) высчитывать процент нельзя;
- 3) давить на партнеров по типу «Я сказал!» – нельзя;
- 4) идти на компромисс нежелательно.

Цель – путем переговоров и коллективного обсуждения на основе аргументации позиции каждого выработать совместное консенсусное решение.

Инструкция 3. Провести межгрупповую дискуссию, в ходе которой определить правильность выбранных ха-

рактеристик, соизмеряя их с функциями преподавателя-игротехника.

Дебрифинг. По итогам игры в командах составить «Памятку» преподавателю по последовательности шагов подготовки и проведения занятия с использованием интенсивной интерактивной технологии. Затем провести презентацию и оценку «Памяток», подвести итоги игры.

Таким образом, использование имитационных игр в процессе обучения студентов позволяет создать активную обучающую среду, которая, с одной стороны, обеспечивает дидактические и психологические условия для побуждения к творческой мыслительной деятельности, а с другой – моделирует предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академия, 2008. 224 с.
2. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2009. 192 с.
3. Князев А. М., Одинцова И. В. Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения : учебное пособие под общ. ред. А. А. Деркача. М. : РАГС, 2008. 208 с.
4. Мухина С. А., Соловьева А. А. Современные инновационные технологии обучения. М., 2008. 312 с.
5. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: требования, условия, механизмы : учебно-методическое пособие / под ред. Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. М., 2004.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. С. Семина, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS BY MEANS OF SOCIALLY SIGNIFICANT PROJECT ACTIVITIES

I. S. Semina, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема развития творческого потенциала студентов вуза, а также представлен опыт работы по вовлечению учащейся молодежи в социально значимую деятельность посредством психолого-педагогических технологий в процессе учебно-воспитательной, научно-исследовательской работы и в ходе прохождения педагогических практик.

The problem of development of the creative potential of students of the university, as well as the experience of involvement of students in socially meaningful activities through psychological and pedagogical technologies in the educational, scientific and research work, and during the passage of pedagogical practices.

Ключевые слова: творческий потенциал, студенчество, социально значимая деятельность, социальное проектирование.

Key words: creativity, students, socially significant activity, social engineering.

Социальный заказ системе профессионального образования, определяемый Законом Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктриной образования в России на период до 2025 г.», «Стратегией национального развития РФ до 2020 г.», ориентирует высшие образовательные учреждения на повышение качества профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, способных к новаторству и творчеству, владеющих организаторскими навыками и лидерскими способностями. Однако только в рамках аудиторной деятельности развить творческий потенциал личности студента достаточно сложно, так как невозможно в полной мере создать необходимые для этого условия. Поэтому одна из главных задач вуза заключается не только в выполнении требований Государ-

ственного образовательного стандарта, но и в том, чтобы развить творческий потенциал будущего специалиста, что ставит высшую школу перед проблемой поиска дополнительных резервов.

Современная действительность, характеризующаяся в социально-философской мысли с позиции концепций глобализации, информационного, инновационного общества, позволяет переосмыслить природу творческой деятельности посредством раскрытия новых аспектов, которые возникают в социальной реальности. Перемены затрагивают, в первую очередь, социальные отношения, организующиеся на новых основаниях – инновационной деятельности, и распространяются на прочие сферы. Так, в частности, перед обществом возникает задача создания условий, дающих возможность воспитания инновационной творческой личности как формирующегося социального типа. В силу этого одной из ведущих составляющих формирования такого социального типа личности, на наш взгляд, является развитие творческого потенциала.

В настоящее время достаточно большое количество работ посвящено отдельным вопросам развития творческого потенциала. Различные аспекты данной проблемы нашли отражение в исследованиях ученых-философов (С. Р. Евинзон, М. С. Каган, Е. В. Колесникова и др.) и психологов (Д. Б. Богоявленская, Ю. Н. Кулюткин, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев и др.). В педагогике изучением феномена творческого потенциала занимались Е. Е. Адакин, Е. В. Дорофеева, И. В. Резанович и др.

Среди исследований феномена творческого потенциала наибольший интерес представляют работы, посвященные изучению условий развития творческого потенциала студен-

тов вуза (Т. Г. Браже, В. Г. Рындак, Т. Е. Климова, О. В. Лешер, Н. Д. Долгополова, М. М. Поташник и др.).

Развитие творческого потенциала студентов представляет собой непрерывный, направленный, необратимый и закономерный процесс актуализации задатков, способностей, механизмов саморазвития, формирования творческой мотивации, познавательной деятельности, активизации таких качеств личности, которые позволяют решать задачи, проблемы, не встречавшиеся в ее прошлом опыте.

В рамках нашего исследования был проведен мониторинг творческого потенциала студентов 1 курса Гуманитарного института СКФУ, обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью». Нами использовался опросник «Диагностика творческого потенциала и креативности».

В результате диагностики были получены следующие данные: 25 % респондентов обладают высоким уровнем развития творческого потенциала, 52 % – средним и 23 % – низким уровнем развития творческого потенциала.

Вопросы теста дополнительно позволяют диагностировать границы любознательности, уверенности в себе, стремления к независимости, а также способности абстрагироваться и сосредотачиваться.

Мы проанализировали каждую группу по категории «уверенность в себе» и увидели, что 100 % студентов, имеющих высокий уровень творческого потенциала, уверены в себе, 62 % респондентов со средним уровнем творческого потенциала – не уверены в себе. Интересен тот факт, что 75 % студентов с низким уровнем творческого потенциала – уверены в себе. Данная методика позволила выявить, что 87 % респондентов обладают таким качеством, как любознательность, и 94 % – стремлением к независимости.

Также студентам были заданы дополнительные вопросы: есть ли у них возможность проявить свой творческий потенциал в учебной деятельности? (23 % – нет; 35 % – иногда; 17 % – не всегда; 25 % – да). Второй вопрос: хотели бы они поучаствовать в каком-либо конкурсе? (изъявили желание 97 %).

Между тем педагогическая практика показывает, что одного усвоения готовых знаний студентами и выработки соответствующих навыков в процессе обучения недостаточно для полноценного формирования и развития творческого потенциала. Одним из возможных путей решения данной проблемы является внеаудиторная социально значимая проектная деятельность, осуществляемая в вузовской среде.

Социально значимую деятельность молодежи определим как нормативно организованный цикл процессов человеческой активности, направленный на удовлетворение какой-либо социально значимой потребности. Результаты такой деятельности должны быть значимы для конкретного социума (институционального, территориального и др.). Практика последних десятилетий убедительно доказывает, что в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех государств, которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь.

В связи с этим в качестве одной из задач исследования выступила необходимость включения во внеаудиторную социально значимую проектную деятельность учащейся молодежи СКФУ. Студентам 1 курса направления «Реклама и связи с общественностью» было предложено подготовить проекты и поучаствовать в национальном конкурсе социального проектирования «Новое пространство России» г. Санкт-Петербург.

Социальное проектирование – это творческий процесс конструирования системы социальных действий, направленных на преодоление существующих социальных проблем, на позитивные изменения, на развитие социальной ситуации.

Субъектами социального проектирования могут быть как отдельные личности, так и организации, трудовые коллективы, социальные институты, специально созданные проектные группы и т. п. Необходимая черта субъекта проектирования – его социальная активность.

Объектами социального проектирования могут быть:

1) человек как общественный индивид с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, социальным статусом, престижем, ролями в системе отношений;

2) различные элементы и подсистемы социальной структуры общества (трудовые коллективы, регионы, социальные группы и т. п.);

3) разнообразные общественные отношения (идеологические, управленческие, эстетические, нравственные, семейно-бытовые, межличностные и т. п.).

Согласно воззрениям Дж. Дьюи, истинным и ценным является только то, что полезно людям, что дает практический результат и направлено на благо всего общества. Творческая работа личности над созданием социального проекта, направленного на решение соответствующих задач и проблем, может стать прекрасным способом формирования полноценной личности, а также индикатором качества накопленных знаний и показателем социальных перспектив, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению.

В СКФУ на кафедре педагогики и психологии высшей школы студенческую молодежь вовлекают в социально значимую деятельность посредством психолого-педагогических технологий в процессе учебно-воспитательной, научно-исследовательской работы и в ходе прохождения педагогических практик. Посредством технологий включенного участия в проектную деятельность в рамках совместной научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава кафедры педагогики и психологии высшей школы и студентов СКФУ в течение учебного года были подготовлены и реализованы следующие мероприятия в рамках внеаудиторной работы.

1. Клуб «Профессиональная деятельность как акмеологический феномен». В рамках работы клуба с 2008 года реализуется творческий проект «Посвящение Учителю», цель которого – формирование акмеологической культуры будущих специалистов высшего профессионального образования и популяризация педагогической профессии. Результатом плодотворного сотрудничества преподавателей и студентов стало создание электронного продукта «Педагогический альманах», при помощи которого можно познакомиться с содержанием всех мероприятий, просмотреть фото- и видеоматериалы. Созданный студентами богатый мультимедийный продукт насыщен интересным материалом, в том числе и архивным.

2. Проект «Независимость», цель которого – формирование культуры здоровья учащейся молодежи, важнейших социальных навыков, способствующих успешной социальной адаптации, а также профилактике вредных привычек и девиантных форм поведения. В рамках этого проекта создана информационная система, которая иллюстрирует пятилетний опыт работы студентов и преподавателей кафедры. Студентами и магистрантами систематически проводятся мероприятия и акции в университете и в общеобразовательных школах города и края.

3. Конкурс студенческих проектов «Творческое Я», цель которого – повышение активности учащейся молодежи в области научно-познавательной и инновационной деятельности. Данный конкурс проводится в четвертый раз и дает возможность наполнить жизнь учащейся молодежи созидательным творчеством. Ребята с энтузиазмом готовили проекты по широкому кругу проблем. В этом году в мероприятии принимали участие студенты и магистранты 6 институтов, 12 специальностей и направлений СКФУ. Участие в этом мероприятии – это первая ступень на пути к научным и творческим высотам и конкурсам – социального проектирования «Новое пространство России» г. Санкт-Петербург, «Моя инициатива в образовании» РГПУ им. А. И. Герцена и др. А также у нас появилась новая категория участников – учащиеся школ г. Ставрополя. Это один из способов привлечения в СКФУ абитуриентов.

4. Выступления студентов кафедры в студенческих конкурсах, конференциях, олимпиадах с авторскими социальными и научными проектами. Подготовка таких работ позволяет студентам овладеть дополнительными навыками и принципами эффективного управления своими возможностями; научиться получать практические знания, выходя за рамки привычного стереотипного мышления; повысить уровень инновационного мышления.

Таким образом, работа по социальному проектированию может наглядно и мобильно продемонстрировать педагогу степень сформированности у студентов мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, отразить качество системы значимых социальных и межличностных отношений, наличие ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в их деятельности.

В целом работа над разработкой и реализацией социально значимых проектов, несомненно, способствует решению практических задач, направленных на формирование творческого потенциала и социально-личностных компетенций студентов: осознание социальной значимости своей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению инновационной деятельности, осуществление творческой деятельности, стремление к саморазвитию, владение способами самореализации и развития индивидуальности.

Литература

1. Аронов А. А. Творчество как социокультурный феномен // Мир культуры Культура мира : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию университета. М. : МГУКИ, 2005. С. 20–25.
2. Богдашевская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов, 1983. 176 с.
3. Волжина О. И. Проектная деятельность как технология вовлечения молодежи в социально значимую деятельность // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Технологии интеграции молодежных инициатив в стратегию национального развития РФ до 2020 года». М., 2009. 110 с.
4. Жернокова Н. А. Условия развития творческого потенциала студентов в вузе // Культура и искусство глазами молодых ученых : сб. научных статей. Ташкент ; Челябинск : ЧГАКИ, 2010. С. 205–211.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1976. 280 с.
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. Кн. 2. М., 1999. 480 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ

Л. А. Филимонюк, профессор

Ю. О. Рубан, студент
Педагогический институт, СКФУ, г. Ставрополь

DISTANCE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH THE USE OF THE NETWORK OF SOCIAL SERVICES

L. A. Filimonyuk, Professor

J. O. Ruban, student
Pedagogical Institute, NCFU, Stavropol

Сегодня одним из ключевых направлений в образовании является создание условий полноценного обучения детей с ограниченными возможностями. Получение образования, как среднего, так и высшего, является неотъемлемой частью становления личности, ее социализации и успешной реализации в данном обществе.

Среднее образование – это базис знаний, которые должен получить любой человек, чтобы чувствовать себя комфортно в обществе. Высшее образование – помогает личности получить профессиональные навыки и реализовать себя на профессиональном уровне. Дети с ограниченными возможностями всего этого лишены, и они либо не могут полноценно участвовать в учебном процессе, либо вовсе присутствовать в нём.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации (статья 43) каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования.

Согласно Закону РФ «Об образовании» гарантируется возможность получения образования независимо от состояния здоровья.

От протокола совещания у Заместителя Председателя Правительства от 20 мая 2009 года «В рамках организационно-методического сопровождения реализации мероприятия «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» программы приоритетного национального проекта «Образование» на 2009–2012 годы».

Двадцать первый век – это век информационных технологий. Сегодня процессы информатизации затронули практически все сферы нашей жизни. Информатизация – глобальный процесс активного формирования и широкомасштабного использования информационных ресурсов [1]. По всему миру идет активная компьютеризация. Компьютеризация – процесс внедрения компьютеров, обеспечивающих автоматизацию информационных процессов и технологий в различных сферах человеческой деятельности. Цель компьютеризации состоит в улучшении качества жизни людей за счет увеличения производительности и облегчения условий их труда [2].

На сегодняшний день практически все учебные заведения нашей страны получили не только компьютеры, но и доступ к Интернету. Компьютеризация затронула не только учебные заведения, но и все общество в целом, компьютеры имеются практически в каждой семье. А в семьях, в которых есть дети с ограниченными возможностями, компьютер и доступ к Интернету занимает первостепенную значимость, так как именно через нее ребенок может поддерживать связь с миром и обществом. Компьютер становится библиотекой, магазином, развлекательной площадкой (кинотеатром, музеем, театром), работой. Но последнее возможно только при успешном обучении ребенка и получении им образования.

В связи с этим актуализируется проблема дистанционного обучения детей-инвалидов. Данный вид обучения может быть осуществлен через использование сетевого социального сервиса.

Достоинствами дистанционного обучения для ребенка с ограниченными возможностями являются:

- получение им образования, как среднего, так и высшего;
- становление его как личности и члена общества;
- социализация;
- становление личности на профессиональном уровне;
- реализация права детей-инвалидов на полноценное образование.

Использование сетевых социальных сервисов в дистанционном обучении детей инвалидов может существенно облегчить процесс обучения.

Ресурс <http://teachcom.ru> это полнофункциональный сетевой социальный сервис. Его особенность от остальных аналогичных сервисов состоит в том, что в него интегрирован функционал вики-ресурса, реализованный через вики-документы.

Вики (англ. wiki) – это веб-сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом [3].

Вики-документ – это документ, структуру и содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом.

Это позволяет использовать его не только при дистанционном взаимодействии «педагог – ученик» и «ученик – педагог», но и при коллективном взаимодействии, когда в процессе обучения могут принимать участие несколько человек. Это могут быть несколько педагогов, которые будут следить за ходом выполнения работы ученика и корректировать действия ученика в случае ошибки, это может быть группа учеников, которые будут выполнять коллективное задание, и т. д. Все это позволяет детям не только получать базовые и профессиональные знания, но и учиться работать в коллективе.

Одним из преимуществ использования вики-документов является их открытость и доступность для педагога, что позволяет осуществлять контроль за ходом выполнением работы в любое время суток.

Также в функционале сетевого ресурса <http://teachcom.ru> имеются личные сообщения, функционал группы и лента новостей.

Личные сообщения позволяют педагогу и ученику взаимодействовать между собой. Если педагог видит, что ученик в ходе выполнения работы допускает ошибки, учитель может связаться с ним напрямую, написав ему личное сообщение. Данная функция очень полезна, когда нужно связаться с конкретным учеником, а не со всей группой, которая выполняет коллективную работу через использование вики-документов.

Функционал группы позволяет педагогу создать виртуальную площадку для осуществления педагогической деятельности с группой учащихся. На такой виртуальной площадке педагог может опубликовать свои требования и методические рекомендации, осуществить объединение учащихся в группу для коллективной работы. Использование групп для дистанционного обучения поможет облегчить и создать удобную площадку для осуществления всех видов взаимодействия педагога и учащихся.

Лента новостей позволяет быть в курсе любых изменений в вики-документах, группах и у пользователей, которые взаимодействуют с ним.

Достоинством использования сетевых социальных ресурсов в дистанционном обучении является метод хранения документов на этих сервисах, который осуществляется при помощи использования облачного хранилища данных.

Облачное хранилище данных – модель онлайн-хранилища, в котором данные хранятся на многочисленных распределённых в сети серверах, предоставляемых в пользование клиентам, в основном, третьей стороной. В противовес модели хранения данных на собственных выделенных серверах, приобретаемых или арендуемых специально для подобных целей, количество или какая-либо внутренняя структура серверов клиенту, в общем случае, не видна. Данные хранятся, а равно и обрабатываются в так называемом облаке, которое представляет собой, с точки зрения клиента, один большой виртуальный сервер. Физически же такие серверы могут располагаться

удалённо друг от друга географически, вплоть до расположения на разных континентах [3].

Такая технология хранения документов позволяет использовать их в любое время и в любом месте, что позволяет педагогу и учащемуся осуществлять дистанционное взаимодействие не только из любой точки мира, но и с любого устройства, имеющего выход в Интернет, так как все методические рекомендации и задания для ученика, так же как и его ответы, выкладываются и хранятся непосредственно на сервере ресурса, а не на локальном компьютере или флеш-накопителе.

Использование сетевого социального сервиса в дистанционном обучении никогда не станет полноценной заменой обучения ребенка в школе или вузе. Но дистанционное обучение с помощью данных сервисов дает возможность ребенку получить начальную социализацию, навыки коллективного взаимодействия, начальный базис знаний. Без всего этого ребенок просто не сможет реализоваться в обществе как личность и стать полноценным членом общества.

Литература

1. Электронный ресурс. URL: <http://abc.informbureau.com/html/eioidiaoecaoss.html> (словарь терминов).
2. Электронный ресурс. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/24042 (словарь терминов).
3. Электронный ресурс. URL: <http://ru.mobile.wikipedia.org> (словарь терминов).

ГРАЖДАНСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА

В. С. Кузнецова, аспирант
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Научный руководитель:
И. Ю. Соколова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

CIVIC COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION: THE CONCEPT, NATURE, STRUCTURE

V. S. Kuznetsova, a graduate student,
Pedagogical Institute NCFU

Supervisor:
I. Y. Sokolova, Associate Professor,
Pedagogical Institute NCFU

В статье анализируется понятие гражданской компетентности, рассмотрены различные подходы к структуре гражданской компетентности и представлено авторское определение гражданской компетентности и ее структуры в высшей школе.

The article analyzes the concept of civic competence, various approaches to the structure of civic competence and is the author's definition of civil competence and structure in higher education.

Ключевые слова: компетентностный подход, гражданская компетентность, высшая школа.

Key words: competence-based approach, civic competence, high school.

Действующий в нашей стране с 2011 года Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения ставит задачу не просто дать студентам высших учебных заведений определенный набор знаний и умений, а научить их ориентироваться в огромном потоке информации и уметь применять ее на практике, в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, творчески подходить к решению возникающих проблем.

Именно этому способствует формирование у студентов компетенций, которые определяются как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [13].

Компетентностный подход зарубежными и отечественными учеными определяется как путь формирования самостоятельности, инициативности личности в овладении профессио-

нальными знаниями, развитие интеллектуальных способностей, позитивных качеств личности, а сама компетентность как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности его действий, направленных на разрешение проблем, значимых для данного общества [7]. Как правильно подчеркивается в материалах Совета Европы, для результатов образования важно знать не только что, но и как делать [14]. Компетентностный подход позволяет обеспечить высокий уровень подготовки специалистов в системе инновационного и непрерывного профессионального образования.

В условиях построения в России правового государства и гражданского общества особенно актуальной становится проблема формирования у молодых людей, школьников и студентов качеств, необходимых для жизни в демократическом государстве и для построения в нашей стране эффективных демократических институтов.

В формировании таких качеств огромную роль играет система образования. В принятом 21 декабря 2012 года ФЗ «Об образовании» в качестве основополагающего принципа государственной политики в сфере образования выделен гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры.

Воспитание и образование социально ответственных граждан рассматривается сегодня как приоритетное направление развития в европейских государствах и поддерживается Советом Европы, ЮНЕСКО, ООН. Гражданское образование в Европе рассматривается в контексте формирования демократической гражданской ответственности. В 1997 г. Комитет по образованию Совета Европы основал главный проект «Образование, направленное на воспитание демократической гражданской ответственности»

(EDC), 11 мая 2010 года Комитетом Министров Совета Европы была утверждена Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образовании в области прав человека, а 2005 год Советом Европы был объявлен Европейским годом гражданственности через образование по девизом «Жить и учиться демократии». Под воспитанием демократической гражданственности (Education for democratic citizenship) в документах Совета Европы понимается проведение обучения, тренингов, распространение информации, организация практической деятельности с целью дать обучающимся знания, умения и понимание, а также сформировать их отношение и поведение для того, чтобы дать им возможность реализовывать и защищать их демократические права и ответственность в обществе, ценить разнообразие и играть активную роль в демократической жизни, понимать, как продвигать и защищать демократию и верховенство права [15]. Произошел переход от собственно гражданского образования как обществоведческого понятия, подразумевающего знания в сфере права, общественных наук, истории, к образованию в сфере гражданственности, то есть формированию гражданских качеств. Для формирования у молодых людей гражданских качеств уже мало дать студентам определенный объем знаний по общественным наукам, необходимо научить их действовать в рамках правовых норм и институтов гражданского общества.

Понимая важность и значимость развития гражданских качеств личности, в структуре компетентностного подхода выделена гражданская компетентность или компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности.

Понятие «гражданская компетентность» вышло из социологии и социальной философии, так как оно тесно связано с понятием гражданское общество и гражданин. Идеи гражданского общества возникли в античности, их можно проследить в трудах Платона и Аристотеля, но полная концепция гражданского общества смогла развиться именно в эпоху Нового времени и Возрождения, когда на первый план вышла личность отдельного человека и гражданина, обладающего совокупностью естественных, политических и экономических прав – право на жизнь, свободу, право частной собственности, избирательные права.

Вопросы гражданской компетентности рассматривали Х. Мюнклер, И. А. Зимняя, Л. Фарафонова, Г. Л. Котова, В. Ю. Сморгунюва, В. Ш. Масленикова и др. Среди многочисленных исследований, затрагивающих вопросы гражданской компетентности и гражданственности как основополагающего качества личности, мало работ, посвященных изучению гражданской компетентности в высшей школе.

А. Хуторской выделяет социально-трудовую компетенцию, в которую входят владения знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, наблюдателя, представителя), в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении. Нельзя не отметить, что содержание социально-трудовой компетенции достаточно широко и включает в себя несколько важных блоков. Одним из таких блоков является компетенции в гражданской деятельности, которые стоит выделить в отдельную самостоятельную группу.

В докладе Совета Европы В. Хутмахер выделяет пять ключевых компетенций, из которых нас интересуют две группы – социальные и политические компетенции (способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов) и межкультурные компетенции (принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий). Полагаем, что эти две группы компетенций тесно взаимосвязаны, так как жизнь в демократическом обществе предполагает не только активное участие в политической и общественной жизни, но также проявление толерантности и межкультурного диалога, необходимых для любого гражданина многонационального государства.

И. А. Зимняя сформулировала три группы компетентностей, выделенных на основе положений отечественной психологии относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев), человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев), компетентность имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач) [8]. Эти три группы компетентностей составляют: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компе-

тентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. В первую группу компетентностей входят компетенции гражданственности – знание и соблюдение прав и обязанностей человека и гражданина; свобода и ответственность; уверенность в себе; собственное достоинство; гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, гимн, флаг).

В свою очередь компетенции гражданственности входят в более широкое понятие – социальные компетентности, характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми. Можно сказать, что все компетентности социальны, так как они формируются и реализуются в обществе – социуме.

Социальная компетентность рассматривается как результат социализации, итогом которой становится сформированный уровень способности человека выстраивать отношения в изменяющейся социальной реальности. В широком смысле предполагает знание истории развития и функционирования общества: усвоение научных основ философских, социально-политических, экономических, юридических, этических знаний и умений, описывающих и объясняющих человеческую практику, а в узком смысле представляет собой овладение кругом социально-психологических знаний и нравственно-правовых суждений, позволяющих успешно адаптироваться и активно действовать в том или ином социальном окружении [1]. Социальная компетентность не исчерпывается гражданскими навыками и умениями.

Гражданская компетенция тесно связана с такими понятиями, как гражданское воспитание, образование и гражданская активность.

Гражданская активность выступает условием формирования гражданской компетенции, так как она является одной из форм социальной активности человека, выражающейся в равнодушном отношении к проблемам общества, способности и желании проявлять собственную гражданскую позицию, отстаивать личные и групповые интересы и права, осознании личной ответственности за благополучие государства [5].

Гражданское воспитание и образование и гражданская компетентность тесно взаимосвязаны между собой. Под гражданским образованием в исследованиях ряда ученых (В. Сартания, В. Г. Журова) понимается система образовательной деятельности, направленная на политическую социализацию, формирование демократической культуры и общественной активности в интересах как самой личности, ее самореализации, так и становления и развития гражданского общества и правового государства. Основной целью гражданского образования и воспитания выступает развитие гражданской компетентности личности [12].

Целью гражданского образования является воспитание личности для жизни в демократическом обществе, причем личности активной, умеющей принимать решения и брать на себя ответственность за их исполнение, за судьбу своей страны и региона, в котором он живет. Гражданская компетентность – это результат гражданского образования и воспитания.

В широком смысле гражданская компетентность выступает как разновидность социальной компетентности, функция гражданского общества. В узком смысле гражданская компетентность выступает как параметр деятельности личности, социализированной под влиянием гражданских ценностей, норм и правил [11].

В информационно-методическом письме Министерства образования № 13-51-08/13 от 15.01.2003 «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации» гражданская компетентность понимается как «совокупность способностей, позволяющих активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе».

Мы можем согласиться с Ю. Е. Подлесной, которая отмечает, что гражданская компетентность представляет собой интегративное качество личности, так как стать настоящим гражданином без профессиональной состоятельности, социальных навыков, включенности в политическую жизнь общества невозможно.

Д. Буянский определяет гражданскую компетентность как «способность человека быть активным членом гражданского общества, участвовать в его создании и функционировании» [2]. Гражданская компетентность складывается из четырех компонентов:

- когнитивный блок – связан со знаниями о государстве, политической системе, правах человека и способах их

защиты, а также со способами приобретения этих знаний;

- деятельностный (операциональный) компонент включает в себя готовность выполнять роль избирателя, общественного и политического деятеля и др. В данный компонент входит умение критически мыслить, анализировать политическую ситуацию, уметь пользоваться своими правами, исполнять гражданские обязанности, применять знания о способах защиты прав человека в практических ситуациях;
- аксиологический компонент означает наличие у человека ценностей гуманизма, патриотизма, уважения прав и свобод других людей, национальных традиций и культур;
- индивидуальный компонент означает, что гражданские ценности должны быть восприняты человеком осознанно, без внешнего навязывания и вмешательства и представлять собой индивидуальное начало в человеке.

Немецкий политолог и социальный философ Х. Мюнклер под гражданской компетентностью понимает совокупность квалифицирующих предпосылок как для того, чтобы реализовывать права, так и для того, чтобы исполнять обязанности, которые обусловлены статусом гражданства. Он выделяет три аспекта гражданской компетентности: когнитивный, процедуральный и габитуальный. Под когнитивной компетентностью понимается определенный уровень знаний, а также определенный уровень готовности и способности к овладению этими знаниями. Под процедуральной компетентностью подразумеваются те знания и способности, которые необходимы для того, чтобы потенциальный политический актор действительно сумел бы реализовать существующие в рамках данного институционального порядка возможности влияния и партиципации. Габитуальная компетентность подразумевает наличие способности (навыков) и внутренних установок, необходимых для того, чтобы знание об устройстве политической системы и о реально существующих путях для решения возникающих проблем дополнялось соответствующей практической активностью [10]. Таким образом, Х. Мюнклер в своей модели гражданской компетентности выделяет качества как интеллектуально-го, так и морального характера.

А. В. Гладик, рассматривая гражданскую компетентность старшеклассников, выделяет пять блоков гражданской компетентности:

- Потребностно-мотивационный блок – совокупность социальных потребностей личности как состояния, отражающего необходимость и долженствование реальной и потенциальной гражданской деятельности; мотивов, порожденных осознанием потребности в общественной деятельности по решению проблем школьной жизни и ближайшего социума; интересы, сопровождающие участие в деятельности органов школьного самоуправления, позволяющих влиять на решение, которые касаются непосредственно старшеклассников.
- Когнитивный блок – совокупность декларативных и процедурных знаний о процессах и явлениях, протекающих в собственной школе и системе образования, государстве и обществе; о правах и обязанностях ученика, нормах и требованиях школьной жизни, связанных с участием в школьном самоуправлении, общественной жизни образовательного учреждения по решению социально актуальных и лично значимых проблем школьной жизни, ближайшего социума; о реальных и потенциальных социальных ролях ученика как гражданина.
- Практико-деятельностный блок – совокупность умений, связанных с участием в школьном самоуправлении, общественной жизни школы; выполнением норм и требований школьной жизни; готовностью участвовать в общественно-политической жизни страны по выполнению гражданских ролей; самостоятельностью в выборе решений в сфере государственно-общественных отношений, ответственностью за принятые решения и их последствия.
- Эмоционально-оценочный блок – совокупность эмоционально-оценочных отношений к школьному самоуправлению; выполнению норм и требований школьной жизни; общественно-политическим событиям в мире, будущему участию в общественно-политической жизни страны по выполнению гражданских ролей; сознательному следованию моральным и нравственным

нормам; готовности противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям.

- Ценностно-ориентировочный блок – совокупность ценностно-ориентировочных отношений, связанных с общечеловеческими ценностями, признающими всеобщую значимость таких фундаментальных понятий, как Земля, Отечество, семья, труд, знания, культура, мир, человек; с ценностями, отражающими гражданские ценности российского общества, культурно-историческую память поколений, значимость исторического наследия страны, гордость за культурные достижения России; с личностными ценностями, обуславливающими готовность выполнения основных социальных ролей [3].

Г. Л. Котова предлагает свое авторское определение гражданской компетентности как «совокупности гражданских знаний, умений и навыков, опыта, отраженной в подготовленности к их реализации в деятельности, обусловленной гражданскими качествами и ценностными ориентациями личности». Структура гражданской компетентности представлена в виде трехмерной модели, включающей в себя мотивационно-ценностный блок (гуманистическую ценностную диспозицию), когнитивный (знаниевый) и деятельностный блоки. При этом она рассматривает гражданскую компетентность как более узкое понятие, чем гражданская культура, сочетающая в себе политико-правовой и патриотический компоненты, знания и ценности, в которых преобладает эмоционально-чувственное содержание, коммуникационное воздействие на жизненную позицию, отношение к отечеству, старшему поколению, модель гражданского поведения и т. д. [9].

По мнению В. Г. Журовой и Л. В. Ориной, структура гражданской компетентности включает четыре взаимосвязанных компонента:

- Когнитивный компонент – знание истории государства и общества, знание государственной символики, знание своих прав и обязанностей, знания о гражданском обществе и др.
- Мотивационно-ценностный компонент – чувство патриотизма, уважение гражданских ценностей, уважение правовых основ государства и общества, толерантность, интерес к участию в общественных делах, интерес к политическим событиям в стране и за рубежом.
- Поведенческий компонент – умения выполнять свои гражданские обязанности, умения пользоваться своими гражданскими правами, участие в выборах, участие в студенческом самоуправлении и др.
- Рефлексивный компонент – адекватная позитивная самооценка, стремление к самовоспитанию, способность к самоконтролю, самоанализ участия в событиях общественно-политической жизни и др. [6].

Как подчеркивается в педагогической литературе (Т. Е. Бодрова, Г. Л. Котова, В. Г. Журова, А. С. Гаязов, Э. Э. Слабунова и др.), знания могут проявляться лишь в действии, поэтому важную роль в гражданской компетентности играет гражданская деятельность, или иными словами – поведенческий компонент.

На наш взгляд, структуру гражданской компетентности должен возглавлять мотивационный компонент, формирующий активную жизненную позицию и стремление студентов университета принимать участие в общественно-политической жизни, стремление активно пользоваться комплексом прав, предоставленных Конституцией РФ и международными правовыми актами, отстаивать свою собственную позицию, неравнодушно относиться к происходящим в обществе событиям.

Когнитивный или знаниевый компонент несет на себе огромную нагрузку, так как без знания отечественной и зарубежной истории, истории своего региона и семьи, русской и зарубежной литературы, правовой системы, представлений об устройстве общества и государства невозможно в дальнейшем выработать деятельностный компонент.

Третьим элементом в структуре гражданской компетентности является аксиологический (ценностный) компонент, включающий в себя понимание и принятие молодыми людьми ряда общечеловеческих нравственных и гражданских ценностей (Отечество, долг, честь, патриотизм, свобода и ответственность, толерантность). Эти ценности представляют собой фундамент развития любой личности, на них строится правовое поведение граждан. Важным элементом выступает толерантность и уважительное отношение к людям других национальностей, готовность к мирному диалогу с людьми других религиозных взглядов, культурных обычаев и традиций.

Культурный компонент гражданской компетентности включает в себя гражданскую культуру личности, составной частью которой выступает правовая культура личности. В гражданскую культуру личности входит знание и понимание права, готовность студента изучать правовую систему Российской Федерации и международное право, критически воспринимать принимаемые нормативно-правовые акты, понимать основы правового регулирования жизни в государстве и готовность действовать в соответствии с ними. Развитие у будущих специалистов правовой культуры является необходимой составной частью гражданского образования и должно проходить через преподавание дисциплин общенаучного цикла и профессиональных дисциплин. Студента нужно не только вооружить знаниями конкретных отраслей права и ответственности, наступающей за нарушение этих норм, но и привить уважение к правовым институтам, сформировать готовность будущего специалиста действовать в рамках и на основе права, чтобы обходиться законом стало невыгодным для самого человека и противоречило его моральным принципам и приоритетам. Кроме этого, культурный компонент предусматривает воспитание чувства ответственности за принятые решения и понимание того, что от личного выбора каждого из граждан зависит реальное состояние дел в государстве.

Деятельностный (поведенческий) компонент – центральное звено в структуре гражданской компетентности, так как непосредственно отражает сформированность гражданской активности личности и ее умение пользоваться гражданскими правами, выполнять свои обязанности как гражданина и участвовать в демократических процедурах принятия решений в своем университете, городе, крае и Российской Федерации в целом.

Последним компонентом выступает формирование общероссийской или гражданской идентичности личности – осознание себя гражданином своей страны, частью единого русского народа, ощущение принадлежности, сопричастности к судьбе своей страны, чувство единства с остальными гражданами государства. Становление гражданской идентичности россиян является фактором становления гражданского общества и возрождения России как суверенного, демократического государства, успешно интегрированного в мировое сообщество. Как отмечает М. Горшков, «в многонациональной России формирование гражданского общества возможно лишь на национально-этнической основе, т. е. при превращении россиян в политическую нацию, внутри которой национальные различия имели бы исключительно конфессиональный и социокультурный характер» [4].

Каждый гражданин России должен в первую очередь соотносить себя со своей страной, а для этого должны быть объединяющие всех граждан России независимо от национальной принадлежности чувство гражданского долга, общая история нашего государства, национальные символы и национальные герои России. Данный компонент гражданской компетентности приобрел особую значимость в последние годы и стал вектором развития гражданственности в Северо-Кавказском регионе.

На основе приведенных структурных компонентов мы можем сформулировать определение гражданской компетентности, под которой будем понимать интегративное качество личности, заключающееся в понимании основ правового устройства страны и ее истории, способности личности реализовывать гражданские права и обязанности, в активном и ответственном участии в общественно-политической деятельности, демократических процедурах, а также понимании гражданских ценностей и институтов и осознании своей принадлежности к конкретному государству.

Таким образом, формирование гражданской компетентности выступает целью современного гражданского образования и воспитания молодых людей. Структура гражданской компетентности представляет собой несколько взаимосвязанных

компонентов – мотивационный, когнитивный, аксиологический, деятельностный, компонент общероссийской идентичности. Успешная реализация в профессиональной педагогической деятельности каждого из этих компонентов поможет сформировать гражданскую компетентность личности.

Литература

1. Байков Ю. Н., Егоров Д. Е. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса // Журнал прикладной психологии. 2002. № 6. С. 11.
2. Буянский Д. Гражданская компетентность как цель образования // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 10. С. 27.
3. Гладик А. В. Развитие гражданской компетентности обучающихся старших классов в условиях государственно-общественного управления школой : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. С. 15.
4. Горшков М. Социальные основы формирования гражданской нации в современной России // Вестник российской нации. 2010. № 6. С. 113.
5. Гусарова М. А., Торопова А. А. Проблемы формирования гражданской активности будущих ристов в условиях становления гражданского общества и правового государства в России // Общество: политика, экономика, право. 2012. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-grazhdanskoy-aktivnosti-buduschih-yuristov-v-usloviyah-stanovleniya-grazhdanskogo-obschestva-i-pravovogo> (дата обращения: 15.05.2013)
6. Журова В. Г. Проблема гражданской компетентности студенческой молодежи в современном обществе : [Электронный ресурс]. URL: http://filial.pskgu.ru/projects/pgu/storage/prj/prj_13/prj_13_18.pdf
7. Захаревич В. А. Развитие социальных компетенций бакалавров в аспекте духовно-нравственного воспитания // Культура. Наука. Интеграция. 2011. № 2. С. 36.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как резульативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 23–24.
9. Котова Г. Л. Формирование гражданской компетентности студентов колледжа средствами клубной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. С. 10.
10. Мюнклер Х. Гражданская компетентность : [Электронный ресурс]. URL: <http://www.academy-go.ru/Site/GrObsh/Publications/Munkler1.shtml>
11. Подлесная Ю. Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития : дис. ... канд. полит. наук. М., 2006. С. 13.
12. Сартания В. Гражданское образование: проект ЮНЕСКО // Высшее образование в России. 2001. № 5. С. 147–149.
13. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 60.
14. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // a Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. P. 11.
15. What is Education for Democratic Citizenship and Human Rights? : [Электронный ресурс] // Официальный сайт Совета Европы. URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/What_%20is_EDC_en.asp.

СЕКЦИЯ 2 СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

Н. А. Симонова,
директор МБОУ лицея № 35 города Ставрополя,
почетный работник общего образования Российской Федерации

INCLUSIVE EDUCATION: ISSUES, FINDING SOLUTIONS

N. A. Simonova,
Director MBOU Lyceum number 35 in Stavropol,
Honorary worker of the general education of the Russian Federation

В статье представлены размышления директора о практике поиска путей решения проблемы организации воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях многопрофильного лицея. Опыт инклюзии детей с ограниченными возможностями в социокультурное пространство образовательного учреждения. Перспективы развития детей с ОВЗ в результате внедрения дистанционных технологий.

This article presents reflections on the practice of directors address the problem of the organization of education of children with disabilities in a multi Lyceum. Experience inclusion of children with disabilities in social and cultural space of the educational institution. Prospects for the development of children with HIA as a result of the introduction of distance technologies.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, дети с ограниченными возможностями, профильное обучение, дистанционные технологии.

Key words: inclusion, integration, children with disabilities, specialized education, distance technologies.

Когда в первый класс к нам в лицей пришел Женя, неизвестно каким чудом добившийся права обучаться в обычном общеобразовательном учреждении, педагогический коллектив встал перед непростым выбором. Либо что называется «выгнать на улицу» мальчика с диагнозом «Алалия. Выраженная задержка речевого развития. Дизартрия», ведь мальчик не разговаривал, либо перестроить всю свою деятельность, организационную культуру и начать учиться учить всех детей, независимо от их специальных потребностей, диагнозов и ограничения возможностей. Шел 2004 год. Сейчас Женя оканчивает девятый класс.

Оглядываясь на прошлые годы, часто задумываюсь, мы ступили тогда на непаханое поле, своим энтузиазмом и упорным трудом, натываясь на камни, и все равно, продолжая идти, вспахали его. По наитию сеяли семена толерантности, поддерживали слабые ростки веры в себя наших особых, незащищенных перед окружающим миром учеников. Учили и учились сами. Были свидетелями детских побед и огорчений, маленьких радостей и достижения настоящего успеха. Наш путь – это поиск, эксперимент, ответственные решения.

Особые дети – особый подход. Как его найти? Кто поможет? В нашем обществе об этом говорить вслух не принято, не умеем, не знаем как. Поэтому в 2003 году лицей начинает работу в рамках экспериментальной площадки «Влияние воспитывающей среды городской школы на социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья», становится участником Российско-канадского проекта «Создание пилотных моделей интегрированного образования». Появляются пандусы – первые признаки безбарьерной среды. Директор, заместитель директора по УВР, методист, социальный педагог, психолог проходят специальное обучение для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности, подтвержденное соответствующими сертификатами. Следующий шаг – семинары для учителей, знакомство со специальными методиками и опытом коллег из Виннипега.

Опыт работы Канадского центра по изучению инвалидности и интеграции детей ограниченных возможностей в социум заинтересовал, прежде всего, взаимодействием различных структур общества, так называемое «сетевое» взаимодействие учебных заведений и других организаций; преемственностью между образованием и сферой занятости, оптимизацией взаимодействия образования и помогающих специалистов (социальных работников, психологов, логопедов) психосоциальной службы, участием учебного заведения в организации социально одобряемого досуга, специально организованной работой с учениками, имеющими проблемы с освоением программных знаний.

Интересно отметить, что в обсуждениях проблем людей с инвалидностью в западной публицистической литературе основной акцент ставится на вопросы «участия» их в общественной жизни, на вопросы передачи или предоставления этим людям больше прав в отношении организации своей жизни и жизни общин и всего общества. Таким образом, в развитых странах (Канада, США, Швеция, Норвегия, Германия и др.) проблема инвалидности – это проблема включения людей с инвалидностью в активную общественную деятельность и изменения их социального статуса. В России же сложилось представление, что инвалиды – это люди, находящиеся из-за своей болезни или своего дефекта вне общества. Поэтому их надо в общество интегрировать, т. е. внедрить, что предполагает преодоление какого-то сопротивления [3, с. 27]. Традиции Российского общества предусматривают социализацию вступающих в него членов таким образом и с такими результатами, по которым индивид усваивает стандартные роли и занимает стандартизированные статусы. Отсюда преимуществом пользуется человек, приспособленный (адаптированный) делать работу по определенной схеме, а не человек, который может достичь того же результата работы, действуя по другой модели. Понятно, что во втором случае в коллективном действии общества индивид, отличающийся от среднего по способу действия, будет выпадать из коллектива и будет заслуживать обозначения «дезадаптированный». Другими словами, человек с тяжелыми заболеваниями в обычной биологической среде является дезадаптированным по психофизиологическим причинам, а в биосоциальной среде – по социальным причинам. Поэтому интеграция должна и может идти двумя путями – путем адаптации человека к неизменяемой среде с использованием биологических потенциалов индивидуума и путем изменения среды с учетом расширения ее комфортности для большинства людей, независимо от их психофизиологического состояния [1, с. 29].

Поэтому главными нами отмечаются совместные, вовлекающие учеников, родителей, учителей процессы. «Будем гуманнее и справедливее на деле!» – девиз, помогающий окружающим принять в свою среду необычных учеников и их родителей и уже самим стать необычными и чуточку благородными. В 2005 году в лицее обучается 28 детей с ограниченными возможностями, в том числе 26 детей-инвалидов. Только 11 из них могут получать образование в детском коллективе на общих основаниях, для остальных составляются индивиду-

альные планы. Назрела необходимость в создании программы интеграции образовательной, оздоровительной и социальной деятельности, результатом которой стало бы реальное повышение уровня социальной адаптированности детей с ограниченными возможностями, способствующей дальнейшей профессиональной ориентации и социализации в обществе. Разрабатывается программа психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями, выстраивается модель организационно-содержательной деятельности лица по социальной адаптации детей-инвалидов.

Открывается клуб общения «Перекресток», представляющий собой реабилитационно-профилактическую программу, ориентированную на становление и самореализацию личности ребенка с ограниченными возможностями. Он становится именно тем местом, где ребенок может почувствовать себя более значимым, где можно приобрести навыки и умения, научиться новым способам поведения, где можно отдохнуть и почувствовать себя в безопасности. Цель деятельности клуба – создание условий для интеграции детей с ОВЗ в общество путем нормализации эмоционального состояния ребенка, умения распознавать и выражать эмоции, приобретения новых практических знаний и умений, в том числе и коммуникативных.

Постепенно повышается и педагогическая культура родителей, улучшается психологический климат в семьях, повышается педагогическая компетентность учителей и других специалистов лица. Проводимые систематически диагностики и срезы позволяют составлять методические рекомендации по работе с каждым ребенком в отдельности и особыми детьми в целом.

В рамках дополнительного образования начинаются занятия в группе здоровья по программе ЛФК, наши особые дети уже свои и в кружке «Умелые ручки», и в детском хоре, в хореографической студии и студии изобразительного искусства.

Первые особые выпускники! Радость достижения цели! А чуть позже даже золотые медали! Ксения, Ольга, Мария, Алевтина, ваше золото поистине олимпийское за упорный интеллектуальный труд! А вот золото Жени мирового уровня в пауэрлифтинге – это пример целеустремленности и мужества.

2008 год. Эксперимент успешно завершен, а в лицее обучаются порядка 30 детей с ограниченными возможностями. Ежегодно творческая группа наших особых детей является дипломантом городского творческого фестиваля детей с ограниченными возможностями здоровья. Лицей работает над организацией и развитием углубленного (предпрофильного) и профильного обучения детей с ОВЗ, отслеживает дальнейшее обучение и трудоустройство этих выпускников, поддерживаются коммуникативные связи. Среди учебных заведений, где продолжают обучаться эти дети, Ставропольский государственный университет, Аграрный университет, региональный колледж вычислительной техники, Кисловодский колледж для детей с ОВЗ. Выпускники также находят себя в общественной и трудовой деятельности.

Все проблемы решены? А как же тьюторы, специальная подготовка учителей, нормативная база и всероссийская программа социальной интеграции детей с особенностями развития в общество [1]? Это минус. Но стереотипы в лицее в отношении к детям с инвалидностью отсутствуют, этим детям и их семьям оказывается помощь, дети имеют возможность реализации своего творческого и интеллектуального потенциала. Это плюс.

2011 год. С развитием дистанционного образования в Ставропольском крае дети-инвалиды получают дополнительные часы и возможность выбора предметов для более глубокого изучения. Теперь учебный план детей, обучающихся индивидуально на дому, состоит из двух частей: очной (на дому) и дистанционной (с использованием ИКТ-технологий). Пять учителей прошли специальную подготовку. Лицей включен в Федеральную программу «Доступная среда». Среди полученного оборудования присутствует комплекс для сенсорной комнаты: тактильная игра «Рисуем на песке», прозрачный мольберт, развивающие игры, тактильные доски, зеркальный уголок для создания оптических эффектов, методиче-

ские материалы психолога «Пертра», специальное дополнительное компьютерное оборудование для детей с нарушением зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата и речевыми дефектами. Все чаще звучит термин «инклюзивная школа».

Фундаментальный принцип инклюзивной школы состоит в том, что всем детям повсеместно следует учиться вместе, вне зависимости от некоторых трудностей при обучении или различий. Инклюзивные школы должны признавать эти различия и определенным образом реагировать на разнообразие нужд учащихся, приспосабливая как различные стили обучения, так и систему оценки и обеспечивать качественным образованием всех детей посредством применения подходящего учебного плана, организационных мероприятий, стратегий преподавания, использования ресурсов и сотрудничества с общинами [2, с. 18].

2013 год. В лицее обучаются 36 детей с ограниченными возможностями, в том числе 26 детей-инвалидов. Каждый ребенок имеет свой индивидуальный маршрут развития. Разработан план педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ профильных классов, где прослеживаются все направления деятельности по выбранному профилю: факультативные и элективные курсы, дистанционное обучение, участие в системе дополнительного образования, индивидуальные и коллективные предметные консультации, экскурсии в рамках допрофессиональной подготовки, участие в конкурсах, фестивалях, конференциях. Разработана образовательная программа индивидуального обучения учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья. Учащиеся ведут портфолио, имеют свои личные достижения. По вопросу перехода к инклюзивной школе лицей работает с Министерством образования Ставропольского края, управлением администрации города Ставрополя, краевым центром дистанционного обучения, Северо-Кавказским федеральным университетом. Это плюс. Существуют проблемы совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных здоровым детям и детям с ОВЗ, недифференцированных критериев ГИА и ЕГЭ, официального тьюторства и специального медицинского сопровождения для этих детей. Это минус.

Арифметика проста. Женя уже заканчивает обучение в девятом классе, а мы со своим энтузиазмом идем по полю надежд и считаем: «плюс», «минус». И верим, что вот объединимся всем миром и результат будет положительным, ведь с нами надежда и любовь, как в стихотворении Тани, нашей выпускницы с особыми потребностями и возможностями.

С нами вера, надежда, любовь.
Хоть каждый шаг дается нелегко нам.
Хоть каждый час – паденье и подъем,
Под этим старым синим небосклоном
Мы любим жизнь и жить не устаем.
Порой бывает – жизнь сдается черной,
И не в туманном сне, а наяву,
На дно невзгоды тянут,
Но упорно мы все же остаемся на плоту.
Мы ненавидим, если нас жалеют,
И в трудной повседневности своей
Становимся сильней и здоровее
При помощи единства и друзей.
Так не пугай нас, трудная дорога.
Лютый зима. Грозой гроза греми.
Друзья, мы вместе можем сделать много,
Чтобы остаться на Земле людьми.
Сломать никак несчастья нас не могут,
Не стынет на морозе наша кровь,
Приходят вовремя всегда к нам на подмогу
Надежда, вера и любовь.

Литература

1. АLEXИНА С. В. Школа управления, 08.08.11, Форум Меди.
2. Сьюзен Дж. Петерс. Инклюзивное образование: стратегии ОДВ для всех детей. Ставрополь, 2010.
3. Шаповалов В. К. Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика. М. : Муравей, 2006.

ВЛИЯНИЕ ЭКЗОГЕННЫХ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В БЕЗБАРЬЕРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И. А. Малашихина, профессор
Педагогический институт, СКФУ, г. Ставрополь

В данной статье представлено мнение автора о влиянии внешних факторов на социальные коммуникации личности в переходный период ее становления в особом образовательном пространстве – безбарьерном.

This article presents the author's opinion on the impact of external factors on the social communication of the person in the transitional period of its establishment in the special education space, barrier-free.

Ключевые слова: экзогенные факторы, межличностные отношения, переходный период, образовательное пространство, создание безбарьерного образовательного пространства.

Key words: exogenous factors, interpersonal relationships, transition, education space, creating a barrier-free educational environment.

В настоящий момент в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы, предлагается иное содержание, иные подходы, иные отношения, иной педагогический менталитет.

В переходный период повышается роль личности, активизируются процессы гуманизации общества. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и обучающихся, в основе которого лежит личностно-ориентированное образование.

Личностно-ориентированное образование – это образование, которое ориентировано на обучающегося как основную ценность образовательного процесса. Оно востребует имеющийся опыт обучающегося и создает условия для формирования и проявления его личностных качеств, способствует развитию мышления, становлению творческой, активной, инициативной личности, удовлетворяет познавательные и духовные потребности обучающихся, стимулирует развитие интеллекта, социальных и коммуникативных способностей, навыков самообразования и саморазвития.

В современной отечественной педагогике можно выделить ряд концепций, каждая из которых рассматривает личностно-ориентированное образование с разных позиций. Эти позиции не противоречат друг другу, а фиксируют акценты на разных сторонах этого процесса. Необходимость в новой парадигме возникает по ряду причин, но главная из них – новый тип мышления, возникший вследствие новых социально-производственных условий. Педагогическая наука отвечает на запросы личности, общества, государства тем, что предлагает им новую модель (парадигму) образовательной системы.

В зависимости от понимания *назначения* образования (с какой целью воспитывать и обучать) парадигмальные модели бывают разными: традиционалистскими, рационалистическими, гуманистическими. Сравнительную характеристику моделей можно найти в работах Б. Битинаса, В. Я. Пилиповского, И. А. Колесниковой, И. Б. Котовой, Е. Н. Шиянова, Н. И. Алексеева, И. С. Якиманской, В. В. Серикова.

Исходя из вышеизложенных психолого-педагогических позиций, модель личностно-ориентированного образования предполагает решение следующих задач:

1. Изучение индивидуальных особенностей темперамента, черт характера, взглядов, вкусов обучаемых.
2. Диагностирование реального уровня сформированности личностных качеств (образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации).
3. Максимально опираться на собственную активность личности.
4. Сочетание развития с саморазвитием личности, помощь в выборе целей, методов, форм саморазвития.

5. Развивать самостоятельность, инициативу, самодеятельность обучаемых, не столько руководить, сколько умело организовать и направлять ведущую к успеху деятельность.

Решение проблемы развития личности человека в окружающей среде обозначено идеями создания единого образовательного пространства, что предполагает определение границы его семантического поля, структурно-содержательной характеристики и связи со спецификой определенных субъектов данного пространства. Одной из групп факторов, влияющих на межличностные взаимоотношения людей, а тем более подростков в образовательной среде, являются экзогенные факторы.

Экзогенные факторы – это факторы, идущие от внешней среды, от причин, находящихся вне самого человека как представителя определенного вида животного мира.

Ученые считают, что человек, родившийся ныне, имеет шансы прожить до 68 или 70 лет. Это и есть средняя продолжительность жизни.

В связи с этим понятен интерес психологов, социологов, педагогов к процессу социализации подростков, поскольку именно им предстоит не только адаптироваться к новым условиям жизни общества, но и активно влиять на них. При этом такие качества, как творческая активность, самостоятельность, осознанность суждений, умение строить отношения с окружающими, несомненно, становятся важнейшими факторами, обеспечивающими личностный рост и самореализацию человека.

Взаимосвязь между представлениями подростков о себе, их принадлежностью к реальной социальной группе и индивидуальными особенностями относится, на наш взгляд, к числу наиболее интересных и вместе с тем еще недостаточно изученных проблем психологии. В связи с этим представляется, что исследование процесса социализации подростков является одной из наиболее значимых и актуальных проблем как в плане анализа закономерностей становления личности и самосознания человека, так и в плане изучения оптимизации процесса вхождения подростков в мир взрослых.

Ведущими экзогенными факторами являются ценностные ориентации семьи и представления родителей о характере взаимодействия с детьми в будущем. Транслируя социальные нормы и требования, предъявляемые родными, они опосредуют влияние психологических особенностей подростков на процесс их социализации.

Выделение подросткового возраста как особой возрастной ступени в становлении человека в историческом плане произошло во второй половине XIX века в промышленно развитых странах (М. Кле). Одно из первых исследований подростничества принадлежит С. Холлу, который называл этот период периодом «бури и натиска».

М. Мид пришла к выводу о том, что подростковый возраст является фактом нашей цивилизации, его характер зависит в первую очередь от культурных традиций того общества, в котором живет ребенок. Она подчеркивала, что церемонии инициации являлись по сути институтом социализации для примитивных культур, который способствовал формированию новой социальной идентичности подростков.

Несмотря на большое количество исследований, в отечественной психологии все еще нет единого мнения относительно ведущей деятельности подросткового возраста, помимо интимно-личностного общения (Д. Б. Эльконин) существуют по крайней мере еще два ее определения: общественно-полезная (Д. И. Фельдштейн), общественно-значимая деятельность (В. В. Давыдов).

Остаются открытыми вопросы и относительно центрального новообразования подросткового возраста, и относительно того, к какому возрасту следует относить подростничество – критическому или стабильному. Одни исследователи считают, что подростковый возраст может проходить вообще без кризиса (А. Н. Леонтьев, Х. Ремшмидт). Другие исследователи (К. Н. Поливанова) вслед за Л. С. Выготским считают кризис необходимым и закономерным периодом подросткового возраста.

Практически всеми исследователями отмечаются бурные психофизиологические изменения в этом возрасте, которые, в свою очередь, существенно влияют на формирование нового образа физического Я, а также тот факт, что основным новообразованием в познавательной сфере является возникновение теоретического рефлексивного мышления (Ж. Пиаже). Причем подчеркивается особая роль обучения в формировании мышления подростка (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов).

Немало изменений происходит в этот период и в структуре личности подростка. По мнению Л. И. Божович, в подростковом возрасте происходят кардинальные изменения в мотивационной сфере. Особый интерес представляет для исследователей влияние экзогенных факторов окружающей среды на межличностные отношения подростков.

Как известно, межличностные отношения – есть одна из форм выражения социальной культуры общения, детерминируемая системой условий жизни людей. В этой связи можно указать на то, что межличностные отношения обладают рядом признаков социальной культуры.

Обладая многими признаками социальной культуры, межличностные отношения в то же время имеют и признаки коммуникативных процессов. В определении межличностных коммуникаций важны два момента: процесс обмена, обращенный друг к другу как признак непосредственного взаимодействия людей и сообщение, информация как предмет обмена, передачи субъективного опыта от одного субъекта к другому.

Отсюда межличностные социальные коммуникации – это все многообразие социальных контактов, которые сопровождают человека в течение его жизни. К ним мы относим прежде всего общение, межличностные отношения и взаимодействия – как внутригрупповые, так и межгрупповые.

В качестве возможных путей организации межличностного взаимодействия Э. Берн предложил рассматривать шесть форм социального поведения и структурирования времени: 1) замкнутость и уход от общения; 2) ритуалы, позволяющие проводить время совместно, но не сближаясь; 3) времяпрепровождение (структурирование времени) как социальный отбор для новых и полезных знакомств; 4) социальные контакты как игры, где каждая сторона пытается получить вознаграждение; 5) близость как свободное от игр общение, исключающее извлечение выгоды; 6) совместную деятельность как межличностное взаимодействие.

Именно межличностные отношения и общение индивидов, выполняющих совместную деятельность, составляют социальные коммуникации. Таким образом, факт связи в межличностных взаимодействиях, общении и социальных коммуникациях как специфической формы совместной деятельности людей не вызывает сомнений, хотя характер этой связи понимается психологами по-разному.

В социокультурном аспекте социальные коммуникации можно рассматривать как непосредственное межличностное взаимодействие субъектов, результатом которого в социально-психологическом плане является взаимопереживание, взаимовлияние и взаимопонимание субъектов, различных по своему социальному статусу, возрасту и т. д.

Как отмечает Г. М. Андреева, ориентация в окружающем мире, естественно, всегда была потребностью человека, но она резко возрастает в новой ситуации: ориентироваться в новом, сложном мире можно, только умея более или менее адекватно интерпретировать наблюдаемые факты. Поэтому она считает важным описать и объяснить те особенности, которые свойственны человеку в постижении многообразия его отношений с другими людьми, социальными институтами, сложной мозаики социальных явлений. Отчасти эта задача успешно решается психологией социального познания, где известными стали такие имена, как С. Фiske и Ш. Тейлор, А. Тешфил и С. Московиси, Ф. Серафим и В. Деннон [10].

В последние десятилетия количество и разнообразие коммуникационных теорий значительно возросло. Одни теории пытаются объяснить функционирование коммуникационных систем в целом и их влияние на общество, другие трактуют использование и роль коммуникаций более узко, на уровне индивида.

Одна из теорий социальных коммуникаций, которая базируется на социальном конструировании реальности и проистекает из феноменологической социологии А. Шюцта, утверждает, что для индивидов опыт реальности – это осуществляемый ими непрерывный процесс социального конструирования [10]. Теория социального конструирования предполагает активную аудиторию индивидов, т. е. обмен информацией, знаниями в

социальных коммуникациях связан с активным обрабатыванием, переделыванием и запоминанием, особенно того, что соответствует их потребностям, уровню культуры и имеющемуся запасу социальных знаний. Одна из важных форм имеющихся социальных знаний – нотификации. Типификации позволяют быстро классифицировать объекты и действия и на основе этого строить свои действия.

Среди теорий социальных коммуникаций определенное место занимает теория эффектов коммуникации. Исследования показали, что первичные эффекты межличностных коммуникаций наблюдаются прежде всего при изучении детского коллектива, т. е. межличностных взаимодействий [31, с. 125].

Таким образом, к коммуникативным особенностям межличностных социальных коммуникаций можно отнести их адаптационные возможности. Эти возможности, с одной стороны, позволяют субъектам межличностных отношений действовать в соответствии с культурными стандартами значимого для них окружения, а с другой стороны – обеспечивают такое взаимодействие человека с человеком, при котором каждый из них выступает не только как субъект, но и как объект познания. В связи с последним замечанием отметим, что в психологии общения важнейшим механизмом познания человека в межличностных отношениях считается механизм стереотипизации. Выделяют три класса эталонов-стереотипов, являющихся основой для реализации механизма стереотипизации: антропологические – (стереотипы срабатывают тогда, когда внутренние психологические качества человека пытаются оценить на основе отнесения его к той или иной нации или этнической группе), социальные (стереотипы срабатывают тогда, когда личностные качества человека пытаются оценить на основе учета его социального статуса и ролевых функций), эмоционально-эстетические (стереотипы срабатывают тогда, когда внутренние психологические качества человека пытаются оценить на основе учета его внешней привлекательности; под внешней привлекательностью здесь понимается и физическая красота, и некоторые особенности одежды, выражения человеком эмоций и т. п.).

В качестве субъективных предпосылок к использованию этих эталонов-стереотипов при позитивных межличностных отношениях (которые, впрочем, являются существенными при любой ситуации человеческого взаимодействия) психологи обозначают наличие у человека соответствующей установки, желания и настроения воспринимать личность другого человека, стремления к взаимопониманию.

Механизм взаимопонимания при межличностных отношениях включает идентификацию (способ понимания другого человека через осознанное или бессознательное уподобление его характеристикам самого субъекта), стереотипизацию (классификация форм поведения и интерпретация их причин путем соотнесения с уже известными или кажущимися известными явлениями, категориями, социальными стереотипами), рефлексию и обратную связь.

В соответствии с субъективными предпосылками в процессах межличностных отношений выделяют три его основных компонента: гностический, аффективный и практический, подчеркивая тем самым сложность и многоплановость установления и развития контактов между людьми. Кроме того, понимание сущности этих компонентов позволяет лучше видеть, в какой мере коммуникативная активность партнеров межличностных отношений зависит от их индивидуально-психологических особенностей. В этой связи имеет смысл отметить и такие виды эмпатии в межличностных отношениях, как: эмоциональную, основанную на механизмах отзывчивости, принятия переживаний другого человека и сочувствии ему (т. е. переживаний личностью по поводу чувств другого человека без соотнесения с собой); интеллектуальную, или когнитивную, которая выражается в мысленном представлении того, что может испытывать человек в процессе межличностных отношений.

Особую сложность составляют свойства межличностных отношений в безбарьерной образовательной среде (БОС). Отношения автора к содержанию данного понятия следующее: БОС – это пространство жизнедеятельности человека, ориентированное на восприятие личности со сложным генезом патопсихологических, физиологических и психических характеристик, направленных на создание континуума, погружения личности в единый образовательный процесс. Методика и формы организации такого процесса подлежат детальной научной разработке в качестве кандидатских и докторских диссертаций.

Литература

1. Алмазов Б. Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1998. 150 с.
2. Беличева С. А. Сложный мир подростка. Свердловск : Урал, кн. изд-во, 1984. 128 с.
3. Волков Б.С. Психология подростка. М. : Пед. о-во России, 2002. 160 с.
4. Давыдова Л. Н. Система обеспечения качества образования в университете: концепция, интеграция российского и европейского опыта / М-во образования и науки РФ, Астрах. гос. ун-т. Астрахань : Астрах. ун-т, 2004. 151 с.
5. Ермаков Д. Откуда и куда ведет компетентностный подход // Народное образование. 2008. № 7.

СИСТЕМА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Н. В. Черепкова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SYSTEM OF DIFFERENTIAL YOUTH PEDAGOGICAL COLLECTIVES IN TERMS OF INNOVATIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

N. V. Cherepkova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье представлена анализ психолого-педагогического взаимодействия молодежного педагогического персонала с руководителем. Автором проведен анализ практики моделирования, технологизации в сфере дошкольного образования.

The paper presents an analysis of the psychological and pedagogical interaction with teaching staff of the youth leader. The author analyzes the practice of modeling technology use in early childhood education.

Ключевые слова: управление, педагогический коллектив, инновации, дошкольное образовательное учреждение.

Key words: management, teaching staff, innovation, preschool educational institution.

Демократический, государственно-общественный характер управления, обусловленный введением Закона Российской Федерации «Об образовании», находится в прямой зависимости от уровня развития культуры управления дошкольным образованием. Данные преобразования в российской действительности закономерно выдвигают на передний план научных исследований комплексное изучение качества образования, эффективность управления учебно-воспитательным процессом и образовательным учреждением, в том числе дошкольным.

Концепция модернизации российского дошкольного образования ориентирует педагогический персонал, прежде всего, на формирование личности, свободно адаптирующейся в быстро меняющихся социально-экономических условиях. Следовательно, при рассмотрении современной системы управления педагогическим персоналом в дошкольном образовательном учреждении важное место должно быть отведено вопросам оптимизации, механизмам развития индивидуальных возможностей каждого субъекта, находящегося в непрерывной взаимосвязи с ближайшим окружением, в том числе с педагогическим персоналом. В сложившейся ситуации возникает необходимость модернизации не только содержания дошкольного образования, но и непосредственно системы управления педагогическим персоналом в данных учреждениях.

В то же время сложная природа психолого-педагогического взаимодействия педагогического персонала с руководителем и противоречивый характер становления и развития педагогической системы управления предполагает смыслообразующие ориентиры: управление существует с тех пор, как существует род человеческий – с тех пор, как человек осознал необходимость, специально управляя, воспитывать и обучать, не полагаясь только на естественное и непланируемое влияние жизни (Г. Н. Филонов); управление как эффективное средство воздействия на личность педагога отражает всеобщность и предопределенность данного феномена в структуре общественной эволюции (Н. Д. Никандров); дифференцированный подход управления молодежным педагогическим коллективом в дошкольном образовательном учреждении обусловлен не только профессиональ-

ной компетентностью, но и психолого-педагогическим опытом руководителя данного учреждения.

Система дифференцированного управления молодежным педагогическим коллективом в дошкольных образовательных учреждениях является неременным условием успеха учебного процесса. Вот почему на современном этапе осуществляется поиск эффективных управленческих теорий, направленных на повышение качества учебно-воспитательной работы (Л. В. Котенко, В. А. Карамышев).

Все еще слабо изучены процессы развития управления, самоорганизации, самоуправления, моделей, технологий и механизмов управления образовательными процессами. Об актуальности и неразработанности данной проблемы свидетельствуют принятые нормативно-образовательные акты, документы федеральных, региональных, муниципальных структур образования. Педагогическое управление коллективом в сфере дошкольного образования представлено отдельными частями. Вследствие этого обостряется противоречие между проблемами в системе образования, адекватными управлению, и недостаточностью разработанных концептуальных психолого-педагогических вопросов, механизмов, технологий, моделей управления педагогическим персоналом в сфере дошкольного образования.

Форма управленческого воздействия в дошкольном образовательном учреждении является реактивной, участвующей, обеспечивающей, регулирующей, организующей, контрольно-коррекционной. Характер воздействия является формирующим, стимулирующим, сдерживающим, тормозящим, деструктивным.

Методологическую основу исследования составили идеи, теории и концепции о взаимосвязи и взаимообусловленности явлений; идеи гуманизации управления дошкольными образовательными учреждениями о развитии личности как субъекта познания, общения и трудовой деятельности; об активной роли личности в познании, о диалектической взаимосвязи содержания и формы, структуры и функций; о единстве эмпирического и теоретического в научном исследовании; современные теории мотивации. Психолого-педагогический аспект данного исследования опирается на исследования Н. А. Ветлугиной, Е. И. Корнеевой, В. И. Горовой, Н. А. Палиевой, И. А. Малашихиной, Т. Н. Тарановой и др.

В данном исследовании предлагается семь критериев оптимизации управленческого воздействия на образовательные процессы: смысловой, перцептивный, инструментальный, экспрессивный, процессуальный, «альтернативный» и организационный.

Результаты исследования доведены до конкретных рекомендаций по формированию теоретической и методической базы до оптимизации управления в сфере дошкольного образования. Исследования могут быть использованы для повышения эффективности научно-управленческого обеспечения, информационной культуры, организационно-экономического совершенствования работы учреждения.

Выявленные общие закономерности соотношения управления и самоуправления открывают возможность использова-

ния результатов исследования в процессе управления и активизации жизнедеятельности педагогических коллективов.

Практическая значимость работы состоит в том, что группы получают новый подход к эффективному решению наиболее значимых социальных задач, в частности:

- для руководителей и коллективов учреждений определены пути согласования потребностей в повышении образовательного уровня коллектива и результатов;
- определены направления и способы управленческого воздействия и условий развития кадрового потенциала на соответствующих уровнях – государственном, региональном и муниципальном;
- для общества в целом выработаны адекватные экономике подходы и технологии управления в сфере дошкольного образования, стимулирующие активное приращение ценностей как главного общественного достояния.

Проведенный анализ практики моделирования, технологизации в сфере дошкольного образования вскрывает недостатки в сегодняшних управленческих процессах, показывает возможности повышения их эффективности, дает научное обоснование поиску путей и методов применения моделей управления педагогическим коллективом в социально-историческом контексте, а также современное состояние и проблемы в сфере управления педагогическим персоналом в дошкольном образовательном учреждении.

Управление определяется как воздействие, влияние, коррекция. Объект управления представлен одновременно и его субъектом, т. е. качествами, необходимыми для управления. Управление в сфере образования обладает различной и даже альтернативной логикой развития с точки зрения возникновения и преодоления зон риска.

Сужение и расширение зон риска в реальных дошкольных образовательных процессах объективно предполагает наращивание образовательного пространства, его субъектов, структур, механизмов, моделей и вариативность учебных программ, базисных планов. Тем самым расширяются и возможные тенденции, альтернативы, сущностные и менее выраженные процессы, увеличивается вариативность подходов и управленческих решений, моделей, механизмов.

В исследовании показывается, что моделирование и технологизация происходят в настоящее время не в собственных процессах управления теми или иными звеньями образования, а управления и саморегуляции поведения органов института управления. Названные и неназванные тенденции имеют свою особенную логику, деятельность, моделирование управленческих образовательных процессов, которые сохраняют или разрушают достоинство или недостатки отечественного дошкольного образования.

Гибкий подход более четко представляет возможности управления. Чем выше уровень организации системы, тем

большими ресурсами она обладает. И напротив, управленческие действия окажутся безрезультатными, если не располагают в качестве базы механизмами саморегуляции, надлежащей организованностью.

Управление в дошкольном обучении представлено как форма организации, целенаправленной регуляции дошкольной образовательной деятельности, а не как предметное содержание, что и отличает управление от обучения.

Дошкольное образование представлено как планомерный систематический процесс овладения детьми знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов.

В работе с педагогическим коллективом дошкольного учреждения руководителю этого коллектива необходимо развить у своих сотрудников инициативу и творчество, как главную предпосылку развития инновационных процессов. Постоянно направляемая и стимулируемая инициатива может стать основой развития инновационных процессов в дошкольном учреждении.

Приступая к работе в инновационном режиме, необходимо научиться разбираться в понятиях: «новшество», «инновация», «инновационный процесс». В дошкольном учреждении целесообразно создать информационный банк, речь идет об инновациях и опыте внедрения их в практику.

Подготовка инновационных преобразований требует предварительного осмысления проблемы дошкольного учреждения, определения ее значимости для данного коллектива педагогов, детей и их родителей. Продумывается стратегия и тактика включения воспитателей в проектирование новой модели дошкольного учреждения: четкое определение того, что нужно реформировать и с какой целью, четко определить границы нововведений (участие всего дошкольного учреждения или отдельных возрастных групп) и субъекты реализации инноваций (конкретные воспитатели); «вычислить» группу поддержки и группу оппозиции.

Литература

1. Волгин А. П., Матирко В. П., Модин А. А. Управление персоналом в условиях рыночной экономики: опыт ФРГ. М. : Дело, 2010. 147 с.
2. Гончаров В. В. В поисках совершенства управления: Руководство для высшего управленческого персонала. М. : МНИИПУ, 2010. 196 с.
3. Егоршин А. П. Управление персоналом : учебник для вузов. 5-е изд., доп. и перераб. Н. Новгород : НИМБ, 2009. 720 с.
4. Лазарев В. С., Афанасьева Т. П., Елисеева И. А. и др. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. М. : ЦсиЭИ, 2005. 160 с.
5. Травин В. В., Дятлов В. А. Кадровый резерв и оценка результативности труда управленческих кадров. М. : Дело, 2009. 173 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ ИДЕОЛОГИИ В МЕЖПРОСТРАНСТВЕННОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЕЙ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

Е. А. Селюкова, к.п.н., доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FORMATION OF A SCIENTIFIC IDEOLOGY IN AN INTERDIMENSIONAL INTERACTION BETWEEN TEACHER NORTH-CAUCASUS FEDERAL DISTRICT

E. A. Selyukova, Ph.D., Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается суть и реализация научной идеологии во взаимодействии учителей образовательных учреждений.

The article discusses the nature and implementation of the scientific ideology in the interaction of teachers of educational institutions.

Ключевые слова: педагогический коллектив, деятельность, научная идеология, межпространственное взаимодействие.

Key words: teaching staff, activities, scientific ideology, interdimensional interaction.

Идеология зародилась и формировалась как стремление создать научное понимание всего того, что входило в круг интеллектуальных интересов людей, в противовес религиозному учению обо всем этом, то есть о космосе, природе, обществе, человеке, мышлении, познании.

Идеология – теоретическая система идей и взглядов, отражающих отношение определенной социальной общности к действительности в свете своего идеала общественных отношений. Идеологии могут быть донаучными, научными и псевдонаучными – в зависимости от качества философской теории, лежащей в их основе.

Идеи всегда имели громадное значение в жизни общества. Осознание их особой роли в обществе произошло всего лишь два века назад, когда был введен термин «идеология». Дестат де Траси использовал его в 1796 году для названия «науки об идеях». В тот исторический период была широко распространена идея о том, что «идеи правят миром». А поэтому и важно было изучать, как идеи возникают и каким образом они обеспечивают развитие общества. Тогдашние идеологии были ненаучными, а поэтому их трактовали в качестве ложно воспринятых воззрений (идей).

Идеи – все осознаваемые, хотя бы смутно (а иногда и ошибочно) свойства действительности. В меру их осмысления они становятся мнениями людей – индивидов и групп, а в меру их практической апробации они становятся знаниями, т. е. элементами науки. Такой путь проходят все идеи науки. И овладевшие наукой люди оказываются идейными, даже если это касается жизни в примитивном обществе.

Вероятнее всего искажение научной идеи, ее гипертрофирование и т. п., и тогда возникает фанатизм тех, кто однобоко понимает действительность и своим действием не помогает, а мешает и себе и другим. Чем адекватнее идея науки практике, тем плодотворнее идейность. И тем больше идейность становится исходным фактором практической деятельности – ее принимают в качестве идеологии, т. е. сознательно ею руководствуются, а затем превращают ее в политику власти по организации народа.

В результате идеи объективируются в поведении и делах все большей доли людей общества, овеществляются в продуктах труда, опредмечиваются в правилах взаимоотношений людей и т. п. И исходным всему этому являются идеи науки, а поэтому так важно, чтобы они были адекватны действительности, истинны при данных конкретных условиях.

После начального бума исследований идеологии начался период их застоя. В то время наука не была идеологией. Идеология тогда была искаженным представлением об обществе и его развитии.

Развитие педагогического коллектива является управляемым процессом. При этом управление развитием педагогического коллектива имеет свои трудности.

Развитие педагогического коллектива – сложный и противоречивый процесс. Основные параметры, характеризующие его, находятся в постоянном движении, развиваясь и совершенствуясь.

Особое место в деятельности педагогического коллектива занимает его научная идеология. При этом можно отметить, что определять ее как одну из основных видов деятельности педагогического коллектива нет оснований. Она находится не в общем ряду основных видов деятельности, а выделяется особо, представляя собой субдеятельность. Кроме этого она является наиболее универсальным и эффективным средством достижения совместного результата воспитательной деятельности педагогического коллектива.

Содержанием научной идеологии педагогического коллектива выступает творческое преобразование окружающей реальное образовательное учреждение, его воспитанников и самих педагогов действительности. В результате научной идеологии рождается уникальный, единичный, ранее не существовавший, в том числе и в конкретном образовательном учреждении, и в его педагогическом коллективе, опыт.

Если результатом системообразующей и интегрирующей деятельности педагогического коллектива – воспитательной – являются изменения, происходящие в облике ребенка под влиянием педагогических средств, форм и методов, то результатом научной идеологии в межпространственном взаимодействии учителей будут являться:

- тот же результат воспитательной деятельности, только достигнутый более эффективными и рациональными (в смысле улучшенными) средствами;
- адекватное решение реально существующих проблем образовательного учреждения или конкретного направления работы;
- улучшение имеющегося состояния и усовершенствование других видов деятельности;
- рождение ранее не существовавшего в данном коллективе опыта.

Так формирование научной идеологии педагогического коллектива и педагогических объединений учителей Северо-Кавказского федерального округа есть средство, позволяющее наиболее эффективно достигать запланированных результатов совместной деятельности. В этом плане она рассматривается как фактор его развития.

Научная идеология педагогического коллектива и педагогических объединений учителей является неоднородной по своему составу, содержанию и по другим характеристикам, поэтому особенности развития педагогического коллектива в ее процессе будут зависеть от того, в выработке и в освоении какой идеологии он принимает участие и как эта идеология влияет на изменения всего образовательного учреждения.

Основываясь на этом, под развитием педагогического коллектива в ходе его научной идеологии подразумевается направленный, необратимый, закономерный управляемый и самоуправляемый процесс последовательной смены определенных этапов, приводящий к новым качественным изменениям в его составе и структуре, вследствие которых он приобретает способность достигать новых результатов своей деятельности.

Немаловажным является развитие и жизнь педагогического коллектива для школы в целом. Необходимо создавать благоприятные социально-психологические условия для его формирования.

Подготовка определения научной идеологии требует предварительного осмысления проблемы образовательного учреждения, определения ее значимости для данного коллектива педагогов. Продумывается стратегия и тактика включения педагогов в проектирование новой модели образовательного учреждения: четкое определение того, что нужно реформировать и с какой целью, четко определить границы (участие всего образовательного учреждения или отдельных возрастных групп) и субъекты реализации (конкретные педагоги); «вычислить» группу поддержки и группу оппозиции.

Затем формирование идеологии коллектива предполагает создание исследовательского проекта, экспериментальной апробации и мониторинга эффективности проекта; продумывание условий для успешной реформаторской деятельности (материальные условия и кадровое обеспечение); предусмотреть последствия как успеха, так и неудачи при реализации проекта; продумывается политика включения коллектива в научно-исследовательскую и научно-методическую работу.

Научная идеология в образовательной практике, в том числе у ее индивидуальных и коллективных субъектов, в настоящее время многогранно изучается. Это связано с рядом факторов, среди которых поиск органами управления образованием и образовательными учреждениями путей реализации основных направлений реформирования российского образования, поиск новых путей достижения качества образования, разработка и реализация комплексно-целевых программ развития образовательных учреждений и др.

Решающая роль в реализации научной идеологии в межпространственном взаимодействии принадлежит педагогическим коллективам образовательных учреждений Северо-Кавказского федерального округа.

Литература

1. Гак Г. М. Учение об общественном сознании в свете теории познания. М., 1960.
2. Келле В. Ж. Идеология // Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 199–201.
3. Мельник В. А. Современный словарь по политологии. Минск, 2004.
4. Реальная Россия: Социальная стратификация современного российского общества. М., 2006.
5. Соловьев В. П. Путин. Путеводитель для неравнодушных. М., 2008.
6. Сумма идеологии. Мировоззрение и идеология современной российской элиты. М., 2008.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л. И. Макадей, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Ю. С. Падалькина, магистрантка 2 года обучения,
факультет психолого-педагогического образования
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ORGANIZATION PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

L. I. Makadi, assistant Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Y. S. Padalkin, undergraduate of two years of study,
Faculty of Psychology and Teacher Education
Pedagogical Institute NCFU

В статье представлены основные принципы диагностики и коррекции детей с задержкой психического развития, а также основные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР.

The article presents the basic principles of diagnosis and correction of children with mental retardation, as well as the main approaches to the organization of psycho-pedagogical support for children with mental retardation.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, задержка психического развития, дифференциальная диагностика, коррекция.

Key words: psychological and educational support, mental retardation, differential diagnosis, correction.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР базируется на следующих принципиальных позициях.

Одним из исходных принципов психолого-педагогического сопровождения в дошкольных учреждениях специального типа является принцип единства диагностики и коррекции. Дошкольные группы для детей с задержкой психического развития по сути являются диагностико-коррекционными (У. В. Ульяновская, 1983, 1984). Наблюдения за динамикой развития ребенка в условиях целенаправленной коррекционной работы имеют важнейшее значение для определения путей, методов конкретного содержания ее на различных этапах обучения и воспитания.

При анализе нарушений на первый план выступает этиопатогенетический подход к анализу нарушений. Необходимо определить этиологию и механизмы, определяющие структуру дефекта при том или ином варианте задержки психического развития. Глубокое всестороннее изучение ребенка является основой для выбора оптимального варианта коррекционной работы.

Дифференциальная диагностика выстраивается с позиции системного подхода. Сложность структуры дефекта всегда определяется взаимодействием внутрисистемных и межсистемных нарушений. Так, недостатки в развитии сенсорной сферы у детей с ЗПР проявляются не только в недостатках сенсорно-перцептивной деятельности. Трудности усвоения эталонных представлений о цвете, форме, величине, недостаточность пространственных и временных ориентировок не обеспечивают должной чувственной базы для развития мышления и речи. С другой стороны, незрелость внутриречевых механизмов, слабость словесной регуляции не позволяют ребенку на должном уровне обобщать сенсорный опыт, использовать его в деятельности.

Одним из основных принципов диагностики и коррекции является принцип комплексного подхода. Специфика развития психики в дошкольном возрасте такова, что при различной локализации нарушений могут наблюдаться сходные проявления. К примеру, «безречевым», неговорящим в возрасте 3 лет может оказаться ребенок с нарушенным слухом, умственной отсталостью, ребёнок-апалик, ребёнок с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Только всестороннее комплексное изучение соматического состояния, слуховых и зрительных функций, двигательной сферы,

познавательной деятельности, личности, выявление уровня развития речи, сформированности знаний, умений и навыков позволяют правильно квалифицировать состояние ребенка, прогнозировать его дальнейшее развитие в условиях адекватного психолого-педагогического сопровождения – т. е. диагностический комплекс должен включать: медицинское, психологическое, педагогическое исследование ребенка.

Диагностика в свою очередь опирается на принцип динамического изучения (согласно концепции Л. С. Выготского о двух уровнях умственного развития ребенка – актуальном и потенциальном, т. е. о зонах актуального и ближайшего развития). Характер сотрудничества ребенка со взрослым при усвоении новых способов действий позволяет определить зону ближайшего развития, а значит, и обучаемость ребенка. Именно обучаемость выступает в качестве основного дифференциально-диагностического критерия при разграничении задержки психического развития и сходных состояний (умственной отсталости, первичной речевой патологии, «чистой» педагогической запущенности).

Важнейшим диагностическим принципом является принцип качественного анализа результатов обследования. Качественный анализ включает в себя особенности отношения ребенка к заданию (т. е. особенности мотивации деятельности), способы ориентировки в условиях задания, понимание и осознание инструкции, способность действовать в соответствии с определенным образом или инструкцией, особенности программирования деятельности, способы решения предложенной задачи, особенности операционального компонента деятельности, умение контролировать себя, замечать и исправлять ошибки, оценивать результат (особенности саморегуляции), характер сотрудничества со взрослым (обучаемость). Применение критериально-ориентированных методик позволяет определить уровень психического развития каждого ребенка. Диагностические задания следует подбирать с учетом возраста обследуемого ребенка, ведущей деятельности, этиопатогенетических закономерностей становления психических функций.

Коррекционная работа базируется на следующих принципах: принцип ранней коррекции отклонений в развитии предполагает как можно более раннее выявление проблем ребенка и организацию коррекционной работы с ним в сензитивные сроки. На наш взгляд, оптимальным является коррекционное обучение и воспитание, начинающееся в раннем и младшем дошкольном возрасте, в период интенсивного морфофункционального развития мозга. Именно в этот период закладываются чувственная база познания, развивается ориентировочно-исследовательская деятельность, формируются механизмы памяти и наглядного мышления. Это период формирования коммуникативных навыков и развития речи. При более позднем начале коррекционной работы сензитивный период в какой-то мере оказывается упущенным, усложняется структура дефекта, и возможности компенсации задержки психического развития значительно снижаются. До сегодняшнего дня дошкольные диагностико-коррекционные группы открываются для детей 6–7 лет. При таком подходе многие проблемы ребенка не удается преодолеть, с ними он приходит в школу, а в условиях школьного обучения далеко не всегда есть реальная возможность для преодоления этих проблем.

Ребенок с ЗПР проходит в своем развитии те же этапы, что и нормально развивающийся ребенок, поэтому необходим учет закономерностей онтогенетического развития при организации коррекционной работы. Важно выявить качественное своеобразие психического развития ребенка с ЗПР, определить его уровень, который можно зафиксировать как стартовый, исходный. Нельзя сразу включать ребенка в интенсивную учебную деятельность, формировать у него высшие уровни мышления и речи, тогда как отсутствует полноценная база для их становления.

Принцип реализации деятельностного подхода к воспитанию и обучению детей с задержкой психического развития следует рассматривать в трех аспектах: успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников это предметно-операциональная деятельность и затем сюжетно-ролевая игра. Поэтому учить и воспитывать детей с задержкой психического развития следует играя с ними. Особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Однако научные исследования и практика показывают, что в условиях аномального развития наблюдается специфика в формировании и смене ведущих видов деятельности. Ни один из них не достигает уровня развития, соответствующего возрастным возможностям, и фактически не выполняет функций ведущей деятельности. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного педагогического воздействия, обеспечения условий для формирования предметной и игровой деятельности, а позднее – предпосылок к овладению учебной деятельностью.

В условиях задержки психического развития затруднен процесс формирования ребенка как субъекта деятельности (Ульянова У. Б., 1994), что проявляется в несформированности всех ее структурных компонентов: мотивационного, ориентировочно-операционального, регуляционного. Каждый из этих компонентов требует внимания педагога во всех ситу-

ациях общения с ребенком и совместной работе при выполнении заданий учебного типа.

Принцип коммуникативной направленности обучения и воспитания означает необходимость специального внимания к развитию речи как основного средства коммуникации, а также целенаправленного формирования навыков общения со взрослыми и со сверстниками.

Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития осуществляется с позиций индивидуально дифференцированного подхода. Следовательно, с одной стороны, необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, с другой – особенности группы в целом. Педагог-дефектолог должен быть готов к конструированию «уровневых» программ с учетом названных особенностей.

Таким образом, основные задачи, которые предстоит решать педагогическому коллективу, работающему с детьми с задержкой психического развития, в рамках осуществления психолого-педагогического сопровождения, следующие: углубленное, всестороннее изучение детей, воспитание, обучение и коррекционно-развивающее воздействие. Важнейшим аспектом является лечебно-профилактическая работа.

Литература

1. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1983.
2. Выготский Л. С. Основы общей дефектологии. Дефект и компенсация // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
3. Выготский Л. С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
4. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития. М. : Педагогика, 1993. 104 с.
5. Ульянова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М. : Педагогика, 1990. 184 с.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Бакунова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

BURNOUT SYNDROME SPECIAL EDUCATION TEACHERS

I. V. Bakunova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье раскрывается актуальная проблема синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования. Характеризуется понятие «выгорание» с позиции различных концептуальных подходов. Подчеркивается влияние социальной среды (системы специального образования) на вероятность формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

The article reveals the urgent problem of burnout among teachers of special education. Characterized by the concept of «burnout» from the viewpoint of different conceptual approaches. Emphasizes the influence of the social environment (special education) on the probability of formation of burnout among teachers.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профессиональная деформация, эмоциональная истощенность, деперсонализация (цинизм), редукция профессиональных достижений.

Key words: burnout syndrome, occupational strain, emotional exhaustion, depersonalization (cynicism), reduction of professional achievements.

В современных социально-экономических условиях понятие «выгорания», связанного с профессиональной деятельностью, все больше занимает ключевые позиции в ряде отраслей психологической науки. Сформировалась относительно единая точка зрения на сущность эмоционального выгорания и его структуру.

Первый этап изучения проблемы выгорания начат с фазы «поисков» (70-е гг. XX века, США). Цель, стоявшая перед учеными, заключалась в том, чтобы исследовать природу и операционализировать понятие «выгорание личности». Объектом

исследований были специалисты «помогающих профессий» (врачи, психологи, психиатры).

На данной фазе феномен выгорания изучался в двух направлениях – психиатрическом и социально-психологическом.

Со временем этот термин стал применяться практически ко всем профессиям направленности «человек – человек», где субъектами деятельности специалиста являются люди со всем многообразием их проблем и трудностей. Затем выгорание стало изучаться не только в широком круге социальных профессий, но и у офисных работников, военнослужащих, руководителей. Также объектом диагностики рассматриваются представители профессий из «несоциальной сферы» (программисты, летчики и т. д.)

Изначально под этим понятием подразумевалось состояние истощения ресурсов, с ощущением собственной бесполезности и никчемности.

В отечественной науке используются различные варианты перевода термина «burnout», описывающего выявленный феномен: «эмоциональное сгорание», «эмоциональное выгорание», «эмоциональное перегорание».

Также используются термины «профессиональное выгорание» и «психическое выгорание». Хотя в общенаучном понимании эти представления о выгорании не идентичны, но поскольку в их основе лежат сходные механизмы, они являются синонимичными.

Уже с момента появления термина эмоционального выгорания изучение данного феномена было затруднено ввиду его многокомпонентности и содержательной неоднозначности.

В исследованиях, посвященных описанию феномена выгорания можно выделить три основных подхода: а) индивидуальный; б) межличностный; в) организационный.

Каждый из существующих подходов описывает процесс возникновения данного явления на отдельных уровнях, существующих автономно и независимо друг от друга. Это способствует тому, что появляется тенденция к преувеличению значимости тех или иных факторов, в частности к гиперболизации значимости либо личностных факторов, либо факторов, связанных с производственными стрессами.

Согласно современным данным, под «эмоциональным выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основных составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Наконец, редукция профессиональных достижений – возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Отечественные учёные Е. С. Старченкова и Н. Е. Водопьянова определяют синдром выгорания как неблагоприятную реакцию на профессиональные стрессы, которые включают в себя психофизиологические, психологические и поведенческие составляющие.

В. В. Бойко описывает выгорание как динамический процесс, возникающий поэтапно согласно механизмам формирования стресса в качестве психологической защиты, которая в ответ на отдельные травмирующие воздействия выступает в форме частичного либо абсолютного выключения эмоций.

В настоящее время насчитывается несколько основных моделей эмоционального выгорания, которые достаточно детально очерчивают проблематику данного явления.

Редукция личностных достижений, как правило, проявляется в нивелировании профессиональных достижений, отрицательном отношении к профессиональной деятельности, должностным обязанностям.

Последние исследования в данной области не только подтверждают обоснованность использования данного конструкта, а также значительно расширяют зону его распространения, позволяя включать в исследования профессии не только социально ориентированные. Это приводит к некой трансформации и видоизменению изначального понимания феномена выгорания, а также его структуры. Выгорание связывают не только с межличностными отношениями, а с отношением к работе в целом, рассматривая его как профессиональный кризис. В данном ключе деперсонализация также рассматривается более широко, включая не только усиление негативизма к людям, но и также к профессии в целом.

Эмоциональное выгорание возникает из-за формальной, а не содержательной мотивации деятельности, когда содержание (предмет) деятельности является только средством для удовлетворения, как правило, неосознаваемых эгоцентрических потребностей (мотивов) человека.

В настоящее время под психическим выгоранием понимается профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее. Такое понимание несколько видоизменило и его основные компоненты: эмоциональное истощение; цинизм; профессиональная эффективность. С этих позиций понятие деперсонализации имеет более широкое значение и означает отрицательное отношение не только к клиентам, но и к труду и его предмету в целом.

На основании обобщения изученного материала можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на эмоциональное выгорание: индивидуальные, организационные, социально-психологические.

Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. По мере развития синдрома могут возникнуть различные психо-

соматические заболевания и профессиональная дезадаптация личности.

В качестве конечных результатов влияния синдрома выгорания чаще всего рассматриваются следующие разноплановые проявления: снижение эффективности деятельности и субъективной удовлетворенности трудом, потеря идентификации себя с организацией, негативное отношение к труду, увольнение с работы, ухудшение состояния здоровья. В практическом применении весьма важным представляется изучение отрицательного влияния профессии педагога в связи с формированием у него эмоционального выгорания и возрастающим негативным проявлением этого феномена в свойствах его личности.

В настоящее время наиболее изучаемыми являются два основных феномена деструктивного влияния профессии педагога на его личность: профессиональная деформация и синдром эмоционального выгорания.

В отечественной психологии разработке проблемы психического выгорания начали уделять внимание относительно недавно, с последнего десятилетия XX века, это связано исторически с введением рыночных отношений и интенсификацией человеческого труда в нашей стране. Но в зарубежной психологии данный феномен стал изучаться на несколько десятилетий раньше. Формирование эмоционального выгорания, обусловленного профессионально, в наибольшей степени проявляется в профессиях социальной сферы, где основным объектом труда является человек, его проблемы развития. В настоящее время под «выгоранием», обусловленным профессионально, понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения личности. Этот синдром включает в себя три основных составляющих: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Опубликованные данные показывают, что синдром выгорания, как и другие разновидности профессионального стресса, вызывает появление депрессивных настроений, чувства беспомощности и бессмысленности своего существования, низкую оценку своей профессиональной компетентности, что сказывается на работоспособности педагога, приводя к снижению результативности деятельности и снижению экономических показателей профессиональной деятельности, и, как следствие, синдром выгорания провоцирует нарушение трудовой дисциплины, повышение степени заболеваемости профессионалов.

Переживание чувства собственной несостоятельности, безразличия к профессиональной деятельности, утрата прежде значимых жизненных ценностей, приводящих к снижению внутриличностных ресурсов специалиста, развитие психосоматических нарушений зачастую является следствием развития выгорания, обусловленного профессиональной деятельностью.

Синдром «психического» или «эмоционального» выгорания, став предметом широкого научного анализа зарубежных авторов с 60-х гг. прошлого века, не утратил своей актуальности и в условиях современной действительности. Об этом свидетельствует большое число публикаций и аналитических обзоров, как отечественных (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, А. А. Рукавишников и др.), так и зарубежных авторов (Е. Aronson, A. Pines, P. Brill, M. Burisch, C. Maslach, S. Jackson, C. Cherniss и др.).

В частности, М. В. Борисова, В. Е. Орел, Т. В. Форманюк и другие исследователи большое внимание уделяют определению сущности, описанию структуры, причин возникновения, проявления и развития синдрома выгорания.

В конце 90-х годов двадцатого века в отечественной психологии исследовалось профессиональное выгорание под названием «синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) в разных сферах профессиональной деятельности человека. Изучались особенности трудовой деятельности педагогов, психологов, врачей, работников социальной сферы. Было выявлено, что все эти «помогающие» профессии объединяет наличие стрессогенных факторов, повышающих риск возникновения профессионального выгорания.

В последнее время к видам профессиональной деятельности с повышенной стрессогенностью стали относить и деятельность педагогов специального образования (Н. А. Аминов, Н. В. Мальцева и др.).

Тем не менее до настоящего времени углубленных научных исследований по развитию эмоционального выгорания у педагогов специального образования крайне мало (И. И. Сергина, Е. С. Старченкова, Л. И. Щербич).

Повышение требований со стороны общества к профессиональным качествам преподавателей специальных школ, объективное увеличение учебной нагрузки, интенсивность труда, психоэмоциональные перегрузки, высокие нагрузки на зрительный, слуховой и голосовой аппараты, большое количество контактов в течение рабочего дня, гиподинамия делают данную группу специалистов еще более уязвимой в отношении развития выгорания, обусловленного профессиональной деятельностью.

От современных педагогов специального образования требуются не только компетентность в своей области знаний и педагогическое мастерство, но и высокий уровень психологических знаний и умений, позволяющих им сохранять профессиональную компетентность и эффективность в деятельности. С другой стороны, психологические знания и умения, аутокомпетентность, закрепленные в структурах самосознания как личностные качества преподавателя, могут служить психологическим условием предупреждения возникновения эмоционального выгорания.

В настоящее время отечественными и зарубежными учеными исследуются вопросы, связанные с предупреждением и коррекцией выгорания (М. А. Гавриленко, Г. А. Зарипов, М. Rowe, T. Kurlmir, Y. Milbauer и др.). Несмотря на это сохраняется актуальная потребность в поиске возможностей формирования внутренних условий, разработке и совершенствовании

мероприятий, направленных на предупреждение СЭВ в деятельности работников системы специального образования.

Решение этой задачи становится возможным при определении психологических закономерностей выгорания, обусловленного профессиональной деятельностью (далее – эмоциональное выгорание), особенностей его формирования, проявления и кумуляции у работников специальных школ.

Литература

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 2009.
2. Барбанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. 2011. № 1.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : учебное пособие. СПб. : Питер, 2010.
4. Лешукова Е. Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП. 2009. Вып. 1.
5. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования // Психологический журнал. 2011. № 1.
6. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2012. № 7.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ

В. А. Калашникова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF FAMILY CONFLICT

V. A. Kalashnikov, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья посвящена актуальной проблеме современного общества и образования в целом. В статье раскрыта проблема современной молодой семьи, выделены причины конфликтных ситуаций в семье и пути их решения. Определены и раскрыты три простых рецепта счастливой семейной жизни, способствующих предотвращению семейных конфликтов.

The article is devoted to the actual problem of modern society and education in general. The article discloses the problem of contemporary young family, isolated causes of conflicts in the family and their solutions. Identified and disclosed three simple recipe for a happy family life, contributing to the prevention of family conflict.

Ключевые слова: семья, конфликт, психолого-педагогическая реабилитация.

Key words: family conflict, psychological and pedagogical rehabilitation.

Психолого-педагогическая реабилитация семейных конфликтов в первую очередь направлена на восстановление семейного психологического климата. Молодая семья как объект психологического исследования и психотерапевтической работы выделяется не случайно. Именно на первых годах брака семья сталкивается с многочисленными трудностями, которые часто приводят к быстрому разрыву отношений. Кроме этого, каждой молодой семье присущи свои психологические особенности, которые не встречаются в браках с более долгой историей. С точки зрения психологии и социологии молодой семьей принято считать союз двух людей, которым не исполнилось 30 лет при условии совместного проживания сроком менее 5 лет.

В настоящее время трансформация семьи является объективным, реальным по своей сущности процессом. На неё неизбежно влияют: государство (смена общественных отношений, политики, идеологии, что ведёт к изменению образа жизни и сознания многих людей); мировые тенденции трансформации института семьи в сторону автоматизации и нуклеаризации; социально-экономическая ситуация.

Психологические проблемы современной молодой семьи определяются именно ее возрастом: супругам предстоит решить множество вопросов – от определения семейной иерархии до поиска места отдельного проживания, решения финансовых вопросов, вопросов ответственности, воспитания детей, проведения досуга и т. п.

Столкновение различных семейных традиций и ценностей, иногда полностью противоположных, влияние родителей, неизбежный страх и неуверенность перед будущим могут приводить к психологическим конфликтам, появлению тревожности, чувства неудовлетворенности браком, сексуальным расстройствам.

Изучение реальных потребностей молодежи в социальных услугах выступает ключевым элементом при формировании системы социальной работы с ними. Согласно исследованиям ученых, молодежь нуждается, прежде всего, в бирже труда, пунктах правовой защиты и юридического консультирования, работе телефона доверия и далее – в сексологической консультации, центре помощи молодой семье, общежитии-приюте для подростков, оказавшихся в конфликтной ситуации дома. При этом молодые рабочие отдают предпочтение пунктам правовой защиты и юридического консультирования, молодежной бирже труда, центру помощи молодой семье; учащиеся – телефону доверия, сексологической консультации, бирже труда. Понятно и выдвижение учащейся молодежью в число приоритетных центров «Телефона доверия». Это вызывается возросшей конфликтностью нашего бытия, отсутствием зачастую понимания в семье, школе, неумением найти настоящих друзей и просто общаться. Лишь 10–17 % респондентов считают, что атмосфера в школах и училищах нормальная, благоприятная, почти каждый второй указывает на отсутствие понимания между педагогами и учащимися, 65 % признали, что духовной близости ни с кем из педагогов не чувствуют. Более 50 % не удовлетворены своим статусом в семье: одни жалуются на ощущение одиночества, другие – на чрезмерную опеку со стороны взрослых, третьих не устраивает необходимость подчиняться старшим.

Решением проблем молодой семьи должны заниматься квалифицированные специалисты – психологи или психотерапевты. Если проблему обозначить на ранней стадии и начать с ней работать – можно значительно сгладить процесс адаптации каждого из супругов к изменившимся условиям и сделать брак более гармоничным. Очень часто помощь психолога, оказанная на ранней стадии проблемы в семье, помогает предотвратить развод и вернуть супругам прежнее чувство любви и желание жить одной жизнью.

Начальный этап реабилитации – это выявление причины конфликтных ситуаций в семье и восстановление добрых отношений, построенных на вечных семейных ценностях.

В семье особенно часто возникают следующие конфликты:

- бытовые;
- проблемы воспитания детей;
- диссонанс в сексуальных отношениях;
- разногласия между родителями и детьми;
- вопросы отставания детей в развитии;
- проблемы детей в школе, в институте;
- проблемы в отношениях с трудными подростками.

Семейная проблематика стала играть заметную роль и в различных отраслях социального знания. Из года в год растет число социальных исследований и публикаций, проводятся симпозиумы, семинары, успешно защищаются диссертации. Научная и практическая значимость семьи как объекта и одновременно субъекта научных исследований не вызывает сомнения. Сочетание внешних по отношению к семье социально-экономических трудностей в нашей стране и общемировых, институциональных, собственно семейных проблем ставят российскую семью в столь сложные условия, что собственных защитных сил её оказывается недостаточно.

В результате глубокого социально-экономического кризиса значительная часть населения нашей страны оказалось в зоне бедствия. Произошли значительные деформации в структуре удовлетворения материальных и духовных потребностей людей. В группу малообеспеченных в настоящее время попадают не только многодетные и неполные семьи, семьи безработных, но также молодые, студенческие семьи, семьи, имеющие малолетних детей. В категории семей, нуждающихся в особой помощи, на первое место выдвигается молодая семья. И все это определяет необходимость рассмотрения вопросов того, как сегодня молодая семья защищена государством, что сделано и что предстоит сделать для улучшения ее жизни.

Одна из форм реабилитации – это разрешение проблем реагирования детей на конфликты в семье. Потому что чаще всего детские проблемы – это проблемы в семейных отношениях. Даже если в семье нет открытого противостояния и агрессивной атмосферы, на ребенка может влиять даже тщательно скрываемая напряженность и отсутствие взаимопонимания. Для него такая атмосфера является тягостной и болезненной воспринимается. Чтобы как-то повлиять на ситуацию, ребенок подсознательно старается исправить ее посредством собственной болезни или проблемным поведением.

В случае развода также необходима помощь специалиста для того, чтобы после развода Вы не испытывали зависимости от любимого человека, так как велика вероятность того, что на фоне развода у Вас сложится низкая самооценка. Обычно, у таких людей в детстве не было достаточно внимания и заботы родителей. И когда они становятся взрослыми, им необходимо ощущать любовь другого человека. Эти люди неосознанно

ищут для себя безразличного или слишком властного партнера, который ставит их в зависимость от себя и своего мнения о них, поскольку их родители именно так относились к ним в детстве.

На своем жизненном пути молодой семье приходится сталкиваться с различными трудностями в повседневной жизни. Даже при самых хороших отношениях между супругами могут возникать ссоры и конфликты, поэтому они должны овладеть культурой спора и разрешения конфликтов. Супруги не должны забывать об уважении друг к другу, им необходимо научиться слушать и понимать друг друга, а также уметь уступить и пойти на компромисс. Но бывают такие жизненные ситуации, с которыми молодая семья не в состоянии справиться самостоятельно, в такие моменты она нуждается в посторонней помощи. Необходимую помощь молодая семья может получить от социальных служб (территориальные службы социальной помощи молодежи), работа которых направлена на решение многочисленных проблем, психологического, социального, нравственного, медицинского и педагогического характера, с которыми семья сталкивается в повседневной жизни. Такие службы регулируют брачно-семейные отношения в рамках социальной работы с семьей, обеспечивают оптимальное выполнение семьей ее разнообразных функций, совершенствование внутрисемейных отношений, гармоничное развитие личности супругов и жизни семьи в целом.

Три простых рецепта счастливой семейной жизни:

1. Любите друг друга! Всегда и везде. И если у Вас появилось желание сказать своей половинке комплимент, похвалить, поблагодарить, не скрывайте своих чувств, сделайте это! Ваша вторая половинка должна знать, что она любима, желанна и важна для Вас.

2. Если вдруг появилась какая-то обида, не держите её в себе, пусть близкие люди знают, что Вам не нравится, просто обсудите проблему, пока всё это не накопилось и не выплеснулось во время ссоры, а затем и в скандал.

3. Когда начинаются выяснения отношений, крики и скандалы, часто люди говорят то, что говорить не надо, о чём после могут сильно пожалеть. Поэтому всегда задавайте перед тем, как что-то сказать, себе вопрос: «Стоит ли ваша ссора семейного счастья и благополучия?».

Итогом таких отношений будет счастливый брак и психологически здоровые дети.

Литература

1. Сысенко В. А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия. М., 1981.
2. Целуйко В. М. Психология современной семьи. М. : ВЛАДОС, 2004.
3. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии. Воронеж : «МОДЭК», 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Э. Г. Абакарова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PSYCHOLOGICAL COMPONENT TO THE SUPPORT OF STUDENTS UNIVERSITY INFOMEDIA

E. G. Abakarova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья посвящена проблеме психологического сопровождения студента в информационной среде вуза. В статье раскрыта проблема компонентов сопровождения как целостного процесса. Определены и раскрыты проблемы психологического вхождения в будущую профессию.

The article is devoted to the psychological support of students in the information environment of the university. The article revealed the problem components support a holistic process. Identified and disclosed psychological problems getting into their future profession.

Ключевые слова: сопровождение, профессиональная адаптация, информационная среда, комплексность процесса сопровождения.

Key words: support, professional adaptation, information environment, the complexity of the maintenance process.

Вузовская среда представляет собой сложно организованную систему, в рамках которой студент решает несколько принципиально важных задач. Прежде всего – образовательные задачи. Данная среда, ее социальные, педагогические, материальные характеристики существенным образом задают образовательные возможности студента, дают ориентиры в образовании.

Нарастающие темпы развития новых технологий, информационный «взрыв» и быстрое «устаревание» информации, резкое усложнение, автоматизация и компьютеризация производственных процессов, высокая вероятность возникновения нестандартных ситуаций в производственной и социальной сферах – все это требует от выпускника вуза помимо профессиональных знаний, умений и навыков еще и специальных способностей, умений и свойств личности, обеспечивающих ему

гибкость и динамизм профессионального поведения, креативность в профессиональной деятельности, самостоятельность в поиске и освоении новой информации и нового профессионального опыта, а также способность к принятию адекватных решений в нестандартных ситуациях в условиях дефицита времени и навыки оптимального взаимодействия с другими участниками производственного процесса и совместной профессиональной деятельности в коллективе.

Обращаясь к изучению проблемы профессионального становления личности студента, анализируя данный процесс, исследователи подчеркивают его сложность и многоэтапность. Особенность профессионального самоопределения студентов вузов состоит в том, что этап завершения вуза и первые годы работы связаны с адаптацией личности к профессиональной деятельности. В период обучения повышается уровень осведомленности студентов о будущей профессии, развиваются профессионально важные качества, формируется представление о себе как о профессионале. Степень готовности молодых специалистов активно включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к ее требованиям определяется профессиональной идентификацией с представителями профессиональной среды. Успешность этого процесса обусловливается отношением к выбранной профессии, представлением о ее ценности, переживанием личностной значимости, стремлениями к личностному и профессиональному успеху. Для развития, становления профессиональной идентичности необходимы технологические и психологические предпосылки, такие как специальные знания, а также соответствие между способностями молодого специалиста и характером профессиональной деятельности.

Мы считаем, что приоритет должен быть отдан студенту, его актуальным и потенциальным возможностям. И задачей психолого-педагогического сопровождения будет создание условий для максимально успешного обучения данного, конкретного студента. Но с другой стороны, гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. Для того чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, она вынуждена предъявлять некоторые требования к молодежи и в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, и в плане учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний и т. д. Если эти требования разумны, оправданы логикой самого образовательного процесса, задачей психолога будет приспособление ребенка к ним.

Итак, сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная деятельность психолога, в рамках которой могут быть выделены следующие обязательные взаимосвязанные компоненты:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента и динамики его психического развития в процессе обучения в вузе.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности студентов и их успешного обучения. На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития студента.

Сопровождение как центральный теоретический принцип позволяет также определиться в проблеме профессиональных обязанностей вузовского психолога. Прежде всего, сфера деятельности специалиста ограничивается (а лучше сказать – обрамляется) системой внутривузовских отношений и взаимодействий студента. Семья проявляется как сфера профессиональной деятельности психолога только в связи с проблемами студента. Непосредственной сферой деятельности психолога не могут являться различные формы диагностики общих или специальных способностей студентов, если только это не предусмотрено логикой учебно-воспитательной работы данного вуза.

Технология психологического сопровождения на стадии профессионального образования, например с помощью психологической службы в вузе (ПСВ), будет различной для разных этапов обучения в вузе. На этапе *первичной адаптации* (первый курс) задача ПСВ состоит в оказании помощи студенту в социально-психологической адаптации к новым условиям жизнедеятельности, поэтому в технологическую программу этой работы входят: 1) диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; 2) помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; 3) психологическая поддержка первокурсников

в преодолении трудностей самостоятельной жизни и встраивании комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами. Здесь необходимы технологии развивающей диагностики, психологического консультирования, коррекции личностного и интеллектуального профилей.

Важную роль в процессе профессионального становления играет фактор сформированности у человека профессиональной Я-концепции, от чего также зависит успешность его профессиональной адаптации. Одним из механизмов формирования профессиональной Я-концепции является профессиональная идентификация. Под психологической идентификацией в теории социального научения понимается процесс установления субъектом сходства между своим поведением и поведением объекта (личности или группы), принятого субъектом в качестве образца.

Вместе с тем, рассматривая профессиональную идентичность в качестве существенного фактора профессионального становления, Е. П. Ермолаева отмечает, что степень ее реализации зависит от диапазона развития профессионально важных качеств и степени идентификации себя с профессией, дистанцированности образа своей профессии от других, системности или «рыхлости» структуры идентичности.

Педагогическое сопровождение адаптации студентов к культурно-образовательной среде вуза – это система, которая включает в себя совокупность взаимосвязанных структурных компонентов, необходимых для создания организованного и целенаправленного взаимодействия: целевой (достижение цели – развитие базовой культуры студентов, значимой для адаптации – обеспечивают принципы и организационно-методические условия); содержательный (программа педагогического сопровождения и курс «Основы базовой культуры студентов вуза» для практического использования на выделенных направлениях сопровождения); процессуальный (личностно ориентированные, в т. ч. диалогические, методы и приемы и осуществление педагогического сопровождения на этапах диагностики, проектировки, реализации сопровождения, оценки результатов); оценочно-результативный (критерии эффективности и действенности); положена в основу совместной деятельности «агентов адаптации» (преподавателей, кураторов) и студентов и выполняет адаптивную, развивающую, дидактическую и культуроориентирующую функции. В основе системы педагогического сопровождения адаптации студентов к культурно-образовательной среде вуза – теоретические положения, представляющие сопровождение явлением многогранным и многомерным, что отражает концептуальная логикосмысловая модель.

Вхождение в профессию сопровождается интериоризацией человеком нормативной (сложившейся в данной культуре или субкультуре) профессиональной модели. Интериоризация включает следующие этапы: ознакомление с моделью через обучение; освоение модели через практическую деятельность; идентификация себя с моделью (включая осознание выполняемой профессиональной деятельности как ценности в иерархии мотивов личности; соответствие личных мотивов профессионально значимым, а также соответствие личной и профессиональной картин мира).

Таким образом, усвоению психологической модели и вхождению в профессию будет способствовать активная позиция, например, для студентов-психологов во время запланированных учебных планом психологических практик, а также качественное сопровождение данного вида деятельности опытными специалистами.

Изучение проблемы профессионального становления личности студента в процессе обучения в вузе свидетельствует о ее сложности и многоаспектности, что в итоге доказывает необходимость системного подхода к определению ее сущности и содержания.

Адаптация студентов к условиям обучения в вузе основывается не только на пассивно приспособительных, но и на активно-преобразующих связях личности с окружающей средой.

Таким образом, установление оптимального соответствия личности студента и требований вуза в ходе осуществления присущей им деятельности позволяет удовлетворить и реализовать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности требованиям обучения. Изучение этих ракурсов становится все более востребованным для теоретического обоснования принципов создания и применения программ психологического сопровождения профессионального становления студентов на этапе обучения в вузе.

Литература

1. Гингель Е. А. Роль культуры в адаптации первокурсников // Инновации общего и профессионального образования : сборник материалов Международной НПК. Челябинск : ЧГПУ, 2006. С. 318–322.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. С. 73–162.

3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 35–44.
4. Чурикова И. Э. Особенности адаптации студентов в условиях педагогического колледжа. Рязань : РГПУ имени С. А. Есенина, 2004. С. 63–64.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ

А. В. Фитисов, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

AN INCLUSIVE APPROACH TO LEARNING AND SOCIALIZATION PERSONS HIA

A. V. Fitsov, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Стремление людей с ОВЗ к участию во всех, без исключения, сферах жизни общества и самореализации в нем актуализировало вопросы поиска подходов и методов к обучению данной категории лиц, обеспечивающих им доступность общего и профессионального образования и наилучшим образом способствующих их социализации и интеграции в систему общественных отношений.

По нашему мнению, именно реализация инклюзивного подхода к обучению людей с нарушениями здоровья способствует достижению максимально высокого уровня качества получаемого ими общего образования и профессиональной подготовки, успешности их социализации и социальной интеграции в процессе получения образования. Суть инклюзивного подхода в полной мере согласуется с постулатами современной гуманистической образовательной парадигмы и соответствует основным целям и задачам реализации государственной социальной политики Российской Федерации в отношении людей, имеющих инвалидность. Так, А. Ю. Исаков, главный специалист-эксперт Департамента молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Минобрнауки России, консультант Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Минобрнауки РФ, упоминает реализацию прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование в числе важнейших задач государственной политики в области образования. «Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности» [1].

Говоря об актуальности развития инклюзивного образования в нашей стране, В. С. Шилов отмечает, что постановка вопроса о создании в России системы инклюзивного образования является исключительно важной. «По большому счету инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь каким бы ни было ее физическое состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации» [10].

Целью настоящей работы является обоснование преимуществ реализации инклюзивного подхода к обучению лиц с различными формами нарушений здоровья с точки зрения успешности их социализации и интеграции в систему общественных отношений.

Слово «инклюзия» происходит от inclusion – «включение» и означает процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь имеющих трудности в физическом развитии. Он предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни. Термин «инклюзия» имеет отличия от терминов «интеграция» и «сервация». При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата [11].

Формулируя цель и основные задачи развития инклюзивного образования в России, Николай Николаевич Малофеев – членкор. РАО, профессор, директор Института коррекционной педа-

гогики РАО утверждает, что именно введение в человеческое общество детей с отклонениями в развитии является основной задачей всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается Н. Н. Малофеевым как конечная цель специального обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная же интеграция, являясь частью интеграции социальной, рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными [5].

Анализ опыта интеграционных процессов в европейских странах, накопление собственного отечественного опыта [2] позволили сформулировать основные принципы российской концепции интегрированного обучения [3].

Во-первых, это выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной работы с детьми на максимально раннем этапе.

Во-вторых, это создание вариативных условий для реализации права на образование всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их психофизических особенностей.

Третьим принципом российской концепции интегрированного обучения является обоснованный отбор детей для инклюзивного образования, опирающийся на дифференцированные показания к интегрированному обучению.

Таким образом, инклюзивное (интегративное) образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех (в плане приспособления его к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями).

Реализация основных принципов российской концепции интегрированного обучения позволяет рассматривать его в рамках особой инклюзивной вертикали.

Начальным уровнем инклюзивной вертикали становится период раннего детства, когда комплексная помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его семье, как единому субъекту инклюзии, позволит последнему адаптироваться:

- в правовом поле;
- в сфере конкретных форм помощи со стороны органов социальной защиты;
- в области мер медицинской помощи и сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- в психологическом поле проблем, с которыми сталкивается семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Продуктивным итогом прохождения субъектом инклюзии этого уровня инклюзивной вертикали становится уникальная возможность ранней интеграции детей с нарушениями в развитии в детские дошкольные учреждения, максимально способствующие их социализации и развитию, а также организованная система поддержки их семей.

Вопрос о выборе образовательного и реабилитационного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе об определении формы и степени его интеграции в образовательную среду, должен решаться исходя из потребностей и особенностей развития и возможностей ребенка при непосредственном участии его родителей (законных представителей).

На второй ступени инклюзивной вертикали воспитание и социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья осуществляются в дошкольных учреждениях, где сопровождаются комплексными психолого-педагогической диагностикой и коррекционной помощью для адаптации в среде здоровых сверстников. Это позволяет обоснованно и дифференцированно определить возможные вариативные индивидуальные стратегии дальнейшего обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в массовой общеобразовательной школе.

Третья ступень инклюзивной вертикали – общеобразовательная средняя школа – включает в себя в качестве вариативных возможностей инклюзивного образования как полную, так и частичную или временную виды интеграции в образовательный процесс с учетом наибольшего соответствия уровню развития и возможностям каждого ребенка [4].

Организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа по месту жительства ребенка и его родителей позволяет избежать помещения детей в интернатные учреждения, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися сверстниками и таким образом способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество [6].

Завершающим уровнем инклюзивной вертикали становится этап профориентации выпускников школ с ограниченными возможностями здоровья в сфере возможных профессиональных интересов и выборов, а также траекторий последующего профессионального образования.

Следующим этапом после выбора профессии для инвалида становится этап профессионального обучения (получения профессии), часто оказывающийся в фокусе внимания исследователей как раз в связи с изучением вопросов инклюзивного обучения [9].

В настоящее время сформировались четыре основных направления деятельности вузов в этой области: специальные отделения в вузах; специализированные вузы для инвалидов; центры подготовки инвалидов для поступления в вуз; центры психолого-педагогической помощи инвалидам, обучающимся в вузах.

Такая организация инклюзивной вертикали, постоянное комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями на протяжении всего периода его обучения в образовательном учреждении общего типа позволяют обеспечить последовательную контекстную преемственность между этапами интеграции и инклюзии.

Познание и успешное прохождение уровней инклюзивной вертикали требует комплексного координированного взаимодействия всех включенных в нее субъектов: ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи, организаций детского здравоохранения, органов социальной защиты, детских дошкольных учреждений, средних общеобразовательных школ, центров психолого-педагогической реабилитации и коррекции, органов управления образования.

Обязательным условием эффективности инклюзивного образования является организация системной подготовки, переподготовки и повышения квалификации для широкого класса различных специалистов: педагогов, психологов, методистов, логопедов, дефектологов, воспитателей детских садов, работников органов управления образования. Она направлена на овладение специальными знаниями и педагогическими технологиями, которые обеспечивают возможность квалифицированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и отклонениями в развитии. Такая специальная подготовка и переподготовка кадров должна носить регулярный и устойчивый характер.

Другим условием эффективности инклюзивного образования является целенаправленное формирование в обществе толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, популяризация идей интегративного образования.

Инклюзия не сводится к открытым для детей-инвалидов дверям школы. Это серьезная интеллектуальная, организационная и эмоциональная работа, которая требует настоящей отдачи от всех субъектов образовательного процесса в контексте институциональных изменений [7].

Исследования ценностных установок подростков с нарушением слуха, в том числе в отношении образования и будущей профессии, проведенные В. С. Собкиным, показали, что чем более высокий уровень образования присутствует в жизненных ожиданиях старшеклассников, тем больше среди них

сторонников интегрированного обучения в школе. В исследовании это интерпретируется, в первую очередь, как ориентация на социальное продвижение, хотя обучение в специализированной школе, судя по опросу, понимается учащимися еще и как преграда для получения высокого уровня образования [8].

Опросы экспертов среди инвалидов, в качестве которых выступали лидеры общественных организаций, показывают, что статус инвалида во многом зависит от систематических усилий родителей инвалида по продвижению ребенка в структуре образования. Отказываясь от помещения ребенка-инвалида в специализированный интернат, родители вступают в «борьбу» с косностью, бюрократичностью и стереотипностью системы советского, а сейчас российского института образования. Притязания самих студентов-инвалидов на получение высшего образования, безусловно, сопряжены с установками семьи. Однако чаще планируют и поступают в вузы инвалиды, имевшие опыт интегрированного образования. Опыт совместного обучения инвалидов и неинвалидов снимает страхи и напряжения по поводу коммуникаций со студенческой средой, добавляет уверенности учащимся, имеющим особые потребности в доступности для них учебного материала [7].

Таким образом, основываясь на результатах анализа научной литературы и упомянутых в работе исследований, можно сделать вывод о том, что именно реализация инклюзивного и интегрированного подходов к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает наилучшее качество получаемого ими общего и профессионального образования. Совместное обучение со здоровыми сверстниками способствует формированию социально-значимых навыков и развитию коммуникативных способностей учащихся с дополнительными образовательными потребностями, что приводит к улучшению состояния их социального самочувствия и повышению психологического комфорта в процессе социального взаимодействия. В результате люди с ограниченными возможностями здоровья успешнее адаптируются к жизни в обществе и лучше интегрируются в систему общественных отношений.

Литература

1. Исаков А. Ю. «Нормативные документы образовательного учреждения» № 11, 2009.
2. Косарева У. В. Образование детей с особыми потребностями в Самарской области: на пути к интеграции // Инклюзивное образование: вчера, сегодня и завтра : брошюра по материалам конференции. Самара, 2007.
3. Левитская А. А. Состояние и перспективы инклюзивного образования в России // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы Международной конференции. 19–20 июня 2008 года. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
4. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов : Изд-во Педагогического института СГУ, 2002.
5. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения : материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). М. : Права человека, 2001.
6. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами / Министерство образования и науки РФ, № АФ-150/06 от 18 апреля 2008 года.
7. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов : Изд-во «Научная книга», 2006.
8. Собкин В. С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи: Эмпирическое исследование. М. : ЦСО РАО, 1997.
9. Ткаченко В. С. Общество и проблемы инвалидности : монография. Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2006.
10. <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/inclusion/>
11. <http://www.russika.ru>

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АЛАЛИЕЙ

И. А. Малашихина, профессор

М. Г. Мацаева, студентка 4 курса
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PRINCIPLES AND METHODS OF CORRECTIONAL INFLUENCE CHILDREN SUFFERING ALALIA

I. A. Malashihina, Professor

M. G. Matsaeva, 4th year student
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В данной статье раскрыты вопросы коррекционного воздействия на детей, страдающих алалией. Изучены и осмыслены основные принципы и методы воздействия на детей, имеющих данное нарушение речи. Раскрыта проблема зависимости коррекционного процесса от ключевых звеньев.

This article deals with the question of corrective effects on children suffering alalia. Study and comprehend the basic principles and methods of influence on children who have this speech disorder. Revealed a problem of dependence on corrective process key links.

Ключевые слова: коррекционный процесс, коррекционное воздействие, принципы коррекции, алалия, развитие речи.

Key words: correction process, the corrective effect, the principles of correction alalia, language development.

По данным исследователей, в ходе спонтанного развития детей-алаликов состояние их речи не остается неизменным: в ней наблюдается замедление по темпам развития. Это развитие резко отличается от онтогенетического развития нормально говорящих детей по количественным и качественным показателям. Если у нормальных детей в процессе их развития формируется речевая деятельность, т. е. деятельность, опосредованная системой языковых знаков, образующейся в свою очередь в процессе развития речевой деятельности, то у алаликов в процессе их развития накапливаются лишь отдельные речевые действия и отдельные языковые знаки, т. е. у них не создается система. Поэтому алалики в процессе своего развития лишь переходят с одного уровня недоразвития речи на другой, оставаясь по сути дела неговорящими (или плохо говорящими) детьми, а затем и подростками.

Очевидно, что природой дефекта на пути спонтанного развития алалика поставлены какие-то препятствия, не позволяющие ему самостоятельно, без воздействия извне выйти на необходимый путь формирования системы – онтогенетического развития речи нормальных детей. Как показывает практика, при комплексном (медицинском и педагогическом) воздействии речь алаликов значительно улучшается, так как для них онтогенетическое формирование речи открывает перспективы ее развития по пути функциональному, в котором ведущую роль приобретает обучение, т. е. педагогическое (логопедическое) звено комплексного воздействия.

Общую цель логопедической работы при моторной алалии мы усматриваем в создании у алаликов такой речевой базы, которая позволяет их речи в дальнейшем развиваться спонтанно и сложиться в систему.

Наиболее оправданной моделью создания такой базы, как нам кажется, является путь развития речи в онтогенезе. Однако моделирование онтогенеза при формировании речи у моторных алаликов не предполагает слепого копирования всего пути развития речи в норме с его частностями и деталями. Задача заключается в учете основных закономерностей этого пути, в ориентировке на ключевые звенья, которыми детерминировано развитие системы.

Логопедическая работа с моторными алаликами строится обычно поэтапно, и естественно, что конечный успех всей работы в значительной мере определяется логопедическим воздействием: оправданностью их целевой установки, обоснованностью программ речевого развития, а также эффективностью путей и средств, избираемых логопедом для преодоления дефекта у ребенка.

Основной задачей первоначальных этапов логопедического воздействия при алалии будет создание стимулов, «пусковых механизмов», которые должны обеспечить развитие речи алаликов и усвоение ими языковой системы.

В соответствии с такой задачей логопедическое воздействие должно быть направлено на преодоление не только речевых, но и неречевых нарушений.

В практике логопедической работы эта направленность обычно учитывается, но само воздействие нередко осуществляется как двухступенчатое: сначала ведется работа над преодолением тех или иных неречевых нарушений и лишь вслед за ней (при достижении некоторых результатов) – над преодолением речевых.

Такую последовательность можно считать приемлемой, так как ее обоснованием служит известное положение о зависимости развития речи от развития других процессов: анализа и синтеза восприятия, внимания и др., являющихся базой, фундаментом для развития речи.

При этом, говоря о работе над формированием речи, мы учитываем, с одной стороны, задачи, стоящие перед ребенком-алаликом, а с другой – задачи, стоящие перед логопедом. Если перед ребенком стоит задача овладеть знаками языка и научиться оперировать ими в соответствии с той или иной целью, т. е. овладеть речевыми действиями, то перед логопедом стоит задача определения того, какими знаками языка (или элементами языковой системы) и какими речевыми действиями должен овладеть ребенок вообще и на данном этапе в частности. Другими словами, перед логопедом стоит задача составления программы обучения, предусматривающей как отбор материала, так и расположение его в определенной последовательности.

Для того чтобы логопедическое воздействие на первоначальных этапах работы с алаликами оказалось достаточно зафиксированным, необходимо, чтобы методические рекомендации были ориентированы на создание у алаликов тех «ключевых звеньев», которыми детерминировано развитие речевой системы в целом и которые самостоятельно в речи у них не образуются. К этим «звеньям» мы относим: а) развитие предикативной функции и б) овладение элементами грамматического строя. Основное внимание при этом уделяется семантической стороне речи, а не фонетической ее реализации, т. е. на первых этапах формирования речи мы допускаем неправильное произношение. Такая ориентировка методических указаний опирается на закономерности развития речи в норме.

Известное отступление от этих закономерностей при логопедической работе с алаликами содержится в ориентации на одновременное овладение образованиями, которые формируются в норме у ребенка одновременно: имеется в виду ориентировка на овладение грамматическим строем, без выделения этапа «дограмматического развития». Мы считаем, что работа по «грамматическому» развитию алаликов должна начинаться как можно раньше, так как овладение грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Кроме того, грамматическое развитие алаликов на первоначальных этапах позволит обойти те специфические для алалика трудности, которые неизбежно возникают в процессе логопедической работы, включающей этап дограмматического развития.

При составлении программ грамматического развития алаликов очень важным является вопрос о том первоначальном минимуме, которым должен овладеть ребенок.

На наш взгляд, ребенок должен овладеть определенным кругом грамматических конструкций (синтаксических и морфологических), так как овладение всеми конструкциями сразу невозможно. Из конструкций, которыми располагает язык, должны быть отобраны: а) наиболее существенные в связи с работой по развитию предикативной функции речи; б) наиболее типичные для разговорной (диалогической) речи; в) наиболее часто в ней встречающиеся.

При этом необходимо обратить внимание на логопедическую работу, возникающую в связи с особенностями овладения алаликами грамматическим строем. Алалики после работы, проведенной с ними, приобретают способность произносить слово в той или иной форме вслед за логопедом. Более того, они могут даже правильно употребить его в синтаксической конструкции, но форма оказывается как бы прикрепленной только к этому слову, она выучена вместе с этим словом и на другие слова по аналогии не переносится: самостоятельно конструировать формы слов алалик не может, у него не формируется модель. Поэтому задачей логопедического обучения является создание грамматических моделей. Так как модели, которые приобретает алалик в процессе логопедической работы, часто смешиваются в речевом употреблении, недостаточно дифференцированы по значению и звучанию, поэтому логопеду необходимо включить и работу над грамматическими противопоставлениями.

Таким образом, работа над формированием грамматического строя предусматривает не коллекционирование ребенком форм и конструкций, не количественный их охват, а овладение самим механизмом грамматики, принципом его действия.

При отборе слов для первоначальных этапов развития речи не обязательно регламентировать количество слов, которым должен овладеть ребенок в процессе работы. Дело не в том, из скольких слов будет состоять его лексикон, а в том, как он умеет включать его в процесс общения, соединять с другими словами. Основное внимание нужно уделить активизации слов речи, а для этого все те слова, которыми пользуется ребенок, и те слова, которыми он овладевает в процессе логопедической работы, полезно включать в те грамматические модели, которые у него сформировались. Эта работа, как показывают наблюдения, способствует активизации и словаря, и фразовой речи.

Работу над развитием словаря нельзя ставить в зависимость от звуков, которыми владеет ребенок, от слоговой структуры, ибо развитие звуковой стороны осуществляется в ходе овладения речью. Отбор словаря для первоначального развития ребенка на основе критерия фонетической доступности более оправдан, чем пристальное внимание правильности произношения, которое может нанести ущерб в логопедической работе с моторными алаликами.

Сказанное, однако, не означает, что работа над фонетической стороной речи совсем не должна вестись. Она может и должна проводиться с развитием речи ребенка, а не предшествуя ей.

Как можно увидеть из изложенного, этим содержанием было формирование структуры фразы: от элементарной к более сложной. В качестве основного лексико-грамматического материала при формировании структуры использовались лишь глаголы и имена существительные.

Такое ограничение оправдано, так как задачей на этих этапах обучения является формирование у алаликов элемента системы языка (а не отдельные действия), которым отведи роль «пусковых механизмов». Полностью эта задача еще не решена, но то, что предлагаемый путь в основном оправдан, подтверждается результатами экспериментального обучения.

Литература

1. Воробьева В. К. Особенности связей речи школьников с моторной алалией. М. : Просвещение, 1975.
2. Гуровец Т. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих моторной алалией. М. : Просвещение, 1975.
3. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М., 1973.
4. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия. 1985.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ЛЕПКЕ)

Н. В. Черепкова, *доцент*

О. И. Шукина, *магистрант 2 курса*
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

DEVELOPING SKILLS SENSORIMOTORIN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (THE CASE STUDIES OF MODELING)

N. V. Cherepkova, *Associate Professor*

O. I. Shchukin, *Graduate 2nd year*
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье авторами представлены данные комплексного положительного воздействия занятия лепкой на развитие ребенка. Проведено исследование особенностей овладения детьми с общим недоразвитием речи способами и приемами лепки, направленными на развитие их сенсоромоторных навыков.

The author presents the positive impact of an integrated modeling classes on child development. A study of characteristics of children with mastering the general underdevelopment of speech modeling methods and techniques aimed at the development of sensorimotor skills.

Ключевые слова: сенсоромоторные навыки, дошкольник, общее недоразвитие речи, лепка.

Key words: sensorimotor skills, preschool, general underdevelopment of speech modeling.

Лепка – самый осязаемый вид художественного творчества. Ребенок не только видит то, что создал, но и трогает, берет в руки и по необходимости изменяет.

Основным инструментом в лепке является рука (вернее, обе руки), следовательно, уровень умения зависит от владения собственными руками, а не кисточкой, карандашом или ножницами. С этой точки зрения технику лепки можно оце-

нить как самую безыскусственную и наиболее доступную для освоения.

В лепке масштаб поделок не задан форматом листа как в рисовании и аппликации или размером кубиков как в конструировании. Он зависит каждый раз только от замысла ребенка, от его умелости и индивидуальных особенностей. Так, одни дети предпочитают миниатюрные изделия, а другие тяготеют к монументальности. Пока еще не изучено, как влияет на ребенка то, что он творит «по своей руке», по своим умениям и способностям. Но можно предположить, что каждый шаг в развитии (будь то мелкая моторика или пространственное мышление) сразу отражается в лепке. В других видах изобразительного творчества должен пройти скрытый период ассимиляции, пока развившиеся способности воплотятся через изобразительную технику.

В лепке склонности и способности к творчеству реализуются даже при минимуме материалов. Из одного комка пластилина можно создавать бесконечное множество образов, каждый раз находить новые варианты и способы, даже без участия педагогов и родителей. А если материала достаточно, и рядом есть умелый и в то же время деликатный взрослый, который вовремя поможет и поддержит, лепка становится любимым занятием на долгие годы.

Лепка – вид художественной деятельности, имеющий много аспектов. По содержанию и тематике различают сюжетную, предметную, декоративную и комплексную лепку.

По способу создания образа выделяют следующие виды лепки: по памяти, по представлению, по замыслу, с натуры, по схеме, по рисунку, по словесному описанию и др.

По способу организации детей и характеру их деятельности лепка может быть: индивидуальной, коллективной – в сотворчестве со взрослыми или сверстниками, комплексной (интегрированной), когда лепка сочетается с другими видами художественной и познавательной деятельности, а также с разными играми.

Лепка как один из видов изобразительной деятельности занимает немаловажное место в процессе обучения дошкольников с общим недоразвитием речи. Во время лепки из глины, пластилина особенно хорошо развивается мелкая моторика, вырабатываются тонкие движения руки и пальцев. Дошкольники с общим недоразвитием речи обычно не могут скатать колбаску, сдавить ее с нужной силой ладошками, чтобы получить плоскую форму. Их движения не совсем точные, мускулатура пальцев не развита в нужной степени. В процессе лепки развиваются все психические процессы: внимание, память, мышление, восприятие, воображение.

Занятия лепкой комплексно воздействуют на развитие ребенка:

- повышают сенсорную чувствительность, т. е. способствуют тонкому восприятию формы, фактуры, цвета, веса, пластики;
- развивают воображение, пространственное мышление, общую и ручную умелость, мелкую моторику;
- синхронизируют работу обеих рук;
- формируют умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его, при необходимости вносить коррективы в первоначальный замысел.

Самое важное и ценное заключается в том, что лепка наряду с другими видами изобразительного искусства развивает ребенка эстетически. Он учится видеть, оценивать, чувствовать и создавать по законам красоты.

Нами был сделан обзор литературных данных по этой проблеме, в которых охарактеризованы имеющиеся у детей с общим недоразвитием речи особенности овладения навыками изобразительной деятельности. Данные об этих особенностях содержатся в работах Н. Б. Халезовой, Е. А. Флериной, Н. А. Ветлугиной, Г. Г. Григорьевой, Т. С. Комаровой.

Круг исследований, посвященных проблеме обучения лепке дошкольников с общим недоразвитием речи, постоянно расширяется. Однако данный вопрос пока не изучен полностью и вызывает большой интерес у педагогов, психологов, научных работников.

Можно отметить, что исследования в области обучения лепке дошкольников с общим недоразвитием речи в литературе описаны недостаточно и требуют дальнейшего изучения.

Цель нашего исследования – научно-теоретическая и экспериментальная разработка новой технологии обучения лепке дошкольников с общим недоразвитием речи.

Реализация этой цели потребовала решения следующих задач:

- раскрыть сущность процесса обучения лепке дошкольников с общим недоразвитием речи;
- обосновать место и роль обучения лепке в системе;
- определить пути и факторы оптимизации процесса обучения лепке дошкольников с общим недоразвитием речи;
- создать и апробировать экспериментальную технологию обучения лепке дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект нашего исследования – педагогический процесс обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи лепке.

Предмет исследования – основы обучения лепке.

Гипотеза нашего исследования построена на том, что если внести целенаправленные изменения в содержание и формы коррекционной работы, то они могут способствовать более быстрому овладению способами и приемами лепки детьми с речевой патологией, а также формированию сенсорных навыков.

Учитывая всё вышесказанное, нами было проведено исследование особенностей овладения детьми с общим недоразвитием речи способами и приемами лепки. При проведении исследования учитывались следующие критерии:

- умение пользоваться глиной, пластилином и стекой;
- умение лепить предметы, используя приемы оттягивания, сглаживания, вдавливания, приглаживания, примазывания;
- использование разных способов лепки (конструктивный, пластический, комбинированный);
- умение украшать изделие наклепным и углубленным рельефом;
- умение лепить предметы по представлению и с натуры;
- умение изображать фигуру человека и животных в движении.

Проведенный нами констатирующий эксперимент выявил значительное отставание в овладении способами и приемами лепки детей экспериментальной группы от детей контрольной группы. Нами были выявлены следующие особенности.

Дети экспериментальной группы, создавая образ, мало внимания обращают на уточнение формы, а лишь дополняют её деталями. Не всегда ребята выполняют способы вытягивания и прищипывания, что обусловлено слабым развитием мелкой моторики рук, ошибки обычно не исправляют.

В лепке дети с общим недоразвитием речи идут от образа, который они наблюдали сами или под руководством взрослых, но при изображении допускают неточности в передаче пропорций. Например, они могут вылепить очень большую голову и тонкие ноги у фигуры человека или животного, так как им трудно сопоставлять части между собой. Особенностью скульптур, получающихся у детей с общим недоразвитием речи, является недостаточная прочность в скреплении частей. Ребятам трудно прикреплять голову, крылья и т. д., что объясняется слабостью мускулатуры пальцев рук. Дети хорошо знают, что работа с глиной требует аккуратности: глину нельзя разбрасывать по столу, крошить на пол.

Способами лепки, умением использовать такие выразительные средства, как изображение формы, дополнение предмета деталями, усиливающими образ, дети владеют не полностью. В работе не проявляют достаточной самостоятельности, затрудняются в определении замысла и его решении. На протяжении всего занятия просят воспитателя помочь им.

Целью внедренной нами технологии обучения лепке дошкольников с общим недоразвитием речи является развитие на специальных занятиях речи, мелкой моторики и обогащение словарного запаса детей посредством применения различных видов и приемов лепки, учитывая принцип коррекционной направленности.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

- не всегда точно дети старшей группы с общим недоразвитием речи выполняют способы вытягивания и прищипывания, ошибки обычно не исправляют (53 %);
- часто допускают неточности в передаче пропорций (60 %);
- недостаточно прочно скрепляют части поделки, что объясняется слабостью мускулатуры пальцев рук (60 %).

А также к наиболее распространенным недостаткам лепки детей с общим недоразвитием речи можно отнести:

- редкое проявление творческой инициативы;
- нестарание тщательно отработать форму поделки.

Литература

1. Венгер Л. А. Пластилиновая группа: Лекция 5 // Дошкольное воспитание. 1994. № 8. С. 45–49.
2. Малашихина И. А., Черепкова Н. В. Специальная психология : учебное пособие. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2010.
3. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. М. : ВЛАДОС, 2009. 224 с.

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ МЕТОДОМ ПСИХОЭЛЕВАЦИИ

Н. В. Черепкова, доцент

Н. М. Черепкова, магистрант 2 курса
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

DEVELOPMENT OF IMAGINATION OLDER PRESCHOOLERS WITH CEREBRAL PALSY BY PSYHOELEVATION

N. V. Cherepkova, Associate Professor

N. M. Cherepkova, Graduate 2nd year
Pedagogical Institute, NCFU, Stavropol

Статья посвящена изучению природы творчества, воображения при детском церебральном параличе. Авторами представлены модель коррекционной опытно-экспериментальной программы развития воображения у дошкольников с детским церебральным параличом методом психоэлевации и результаты исследования.

The article is devoted to the study of the nature of creativity, imagination cerebral palsy. The authors presented a model of correctional research and experimental development program of the imagination in preschool children with cerebral palsy psichoelevatsii method and the results of the study.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, воображение, дошкольник, метод, психоэлевация.

Key words: children's cerebral palsy, imagination, preschooler, a method psichoelevatsiya.

Интерес к проблеме воображения как психического процесса возник сравнительно недавно – на рубеже XIX–XX вв. К этому времени относятся первые попытки экспериментального исследования функции воображения: С. Д. Владычко, В. Вундт, Ф. Матвеева, Э. Мейман, Л. Л. Мищенко, Т. Рибо. Постепенно аспекты этой проблемы расширяются, разрабатываются методики, позволяющие экспериментальным путем исследовать функцию воображения, делаются попытки теоретического осмысления полученных данных, рассматриваются вопросы взаимоотношения воображения с другими познавательными процессами. Работа в этой области велась преимущественно в двух направлениях: с одной стороны, изучалось развитие воображения в онтогенезе – Л. С. Выготский, И. Г. Батоев, А. Я. Дудецкий, О. М. Дьяченко, Г. Д. Кириллова, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.; с другой – функциональное развитие данного процесса – Е. И. Игнатьев, Э. В. Ильенков и др.

Особую актуальность приобрели исследования по изучению природы творчества: А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, А. Я. Пономорев, В. Н. Пушкин; разработке принципов и способов создания диагностических методик дифференциальной психологии с целью раннего выявления и развития творческих способностей у детей: Б. М. Теплов, Д. Б. Богоявленский, А. В. Запорожец, В. А. Крутецкий, А. В. Петровский.

Таким образом, в психологии возрастает интерес к проблемам творчества, а через него и к воображению как важнейшему компоненту любой формы творческой деятельности.

Как показали исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца и других, воображение определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в школе.

В психологической и педагогической литературе есть много материалов, раскрывающих различные проблемы и теории воображения нормально развивающихся детей. В их числе фундаментальные теоретические исследования П. Я. Гальперина, А. В. Брушлинского, А. В. Петровского, Л. С. Выготского, О. М. Дьяченко, Е. И. Игнатьев, Г. Д. Кириллова, Е. Е. Кравцова, Р. Г. Натадзе, Н. Н. Палагина, В. С. Мухина, В. В. Тарасун и др., практические работы, в которых даны конкретные рекомендации для развития воображения дошкольного и школьного возраста: О. М. Дьяченко, Г. Д. Кириллова, Е. Е. Кравцова, Д. Б. Эльконин и другие. Специальные исследования воображения у детей с нарушением слуха, зрения, задержкой психического развития, умственно отсталых М. М. Нудельмана, Е. Г. Речицкой, В. П. Ермакова,

А. Г. Литвака, Е. А. Медведевой, Ж. И. Шиф, Е. А. Екжановой, С. К. Сиволапова, Н. П. Павловой также содержат рекомендации.

Изучению воображения при детском церебральном параличе способствовали труды Е. И. Кириченко, М. Н. Никитиной, К. А. Семеновской, Р. Асшер, Ф. Шонелл, Е. Денhoff, М. В. Иполитовой, таких отечественных психиатров, как Н. И. Озерецкого, С. С. Мнухина, К. Н. Снежковой и др.

Зарубежные авторы К. Г. Юнг, Дж. Хиллман, В. С. Библиер утверждают, что воображение является деятельностью бессознательного при оперировании образами-ассоциациями.

Представители сенсуалистического подхода А. Н. Леонтьев и В. А. Штофф считают, что воображение опирается на мысленное чувственное преобразование.

Авторы традиционной диалектической теории воображения Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, А. В. Брушлинский, А. В. Петровский, С. Д. Смирнов, В. С. Мерлин, Р. С. Немов, Н. Д. Заволова, А. Н. Пономарев, О. М. Дьяченко экспериментально доказали, что содержание воображения черпается из окружающей действительности путем трансформации прежних представлений.

Теоретическое изучение проблемы детского церебрального паралича подвело нас к экспериментальному исследованию воображения методом психоэлевации. Модель развития воображения методом психоэлевации создавалась с учетом психолого-педагогической характеристики дошкольников с детским церебральным параличом.

Психоэлевация – это индивидуально-групповой метод диагностики и коррекции воображения в образно-ролевой игре.

Изучение уровня развития воображения оценивалось по 4 основным параметрам:

- 1) степень соответствия воссозданного образа образу сказки;
- 2) степень отличия созданного образа от образа в сказке;
- 3) степень детализации образа;
- 4) степень эмоциональности образа.

Основная роль в отклонениях психического развития у детей этой категории принадлежит двигательным, речевым и сенсорным нарушениям.

Нарушения психического развития детей с детским церебральным параличом в большей степени обусловлены недостаточностью их практической деятельности и социального опыта, коммуникативных связей с окружающими и невозможностью полноценной игровой деятельности. Абсолютно все психические функции, а особенно высшие психические процессы оказываются нарушенными в своем развитии.

Дети с детским церебральным параличом отличаются низким уровнем сформированности операции абстрагирования, что в значительной степени определяет уровень свободы их воображения и его продуктивность.

Своеобразие воображения старших дошкольников с детским церебральным параличом характеризуется:

1. Количественной бедностью продуктов воображения: образы отличаются низким уровнем оригинальности, склонностью к штампам и стереотипам, а также трудностью трансформации имеющихся представлений.

2. Меньшей критичностью в оценке продуктов своего воображения, что выражается в его слабом контроле, соскальзывании на побочные ассоциации.

3. Персеверативностью: стремлением воспроизводить один и тот же образ с малозначительными изменениями.

4. Меньшею степенью реалистичности и психологической понятности фантазий.

5. «Статичностью» увиденных образов: отсутствует желание видеть композицию в динамике.

Образы дошкольников с детским церебральным параличом качественно отличаются фрагментарностью, схематичностью, низким уровнем обобщений. Эти отличия определяются характером и глубиной дефекта, характером деятельности и жизненным опытом. Воображение характеризуется общей инактивностью образных процессов, отставанием в развитии многих сторон образной сферы, отсутствием у них связи между образной и вербальной сферами. Кроме того, такая важная предпосылка развития воображения, как умение свободно оперировать образными элементами на абстрактном неречевом уровне, сформирована у них недостаточно прочно.

Изучение воображения у старших дошкольников с детским церебральным параличом методом психозлеации выявило три уровня его развития: высокий (20 % детей), средний (30 % детей) и низкий (50 % детей).

Высокий уровень развития воображения этих детей характеризуется особенностями этого психического процесса, приближенными к их нормально развивающимся сверстникам: яркие, богатые, хорошо детализированные образы. Умение вживаться в предложенный образ позволяет ребенку не только правильно передать поведение данного героя в сюжете игры, но и создать хорошо детализированный, «прочувствованный» образ.

Средний уровень развития воображения характеризуется схематичностью, бедностью, фрагментарностью и незначительной детализацией образов. Интерес к заданию постепенно угасает; что выражается в уменьшении эмоциональности и вербализации игры. Вероятны отвлечения от основного сюжета, придумывания другого героя.

Низкий уровень развития воображения характеризуется слабой сформированностью способности образно видеть воображаемую ситуацию. Интерес к игре очень быстро угасает из-за боязни неуспеха или из-за какого-либо отвлечения. Более того, разные виды опоры (словесная – помощь психолога или наглядная – изменение персонажа) не способствовали творчеству.

Использование коррекционной опытно-экспериментальной модели улучшило состояние операциональных компонентов воображения: образы стали воссоздаваться полнее и детализированней, улучшилась их степень отличия и эмоциональная насыщенность.

Контрольный эксперимент выявил наличие только двух уровней развития воображения в методе психозлеации у старших дошкольников с детским церебральным параличом: высокого и среднего. Их качественно-количественная характеристика описана выше.

Этому способствовало использование нашей модели коррекционной опытно-экспериментальной программы развития воображения методом психозлеации. Она содержит набор игр и упражнений, психологически и физиологически подготавливающих ребенка к полноценному развитию игровой деятельности. Ее дальнейшее усложнение совершенствует предпосылки всей психики старшего дошкольника, развивая важную операцию абстрагирования, являющегося базой полноценного функционирования воображения. Успешность или неуспешность проведенной коррекционной работы отразится в степени готовности обучения в школе.

Литература

1. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. М. : Знание, 1986.
2. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детском церебральном параличе. Киев : Вища школа, 1987.
3. Малашихина И. А., Черепкова Н. В. Специальная психология : учебное пособие. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2010.

КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТИНУУМА В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Е. А. Эм, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Р. М. Несолонова, студентка 5 курса

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PEDAGOGICAL CONTINUUM CONCEPT IN THE WORKS OF NATIONAL RESEARCH

E. A. Em, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

R. M. Nesolenova, 5-year student

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья посвящена изучению вопроса педагогического континуума во взглядах отечественных ученых. Авторами проведен анализ концепций педагогического континуума в структуре педагогической науки.

The paper studies the issue of pedagogical continuum of views of our scientists. The authors analyzed the pedagogical concepts in the structure of the continuum of pedagogical science.

Ключевые слова: концептуальные основы, педагогический континуум, социокультурное пространство, диалектичность.

Key words: conceptual foundations, educational continuum, socio-cultural space, dialectical.

Анализ отечественной литературы по проблеме выявил отсутствие единого мнения в определении сущности, структуры, критериальных оценок континуума жизнедеятельности ребенка, педагогического континуума. До настоящего времени четкого научного определения понятия «континуум» нет и в педагогической науке.

Раскрыть его содержание можно только с позиции междисциплинарного подхода с помощью последовательностей выбора, выявляя межнаучные связи. Фундаментом для определения содержания понятия «педагогический континуум» должно стать знание «обо всей широте человеческой жизни», добываемое психологией, философией, историей, социологией, педагогикой, другими науками о человеке, религией, искусством. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», – это положение К. Д. Ушинского было и остается неизменной истиной для всей реалистической науки о воспитании.

Именно отсюда истекает научная интерпретация педагогического континуума жизнедеятельности как условия становления личности ребенка. Конструируемые наукой модели педагогического процесса должны центрироваться вокруг достоверных знаний о природе человека. Эффективные педагогические технологии должны отражать законо-, природо-, культуросообразное построение форм практики, опираться на законы развития человека и человечества.

Педагогический континуум жизнедеятельности в структуре педагогической науки выделяется как целостное знание о человеке.

В анализе континуума жизнедеятельности как условия становления личности ребенка авторы стремятся найти межнаучные связи, которые содержательно раскрывают понятие «континуум». Понятие континуума, соответствующее обычным представлениям, можно дать только с помощью последовательностей выбора с позиции междисциплинарного подхода.

Педагогический континуум выделяется в структуре педагогической науки как целостное знание о человеке. Это знание необходимо для решения крайне важной методологической проблемы – перехода с уровня на уровень в изучении человека, например, с биохимического, молекулярного уровня – на поведенческий через многократно опосредующие этот переход звенья. Это знание может помочь в периодизации онтогенеза человека, в построении теории личности, при решении вопросов о структуре, сторонах и принципах (симптомах) развития личности, о границах изменения этих признаков и факторах, регулирующих эти изменения.

Возможность синтеза всей культуры человековедения в интересах педагогической науки предопределена наличием системообразующей аксиоматики, проблематики педагогической антропологии, источников и научного метода, исследовательских принципов и процедур. Континуум жизнедеятельности включает в себя:сылки о природе, индивиду и личности, о природе групп и общества, о природе индивидуального и коллективного познания. Общее, особенное и отдельное в человеке, его истории и истории его познания едины, целостны и неразрывны. Под общим здесь понимается родовое, общечеловеческое, всемирно историческое, инвариантное. Под особым – изменчивое, присущее определенным эпохам, обществам, группам или профессиям. Под отдельным – неповторимо индивидуальное, уникальное, свойственное исключительно данной личности. Под их единством – неотчуждаемая сущность человека как такового. Педагогический континуум жизнедеятельности предполагает исследование отдельного, фиксацию особенного в чрезвычайно широких диапазонах норм и патологии свойств человека.

Характеризуя стабильность или устойчивость индивидуально-личностных, индивидуально-типологических свойств на протяжении периода детства, мы имеем в виду, прежде всего, феноменическое постоянство (последовательность) и предметность стереотипа поведения индивида; генотипическую устойчивость (наличие неизменных стойких глубинных качеств, проявляющихся по-разному, но стабильно сохраняющихся и детерминирующих стереотип поведения). Дialeктика постоянства или изменчивости имеет свои количественную и качественную стороны.

Индивидуальная изменчивость свойств человека как личности определяется взаимодействием и взаимопроникновением основных компонентов социального и биологического статуса, социальной детерминации психофизиологических механизмов развития человека в его психической эволюции.

Справедливым следует считать положение, что человеческая индивидуальность представляет собой продукт конкретных социальных и биологических непрерывных воздействий. Подтверждением является понимание того, что социальные факторы обуславливают содержательный аспект психики (интересы, убеждения, знания) и, следовательно, социально обусловленные свойства личности – направленность, отношения, навыки, умения, моральные установки и т. д.

Э. Кречмер выделял континуум, соответствующий психической норме, патологической конституции типа психопатии, и собственно психическую патологию – «нозос». Согласно исследованиям, по Э. Кречмеру получалось, что вслед за психической нормой сразу же начинается диапазон патологической личностной конституции.

У К. Конрада характеристика физической и психической изменчивости связывается лишь с генетическими факторами, при игнорировании влияния социальных и экологических факторов. В этом отношении следует признать более продуктивными рассуждения и идеи, идущие от С. Л. Рубинштейна, Г. К. Ушакова, А. Е. Личко.

Конституционально-континуальная концепция, разработанная профессором И. В. Боевым и профессором О. А. Ахвер-

довой (1984–1998 гг.), является современной и необходимой методологической основой для понимания изменений личности. В ее основе, наряду с концепцией С. Л. Рубинштейна – А. В. Брушлинского, лежат теории А. Е. Личко, П. Б. Ганнушкина, К. Леонгарда, Э. Кречмера, Г. К. Ушакова, Б. Г. Афаньева, Б. М. Теплова, В. М. Русалова, В. Д. Небылицына и др., а также философско-психологическая концепция триединства личности.

Следовательно, личность и ее конституция органически взаимосвязаны друг с другом, дополняют друг друга духовными и телесными особенностями. Вместе с тем от того, как будет происходить взаимодействие между конституционально-биологическими основами личности и внешней средой обитания, зависит вероятностная «конституционально-типологическая изменчивость»: позитивный дрейф в сторону диапазона нормы или негативный дрейф в сторону диапазона патологической конституции.

С учетом сказанного можно предположить, что **континуум** – это интегративное понятие, содержание которого может быть интерпретировано следующим образом: пространство, в котором происходит биологическое, физиологическое, культурологическое, психическое развитие личности, которое под воздействием внешних и внутренних факторов может носить целенаправленный или хаотичный характер.

Педагогический континуум жизнедеятельности необходимо рассматривать во взаимодействии человека как субъекта социокультурного пространства в его диалектическом совершенствовании. Так как образовательное и социокультурное пространство есть конгломерат общественных отношений, то и педагогический континуум в данном контексте необходимо рассматривать как часть единого развивающегося пространства, которое представляет собой особый социально-психологический и социокультурный феномен: систему многоплановых и многомерных отношений, объективно воспроизводящихся и самостоятельно или под воздействием партнеров развивающихся в новой исторической среде. Их развитие происходит в процессе организации и трансляции определенной, необходимой в современном изменяющемся обществе совокупности сущностных сил человека, которые функционируют в реальном пространственно-временном континууме. Последний в качестве субъектов действия включает различные страны и континенты, отличающиеся высокой коммуникативной способностью, устойчивостью и мобильностью.

Самопредделение человека предполагает наличие социально-психологического орудия, направляющего этот уникальный, не имеющий аналогов в природе процесс. Это орудие и есть личность человека.

Следует заметить, что понятие «личность» не имеет однозначного толкования. Нередко оно соотносится либо с индивидуальными свойствами человека, либо с индивидуальными чертами его характера, либо с особенностями его социального функционирования. Нет единого представления и относительно срока «вызревания личности». Одни ученые считают, что это происходит в момент рождения человека, другие полагают, что для достижения уровня личности человеку не хватит и всей жизни. Именно это доказывает реальность научного обоснования теории континуума жизнедеятельности. Одним из критериев оценки личности является способность обеспечить движение человека к человечности, то есть помочь человеку обрести социальные формы единения с другими людьми и окружающим миром на основе жизнеутверждения.

Литература

1. Ахвердова И. А. Принцип системной дифференциации в обеспечении континуума жизнедеятельности ребенка // Эвристическое образование – 9 : матер. регион. науч.-практ. конф. Ставрополь, 2006. С. 31–33.
2. Ахвердова О. А. Экспериментально-психологическая диагностика личностно-характерологического континуума подростков. М., 1998. 154 с.
3. Боев И. В., Золотарев С. В. Психофизиологическая диагностика и дифференциальная диагностика конституционально-типологического личностного континуума подростков. Ставрополь, 1999. 224 с.
4. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 20–25.

ПОНЯТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПАССИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В. А. Калашникова, доцент

Е. Гришко, студентка 3 курса
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THE CONCEPT OF INTELLECTUAL PASSIVE PUPILS

V. A. Kalashnikova, Associate Professor

E. Grishko, 3rd year student
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье раскрыты актуальные вопросы, заключающиеся в том, что в последнее время увеличивается количество интеллектуально пассивных детей. Статья посвящена уточнению и необходимости раннего диагностирования таких детей, специально организованной работы с ними с целью профилактики интеллектуальной пассивности, предупреждения возможных трудностей в учении, развития у них познавательных интересов и мотивации.

In the article the current issues, consisting of the fact that the recent increase in the number of children intellectually passive. The article is devoted to the specification and the need for early diagnosis of these children, especially organized work with them to prevent intellectual passivity, warning of possible difficulties in learning, developing their cognitive interests and motivation.

Ключевые слова: интеллектуальная пассивность, школьник, образовательное учреждение, учебный процесс.

Key words: intellectual passivity, the student, educational institution, educational process.

Особенностью современного образования является непрерывный процесс развития и интеграции содержания образовательного процесса. В силу столь стремительного развития данных особенностей особое внимание уделяется образу современного школьника, который должен обладать способностью и готовностью к постоянному изменению в сфере образования.

Изучением интеллектуальной пассивности занималась и Л. В. Орлова. Её экспериментальное исследование было посвящено рассмотрению причин и типов интеллектуальной пассивности. При этом под интеллектуальной пассивностью понимался сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном особенностями воспитания и проявляющийся в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, в негативном отношении к умственному напряжению, в использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач.

Содержание понятия «интеллектуально пассивные дети» существенно углубила Л. В. Орлова в своей диссертационной кандидатской работе в 1992 году. Она выделила 4 группы таких детей (младший школьный возраст):

1. Группа с «мотивационной» интеллектуальной пассивностью. Они выбирают преимущественно легкие пути достижения цели, не заинтересованы в работе, стремятся получить быстрый результат без достаточного осмысления, испытывают состояние эмоционального дискомфорта в ситуации интеллектуального напряжения. В числе основных причин этого вида пассивности – наличие избыточной развлекательной информации в семье, субъективно-пассивная роль ребенка при ее получении.

2. Группа детей с «операционно-технической» интеллектуальной пассивностью. Она вызвана комплексом причин: пробелами в знаниях; неумением применять эти знания в новой ситуации; отсутствием умения организовывать учебную работу (усвоить условие задачи, правильно сформулировать вопрос, самостоятельно работать с учебником); отсутствием умения самостоятельно выполнять задания. Подобная интеллектуальная пассивность школьников проявляется в шаблонности умственной деятельности, избыточных операционных действиях и наличии несущественных («лишних») вопросов по ходу работы; использовании обходных путей в выполнении учебных задач или применении нерациональных и даже неуместных при выполнении данного задания приемов: предпочтении репродуктивной деятельности и знакомых, простых заданий.

3. Группа детей с «частичной», или избирательной, интеллектуальной пассивностью. Они пассивны лишь в отдельных видах работы или некоторых учебных дисциплин.

4. Группа детей с «разлитой», или общей, интеллектуальной пассивностью. Они нелюбознательны. Такие пассивные дети не стремятся к получению новых знаний, избегают напряженной умственной работы. Интеллектуальная пассивность проявляется у них как в учебе, так и в игре. Л. В. Орлова предупреждает, что произведенная ею классификация не является жесткой, границы между группами подвижны. Один и тот же ребенок может входить в две группы. Например, в группу мотивационной пассивности и общей (разлитой) пассивности.

Но тем не менее современная школа сталкивается с такой проблемой, как интеллектуальная пассивность у учащихся.

Под интеллектуальной пассивностью принято понимать сниженный уровень интеллектуальной деятельности, проявляющийся в несформированности интеллектуальных и познавательных способностей у детей разных возрастов.

Интеллектуальная пассивность у каждого ребенка проявляется различно, она может иметь ярко выраженный характер или быть скрытой, а также проявляться частично в отдельных сферах учебного процесса. Проявление интеллектуальной пассивности и её первые симптомы возникают в раннем и дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте интеллектуальная пассивность проявляется уже достаточно явно, в невозможности полноценного усвоения знаний.

Постоянно варьирующий поток информации требует особого внимания к развитию не только интеллектуальных способностей учащихся, но и интереса в процессе познания, к способности у учащихся быстро реагировать и уметь усвоить наиболее важное из представленной информации. У интеллектуально пассивных школьников отсутствует устойчивый интерес к обучению, самостоятельность и способность к усвоению глубоких и прочных знаний, а также способность к внутренней организации мышления.

Также возникновение интеллектуальной пассивности может зависеть от познавательного уровня семьи, в которой ребенок проводит наибольшее количество времени. Отличительной особенностью познавательного уровня семьи являются: базовый уровень знаний родителей, сформировавшийся климат в семье, совместное проведение досуга, увлечения и интересы. Также здесь важно учитывать проявление у ребенка таких качеств, как самостоятельность, инициативность, осознанность своих действий и поступков. В настоящее время особенность проявления у детей самостоятельности является неотъемлемым условием в процессе их социального взаимодействия. Интеллектуальная пассивность обусловлена в основном особенностями воспитания и обучения. Выявлен «общий синдром» интеллектуальной пассивности: слабость мотивации учения; «интеллектуальное иждивенчество»; стремление использовать обходные пути или «внешние» формы учебной деятельности; выбор лёгких и простых заданий; большая утомляемость и переживание дискомфорта при умственном напряжении; несформированность познавательных интересов; сниженный уровень умственного развития; несамостоятельность, безынициативность в умственной деятельности: повышенная реакция на новизну, неоригинальность, шаблонность воображения: поверхностный характер познания.

Учебная деятельность интеллектуально пассивных школьников отличается определёнными, сходными для всех возрастов чертами. Выполняя учебное задание, требующее активной мыслительной работы, эти дети не стремятся его понять

и осмыслить: вместо активного размышления они пользуются различными обходными путями, заменяющими его. Основной приём при выполнении устных заданий – заучивание без понимания – зазубривание. Заданный текст выучивается почти наизусть, маленькими частями, без выделения логических частей; материал пересказывают почти дословно, не могут ответить ни на один вопрос по тексту, плохо понимают содержание выученного. Примерно также заучиваются и художественные произведения, изучаемые в школе. Изложения они пишут очень плохо, часто путают события излагаемого текста и многое пропускают.

Могут хорошо приноровиться, чтобы использовать все случаи, когда можно действовать, не прибегая к умственному усилию. В зависимости от характера задания они либо заучивают материал без его понимания, либо стремятся выполнить новое задание так же, как выполняли какое-либо задание раньше, если им удаётся найти в них сходные черты, или просто пытаются угадать, каким образом его нужно выполнять. Например, различного рода задачи они пытаются решать комбинированием данных задачи во всех возможных сочетаниях.

Эти особенности у разных детей проявляются различно. У некоторых учеников они выражены более ярко и полно, у других – менее. У некоторых учеников «интеллектуальная пассивность» проявляется избирательно в отношении отдельных учебных предметов. У других школьников такие особенности проявляются во всей учебной работе.

В старшем возрасте в связи с тем, что усваиваемые школьником знания оказывают влияние на формирование его личности, на отношение к миру, на интересы, понимание окружающей действительности, различия между всеми учениками описываемой группы и хорошо успевающими учениками начинают проявляться в гораздо более разнообразных областях. Но и в старших классах какое-либо задание выполняется таки-

ми учениками значительно хуже в том случае, если оно входит в обязательные учебные занятия, по сравнению с такими же точно заданиями, но выполняемыми вне учебных занятий.

Для того чтобы предотвратить появление и развитие интеллектуальной пассивности в период обучения, необходимо правильно понимать готовность ребёнка к школьному обучению, с учётом созревания всех структур его организма, обеспечивающих способность к учебной деятельности. Необходимо четко понимать, что школа с первых же дней ставит перед ребёнком целый ряд задач, не связанных с его предыдущим опытом, но требующих от ребенка максимальной отдачи, мобильности и физических сил. Особое место в разрешении данной проблемы отводится раннему диагностированию таких детей и специально организованной работе с ними с целью предупреждения возможных трудностей.

Таким образом, процесс обучения интеллектуально пассивного ребёнка должен быть построен на поэтапном достижении и усвоении ребёнком знаний и умений, с помощью правильного структурирования учебного процесса и применения специальных методик.

Литература

1. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1995. 112 с.
2. Гросс К. Душевная жизнь ребёнка. Киев, 2001. 62 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999. 386 с.
4. Жизнь детей с нарушением интеллекта. СПб., 1997. 11 с.
5. Занков Л. В. Обучение у детей с нарушением интеллекта. М., 1991.
6. Зыков С. А. Проблема обучения интеллектуально недостаточных детей. М., 1991. С. 12–13.

О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ НЕДОСТАТОЧНОСТЬ»

В. А. Калашникова, доцент

Р. А. Безгинов, студент 4 курса
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ON THE ESSENCE OF THE CONCEPT «INTELLECTUAL DISABILITIES»

V. A. Kalashnikova, Associate Professor

R. A. Bezginov, 4th year student
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья посвящена актуальной проблеме интеллектуальной недостаточности, которой посвящено значительное число исследований, однако до настоящего времени нет общепринятой терминологии, не уточнены рамки этих состояний, критерии отграничения от смежных форм патологии (олигофрении, психопатии).

Article is devoted to the problem of insufficient intellectual – STI devoted a considerable amount of research, but to date there is no generally accepted terminology, not refinement Nena beyond these states, the criteria for delimitation of adjacent forms of pathology (mental retardation, psychopathy).

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальная недостаточность, онтогенез.

Key words: intelligence, intellectual impairment, ontogeny.

В настоящее время актуальной темой для нашей страны является развитие инклюзивного образования. Этот термин используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Главным и важным аспектом инклюзивного образования является исключение всяческой дискриминации людей с особыми потребностями. Дать правильное определение понятия «интеллектуальная недостаточность» – значит объяснить причину этого состояния и выделить его наиболее существенные признаки (Сухарева Е. Г., 1986). Психические свойства возни-

кают в онтогенезе, в процессе индивидуальной жизни ребенка. Психические свойства зависят, конечно, от генетически обусловленных здоровья и степени совершенства нервной системы. Чем лучше, подвижнее, пластичнее нервная система, тем быстрее и легче ребенок усваивает опыт взрослых. Но сами по себе, как таковые, свойства психики не наследуются, они не обусловлены генетически. Интеллектуальное развитие и формирование черт характера осуществляются под определяющим влиянием воспитания.

В. В. Ковалев считает, что в основе микросоциально-педагогической запущенности лежат социальная незрелость личности и недостаточность таких ее высших компонентов, как система социально обусловленных интересов, идеалов, нравственных установок.

Отсутствие или недостаточная сформированность интеллектуальных интересов, потребности в труде, недостаточность чувства долга, ответственности, незрелость и искаженное понимание нравственных обязанностей ведут к отклонениям в поведении и отказу от посещения школы, нежеланию учиться, стремлению к легкой жизни, непосредственному удовлетворению элементарных интересов, пренебрежению обязанностями.

Интеллектуальная недостаточность у этих детей и подростков проявляется в более или менее выраженном недостатке объема знаний, представлений, которые должны

иметься у ребенка данного возраста, при наличии достаточной способности к обобщению и абстрагированию, умения использовать помощь в выполнении тех или иных заданий, хорошей ориентировке в повседневной житейской ситуации.

Структура интеллектуальной недостаточности при микросоциально-педагогической запущенности не ограничивается только недостатком объема знаний, но включает в себя относительно бедную, неразвитую речь, с преобладанием речевых штампов, бедность интеллектуальных интересов, недостаточность высших потребностей и установок личности. Картина интеллектуальной недостаточности значительно усложняется и может приобретать патологический характер при сочетании микросоциально-педагогической запущенности с легкими проявлениями нарушения психического развития или негрубой резидуальной церебрально-органической недостаточностью. В этих случаях отграничение от ядерной умственной отсталости становится более сложным, хотя психопатологическая структура интеллектуальной недостаточности в описываемой группе значительно отличается от структуры интеллектуального дефекта при олигофрении. Интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации, обнаруживает особую зависимость от микросоциально-средовых факторов и выраженную тенденцию к сглаживанию, ликвидации интеллектуальных отклонений с возрастом. Данная группа интеллектуальной недостаточности может вести к нарушениям социальной адаптации, однако отечественные психиатры не склонны рассматривать ее как форму клинической патологии (Г. Е. Сухарева, В. В. Ковалев, С. С. Мнухин).

В связи с этим необходимым является рассмотрение вопросов психических нарушений развития, в частности интеллектуальной недостаточности.

Интеллект (от латинского слова *intellectus* – разумение, понимание, постижение) в психологической науке рассматривается как «относительно устойчивая структура умственных способностей индивида».

Нарушение интеллекта (умственная отсталость) – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга.

Проблема интеллектуальной недостаточности рассмотрена в работах следующих психологов: Л. И. Божович (1996); Л. С. Выготского (1990); Л. В. Занкова (1991); М. С. Певзнер (1990); С. Я. Рубинштейн (1998); Э. Сегена (1990) и др.

Недоразвитие интеллектуальных функций может возникнуть вследствие множества самых разнообразных явлений, влияющих на созревание мозга ребенка:

1. Наследственные факторы, в том числе неполноценность генеративных клеток родителей (умственная отсталость родителей, нарушения хромосомного набора, алкоголизм, наркомания).

2. Патология внутриутробного развития (различные инфекционные, гормональные заболевания матери в период беременности, интоксикации, травмы).

3. Патологические факторы, действующие во время родов и в раннем возрасте ребенка:

- родовая травма и асфиксия;
- нейроинфекции и различные соматические заболевания ребенка (особенно первых месяцев жизни, сопровождающиеся обезвоживанием и дистрофией, что наиболее патогенно для мозга ребенка);
- травмы мозга.

Одной из основных причин интеллектуальной недостаточности является поражение головного мозга ребенка (недоразвитие, болезнь, ушиб и т. д.). Однако не всякое поражение головного мозга ребенка приводит к стойкому нарушению его познавательной деятельности. В некоторых случаях таких тяжелых последствий может и не быть. Интеллектуально недостаточным называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга. Анализ определения показывает, что утверждать факт умственной отсталости можно лишь при сочетании всех указанных в нем признаков.

Специфически конкретные закономерности при интеллектуальной недостаточности: слабость психической активности или активности психического отражения (Л. С. Выготский); расогласованность практической и интеллектуальной деятельности (В. Г. Петрова); возможность формирования нейropsychических

связей на наглядной основе при частичном словесном опосредствовании, но одновременно путем постепенного «проторения»; с использованием названной возможности, по мере закрепления определенных знаний и умений, со все большим словесным опосредствованием (В. И. Лубовский).

Именно поэтому особую трудность представляет оценка степени интеллектуальной недостаточности детей, у которых вследствие сравнительно легкого поражения центральной нервной системы происходит недоразвитие одного из анализаторов (двигательного или слухового), участвующих в формировании речи. Плохое и позднее развитие речи – это существенное обстоятельство, от которого зависит развитие всей познавательной деятельности ребенка и в особенности его успехи в школе. Эти дети иногда обнаруживают признаки поражения центральной нервной системы и плохую успеваемость в школе.

Ребёнок с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью может воспринимать и понимать окружающий мир, если ему будет оказана своевременная и адекватная коррекционно-педагогическая помощь. В условиях специального обучения дети способны овладеть навыками общения, социально-бытовыми умениями и навыками.

И все же, если в ходе специальных экспериментально-психологических исследований обнаруживается, что познавательная деятельность таких детей в основном не нарушена, что они сообразительны и легко обучаемы, их также не следует считать интеллектуально недостаточными.

Следовательно, наличия одного лишь второго признака, приведенного в определении, также недостаточно для установления умственной отсталости. Только сочетание двух признаков (нарушение познавательной деятельности и органическое поражение мозга, вызвавшее это нарушение) свидетельствует о наличии у ребенка интеллектуальной недостаточности.

Следует обратить внимание еще на один элемент определения понятия «интеллектуальная недостаточность». В определении говорится о стойком нарушении познавательной деятельности. Возможны случаи, когда какие-либо вредности, например тяжелое инфекционное заболевание, сотрясение мозга, голод, приводят к некоторым нарушениям нервных процессов.

В результате у детей наблюдается временное, переходящее нарушение умственной работоспособности. У таких детей могут наблюдаться более или менее длительные задержки умственного развития. При всем этом они не являются интеллектуально недостаточными. Дефект познавательной деятельности у них не стоек. Со временем они догоняют своих сверстников. Отграничение временных, переходящих нарушений умственной работоспособности от стойкого нарушения познавательной деятельности довольно затруднительно, но возможно.

Для правильного суждения о наличии всех обязательных признаков, характеризующих интеллектуальную недостаточность, необходимо заключение, по крайней мере, двух специалистов: врача-психоневролога, патопсихолога или педагога-дефектолога. Первый дает заключение о состоянии центральной нервной системы ребенка, второй – заключение об особенностях познавательной деятельности. Так, в настоящее время практически совместно решается вопрос об интеллектуальной недостаточности ребенка и о целесообразности его обучения во вспомогательной школе.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, о том, что на сегодняшний день вопрос интеллектуальной недостаточности остаётся открытым, так как в литературе раскрытие данного понятия не имеет конкретной формулировки, не найдены четкие границы определения степени интеллектуальной недостаточности. А это имеет важное как практическое, так и теоретическое значение.

Литература

1. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.
2. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2001.
3. Цукер М. Б. Основы невропатологии детского возраста. М., 1947.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

И. В. Бакунова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Л. М. Бакунова, зам. директора МКОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 4» г. Михайловска

FEATURES OF THE FORMATION OF RELATIONSHIP TEACHERS AND STUDENTS

I. V. Bakunova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

L. M. Bakunova, Deputy
Director MCOU «Secondary school with in-depth study of specific subjects number 4» Mihajlovsk

В статье описываются специфические особенности формирования взаимоотношений между педагогом и учащимся. Раскрываются концептуальные подходы к пониманию проблем взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

The paper describes the specific features of the formation of the relationship between teacher and student. Disclosed conceptual approaches to understanding the relationship problems of educational process.

Ключевые слова: образовательный процесс, полиморфное взаимодействие, учебно-педагогическое взаимодействие, психологический контакт.

Key words: educational process, the polymorphic interactions, educational and pedagogical interaction, psychological contact.

Призванный обществом помочь ребенку вступить во взрослую жизнь в качестве не просто полноправного, а прежде всего достойного члена общества, педагог зачастую должен противостоять таким мощным институтам социализации, как семья (если она неблагополучная), средствам массовой информации, Интернету (при отсутствии в них цензуры), компании асоциальных сверстников.

На сегодняшний день в штате работников школы существуют такие кадровые единицы, как психолог и социальный работник. Осуществляя свои функции, они помогают учителю решать наиболее сложные проблемы, связанные с процессом развития и социализации ребенка. Однако учитель, находясь в непосредственном контакте с ребенком, наблюдая его на протяжении достаточно длительного периода времени, располагает большими возможностями в решении таких проблем на профилактическом уровне.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебное или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя; это и взаимодействие учеников между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие. Рассмотрим первый план этого взаимодействия по схеме «ученик – учитель». Оно реализовывалось в истории учения в разных формах: индивидуальной работы с Мастером, Учителем; классно-урочной работы (со времен Я. А. Коменского); консультирования с учителем при индивидуальной работе ученика; в форме бригадно-лабораторного метода организации обучения в 1930-е годы в России и т. д. Однако в любом варианте каждая из взаимодействующих сторон реализовала свою субъектную активность. В наибольшей мере она могла проявиться у обучающегося по методу сократических бесед, в индивидуальной работе, консультировании.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах. При этом сотрудничество предполагает прежде всего взаимодействие самих учеников. В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой $S > O$, где S – это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как объект обучения и воспитания. Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двухсто-

роннее субъектно-субъектное взаимодействие $S1-S2$, где $S1$ – учитель и $S2$ – ученик образуют общий совокупный субъект S , характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. С учетом того, что учитель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели. Складывающаяся схема учебного взаимодействия, таким образом, представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия.

Психологический контакт возникает в результате общности психического состояния людей, вызванной их взаимопониманием и связанной с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу взаимодействующих сторон. Психическое состояние определяется в психологии, вслед за Н. Д. Левитовым, как целостная характеристика психической деятельности человека в определенный период времени, показывающая своеобразие протекания его психических процессов, предшествующего состояния и свойств личности.

Контакт осознается и переживается субъектами как положительный подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Другими словами, внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.

В основе эмоционального сопереживания лежит психическое явление «заражения», механизм которого рассматривается в социальной психологии как способ интеграции групповой деятельности. Древнее по своему происхождению и многообразное по проявлению заражение выступает как форма спонтанного внутреннего механизма поведения человека (Г. М. Андреева). Заражение характеризует во многом бессознательную, невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям через передачу психического настроения, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал чувств и страстей. Эмоциональное сопереживание субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Следует отметить, что эмоциональное сопереживание как механизм контакта вызывается, в первую очередь, личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью предмета взаимодействия, отношением сторон к этому процессу. Это обеспечивает взаимопонимание и общность, согласованность взаимодействия.

Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего, подлинного уважения друг к другу, эмпатийность и толерантность. Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих субъектов. Так, для контакта в классе показательны поза внимания, напряженное, несколько направленное вперед положение тела, взгляды и жесты одобрения, рабочая, регулируемая самим учителем тишина, ожидающее, напряженное молчание учеников во время пауз колебания и размышления учителя.

Контакт – это условие и следствие продуктивного взаимодействия его субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата. В учебном взаимодействии психологический контакт определяет возможность естественного,

незатрудненного общения, наличие которого важно для продуктивного сотрудничества его субъектов.

Как к субъекту образовательного процесса к учителю, так же как и ученику, предъявляются высокие требования. Педагог должен обладать качествами, позволяющими ему не только наладить контакт с каждым учеником, но и сформировать класс или группу учеников в совокупный субъект и организовать с ним работу. В данной системе учитель связан с каждым учащимся по отдельности и одновременно с целым классом, взаимодействуя с учениками на двух уровнях.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты. Взаимодействие – начальная, исходная, родовая категория. Любое явление, объект, состояние может быть понято (познано) только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими.

Взаимодействие есть основа и условие установления самых разнообразных связей между объектами, включая причинно-следственные, каузальные. Оно является основой любой системы, которая, как известно, всегда предполагает связь (в форме взаимодействия) ее элементов, компонентов. Соответственно системность как представленность взаимодействия объектов во всех их связях и отношениях есть также его характеристика.

Во взаимодействии людей выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеполаганность. Они определяют и формы этого взаимодействия, например сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в образовательном процессе. Взаимодействие в форме сотрудничества (противоборство, противостояние, конфликт также формы взаимодействия) предполагает и общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, тогда как второе может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии.

Учебное взаимодействие обучающего (педагога) и обучающихся (учеников, студентов), общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся такие ее подсистемы, как управление (министерство, комитет, отделы образования), администрация (ректорат, директорат), педсовет, кафедры, преподавательские коллективы, классы, группы. Каждая из них характеризуется структурой взаимодействия, определяющей его ситуацию, стиль и эффективность. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общения.

Важно также отметить что образовательная система, например школьная, взаимодействует с системой «семья» (родители, родители родителей) и с системой «общественность». Все эти связи проецируются в более или менее явной форме на учебно-воспитательный процесс непосредственно в классе (в аудитории). Это выражается в отношении учеников к учебе, учителям, школе, что, в свою очередь, есть проекция системы их ценностей на характер учебной деятельности.

В основах образовательного процесса лежат осознанность и целенаправленность взаимодействия учителя и учеников. Данный процесс реализуется в форме сотрудничества и общения. Важно, что деятельность субъектов совместна и направлена на достижение общих результатов.

Литература

1. Казанская В. Г. Психолого-педагогические основы сотрудничества в обучении в профессиональной школе : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2009.
2. Мудрик А. В. Социализация и воспитание подрастающих поколений. М., 2007.
3. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М. Воронеж, 2009.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. М., 2010.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ

О. Н. Артеменко, *доцент*

С. Перепелица, *студентка 5 курса*
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FEATURES EMOTIONAL AND VOLITIONAL STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES: RESULTS OF DIAGNOSIS AND CORRECTION

O. N. Artyomenko, *Associate Professor*

S. Perepelitsa, *5th year*
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье представлен краткий теоретический анализ проблемы особенностей эмоционально-волевой сферы школьников с ЗПР и описаны результаты проведенного опытно-экспериментального исследования.

The article presents a brief theoretical analysis of the problem of features emotional and volitional students with mental retardation and described the results of the pilot studies.

Ключевые слова: личность, эмоционально-волевая сфера, дети с задержкой психического развития, незрелость эмоциональной сферы.

Key words: personality, emotional and volitional, children with mental retardation, the immaturity of the emotional sphere.

Одну из многочисленных и на сегодняшний день недостаточно изученных категорий детей с проблемами в развитии составляют дети с задержкой психического развития. Данное отклонение влияет на весь ход познавательного развития ребенка в целом, в том числе и на становление эмоционально-волевой сферы этих детей.

Одной из важных характеристик личности ребенка с ЗПР является незрелость его эмоциональной сферы.

Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У детей с ЗПР наличие в эмоциональной сфере грубых изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию психического дефекта. Вот почему изучение эмоций и чувств ребенка с ЗПР, их формирование и воспитание имеют столь важное значение.

Наряду со специфичным развитием психики происходит своеобразное развитие эмоциональной сферы ребенка с ЗПР, проявляющееся, прежде всего, в незрелости.

Незрелость эмоций и чувств обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта.

Это объясняется тем, что у таких детей очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Их деятельность и

поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. В отличие от нормального школьника у ребёнка с ЗПР не происходит формирование социальных чувств.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами и отражающих форму непосредственного переживания (радость, горе, страх и т. п.), значимость действующих на индивиду явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Эмоции как специфические субъективные переживания порой очень ярко окрашивают то, что человек ощущает, воображает, мыслит, эмоции представляют собой один из наиболее явно обнаруживающихся феноменов его внутренней жизни. Можно сказать даже, что благодаря непосредственному жизненному опыту эти явления не только легко обнаруживаются, но и довольно тонко понимаются. Эмоции – постоянные спутники человека, оказывающие влияние на его мысли и деятельность. Факторы эмоциональной природы регулярно затрудняют установление контакта между индивидом и группой.

Незрелость в эмоциональной сфере в школьном возрасте ещё резче проявляется в школьный период, когда перед ребёнком ставятся задачи, требующие сложной и опосредованной формы деятельности.

Школьный возраст отличается рядом особенностей, которые не имеют места на разных этапах развития детей и требуют от ребёнка совершенно новых видов психической деятельности. Если в дошкольном возрасте ребёнок развивался в процессе игры и общения с окружающими, то в школе он попадает в условия обучения по твёрдой программе. Изменяется тип ведущей деятельности из игровой в учебную, перестраиваются мотивы. Основным мотивом становятся указания учителя.

Для эмоциональной сферы ребёнка с ЗПР характерны малодифференцированность, бедность переживаний. То есть переживания детей с ЗПР примитивны и ещё нет дифференцированных тонких оттенков переживаний. Это объясняется тем, что у ребёнка есть наличие примитивных потребностей.

Вместе с тем отмечается живость эмоций у ребёнка с задержкой психического развития (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностью и непрочностью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими детьми.

Кроме того, у детей с ЗПР часто бывают неадекватные воздействия эмоции и чувства. У одних детей наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий. Слабость мысли, интеллекта и незрелость, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят у них формирование высших чувств.

У детей с задержкой психического развития ослабленная способность эффективной саморегуляции эмоциональных состояний проявляется с особой силой и отчётливостью. Разрушительное воздействие подобного неумения справляться со своими чувствами у этих детей может быть самым различным: от неудач в осуществлении намерений до ухудшения состояния здоровья. Эмоции помогают человеку в его становлении, и те дети, у которых они недостаточно развиты, испытывают проблемы с адаптацией в социуме. Отсюда возникла проблема специфики в эмоционально-волевой сфере у детей с задержкой психического развития.

Нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, целью которого было изучить особенности эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития.

В процессе работы, в рамках решения поставленных задач нами были проанализированы типология задержки психического развития, рассмотрены характерные особенности детей с ЗПР с нарушениями в эмоционально-волевой сфере.

Для исследования эмоционально-волевой сферы применялись психодиагностические методы: наблюдение, беседа, анализ документов, опросные и тестовые методики. Часть методов является специализированной, т. е. направлена на диагностику только эмоционально-волевой сферы личности. Применялись и вспомогательные методики, выявляющие особенности эмоционально-волевой сферы наряду с целым комплексом других личностных свойств и психических состояний.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что у детей с задержкой психического развития по сравнению с нормально развивающимися сверстниками имеются явные отличия по уровню нейротизма, что говорит об эмоциональной неустойчивости испытуемых, выражающейся в чрезвычайной нервности, плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроений (лабильности), чувстве виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Нейротизму соответствует эмоциональность, импульсивность; неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности.

Так же по уровню психотизма, что выражается в склонности к асоциальному поведению, вычурности, неадекватности эмоциональных реакций, высокой конфликтности, неконтактности, эгоцентричности, эгоистичности, равнодушию.

В волевой регуляции выявлены отличия от детей с нормальным психическим развитием, воля испытуемых считается недостаточной твердой. При этом стоит отметить, что слабая волевая регуляция не позволяет значительно сгладить негативные моменты, вызванные высоким уровнем нейротического и психотического компонентов личности.

Исследуя качественные особенности агрессивного поведения нам удалось установить иерархию использования видов агрессивного поведения: для детей с ЗПР наиболее характерным, часто применимым является косвенный (наиболее социально приемлемый) вид агрессии, далее находятся вербальные и физические формы такого поведения. При этом часть испытуемых отражает ответные реакции в качестве физической агрессии, и это чаще делают индивиды мужского пола.

Исходя из полученных данных нами была разработана коррекционная программа, направленная на коррекцию нейротического и психотического компонентов личности, агрессивности, а также повышение социальной адаптации.

Программа состоит из двух частей. Первая часть: упражнения по телесноориентированной терапии в сочетании с ароматерапией, и вторая часть: социально-психологические ролевые тренинги.

Первая часть коррекционной программы проводилась для избавления от накопившихся негативных эмоциональных переживаний. Вторая часть коррекционной программы проводилась для снижения уровня социальной дезадаптации и обучения новым формам более эффективного социального взаимодействия.

Для выяснения эффективности коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент с применением тех же методов и методик, что и на констатирующем этапе экспериментального исследования.

В результате сравнения результатов контрольного и констатирующего исследования по методике Айзенка «EPQ» можно говорить о том, что у детей из экспериментальной группы по сравнению с детьми из контрольной наблюдаются положительные изменения в нейротическом компоненте на 40 % и в психотическом компоненте личности на 30 %.

В результате сравнения результатов контрольного и констатирующего исследования по методике «Сила воли» можно говорить о том, что у детей из экспериментальной группы по сравнению с детьми из контрольной наблюдается значительное изменение уровня волевой регуляции.

Таким образом, по результатам, полученным в ходе контрольного эксперимента, можно говорить об эффективности проведенной нами коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития.

Литература

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987.
2. Вильянос В. К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976.
3. Дети социального риска и их воспитание / под науч. ред. Л. М. Шипициной. СПб., 2003.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1997.
5. Поддубная Н. Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР // Дефектология. 1980. № 4.
6. Специальная психология : учебное пособие / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. М., 2005.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

О. Н. Артеменко, доцент

С. Мосиенко, магистр 2 курса обучения
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF THE ANY REGULATION OF CONDUCT ONTOGENESIS

O. N. Artyomenko, Associate Professor

S. Mosiyenko, Master 2 training course
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье проанализированы известные исследования ученых в области произвольной регуляции поведения в различных возрастных группах, описано содержание и средства развития произвольной регуляции поведения.

The paper analyzes the well-known research scientists in the field of voluntary regulation of behavior in different age groups, describes the contents and means of arbitrary regulation of behavior.

Ключевые слова: личность, онтогенез, поведение, произвольная регуляция поведения.

Key words: personality, ontogeny, behavior, voluntary regulation of behavior.

Изучением произвольной регуляции поведения занимались ученые разных областей науки. Физиологи рассматривали ее в аспекте способов реагирования человека, сводя к рефлексам или индивидуальным психологическим особенностям, разрабатывая тем самым естественнонаучную основу произвольного действия (Б. Г. Ананьев, Б. Д. Анохин, Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, И. М. Сеченов). Педагоги изучали произвольность в качестве критерия готовности ребенка к учению, а также методы и средства ее развития (Л. И. Божович, И. И. Кондратьева, Л. С. Славина). Психологи данное понятие определяли через показатель уровня развития личности или характеристику психических процессов и поведения (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин).

Ранее известные исследования в области произвольной регуляции поведения проводились в основном в подростковом, школьном и в зрелом возрастах, что связано с пониманием понятия произвольности.

Произвольность двигательной активности и поведения понимается не только как осознаваемый ребенком контроль за собственным движением, но как значительно более широкая возможность осуществления любого двигательного акта. Процесс регуляции – это система внешних и внутренних действий, не имеющих собственного продукта. Единственный продукт регуляции – улучшение выполнения другого действия, необходимым компонентом которого она является.

Содержание поведения предполагает наличие в нем следующих компонентов:

- внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью и общением людей;
- отдельные движения и жесты, подразумевающие скрытый смысл о состоянии, намерениях и отношении человека;
- действия, которые имеют определенный смысл;
- поступки.

Из содержания видно, что первый компонент – внешние проявления физиологических процессов – является самой первостепенной самой низшей структурой в поведении человека. Как правило, в основе этого компонента лежат безусловные рефлексы человека, возникающие в результате воздействия на него эндогенных и экзогенных факторов разной природы (т. е. этот компонент поведения еще произвольно не регулируется). Примером проявления данного

компонента у человека может быть целый ряд неосознаваемых им явлений: поза, мимика, взгляды, покраснение лица, дрожь и тому подобное. В основе их осуществления лежит механизм регулирования с помощью физиологических, неосознаваемых человеком процессов – гуморальная, терморегуляция и т. д., а также эмоционально-обусловленная, то есть непосредственная регуляция, побуждающая ребенка к тем или иным действиям.

Движения и жесты людей могут быть произвольно регулируемые и произвольные. По сути своей, это вторая структура проявления поведения, которая стоит на ряд выше предыдущей. Она частично осознается человеком. Примерами данного уровня поведения человека являются сжимание руки, кивок, поклон и т. д.

Третий компонент, рассматриваемый нами, предполагает полную осознанность и произвольную регуляцию. Наглядным примером этого уровня может служить выполнение ребенком заданных инструкций и поручений. В этом случае стимулом для выполнения отдельных движений является задаваемая взрослым цель. При этом ребенок программирует последовательность выполнения отдельных движений, а при их реализации контролирует с воображаемым или предъявляемым образцом. Большое значение для реализации действия могут иметь и внутренние побуждения человека. В этом случае важен личностный смысл, вкладываемый субъектом в данное действие. Этот уровень действует параллельно с вышеперечисленными.

Поступок – действие, выполняя которое, человек осознает его значение для других людей. Это самая высокоорганизованная структура деятельности, при которой человек рассматривается в целом социуме, и на первый план его действий выступает социальный смысл.

Все перечисленные компоненты деятельности человека представляют собой иерархически организованную систему, целью которой является овладение собственным поведением. В процессе онтогенетического развития ребенка отдельные структуры деятельности, новые средства и механизмы овладения собственным поведением появляются постепенно. При условии нормальных внешних и внутренних факторов, воздействующих на человека, наиболее низшие из них по своей организации всегда влекут за собой развитие и становление высших. Это связано со становлением речи и высших психических функций в процессе организованного обучения и воспитания, а также с адаптацией детей в обществе и становлением у них новых социальных ролей.

Одновременно с этим развитием произвольности низшие уровни постепенно могут осознаваться и регулироваться самим ребенком. Так, например, ко времени рождения человека все мышцы лица, необходимые для выражения эмоций, уже достаточно сформированы, хотя они и отличаются по возможности функционирования от мышц лица взрослого. Такие специфические эмоциональные состояния, как горе, страх, интерес, печаль, удивление можно наблюдать уже у младенцев. Однако все это обуславливается произвольными мимическими движениями. Произвольно нахмуривать брови при гневе ребенок способен к семи месяцам. Произвольно поднимать брови дети научаются лишь к четырем годам, а нахмуривать – только к шести-семи годам.

Л. Г. Журба, Е. М. Мастюкова и Н. И. Непомнящая выделяют основные средства овладения поведением.

Первые хаотичные движения младенца, рефлекторно организуемые, постепенно становятся целенаправленными. Средством их превращения является двигательная помощь взрослого, которая направляет и закрепляет необходимые для дальнейшего развития ребенка случайные двигательные реакции в процессе их совместного выполнения. Однако помимо этого необходимым условием является умение фокусировать взгляд на конкретном предмете (наличие зрительного внимания – «что в сущности есть... сведение зрительных осей глаз на рассматриваемое тело»). Так дети сначала запоминают ощущения движения от собственных частей тела (кинестетические ощущения) и зрительные ощущения, а затем начинают координировать эти процессы и осознавать их. При этом осознание действия может происходить как в форме сложных суждений, так и в форме элементарных ощущений, которые субъект считает причиной своих движений. А. В. Запорожец, основываясь на мысли И. М. Сеченова, выдвинул гипотезу о том, что произвольные движения человека превращаются в произвольные благодаря тому, что они становятся ощущаемыми, то есть осознаваемыми.

Фундаментальными характеристиками произвольности у человека являются осознанность или сознательность поведения. Многие авторы считают это качество основным в произвольном действии – А. В. Запорожец, О. А. Конопкин, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, М. Г. Ярошевский и др. Осознанность собственного поведения, или его субъективная представленность в сознании, предполагает его опосредованность – наличие некоторого средства, с помощью которого субъект может выйти за пределы непосредственной ситуации и встать в отношении к самому себе.

В этом случае прослеживается взаимосвязь становления произвольного поведения с развитием мышления (таких функций, как обобщение, анализ, абстрагирование). Произвольные процессы всегда опосредованы знаками и, прежде всего, речью. Знак – общественно выработанное средство овладения собой. Первый знак, с которым встречается ребенок, – слово взрослого. Оно регулирует, контролирует, называет его действия, то есть является следующим средством овладения поведением.

На 1-м году жизни собственная речь для ребенка становится основным средством произвольной регуляции всех сфер жизнедеятельности. Так, с помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к самому себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает овладеть этим объектом посредством организации и планирования собственным действием и поведением. Сначала младший дошкольник оречевляет собственные действия, тем самым осуществляя процесс регулирования и контроля над ними. Маленький ребенок с помощью речи опосредует свое поведение. Позже, в результате интериоризации речи, этот процесс «сворачивается», становясь истинно операциональным. Так речь переходит во внутреннюю и, как отмечал Д. Б. Эльконин, превращается в мысль. В старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход от импульсивного, непосредственного к опосредованному поведению, то есть поведению осознанному и произвольному. Ребенок учится активно управлять собой, строить своё поведение и деятельность в соответствии с поставленными целями и принятыми намерениями.

В младшем школьном возрасте появление письменной речи оказывает значительное влияние на формирование функции контроля и планирования собственных действий и деятельности ребенка в целом.

Помимо речи, в качестве средства осознания своего поведения и овладения им могут выступать способы действия и правила. Действие ребенка становится опосредованным нормами и правилами поведения, тогда впервые возникает вопрос о том, «как надо себя вести».

Г. Г. Кравцов отмечает, что со становлением произвольности расширяется зона внутренней свободы человека, способности сознательного управления своей психикой и поведением. Совершенствование и смена мотивов порождает поведение, построенное субъектом (в данном случае развивающимся ребенком) по собственным правилам. Но в то же время оно согласуется с принятыми в обществе нормами. Появление воли, как одной из форм проявления произвольности, позволяет человеку действовать в направлении сознательно поставленных целей и в соответствии с принятыми намерениями, вопреки непосредственным (импульсивным) побуждениям.

В подростковом возрасте интенсивно формируется произвольная регуляция собственных эмоций. Вначале этот уровень произвольности точно так же опосредуется присутствием взрослого, его речью и эмоциональной оценкой поведения ребенка. Именно с появлением воли возможно регулирование собственных эмоций и чувств, что является наивысшим проявлением произвольности. Благодаря воле человек становится относительно независимым от ситуативных влияний среды, так как способен сам сознательно организовывать и окружающую среду, и свое поведение в ней.

Рассматривая структуру произвольности психической активности как одну из предпосылок или составляющих поведения субъекта, необходимо отметить первый в последовательности формирования, лежащий в «основании» произвольности уровень, а именно – произвольную двигательную активность.

Таким образом, содержание произвольной регуляции поведения представляет собой структуру взаимосвязанных между собой компонентов разного уровня организации – внешне проявляемых физиологических процессов, движений и жестов, отдельных действий и поступков. Произвольность собственной активности своими корнями уходит непосредственно в формирование двигательной произвольности. Последняя в дальнейшем преобразовывается и переходит на уровень произвольной регуляции собственного поведения и деятельности человека.

Произвольность высших психических функций осуществляется только на определенном этапе речевого развития ребенка, когда собственная речь станет регулировать поведение ребенка. До этого речь взрослого опосредует его произвольную регуляцию. Средствами развития произвольной регуляции поведения ребенка выступают сначала двигательная помощь и слово взрослого, затем цели и принятые самим ребенком намерения. Правила и собственная речь в старшем дошкольном возрасте становятся преобладающими средствами развития произвольности поведения ребенка.

Литература

1. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М., 2000.
2. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды / под ред. В. П. Зинченко. М. – Воронеж, 1997.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко. М., 1990.
4. Выготский Л. С. Овладение собственным поведением // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. М., 1983.
5. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1990.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
7. Лурия А. Р. О генезе произвольных движений. М., 1987.
8. Наумова Н. Ф. Социология и психические аспекты целенаправленного поведения. М., 1988.
9. Сеченов И. М. Психология поведения. М. ; Воронеж, 1997.
10. Чуприкова Н. И. Организация и механизмы произвольных познавательных процессов и двигательных актов человека // Вопросы психологии. 1980. № 3.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

О. Н. Артеменко, доцент

Н. Вербицкая, студентка 5 курса
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DYSGRAPHIA: THEORETICAL AND EXPERIMENTAL ANALYSIS

O. N. Artyomenko, Associate Professor

N. Verbitskaya, 5th year
Pedagogical institutes NCFU, Stavropol

Статья содержит описание проведенного теоретического анализа и результаты опытно-экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей межличностных отношений у младших школьников с дисграфией.

The paper contains a description of the theoretical analysis and experimental results of the pilot study on the characteristics of interpersonal relationships in primary school children with dysgraphia.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, речевые нарушения, дисграфия, межличностные отношения, учебный коллектив.

Key words: children of primary school age, speech disorder, dysgraphia, interpersonal relationships, Student team.

Актуальность проблемы поиска путей формирования межличностных отношений у младших школьников с дисграфией обусловлена необходимостью устранения психологического барьера при общении и в процессе совместной деятельности, связанного с нарушением устной и письменной речи детей, с отрицательным влиянием речевого недоразвития на формирование межличностных отношений у младших школьников с дисграфией. Успешное развитие межличностных отношений способствует налаживанию более тесных контактов друг с другом, сотрудничеству, повышению самооценки детей с дисграфией, а соответственно, и более успешной адаптации этих детей в среде детей с нормально развивающейся речью.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения являются системой установок, ориентации, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга.

При изучении научной литературы по исследуемой нами проблеме было установлено, что поиск путей формирования и развития межличностных отношений у младших школьников с дисграфией давно занимал умы выдающихся отечественных психологов (Л. Д. Лебедева, И. Лейбман, А. В. Микляева, П. В. Румянцев). В настоящее время в школах нашей страны функционируют педагогические системы по развитию межличностных отношений, но поиск новых путей развития межличностных отношений продолжается.

Изучение и анализ теоретических источников позволили выявить основные положения функционирующей в настоящее время в школах системы работы по развитию межличностных отношений, определить условия эффективного развития межличностных отношений при специально организованном обучении.

В этой связи проведенное нами исследование, направленное на формирование межличностных отношений у младших школьников с дисграфией, приобрело особую значимость – мы разрабатывали и апробировали коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование межличностных отношений у младших школьников с дисграфией и выявили ее эффективность.

Для определения путей коррекционного воздействия мы изучили состояние межличностных отношений у младших школьников с дисграфией и сопоставили его с межличностными отношениями нормально развивающихся сверстников, тем самым выявили его особенности и уровни развития у детей младшего школьного возраста.

Сопоставительный анализ на основе изучения состояния межличностных отношений у младших школьников с дисграфией и с нормально развивающейся речью показал, что:

- у детей с дисграфией менее сплоченный и дружный коллектив, по сравнению с нормой. В их классе каждый существует сам по себе, помощь оказывается только, если ученик сам об этом попросит;
- среди детей с дисграфией в 3 раза больше «непринятых» детей и есть «изолированные» дети. Уровень благоприятного взаимодействия у них средний. Они менее общительны и предпочитают находиться в одиночестве или в узком кругу друзей. Коэффициент взаимности у них тоже средний, то есть уровень взаимодействия у них ниже, чем у нормы;
- для детей с дисграфией в качестве мотива выбора выступает веселость и аккуратность.

Следовательно, данные проведенного эксперимента показывают, что наличие речевого дефекта влияет на формирование личностных особенностей и социометрический статус детей с дисграфией. Значит, сформулированная гипотеза о том, что трудности формирования навыка письменной речи, имеющие в своей основе нарушения устной речи, могут вызывать трудности в осуществлении коммуникативного процесса и, как следствие, обуславливать определенные особенности формирования межличностных отношений у младших школьников с дисграфией, полностью подтвердилась.

Поэтому для формирования и развития межличностных отношений у младших школьников с дисграфией необходима была специальная коррекционная работа в этом направлении.

Целью коррекционного обучения по предложенной нами экспериментальной программе было создание и апробация наиболее эффективных условий, которые способствуют развитию межличностных отношений у младших школьников с дисграфией.

Работа по развитию межличностных отношений у младших школьников с дисграфией предполагала сплочение детского коллектива и повышение самооценки детей, обучение их сотрудничеству, уважению и пониманию друг друга, а также закрепление позитивного отношения к школе, развитие коммуникативных навыков, двигательное раскрепощение, закрепление мотивации групповой работы, развитие навыка общения в различных ситуациях со сверстниками, с учителем, выработку стремления объективно оценивать поступки окружающих людей, стремление понимать эти поступки, формирование адекватной самооценки, умения анализировать собственные поступки, развитие речи ребенка в диалоге, дискуссиях, создание ситуаций, в которых можно было бы лучше развивать межличностные отношения детей, готовить детей к самоуправлению.

Для определения результатов экспериментального обучения был проведен контрольный этап эксперимента. Сопоставительные результаты выполнения заданий детьми с дисграфией до и после участия в программе выявили положительную динамику в развитии межличностных отношений у младших школьников с дисграфией: дети стали разносторонне оценивать своих товарищей, замечать качества, которых раньше не видели; разрушено негативное отношение большинства детей к «непопулярным» ученикам, уменьшилось количество конфликтов между детьми. На встречах дети сначала только отвечали на предложенные вопросы, спустя некоторое время они стали активно спорить, дискутировать, отстаивать свое мнение.

Наибольшие изменения были достигнуты в сфере взаимответственности. На 1 балл возрос уровень удовлетворен-

ности учащихся их отношениями. По мнению детей, их классный коллектив больше стал похож на настоящий. В их коллективе больше нет изолированных детей. 90 % детей теперь находятся в благоприятных статусных категориях, и поэтому дети стали занимать высокий уровень благоприятных взаимоотношений (УБВ), что на 20 % детей больше, чем в констатирующем эксперименте, когда эти дети занимали только средний УБВ. Коэффициент взаимности (КВ) также возрос на 14 %. Это указывает на то, что дети стали более общительными, предпочитают совместное выполнение действий. Дети стали давать друг другу более высокие «отметки». Среднее арифметическое в положительных выборах максимально изменилось на 0,8 и 0,6 балла по качествам «отзывчивость» и «выдержанность» соответственно. В отрицательных выборах максимально возросло среднее арифметическое по критерию «веселый» (на 2 балла). Среднее арифметическое по критериям «отзывчивый» и «аккуратный» увеличилось на 0,4 балла.

Показателем интереса детей к данному курсу является то, что, несмотря на необязательность посещений, все дети принимали участие во встречах. Данный курс позволил нам хорошо узнать детей и передать эти знания учителю.

Следовательно, результаты контрольного этапа эксперимента подтверждают эффективность предложенной нами экспериментальной программы, направленной на развитие межличностных отношений у младших школьников с дисграфией. Эффективность разработанной нами системы коррекционной работы подтверждается стремлением детей к совместной деятельности вне занятий, в свободное время.

Исследование межличностных отношений у младших школьников с дисграфией на уровне изучения литературных данных и предпринятого эксперимента позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Трудности формирования навыка письменной речи, имеющие в своей основе нарушения устной речи, вызывают трудности в осуществлении коммуникативного процесса и, как следствие, обуславливают определенные особенности формирования межличностных отношений у младших школьников с дисграфией.

2. В настоящее время в отечественной психологии имеются специальные педагогические системы, направленные на развитие межличностных отношений у младших школьников, но поиск новых эффективных путей продолжается.

3. Основными условиями эффективной работы по формированию межличностных отношений у младших школьников с дисграфией является совместное выполнение заданий всеми учащимися, взаимопомощь и поддержка сверстников, а также вербализация и обсуждение возникших трудностей.

4. Специально организованная поэтапная систематизированная работа по формированию межличностных отношений способствует улучшению психологического климата коллектива детей с дисграфией.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа по формированию межличностных отношений у младших школьников с дисграфией, разработанная нами, была успешно реализована и дала положительные результаты, что было подтверждено после проведения контрольного эксперимента.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. Екатеринбург, 2002.
2. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности. М., 2002.
3. Горянина В. А. Психология общения. М., 2002.
4. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 2000.
5. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д – СПб., 2004.
6. Лисина М. И. Общение и его влияние на развитие психики ребенка. М., 1974.
7. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002.
8. Смирнова О. Е. Генезис общения ребенка от рождения до 7 лет в исследованиях сотрудников психологического института // Вопросы психологии. 2004. № 2.

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОСМЫСЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА АДДИКЦИЙ В НАУЧНОМ КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

О. В. Погожева, доцент

М. Мацаева, студентка 4 курса
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

LEVEL CATEGORICAL UNDERSTANDING OF THE PHENOMENON OF ADDICTION TO THE SCIENTIFIC CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

O. V. Pogozheva, Associate Professor

A. M. Matsaeva, 4th year student
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья содержит описание феномена аддиктивных состояний на основе анализа данных особенностей индивидуального онтогенетического развития, обусловленных социальными или биологическими факторами.

The article contains a description of the phenomenon of addictive states on the basis of the data analysis features of individual ontogenetic development due to social or biological factors.

Ключевые слова: феномен аддикции, онтогенетическое развитие, особенности нервной системы, социальная обусловленность.

Key words: the phenomenon of addiction, the ontogenetic development, especially the nervous system, the social conditioning.

Искажение онтогенетического развития подростка посредством совокупности средовых, микросоциально-психологических и других факторов формирует вариативность личностной изменчивости.

Понятие «дизонтогенез» еще сравнительно недавно трактовалось по ассоциации с понятием «дизонтогенез», как грубое нарушение развития организма в пренатальном периоде. В настоящее время в понятие «дизонтогенез» стали включать любое искажение онтогенетического развития.

Различают пренатальный и постнатальный дизонтогенез. Если пренатальный дизонтогенез становится ведущим патогенетическим моментом вестского развития и отчасти моментом «выбора» преимущественной локализации повреждения (Сухарева Г. Е., 1955), то психический дизонтогенез постнатального периода развития становится фактором коморбидности, характеризующейся появлением и различным сочетанием симптомов и синдромов, преимущественно пограничного нервно-психического реагирования. В последние десятилетия в понятие «постнатальный дизонтогенез» стали включать более легкие формы нарушений психического развития (психического дизонтогенеза), не только структурные, но и функциональные, связанные с расстройствами созревания структур и функций мозга. По мнению А. Л. Волхова, понятие «психический онтогенез» (психическое развитие индивида) коррелирует с понятием высшей нервной деятельности. Соответственно понятие «психический дизонтогенез» коррелирует с понятием «дизонтогенез высшей деятельности».

Наиболее интенсивное проявление психического онтогенеза приходится на подростковый возраст, когда формируются как отдельные психические функции, так и личность человека. В связи с этим дизонтогенез возрастного развития при определенных условиях может стать фактором коморбидно-

сти «патологически измененной почвы» и аномальной личностной изменчивости.

Известно, что дизонтогенез развития вызывается как биологическими (генетическими, экзогенно-органическими и др.) патогенными факторами, так и неблагоприятными микросоциально-психологическими, средовыми воздействиями, а также разнообразными сочетаниями тех и других. В связи с этим ряд авторов указывают на теснейшее, трудно разграничиваемое переплетение симптомов психического дизонтогенеза и признаков дезадаптации, общность биологических и социальных детерминант. В связи с этим нет оснований для их отождествления, но фактически диктуется необходимостью анализа их соотношения в каждом конкретном случае. Только анализ причинно-следственных отношений позволит ответить на вопрос, в каком случае конституционально-типологическая личностная недостаточность обусловлена преимущественно экзогенно-органическими этиопатогенетическими механизмами, а в каком случае аномальная личностная изменчивость приводит подростка к дополнительным, осложняющим конституционально-типологическую личностную недостаточность, а также к неорганическим факторам поражения.

К социально обусловленным видам патологических отклонений развития ряд авторов относят микросоциально-педагогическую запущенность (задержка интеллектуального и эмоционального развития), обусловленную длительной (неблагоприятные условия воспитания, создающие значительный дефицит информации и эмоционального опыта на ранних этапах развития).

К социально обусловленным видам патологических нарушений онтогенеза относят так называемое патохарактерологическое формирование личности – аномалию развития эмоционально-волевой сферы с наличием стойких аффективных изменений, вегетативной дисфункции, соматической ослабленности подростка, вызванных длительными неблагоприятными условиями воспитания и возникших в результате педагогически закрепившихся реакции протеста, имитации, отказа, оппозиции и т. д. При этом негативные влияния окружающей среды в период становления характера становятся во главу угла при «патохарактерологических образованиях».

Ряд отечественных и зарубежных авторов, связывая происхождение психического дизонтогенеза с ведущей ролью социального начала, подтверждают это различными данными морфологии и физиологии головного мозга, согласно которым развитие многих характерных для человека церебральных структур и функций в постнатальном периоде в большей мере зависит от взаимодействия растущего организма с социальной средой и от обучения в нейрофизиологическом смысле; с деформирующим влиянием отрицательных условий воспитания; сочетанным фактором – биологическим и одновременно социальным (алкоголизм, токсикомания, наркомания), хроническим экологическим воздействием; с патогенетическим значением кризисных периодов, в частности пубертатного криза.

С позиций онтогенетического подхода к исследованию механизмов дизонтогенеза особое значение приобретают кризисные, переломные моменты в жизни человека, когда происходит резкое изменение его «ситуации социального развития» (Выготский Л. С., 1983), вызывающие необходимость реконструкции сложившегося модуса адаптивного поведения. При этом главным критерием адаптивной реакции является успешное овладение той деятельностью, которая является ведущей на данном возрастном этапе (игра, учеба).

Проблема индивидуально-психологических различий между людьми представляет собой одну из сложнейших задач в психологии. Слово «тип» применяется в литературе по высшей нервной деятельности в двух значениях: 1) тип как характер и «образец», «картина» поведения субъекта; 2) тип как комплекс основных свойств нервных процессов. «Нельзя изучать типы вне изучения соответствующих свойств нервной системы, нельзя, изучая свойства, полностью отвлечься от типов как комбинаций этих свойств, нельзя, наконец, изучать ни свойства, ни типы, не пользуясь никакими их показателями. От свойств нужно идти, с одной стороны, к показателям, в которых эти свойства обнаруживаются, с другой – к типам, представляющим комплексы этих свойств».

Возможны два варианта к строго научной характеристике индивидуальных различий – количественная характеристика

свойств или группировка индивидов по типам. Последний вариант представлен работами К. Юнга, Э. Кречмера, В. Н. Мясищева, А. З. Ковалева, А. Ф. Лазурского, А. Е. Личко.

Существует два уровня индивидуально-психологических различий в человеке. К первому уровню относятся результативные «содержательные» индивидуальные различия, касающиеся социально обусловленных свойств личности. Ко второму уровню относятся динамические свойства и качества личности, которые обусловлены преимущественно биологической организацией человека – конституцией. Психодинамические свойства, в свою очередь, являются низшими подструктурами личности, а с другой стороны – это высший уровень организации человека.

В частности, И. П. Павлов раскрыл свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность процессов торможения и возбуждения), что позволило ему разработать 24 комбинации типов нервной системы, из которых было сохранено лишь четыре типа, отличающихся по приспособленности к окружающей среде и по стойкости в отношении «болезнетворных агентов». По сути дела, характеристика типов представляет собой некий стандарт поведения, стереотип поведения, обусловленный комплексом определенных свойств нервной системы, проводимой в параллели с четырьмя типами темперамента. Из павловской классификации четырех типов А. Г. Ивановым-Смоленским также были выделены четыре «типа замыкательной деятельности», которые характеризовались скоростью образования положительных и тормозных условных связей применительно к человеку: лабильный, инертный, возбудимый и тормозной типы. В свою очередь Н. И. Красногорский на основании принципа взаимоотношения коры и подкорки выделил центральный, подкорковый, корковый и энергетический типы. В последующем И. П. Павлов предусмотрел сочетание инертности с силой и уравновешенностью нервной системы, инертности с неуравновешенностью и слабостью, что позволило соотнести их не только с флегматическим, но и с сангвиническим, холерическим и меланхолическим темпераментами.

Однако современные исследования показывают, что сама структура свойств нервной системы как нейрофизиологических измерений темперамента многосложнее, чем это представлялось ранее, а число комбинаций этих свойств гораздо больше, чем это предполагалось И. П. Павловым. Так, В. С. Мерлин назвал основными свойствами темперамента признаки, характеризующие динамику психических процессов и состояний личности, и отнес к ним сензитивность, реактивность, активность, соотношение активности и реактивности, темп реакций, пластичность – ригидность, экстраверсия – интроверсия, эмоциональная возбудимость. Польский психолог Я. Стреляу описал основные типы темперамента с учетом склонности к определенной эмоциональной реакции: сангвиник – яркий экстраверт, холерики – скорее экстраверты, флегматики – интроверты, меланхолики – большинство интроверты.

Таким образом, открытие свойств нервной системы, наличие их полюсности (лабильность – инертность; сила – слабость; уравновешенность – неуравновешенность) позволили идти от «свойств» к «типам», которые обнаруживают неограниченные возможности развития и свои преимущества. Однако при этом следует иметь в виду, что основные свойства нервной системы нельзя механически отождествлять с чертами поведения или характера.

Тем не менее существуют научные позиции многих зарубежных и отечественных ученых о так называемой «стертости» границ типов и свойств ВНД. На наш взгляд, необходимо проведение детализированных научных исследований по данной проблеме, так как доказано профессором И. В. Боевым, профессором О. А. Ахвердовой, что существует «дрейф» в сторону погранично-аномальной личности (ПАЛ), что является свидетельством нестатичных свойств личности.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 2008.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.,
3. Короленко И. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 1991. № 1. С. 8–15.
4. Кучеренко В. В., Петренко В. Ф., Госсохин А. В. Измененные состояния сознания: психологический анализ // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 70–78.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧИ В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ

Н. В. Черепкова, доцент

Д. В. Костин, студент 5 курса
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL CHILDREN WITH IMPAIRED SPEECH IN DIFFERENT HISTORICAL PERIODS

N. V. Cherepkova, Associate Professor

D. V. Costin, a 5th year student
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассмотрены основные этапы развития системы помощи детям с нарушениями речи, начиная с периода неклассической науки и заканчивая современным этапом развития логопсихологии.

The article describes the main stages of development of the system to help children with speech disorders, beginning with the period of non-classical science to contemporary stage of development logopsihologii.

Ключевые слова: психологическая помощь, дети с нарушениями речи.

Key words: psychological help children with speech disorders.

Изучение становления системы психологической помощи детям с недостатками речи показывает, что особенности ее формирования определяются как степенью разработанности теории в области психологии детей с недостатками речи, так и уровнем развития специальной образовательной практики. Рассматривая психологическую помощь детям данной категории как производную логопсихологии, выступающей научной основой использования психологических знаний в коррекционном обучении детей с недостатками речи, исторические аспекты проблемы исследования изучались в контексте генезиса логопсихологии в связи с этапами ее становления.

С позиций методологии науки (Т. Кун) можно выделить два основных этапа, отражающих особенности данной области научного знания в разные исторические периоды. Первый этап определяется нами как допарадигмальный, когда логопсихология еще не имела статуса самостоятельной научной дисциплины и органично развивалась в составе значимых для нее смежных наук, используя возможности их теоретического потенциала и методологии (середина XIX в. – начало 90-х гг. XX в.). Второй, парадигмальный этап начинается с выделения логопсихологии в самостоятельную научную дисциплину, развивающуюся в концептуальном русле специальной психологии (середина 90-х гг. XX в. – настоящее время).

Определяя логопсихологию не только как отрасль психологического знания, но и как составную часть научного знания в целом, мы рассматриваем этапы ее развития в контексте современной периодизации науки (С. С. Аверинцев, В. В. Ильин, Ф. В. Лазарев, С. А. Лебедев, Н. Н. Моисеев, Н. М. Назарова и др.).

Теоретический анализ литературных источников показывает, что зарождение научных идей, значимых для логопсихологии, относится к периоду неклассической науки (XIX в. – первая половина XX в.). Основной характеристикой этого периода является выдвижение междисциплинарного подхода и полифункциональности в качестве новой методологической базы научных исследований, пришедшей на смену частнонаучной методологии.

Становление научных оснований логопсихологии на этом этапе связано, в первую очередь, с прогрессом в развитии психологической науки, в частности с формированием психологических подходов к речи в связи с изучением человека. Данные специальной литературы показывают, что психологические концепции речи формировались в рамках доминирующих понятий, определяющих научную специфику психологии на разных этапах ее развития.

Формирование естественнонаучных предпосылок психологии и внедрение в систему психологических исследований метода эксперимента, позволившего изучать психические функции в связи с адаптивными формами поведения, – в концентр

психологической науки XIX в. выводит понятие «поведение животных и человека». В отечественной науке этого периода определяющим является материалистический подход к изучению речи, на базе которого ведется разработка ее психофизиологических основ с учетом объективных законов высшей нервной деятельности (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов и др.). В зарубежной психологии научные подходы к изучению речи на данном этапе определяет теория бихевиоризма, рассматривающая речь как особую форму поведения (Б. Ф. Скиннер, Э. Торндайк, Д. Б. Уотсон и др.). Механистический характер бихевиористического подхода сводил психические явления к реакциям организма, а потому речь и мышление отождествлялись исключительно с речедвигательными актами. Механистические позиции сказывались и на программах обучения. Обозначенные научные подходы к изучению речи в отечественной и зарубежной науке устойчиво сохранялись вплоть до 30-х годов XX века.

В 1930-х гг. под влиянием идей и трудов Л. С. Выготского в отечественной психологии коренным образом меняются теоретические представления о происхождении и строении высших психических функций. В рамках культурно-исторической теории происхождения психики утверждается положение о социально обусловленной природе высших форм психической деятельности, их прижизненном формировании и опосредствованном строении; теоретически и экспериментально доказывалось, что в опосредствовании психических процессов ведущая роль принадлежит речи. Это учение заложило основу создания нового направления в отечественной психологии – специальной психологии и оказало огромное влияние на развитие и направленность психолого-педагогической практики. Разработанные Л. С. Выготским теоретические положения о системном строении дефекта, о необходимости ориентации на зону ближайшего развития, о значении учета психологических возрастных новообразований имели определяющее значение для реализации идеи развивающего обучения.

В 40-е гг. XX в. речь как психологический феномен рассматривалась неразделимо с понятием «сознание». В психологических концепциях постулировалось единство «сознания и речи» (С. Л. Рубинштейн).

В 50–60-х гг. прошедшего столетия в качестве ключевого понятия в отечественной психологии выступает «деятельность». Разработка «теории деятельности» принадлежит А. Н. Леонтьеву и им же эта концепция трансформируется в область языкознания. На долгие годы теория речевой деятельности становится в нашей стране основным ориентиром как для общей психологии, так и для интегративной области науки – психолингвистики, получившей свое развитие после 60-х гг. XX в. (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.). В западной психологии понятие «деятельность» всегда отождествлялось с понятием «активность» и не выделялось в отдельное научное направление.

Таким образом, основным достижением психологии в области изучения речи в период неклассической науки является представление о речи как высшей психической функции, тесно связанной с другими процессами, прежде всего мышлением, памятью, а также сознанием, эмоциями и т. п.

Анализ исследований в области истории науки показывает, что характерной тенденцией периода неклассической науки является привнесение психологических научных подходов в исследовательскую сферу других областей знания (Н. М. Назарова). Для становления логопсихологии наиболее важное значение имеет проникновение психологических идей в языкознание и логопедию.

В истории лингвистики XIX век определяется как период, прошедший под знаком «психологизма в языкознании» (И. М. Румянцева). Признавая глубокие психологические корни лингвистики, выдающиеся зарубежные и отечественные языковеды того времени прямо относят лингвистику к области психологической науки (В. А. Богородитский, И. А. Бодуэн де Куртене, В. Вундт, В. фон Гумбольдт, А. М. Пешковский, Е. Д. Поливанов, А. А. Потебня, Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба, Х. Штейнталь и др.). Важным для логопсихологии теоретическим постулатом, сформулированным в данный период, является утверждение И. А. Бодуэна де Куртене о необходимости рассматривать как реальную величину не язык, абстрагированный от людей, но человека как носителя языкового мышления.

Психологический подход в лингвистике доминирует до 20-х гг. XX в. Однако в последующий исторический период произошло размежевание лингвистики и психологии, что связано с деятельностью швейцарского ученого Ф. де Соссюра. Проведя разграничение между языком и речью, автор определил язык как предмет изучения лингвистики, а речь отнес к психологии.

Тем не менее с середины XX в. психологическое направление в языкознании усилило свои позиции как в нашей стране (В. А. Артемов, Н. И. Жинкин и др.), так и за рубежом (Э. Бенвенист, Н. Хомский и др.). На новом витке сближения языкознания с психологией утверждается идея о невозможности ограничения лингвистики только описанием языковых форм, так как при подобном подходе не учитывается личность человека, порождающего и воспринимающего речь.

Наряду с достижениями психологии и языкознания значимым вкладом в становление логопсихологии в период неклассической науки стало начало исследований в области психологии детей с недостатками речи, содержательную направленность которых определяла разработка вопроса о взаимоотношении речи и мышления в структуре речевого дефекта (М. В. Богданов-Березовский, К. Гольдштейн, А. Куссмауэр, Ф. Лотмар, П. Мари, А. Пик, Г. Я. Трошин, Х. Хэд и др.). Несмотря на разность теоретических позиций авторов в данном вопросе и явно описательный характер исследований, они послужили основой для выделения предмета логопсихологии и определения ее научной специфичности как области психологического знания.

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что сущностной характеристикой логопсихологии в период неклассической науки является ее дискретный характер; ведущим достижением выступает выделение предметной области, предопределившее вектор ее дальнейшего развития.

Вторая половина XX в. ознаменовалась началом перехода человечества на новый уровень научного знания – к постнеклассической науке или науке постмодернизма (вторая половина XX в. – настоящее время). Данный период характеризуется интенсивным ростом гуманистических тенденций в общественном развитии и в образовании. Важнейшим методологическим основанием научных исследований, как в естественных, так и в гуманитарных науках становится системный подход, укрепляются позиции междисциплинарного подхода, утверждаются идеи конструктивизма (В. Fornfeldt, Н. Tschamler и др.), синергетического (М. А. Басин, В. И. Ильин, В. Ю. Крылов, Е. Т. Логинова, Н. М. Назарова и др.) и интерактивного подходов (Т. Адорно, Э. Гофман, Р. К. Мертон, К. Молленхауэр, Т. Парсонс, Д. Хорн и др.).

Доминирующим понятием в психологической науке данного периода выступает «личность». Одним из ведущих теоретических оснований становится концепция гуманистической психологии, характеризующаяся направленностью на конкретную личность, на потенциал ее саморазвития под влиянием окружающей среды (А. Маслоу, Г. Мерфи, Г. А. Мюррей, Г. Оллпорт, К. Роджерс и др.).

Поворот научного психологического знания от естествонаучной к антропоцентрической парадигме способствовал развитию гуманистических тенденций и в области частных наук, имеющих значение для формирования теоретической базы логопсихологии. Так, личностно-ориентированный подход получил отражение в содержании психолингвистических исследований второй половины XX в., в которых заметное место приобретает проблема языковой личности (В. П. Белянин, Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Т. Н. Ушакова и др.). Идеи интерактивного подхода проникают в теорию и практику логопедии. В 50–80-х гг. прошедшего столетия сохраняют свой приоритет концепция системного подхода к изучению речевых и познавательных особенностей

детей с недостатками речи П. Е. Левиной, позволившая автору обосновать феномен общего недоразвития речи и разграничить многообразие его проявлений по степени сформированности основных структурных компонентов языка. Разработанный П. Е. Левиной подход позволил обозначить признаки, по которым дети могут быть объединены для совместного коррекционного обучения, что содействовало развитию логопедической практики и послужило началом функционирования логопедических групп.

В 90-х гг. XX в. интересы исследователей перемещаются с анализа структурных компонентов языковой системы на анализ коммуникативных аспектов языка, особенностей его функционирования в условиях социального взаимодействия. Эта тенденция способствовала выделению в отечественной логопедии коммуникативного направления, осуществляющего разработку проблемы общения у детей с недостатками речи в социальном аспекте (Г. В. Чиркина, И. Ю. Кондратенко, Л. Г. Соловьева, Е. Л. Черкасова и др.).

Гуманистическая психология оказала значительное влияние на развитие прикладных направлений в отечественной и зарубежной психологии периода постнеклассической науки и формирование моделей психокоррекционного воздействия. Изучение данного вопроса показывает, что при различных теоретических подходах к определению задач психокоррекционного воздействия проблемы детей с отклонениями в развитии как в отечественной, так и в зарубежной психологии рассматриваются в социокультурном контексте.

В отечественной психологии цели психокоррекционной работы с такими детьми обусловлены пониманием закономерностей психического развития ребенка как деятельностного процесса, активно реализуемого в сотрудничестве со взрослыми. С учетом этого в качестве целей и задач психокоррекции выдвигаются: оптимизация социальной ситуации развития; формирование и совершенствование различных видов деятельности ребенка; развитие возрастано-психологических новообразований (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, А. С. Спиваковская, У. В. Ульенкова). Зарубежная психология причины затруднений в развитии ребенка усматривает либо в нарушениях внутренних структур личности (А. Адлер, М. Кляйн, А. Фрейд, К. Г. Юнг и др.), либо в искаженной или дефицитной среде (К. Роджерс, Б. Ф. Skinner, Э. Торндайк и др.). Эти позиции определяют и задачи психокоррекции.

Под влиянием гуманистических идей постнеклассической науки начались инновационные процессы в области образования, в том числе и специального, что выразилось в изменении его целей и функций и в обращении к главной ценности – уникальности и неповторимости личности ребенка (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин, Л. М. Шипицина и др.). Это способствовало интенсивному внедрению психологических знаний в сферу образования и содействовало возникновению службы психической психологии, призванной решать задачи изучения и учета индивидуальных особенностей детей в образовательном процессе (А. Г. Асмолов, М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, И. И. Ильясков, В. Г. Козлова, Н. С. Лейтес, Л. Ф. Оухова, Н. Ф. Талызина, Л. М. Фридман, Т. И. Чиркова и др.). Становление психологической службы происходит и в системе специального образования, в том числе и в учреждениях для детей с недостатками речи. С этого момента в проблемное поле логопсихологии входит понятие «психологическая помощь» как отражение ее прикладной составляющей.

Таким образом, прогресс в общенаучной методологии, а также развитие теории и практики в области смежных наук, обусловившие изменения в образовательной политике и определившие начало функционирования психологической службы в специальном образовании, выступили основными социокультурными детерминантами выделения логопсихологии в самостоятельное направление специальной психологии, разрабатывающее проблему психологической помощи детям с недостатками речи.

Вступление в действие в 1995 г. Государственного стандарта высшего образования по специальностям «Логопедия» и «Специальная дошкольная педагогика и психология» потребовало введения в учебные планы новых дисциплин профессиональной подготовки, среди которых впервые была выделена «логопсихология». В процессе ее оформления произошла дифференциация собственно логопсихологии и смежных частных научных дисциплин (логопедии, психолингвистики) на основе специфики предмета изучения, в качестве которого выступили психологические особенности детей с недостатками речи

и методы психологической помощи. С этого времени начинается парадигмальный этап в развитии логопсихологии как самостоятельной предметной области науки.

Требования к логопсихологии на современном этапе определили вектор ее развития в направлении разработки ее практико-ориентированных аспектов (психологической помощи) в связи с проблемой социализации детей с недостатками речи. Проявившееся на данном этапе противоречие между социальной значимостью психологической помощи детям данной категории и отсутствием концептуальных оснований для формирования системы такой помощи обусловило необходимость научной организации современной парадигмы логопсихологии как теоретико-методологической основы построения системы психологической помощи детям с недостатками речи.

Опираясь на понимание научной категории «парадигма» в трактовке Т. Куна как «некой структуры сбалансированных представлений» (Кун Т., 1977), мы понимаем «парадигму логопсихологии» как систему сбалансированных научных представлений, отражающих ее концептуальную специфику на современном этапе развития научного знания. Рассматривая современную логопсихологию как самостоятельную предметную область специальной психологии, мы выделяем ее фундаментальную и прикладную функции. Фундаментальная функция определяет содержание теоретико-методологической платформы логопсихологии, обусловившей ее научную специфичность. Прикладная функция предусматривает практическую реализацию теоретических положений в системе психологической помощи детям с недостатками речи.

Междисциплинарный характер логопсихологии обуславливает полифундаментальность ее методологических оснований. Являясь областью социально-гуманитарного знания, современная логопсихология в своей научной основе опирается на гуманитарный подход, постулирующий социокультурную детерминированность психики и поведения (Л. С. Выготский и др.).

С позиции философии науки теоретическая платформа логопсихологии имеет иерархическую структуру и строится на базе общефилософской, общенаучной и частнонаучной методологий. Общефилософским основанием выступает диалектический метод познания. Общенаучный уровень методо-

логии представлен системным (П. К. Анохин, Л. В. Андреева, И. Ф. Исаев, В. Н. Садовский, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.), синергетическим (М. А. Басин, В. И. Ильин, Е. Т. Логина, Н. М. Назарова, Т. Н. Симонова и др.) и интерактивным (П. Моор, Т. В. Фурьева, Г. Ханзельман и др.) подходами, которые позволяют рассматривать логопсихологию как компонент целостной системы научного психологического знания, отражающей ее феноменологию, характеризующуюся междисциплинарной синергией смежных наук (в первую очередь, психологии и логопедии), а также социальную направленность задач коррекционного обучения детей с недостатками речи.

Выделив понятия «личность» и «коммуникация» как базовые категории современной логопсихологии, в качестве ее частнонаучной основы мы рассматриваем личностно-коммуникативный подход, позиционирующий взаимосвязь и взаимозависимость личности и коммуникативной деятельности в процессе формирования навыков социального взаимодействия. Актуальной проблемой современной логопсихологии является разработка его теоретических положений и апробация как научного инструментария, предусматривающего изучение детей с недостатками речи в социокультурном контексте.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что научная организация современной логопсихологии находится в начальной стадии развития. Вместе с тем имеется достаточно теоретических оснований для построения системы психологической помощи детям с недостатками речи.

Литература

1. Малашихина И. А., Черепкова Н. В. Специальная психология : учебное пособие. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2010.
2. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. М. : Академия, 2002.
3. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования : методическое пособие. М. : АРКТИ, 2005.

СЕКЦИЯ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ: ПОДХОДЫ, НАПРАВЛЕНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ

Т. Н. Банщикова,
*руководитель научно-образовательного центра
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь*

PREVENTION OF AGGRESSIVE INTERACTIONS REPRESENTATIVES OF TEACHING PROFESSION: APPROACHES, DIRECTION, TECHNOLOGY

T. N. Banshchikova,
*head of the Research and Education Center
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol*

Статья посвящена проблеме определения подходов, направлений профилактики агрессивных проявлений у представителей педагогической профессии. Обосновывается эффективность технологий, направленных на развитие самосознания, рефлексии, субъектности личности педагога.

The article is devoted to the definition of an approach aimed at the prevention of aggressive interactions to the education profession. Substantiates the effectiveness of technologies aimed at developing self-awareness, reflection, subektности personality of the teacher.

Ключевые слова: агрессия, представители педагогической профессии, технологии психопрофилактики.

Key words: aggression, representatives of the teaching profession, technology psychoprophylaxis.

Многочисленные кардинальные трансформации в системе образования, смена образовательной парадигмы, принципиально новая миссия педагога определяют проявление активности педагога в перестройке смысловых структур профессионального сознания, коррекции и ревизии социально-профессиональных позиций, в поиске новых подходов к самоактуализации. Понимая под психической активностью функционально-динамические качества личности, интегрирующие в себе внешние и внутренние условия деятельности, обеспечивающие комплексную мобилизацию и взаимную компенсацию ее составляющих (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин и др.), агрессия в данном контексте выступает как способ самоутверждения, самовыражения личности, как конструктивная форма активности педагога, проявляемая в умении мобилизовать свои ресурсы в отстаивании профессиональных позиций, взглядов, сохранять целостность, автономность и обеспечивает возможность развития личности в динамично меняющихся условиях профессиональной деятельности. Однако нечеткость основных ориентиров реформирования образования, отсутствие аргументированных прогнозов последствий инновационных преобразований, размытость критериев оценки эффективности деятельности педагога приводят к трансформации таких многомерных, интегративных, динамичных подструктур личности педагога, как профессиональная идентичность и педагогическая направленность, обуславливая необходимость проявления деструктивной агрессии для устранения неудовлетворенности социально-профессиональным статусом, преодоление когнитивного диссонанса, кризисного состояния. Агрессивные проявления деструктивного характера выступают в качестве серьезной проблемы профессиональных деформаций, деструкций личности педагога (Т. А. Жалагина, Э. Э. Сыманюк и др.), профессионального отчуждения, дезадаптации и агрессивных проявлений других субъектов образовательного процесса (в первую очередь детей), представляя эталон допустимых форм социального поведения, межличностного взаимодействия.

В связи с этим выбор и обоснование теоретической основы, необходимой для разработки действенной системы профилактики агрессивных проявлений деструктивного характера, на которой она будет выстраиваться, является крайне актуальной.

Исходя из понимания агрессии как сложного многомерного явления, детерминированного системой внешних и внутренних факторов, которое представляет собой особую форму психической активности, направленную на преодоление депривирующей, фрустрирующей ситуации или на достижение субъективно значимых целей посредством социально усвоенных форм поведения, основными подходами к профилактике деструктивных форм проявления агрессии могут выступать ресурсный и деятельностный подходы. Суть первого подхода заключается в выстраивании профилактической работы на основе активизации личностного ресурса субъекта труда. В основу ресурсного подхода положены идеи А. В. Карпова, И. М. Ски-тяевой [4], В. И. Слободчикова [7] о личностной рефлексии как способности самосознания интегрировать собственные представления о себе в целостный образ «Я», научные представления О. А. Конопкиной, В. И. Моросановой, В. И. Степанского [5], А. К. Осницкого [6] о саморегуляции произвольной активности человека как системно организованном психическом процессе по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленной на достижение принимаемых субъектом целей.

Психическая активность, направленная на преодоление депривирующей, фрустрирующей ситуации, рассматривается Ф. В. Бассиным [1] как переживание. Ф. Е. Василюк вводит понятия переживания в категориальный аппарат теории деятельности. С позиций деятельностного подхода переживание – это «особое, субъективное, пристрастное отражение, причем отражение не окружающего предметного мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им (миром) возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта» [2]. Переживание мы рассматриваем как деятельность, направленную на преодоление дискретности жизни педагога, преодоление когнитивного диссонанса, кризисного состояния. Агрессия выступает как способ разрешения кризисных противоречий. Разрешение кризисных противоречий бывает двух видов: конструктивное и деструктивное. Конструктивное разрешение предполагает серьезную перестройку профессионального сознания и деятельности педагога, переход личности на более высокий уровень развития – развития устойчивости, целостности личности, ценностных установок, высокого уровня субъективного контроля, профессиональной направленности. Эти параметры создают основу для творческого отношения педагога к профессиональной деятельности, жизни в целом, для формирования ответственности за свою судьбу.

Следовательно, технологии профилактики агрессии должны быть направлены на развитие самосознания, рефлексии, субъектности личности. Только осознание противоречий, препятствий, возникающих на пути профессионального и личностного развития, позволит педагогу выявить ресурсы саморегуляции деструктивных проявлений активности. В современной психологии проблема самосознания себя как субъекта активности, использование личностного ресурса, потенциала, опыта (представлений о ценностях, нормах, жизненных целях) в

саморегуляции своей активности одна из наиболее сложных областей исследования.

Анализ работ Г. С. Абрамовой, Т. А. Жалагина, В. П. Захарова, Э. Э. Сыманюк, Н. Ю. Хряшевой и др. показывает, что в отечественной психологии разработаны психотехнологии, направленные на раскрытие потенциала личности, развитие ее индивидуальности и по своим задачам, формам и методам представляют собой многообразные виды психологической помощи и поддержки. Основными из них являются психопрофилактика, психологическое консультирование, психокоррекция, личностно ориентированная терапия.

Профилактика агрессивных проявлений предполагает использование трех групп технологий, выделенных по целевым ориентирам: развивающие технологии, технологии психологического сопровождения и психотехнологии коррекции агрессивных проявлений. Первая группа технологий направлена на развитие полифункциональных умений и метапрофессиональных качеств, которые обеспечивают мобильность личности, устойчивость к неблагоприятным психологическим воздействиям, способствуют актуализации личностно-профессионального потенциала. Вторая группа – психологическое сопровождение – направлена на оказание помощи педагогам в преодолении профессионально обусловленных деструкции путем содействия личности в построении образа профессионального будущего и насыщении настоящего устремленными в это будущее целями развития. Третья группа психотехнологий направлены на профилактику и коррекцию агрессии посредством психологических приемов, способов и техник.

Основной задачей психопрофилактики деструктивной агрессии является создание условий, содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на трудности взаимодействия педагога с миром профессии. Психопрофилактика направлена на создание посредством психолого-педагогических технологий условий для предотвращения ситуаций, факторов, вызывающих психологическое напряжение, стрессы и травмы, на повышение психологической толерантности (невосприимчивости) к ним. С целью психологической профилактики агрессии используются следующие личностно ориентированные технологии:

1. Личностно ориентированная диагностика, направленная на повышение аутопсихологической компетентности личности и определение профессионально обусловленных деструкций.

2. Повышение социально-психологической компетентности педагогов, которое осуществляется в ходе проведения семинаров по проблемам психологии личности и ее деструктивным изменениям, профессиональному становлению и росту, проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни.

3. Оптимизация межличностного взаимодействия. В связи с тем, что педагог обладает целой ролевой системой, т. е. выполняет несколько социальных ролей, – может возникнуть ролевая напряженность, ролевой конфликт. Смещение, трансформация социальных ролей также являются возможной причиной возникновения агрессивных проявлений.

4. Психологическое консультирование. Психологическое консультирование предполагает оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации к реальным жизненным условиям, в поиске решения проблемной ситуации, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, достижении эмоциональной устойчивости и др. Главным достижением консультирования считаются изменения психологического состояния педагога, осознание им своей самости, профессиональной идентичности.

5. Личностно-ориентированная терапия ставит задачу содействия педагогу в изменении его отношения к социальному окружению и собственной личности, преодолении внутриличностных барьеров, которые приводят к непродуктивному отношению с миром. К психотехнологиям личностно ориентированной терапии относятся индивидуальные психоаналитические беседы, групповая психотерапия, аутотренинги.

6. Психологическая коррекция предполагает активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений. Основной формой психологической коррекции является тренинг.

Таким образом, можно выделить следующие пути профессиональной профилактики и коррекции агрессии: повышение социально-психологической компетентности и аутокомпетентности; личностно ориентированная диагностика; прохождение тренингов личностного и профессионального роста; рефлексия профессиональной биографии; овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы.

Литература

1. Бассин Ф. В. «Значение» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. 1972. № 3. С. 105–124.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций : Электронный ресурс. URL: <http://psylib.org.ua/books/vasif01/txt01.htm>
3. Интерактивный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей : материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции / под ред. М. С. Волохонской, А. В. Микляевой. М. : СВИБТ, 2012. С. 34–39.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М. – Ярославль : Аверс Пресс, 2002.
5. Конопкин О. А., Моросанова В. И., Степанский В. И. Функциональное строение и психологические механизмы осознанной саморегуляции деятельности : коллективная монография. Деп. В ОЦНИ 21.09.92. № 135–92.
6. Осницкий А. К. Проблема исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
7. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / ред. В. Г. Щур. М. : Школьная пресса, 2000.

КУРАТОР КАК СУБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ

Е. А. Фомина, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

CURATOR AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT PEDAGOGICHEKOGO STUDENTS IN HIGH SCHOOL

E. A. Fomina, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются проблемы осуществления деятельности куратора студенческой группы в вузе. Выделены аспекты деятельности куратора как представителя педагогического коллектива в вузе и педагога-профессионала. Показано, что куратор осуществляет педагогическое сопровождение взрослых обучающихся.

The problems of the curator of the student group at the university. Separate aspects of the curator as a representative of the teaching staff at the university and teacher professional. It is shown that the curator provides educational support for adult learners.

Ключевые слова: куратор, педагогическое сопровождение, воспитательный процесс.

Key words: curator, educational support, educational process.

Реализация воспитательного процесса в вузе представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из различных взаимосвязанных и взаимодействующих структурных элементов. Среди них выделяются подразделения в структуре образовательного учреждения и органы студенческого самоуправления. Анализ опыта российских вузов позволяет сделать вывод о том, что в каждом из них разрабатывали собственную структуру для осуществления воспитательной деятельности, опираясь на имеющуюся нормативно-правовую базу, особенности региона, накопленные в университете (институте) традиции и воспитательный потенциал. При этом важно, чтобы структурные подразделения и органы самоуправле-

ния не просто отражали особенности студенческой жизни в том или ином вузе, но и активно взаимодействовали между собой, внося свой вклад в решение общей задачи по подготовке высококлассного специалиста, гражданина своей страны и мира.

Эффективность влияния воспитательного процесса на каждую студенческую академическую группу и каждого студента во многом зависит от эффективности деятельности куратора, которой придается сегодня огромное значение в связи с происходящими в системе российского образования изменениями.

Деятельность куратора подразумевает решение целого комплекса учебно-воспитательных задач по организации жизни студенческой группы, осуществлению контроля за учебным процессом и успеваемостью студентов, вовлечению студентов в научно-исследовательскую деятельность, развитию их личностного потенциала, поэтому остановимся подробнее на роли куратора в системе воспитательного процесса современного вуза.

Куратор (от лат. *curator* – попечитель) – лицо, которому поручено наблюдение.

Куратор в вузе – преподаватель, в обязанности которого входит академическое руководство студенческой группой и внеучебной жизнью студентов, связанной с вузом. К функциям куратора традиционно относят информирование; организацию жизни группы и благоприятного психологического климата; решение оперативных задач, возникающих в связи с академическими трудностями студентов; обеспечение соблюдения студенческой группой внутриуниверситетской дисциплины. Иными словами, куратор – посредник между студентами и жизнью вуза.

Информирование предполагает ответственность куратора за своевременное получение студентами необходимой им информации относительно учебных и внеучебных мероприятий, в которых они должны принять участие.

Организация предполагает структурирование куратором совместно со студентами внеучебной жизни группы (посвящения в первокурсники, Дня группы, внутригрупповых традиций и т. д.).

Коммуникация включает в себя обеспечение и поддержку благоприятной психологической атмосферы в курируемой студенческой группе; структурирование внутригрупповых отношений; непосредственное участие в жизни группы в качестве формального лидера; посредничество с кафедрами, деканатом, администрацией университета.

Контроль буквально предполагает контроль за посещаемостью и успеваемостью студентов, особенно на младших курсах, контроль за выполнением функций старосты, выбор и переизбрание старосты группы.

Творчество куратора предполагает расширение деятельности в связи с его индивидуальными потребностями и способностями.

Содержание деятельности куратора определяется этими функциями, они же очерчивают и круг обязанностей, лишь последняя (творческая) функция предполагает не столько обязанности куратора, сколько его желание быть вовлеченным в события жизни студенческой группы изнутри.

Куратор – это и представитель педагогического коллектива университета в студенческой группе. Суть его деятельности – педагогическое воздействие на организацию учебной и общественной жизни студентов.

Общепринято мнение, что куратор необходим только на первых курсах с целью помощи в адаптации первокурсников к обучению в вузе. Однако в связи с необходимостью усиления воспитательной работы со студентами повышается роль куратора, и круг его задач расширяется. Многие вузы в связи с этим продлевают время кураторского сопровождения студенческих групп иногда вплоть до выпускного курса, корректируя объем его функций и характер ответственности.

Личность студента – целостная самоорганизующаяся система, более устойчивая, чем личность школьника, однако считать ее окончательно сформированной еще рано, так как его психосоциальное развитие продолжается. Это проявляется в том, что молодой человек не всегда осознает ответственность за собственную жизнь, его не интересуют собственные личностные смыслы, он склонен попадать под разного рода влияние. Такие студенты требуют контроля и внешнего управления со стороны педагогов, в противном случае они могут стать жертвами негативных воздействий, которые могут исходить и от неформальных молодежных объединений, и от экстремистских группировок. У молодых людей еще требуют развития социальная и гражданская позиции, коммуникация, творческие

способности, самовыражение и т. д. Студент продолжает развиваться как субъект учебной деятельности, и его роль как активного участника собственного образования еще не до конца осознана. Таким образом, личность студента можно рассматривать как еще нуждающуюся в управлении со стороны педагогов.

Следовательно, кураторство предполагает такую педагогическую поддержку, которая необходима даже взрослым. Однако на протяжении обучения в вузе эта поддержка может носить разную степень вовлеченности в жизнь студента: на первом курсе необходима помощь в адаптации, а на последних курсах требуется помощь в научном самоопределении (эту функцию могут выполнять научные руководители). Но студенческая группа как на первом, так и на последующих курсах состоит из студентов разного психологического возраста и, следовательно, разного уровня ответственности в отношении к собственным жизненным выборам.

Куратор – профессиональная роль, можно сказать, одна из профессиональных функций вузовского преподавателя, связанная с педагогической поддержкой студентов как взрослых обучающихся.

Деятельность куратора как составная часть профессиональной деятельности преподавателя вуза обладает всеми ее характеристиками: целенаправленностью, мотивированностью, продуктивностью. Основной ее характеристикой является продуктивность.

1-й уровень – непродуктивный. Куратор предлагает студентам самим обращаться по интересующим их вопросам, сам не проявляя инициативы и заинтересованности.

2-й уровень – малопродуктивный. Куратор готов помочь обратившимся студентам, готов проявлять инициативу, но ему не всегда хватает знаний для психологического анализа ситуации и понимания потребностей студентов, для разрешения острых вопросов и конфликтов. Иногда он в силу интуиции действует успешно и наоборот.

3-й уровень – среднепродуктивный. Куратор владеет некоторыми способами организации и знаниями в области психофизиологических особенностей возраста студентов и их потребностей и способов обучения, особенностей разрешения некоторых конфликтных ситуаций. Но он не стремится пополнять свои знания в этой области, они отрывочны и несистематичны.

4-й уровень – продуктивный. Куратор обладает необходимыми знаниями, применяет их и стремится пополнять, понимая их необходимость в связи с возникающими сложными ситуациями. Не выходит за рамки своих формальных обязанностей.

5-й уровень – высокопродуктивный. Куратор рассматривает сложные ситуации как задачу для развития студентов и саморазвития. Он не только постоянно пополняет свои знания с целью их применения, но и творчески подходит к сложившимся ситуациям, нередко сам организует развивающие ситуации для студентов.

Проведенный в педагогическом институте СКФУ опрос показал, что реализация основных функций, предусмотренных нормативными документами, зависит от того, каким видится преподавателю собственный смысл его кураторской деятельности. В 60 % случаев в качестве приоритетных назывались задачи по осуществлению педагогического влияния на студентов и группу в целом. Более трети кураторов на первое место ставят задачи по оптимизации педагогического взаимодействия со студенческой группой, создание благоприятного психологического климата, установление доверия и т. д. Это означает, что кураторская деятельность требует гибко учитывать ситуацию в студенческой группе, но и позволяет проявить собственные профессионально-личностные качества.

В зависимости от наличия индивидуальных, личностных и субъективных качеств, адекватность которых способствует успешному выполнению данных профессиональных обязанностей, В. П. Зелеева выделила несколько стилей исполнения роли куратора.

Относительно личностных качеств и круга задач, которые определяют себе сами кураторы, выделяются следующие несколько типов кураторов:

- **Куратор – «информатор»**. Куратор предполагает, что его единственной задачей является своевременная передача необходимой информации студентам (о расписании, медосмотре, каких-либо мероприятиях и т. д.). Он не считает нужным вникать в жизнь группы, считая студентов взрослыми и самостоятельными.

- *Куратор – «организатор»*. Куратор считает необходимым организовать жизнь группы с помощью каких-либо внеучебных мероприятий (вечера, походы в театр и т. д.). В свои обязанности он также включает участие в выборах старосты, чувствует ответственность за происходящие межличностные конфликты в группе и старается включаться в их разрешение.
- *Куратор – «психотерапевт»*. Куратор очень близко к сердцу принимает личные проблемы студентов, готов выслушивать их откровения, побуждает к ним, старается помочь советом. Он очень много личного времени тратит на психологическую поддержку студентов, устанавливает слишком близкие контакты и рискует эмоциональным истощением, так как круглые сутки предоставлен студенческим проблемам.
- *Куратор – «родитель»*. Куратор берет на себя родительскую роль в отношении студентов. Он излишне их контролирует, нередко лишает инициативы. Берет на себя ответственность решать семейные и личные дела студентов, но не с точки зрения психологической поддержки, а как контролирующий родитель, требующий полного подчинения его решениям. Чаще всего это люди старшей возрастной категории и в своих отношениях со студентами они ссылаются на свой жизненный опыт.
- *Куратор – «приятель»*. Куратор заинтересован в том, чем живет студенческая группа, он старается принимать участие во многих групповых мероприятиях. Студенты принимают куратора как члена группы, он пользуется уважением, но ему нередко не хватает необходимой дистанции для того, чтобы в необходимых случаях предъявить требования. Чаще всего к этому типу кураторов относятся молодые преподаватели или аспиранты, выполняющие эту роль.
- *Куратор – «беззаботный студент»*. Куратор не считает необходимым выполнять какие-либо обязанности, он нечетко представляет круг своих задач. Он только формально считается куратором, нередко не представляя себе даже студенческую группу и то, чем она живет.
- *Куратор – «администратор»*. Куратор своей основной задачей видит информирование администрации о пропусках студентов, ведет учет посещаемости, передает студентам требования деканата. Выполняет в основном контролирующую функцию; в отличие от куратора-родителя, выполняет ее формально, без личной заинтересованности и включенности в интересы студенческой группы.

Доминирующие черты каждого из типов исключают оптимальную реализацию всех необходимых функций куратора и усиливают только одну.

Итак, кураторская деятельность представляет собой особый вид профессиональной деятельности преподавателя в вузе; она требует специальных знаний и, как и другие виды деятельности, отражает профессиональные и личностные качества ее исполнителя.

Литература

1. Положение о Совете кураторов университета // www.NCFU.ru
2. Положение о работе куратора // www.NCFU.ru
3. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет» на 2012–2021 годы.
4. Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования (письмо Минобрнауки России от 20.03.2002 № 30-55-181/16).
5. Рекомендации по организации воспитательного процесса в вузе (приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2006 г. № 06-197).
6. Устав федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет».

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В. А. Соломонов, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополя

MODEL PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT HEALTH STUDENTS IN HIGH SCHOOL

V. A. Solomonov, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Рассматриваются возможности реализовать свою миссию по улучшению качества жизни, делая ее более благополучной для достижения высокой степени самореализации.

We consider the opportunity to realize its mission to improve the quality of life, making it more safe for achieving a high degree of self-realization.

Ключевые слова: модель, сопровождение, здоровье, самореализация, ценности, отношение.

Key words: model, support, health, self-fulfillment, values, attitudes.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов – это целостный процесс формирования, развития и коррекции не только профессиональных знаний и навыков, но и личностных и профессиональных качеств в целом, профессионального становления личности студента. Суть данного процесса в движении вместе с изменяющейся личностью, в своевременной помощи поиска возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка [3].

Успешно организованное психолого-педагогическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока еще не доступна. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи. Можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную поддержку для перехода от

позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

Основной задачей психолого-педагогического сопровождения является оптимизация учебно-воспитательного процесса, укрепление здоровья и улучшение работоспособности студентов.

Состояние здоровья студенчества определяет качество подготовки молодых специалистов, поскольку овладение науками на современном этапе развития высшей школы требует от студентов больших умственных, психоэмоциональных и физических затрат. В период обучения в высшей школе студенты испытывают воздействие целого комплекса средовых факторов, негативно влияющих на состояние их физического, психического и репродуктивного здоровья. Изменение стереотипа окружения, возрастание психологической нагрузки, дезориентация в обществе приводят к стрессовому напряжению у студентов. Также отмечается парадоксальный характер ценностного отношения к здоровью студента, т. е. несоответствие между потребностью человека в хорошем здоровье, с одной стороны, и его усилиями, направленными на его сохранение и укрепление, с другой.

Здоровье мы рассматривается в качестве оптимальной предпосылки (условия) для выполнения человеком намеченных жизненных целей и задач, его предназначения, в конечном счете, его самоосуществления. Главный смысл здоровья не в том, чтобы только иметь крепкое здоровье, а в том, чтобы реализовать с помощью своего здоровья свою жизненную миссию.



Рисунок 1 – Модули ценностного отношения к здоровью

В понятие «здоровье» следует включать, на наш взгляд, конкретные формы поведения, которые позволяют улучшить качество нашей жизни, делать ее более благополучной, позволяют достигать высокой степени самореализации.

Для успешного становления специалиста в любой области необходимо иметь хорошее здоровье, поэтому нужно изменить свое отношение к нему на ценностное. Ценностное отношение к здоровью – это внутренний механизм поведения, направленного на сохранение здоровья, в основе которого лежат высокая субъективная значимость здоровья и его осознание как предпосылки реализации своих жизненных задач. Наиболее полно охарактеризовать ценностное отношение к здоровью можно через четыре модуля: когнитивный – который характеризует знание основных факторов, оказывающих как негативное (повреждающее), так и позитивное (укрепляющее) влияние на здоровье человека; эмоциональный компонент – который отражает переживания и чувства человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека; мотивационный – который определяет место здоровья в индивидуальной иерархии ценностей субъекта, особенности мотивации в области здорового образа жизни; поведенческий – характеризует особенности поведения в сфере здоровья, степень приверженности человека здоровому образу жизни (рис. 1).

В нашем исследовании отношения студентов к своему здоровью мы пользовались компьютерной программой «Методика исследования ценностного отношения к своему здоровью», которая позволяет определить отношение студентов к своему здоровью во время обучения в вузе и выбрать методы работы по укреплению, сохранению и восстановлению здоровья. Эта методика позволяет исследовать психологические особенности студентов и выстроить иерархию суждений об отношении студентов к своему здоровью.

Анализируя результаты исследования приходим к выводу, что мир студенческой молодежи в настоящее время имеет неустойчивый характер, при этом можно выделить определенную динамику в изменении структуры ценностей. К примеру, повысилась значимость таких ценностей, как желание иметь интересную работу, стремление к самореализации и личной свободе, к престижу и карьерному росту. В таком случае особую актуальность приобретает задача проектирования пространства для самореализации смысловых установок, осознания значимости духовных ценностей, обеспечения соответствующи-

х условий для саморазвития. Студенческий возраст характеризуется многообразием эмоциональных переживаний, что отражается в стиле жизни, исключающем заботу о собственном здоровье, поскольку такая ориентация традиционно приписывается старшему поколению и оценивается молодым человеком как «непривлекательная и скучная». В это время ограничены также способности к релаксации и отдыху в силу тех же убеждений в неисчерпаемости собственных физических и психических ресурсов.

В результате исследования было выявлено противоречие между желанием сохранить здоровье в процессе обучения и недостаточно разработанными психолого-педагогическими условиями формирования здорового образа жизни в образовательном процессе вуза. Для преодоления этого противоречия в результате исследования были выделены компоненты, оказывающие влияние на здоровье студентов (социальный, медицинский, педагогический, биологический, психологический, а также окружающая среда как компонент здоровья). Эти компоненты составляют картину здоровья, но первостепенной задачей для сохранения здоровья должно стать не развитие медицины, сохранение окружающей среды, образованность, а сознательная, целенаправленная работа самого человека по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по принятию на себя ответственности за собственное здоровье, когда здоровый образ жизни становится потребностью [4].

Понятие «здоровье» ассоциируется в основном с телом и физическим состоянием, чтобы быть здоровыми, люди стараются правильно питаться, отказываются от вредных привычек, занимаются спортом. Они, как правило, не учитывают культуру мыслей, эмоций, взаимоотношений с окружающим миром.

Для адекватной многофакторной оценки состояния здоровья перспективно применение системного подхода, что приводит к необходимости разработки «Модели психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе». Модельный подход во многом позволяет систематизировать направления научных исследований и спрогнозировать возможные тенденции изменения динамики состояния здоровья, помогает разрабатывать адекватные оздоровительные технологии.

Разработанная нами модель (за образцом взята орбитальная модель атома углерода, так как углерод – гипотетическая форма существования высокоорганизованной материи) основывается на стремлении человека к самореализации – в иерархии потребностей А. Х. Маслоу – высшее желание человека реализовать свои таланты и способности; стремление чело-

века проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны (рис. 2).

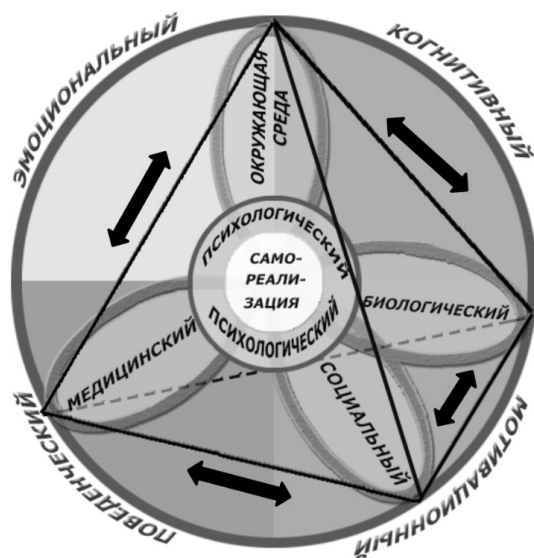


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе

По мнению В. А. Ананьева, который рассматривает здоровье в качестве оптимальной предпосылки (условий) для выполнения человеком намеченных жизненных целей и задач, его предназначения, в конечном счете, его самоосуществления на Земле, – главный принцип здоровья не в том, чтобы только иметь крепкое здоровье, а в том, чтобы реализовать с помощью своего здоровья свою миссию. Таким образом, в понятие «здоровье» сегодня следует включать и конкретные формы поведения, которые позволяют улучшать качество нашей жизни, делают ее более благополучной, позволяют достигать высокой степени самореализации [1].

Литература

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб. : Речь, 2006. 384 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2003.
3. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов: понятие и сущность // Модульно-компетентный подход: новые цели и ценности современного российского образования : сборник научных статей / под ред. С. Л. Коротковой, С. Ф. Фроловой. Саратов : ИЦ «Наука», 2010. 336 с. С. 23–26.
4. Соломонов В. А. Психологическая модель здоровья личности // Вестник СевКавГТУ. Ставрополь : СевКавГТУ, 2011. № 3 (28).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И. И. Леонова, психолог

Майкопский государственный гуманитарно-педагогический колледж, г. Майкоп

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS IN THE ELECTRONIC EDUCATION ENVIRONMENT

I. I. Leonova, psychologist

Maikop State College of Humanities and Education, Maikop

Обозначаются особенности электронной образовательной среды, выделяются негативные стороны процесса информатизации образования. Обращается внимание на необходимость целесообразного их использования.

Are designated features of the electronic learning environment, highlighted the negative aspects of the process of informatization of education. Attention is drawn to the need for purposeful use.

Ключевые слова: информатизация образования, электронная образовательная среда, отрицательные аспекты влияния электронной среды на развитие личности, возможности компенсации.

Key words: informatization of education, e-learning environment, the negative aspects of the impact of electronic media on the development of the individual, the possibility of compensation.

Использование компьютеров в процессе обучения способствует развитию познавательных процессов, особенно выделяется развитие способности к решению сложных логических и пространственных задач. Также весьма эффективно использование компьютера как средства обучения в целях: самостоятельного изучения курса, индивидуализации обучения, реализации принципа наглядности (в качестве «электронной доски», для наблюдения за «невидимыми» в природе, моделируемыми с помощью компьютера процессами и пр.), развития мышления учащихся (путем решения познавательных задач, моделирования, программирования) и повышения мотивации к учению (использование мультимедийных средств, игровых развивающих программ, имитационных игр).

Нельзя забывать о важной роли информации в образовательном процессе. Большинство студентов технических специальностей предпочитают поиск необходимой информации в Интернете, что помогает им сэкономить свободное время, а также расширить кругозор. Кроме того, большинство опрошенных отмечают, что Интернет позволяет им добывать именно ту информацию, которую они хотят получить, а не ту,

которая им навязывается в других СМИ; степень доверия к сведениям, полученным в Интернете, выше, так как они намного разнообразнее и шире. Некоторые авторы утверждают, что при должном обучении работы с Интернетом у учащихся со временем развивается критическое мышление, они начинают более грамотно интерпретировать информацию, стирается языковой барьер [4].

Но на всеобщем фоне применения информационных технологий существуют также и негативные стороны этого процесса. В отечественной и зарубежной литературе выделяют следующие психологические феномены, связанные с освоением человеком новых информационных технологий: персонификацию, различные виды компьютерной тревожности. Ряд исследователей рассматривают компьютерные технологии как вторжение во внутренний мир обучающегося, ведущее к возникновению у некоторых пользователей экзистенциального кризиса, сопровождающегося когнитивными и эмоциональными нарушениями. При этом может происходить переоценка ценностей, пересмотр взглядов на мироздание [1].

Кроме того, развитие мобильных телекоммуникационных и персональных вычислительных средств, которые могут быть ныне размещены практически в любой точке наземного и воздушного пространства, приводит к усугублению этого фактора риска. Человек, будучи по определению и по факту существом социальным, получил возможность удалиться от непосредственного контакта с не всегда дружественным ему социумом, переместив с помощью сети Интернет свое рабочее и учебное место в домашнюю среду. Совершенно очевидно, что определенное физическое удаление от социальной среды может двояко отразиться на процесс развития личности, поскольку собственно развивающая социальная среда заменяется ее виртуальной моделью. В качестве асимптотически негативного примера можно привести «новый» образ жизни тех людей, сознание которых виртуализировано настолько, что они утратили потребность к живому общению и готовы вообще не покидать никогда искусственно созданную среду, которая

порой не удовлетворяет даже простым санитарным нормам. Развитию при этом доступна ничтожная часть человеческого сознания, связанная с простейшими интеллектуальными операциями. Наиболее важная часть обменов человека со средой обитания редуцируется до «прожиточного минимума». Сужается круг интересов, сокращается участие в значимых видах деятельности [2].

Также необходимо отметить, что широкая экспансия новых информационных технологий в сферу образования и других сфер жизнедеятельности современного человека привносит в процесс развития личности целый ряд принципиально новых факторов, усиливающих регламентацию и алгоритмизацию деятельности. Под алгоритмизацией здесь понимается дробление деятельности на элементарные акты, установление последовательности их выполнения и определение взаимосвязей между ними. То есть этот термин используется в классической кибернетической трактовке, что позволяет высветить главный комплекс проблем развития личности в той информационной среде, которую принято называть «новой» в связи с тем, что ее организация основана исключительно на применении новых, современных высокопроизводительных персональных вычислительных средств, обслуживающих эти средства периферических устройств и средств телекоммуникации. Этим также подчеркивается отличие этой среды от естественной среды обитания, в которой непрерывно и несоизмеримо более эффективно осуществляются обмены информацией со всеми существующими объектами Мира, поскольку это является основой его (этого мира) существования.

Как и все прочие достижения технического прогресса, компьютеризация всевозможных аспектов человеческой деятельности была изначально вызвана вполне понятным стремлением оказать человеку помощь в решении проблемы информационных обменов, суть которой сводится к тому, что обмены, осуществляемые естественным путем (без применения технических средств), невозможно полностью объективировать и, тем более, документировать, что совершенно необходимо для управления деятельностью как в экономической, так и в других сферах общественного бытия.

Результат применения новых информационных технологий наиболее ярко проявился в «сжатии» социального времени, которое можно зафиксировать, соотнося количество интеллектуального продукта или объемы осознаваемых информационных обменов во всех сферах деятельности, производимых человеком до информатизации и после ее внедрения за одну и ту же единицу физического времени.

Сжатие социального времени для осознанно развивающейся личности само по себе является мощным фактором развития, поскольку многократно интенсифицируется процесс принятия решений, качество которого, на наш взгляд, и определяет степень развития каждой конкретной личности. То есть под «развитием» здесь понимается процесс совершенствования способности принятия правильных (соответствующих достижению поставленной цели) решений в динамических системах возрастающей сложности. Но само по себе сжатие социального времени, в свою очередь, является одной из причин алгоритмизации деятельности, так как эвристическое управление в условиях временного дефицита доступно весьма немногим. Для статистически среднего человека есть только один выход успевать за ходом социального времени – действовать

в соответствии с оптимальными (по критерию своевременности) изученными алгоритмами поведения и принятия решений, т. е. включение в механистически организованные процессы, затормаживающие развитие.

Также не стоит забывать о психофизиологических негативных факторах влияния техники на человека. В частности, А. И. Субетто [3] доказал нарушения лево-правополушарной ритмо-циклической гармонии деятельности человеческого интеллекта вследствие чрезмерной работы за компьютером. Возникает доминирование левополушарной, рационально-логической, алгоритмизированной деятельности, навязываемой «логикой работы с компьютером», особенностями логической организации «памяти» компьютера, в которой материализовались интеллектуальные функции левополушарного интеллекта разработчиков. Это приводит к «угнетению» правополушарного интеллекта, к потере качества интуиции, к трансформации человеческого интеллекта в «левополушарный» компьютерный приросток [там же]. Именно здесь, по мнению автора, кроется источник массового появления «компьютерных дураков», потерявших потенциал интуиции и творчества.

Естественно, не нужно отказываться от всех электронных средств в образовании, важно обратить внимание на необходимость целесообразного их использования, т. е. сообразно той цели, которая ставится перед образовательной системой. В большинстве формулировок цели образования прослеживается несколько существенных моментов. Во-первых, авторы не задают конкретный идеал, «образ» человека, а концентрируют внимание на процессе. Во-вторых, сам процесс описывается «ненасильственными» терминами и предполагает активность самого воспитанника. В-третьих, ключевым понятием является развитие личности (гармоничное, разностороннее или какое-либо другое). Итак, предельно обобщенно можно сказать, что цель образования есть развитие личности.

Итак, обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что электронная образовательная среда влияет на развитие эмоциональной, ценностно-смысловой, когнитивной сфер личности, следовательно, является детерминантой личностного развития. Однако существуют как положительные, так и отрицательные аспекты влияния такой среды на развитие личности. В соответствии с этим возникает вопрос о возможности компенсации негативных аспектов влияния электронной образовательной среды на развитие личности.

Литература

1. Васильева И. А., Осипова Е. М., Петрова Н. Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. 2002. № 3.
2. Лызь А. Е., Непомнящий А. В., Познина Н. А. Технизация информационных обменов как фактор риска // Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Материалы V Международной научно-практической конференции «Информационная безопасность». Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2003. № 4 (33).
3. Субетто А. И. Ноосферизм. Т. 1. Введение в ноосферизм. СПб. : КГУ им. Н. А. Некрасова, КГУ им. Кирилла и Мефодия, 2001.
4. Якушина Е. В. Подростки в интернете: специфика информационного взаимодействия // Педагогика. 2001. № 4.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Л. Н. Коновалова, *ст. преподаватель*
Институт нефти и газа СКФУ, г. Ставрополь

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FUTURE SPECIALIST DEVELOPMENT AND GAS INDUSTRY

L. N. Konovalova, *Art. lecturer*
Oil and Gas Institute NCFU, Stavropol

Выделяются основные факторы, затрудняющие процесс формирования профессиональной компетентности специалистов по нефтегазовой отрасли; обозначается необходимость построения педагогического сопровождения развития личности будущего специалиста нефтегазовой отрасли.

Highlights the main factors that hinder the formation of professional competence of specialists in the oil and gas industry;

indicated the need to build pedagogical support for the development of the future specialist oil and gas industry.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие специалисты нефтегазовой отрасли, педагогическое сопровождение, личностно-ориентированный подход.

Key words: training, future oil and gas industry professionals, educational support, student-centered approach.

Формирование глобального рынка труда и единого информационного пространства, вступление России во Всемирную торговую организацию и другие интеграционные процессы в экономике выдвигают особые требования к специалисту нефтегазовой отрасли производства. Кроме возрастания объема и глубины профессиональных знаний, сегодня инженеру-нефтянику необходимо иметь нестандартное мышление, владеть коммуникативными умениями, осуществлять творческий подход к решению не только технологических и технических, но и социально-экономических, экологических, научно-исследовательских проблем, при этом используя широкий синтез междисциплинарного знания.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение опыта работы в Институте нефти и газа, сопоставление результатов проведенного анкетирования преподавателей и студентов позволили выделить основные факторы, затрудняющие процесс формирования профессиональной компетентности специалистов по бурению нефтяных и газовых скважин: низкий уровень мотивации студентов к учебно-познавательной и профессиональной деятельности; преобладание репродуктивного вида учебной работы по сравнению с проблемно-поисковым и исследовательским; недостаточное владение студентами современными информационно-коммуникационными средствами для выполнения современных проектов и решения конструкторских задач; социально-психологическая неготовность к решению организаторских и управленческих задач; недостаточная сформированность у обучающихся креативных качеств и низкий общекультурный уровень [3].

Наличие данных противоречий говорит о необходимости построения педагогического сопровождения развития личности будущего специалиста нефтегазовой отрасли.

Как в отечественной, так и в зарубежной науке феномен сопровождения стал предметом научного освоения лишь в последние десятилетия. Данной проблемой занимались как зарубежные исследователи А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др., так и отечественные М. Е. Битянова, Э. Ф. Зеер, Е. И. Козакова, М. М. Симаго, А. П. Тряпицина и многие другие.

Термин «сопровождение» является производным от слова «сопроводать» и согласно «Словарю русского языка» имеет несколько значений: «следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника»; «служить приложением, дополнением к чему-нибудь».

Следовательно, сопровождение является чем-то дополнительным, способствующим более эффективному осуществлению чего-либо, и в педагогике понимается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях образовательного процесса.

Педагогическое сопровождение рассматривается как многомерный процесс, сосредоточенный на позитивных сторонах и преимуществах субъекта образовательного процесса, способствующий восстановлению веры в себя и свои возможности, повышению резистентности учащегося к различным факторам учебной среды.

Исходным положением для формирования теоретических основ педагогического сопровождения стал личностно-ориентированный подход [1, 2]. Важным положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность.

Н. А. Лызь, А. Е. Лызь высказывают свою точку зрения, в которой под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [4]. При этом под субъектом понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – это множественные проблемные ситуации, при решении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [5]. Следовательно, педагогическое сопровождение можно определить как совместную предметную деятельность по развитию и формированию личности с использованием разнообразных форм групповой и индивидуальной работы, граничащей с обучением и коррекцией.

В рамках подготовки будущих инженеров нефтегазовой отрасли организация такого педагогического сопровождения возможна в рамках педагогического стимулирования процесса совершенствования профессиональной компетентности в контексте комплексного подхода к решению социально-экономических, экологических, технических и технологических проблем. Данное педагогическое стимулирование направлено:

- на обеспечение личностно-ориентированной направленности обучения;
- обеспечение интерактивного доступа к учебной и профессионально значимой информации и соответствие ее научным и профессиональным требованиям;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей индивидуума;
- повышение стремления личности к самостоятельной учебной деятельности, обмену знаниями и сотрудничеству;
- сокращение до минимума ограничений студента в его действиях и возможностях.

Литература

1. Берулава М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. 1996. № 1.
2. Ветров Ю. П. Образовательная стратегия: вопросы и проблемы // Лучшие страницы педагогической прессы. М., 2001. № 6.
3. Кузьминов Я. И., Реморенко И. М., Рудник Б. Л. и др. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения // Вопросы образования. 2008. № 1.
4. Лызь Н. А., Лызь А. Е. Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций // Высшее образование в России. 2009. № 6.
5. Новиков А. М. Проблемы гуманизации профессионального образования // Педагогика. 2000. № 9.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. А. Дегтярева, ст. преподаватель

Московский государственный открытый университет им. В. С. Черномырдина (филиал в г. Кропоткин)

HIGH SCHOOL TEACHER TRAINING TO OPERATION IN INNOVATIVE EDUCATIONAL SPACE

E. A. Degtyareva, p. lecturer,

Moscow State Open University V. S. Chernomyrdin (branch in Kropotkin)

Изучаются особенности инновационного пространства современного вуза, выявляется необходимость подготовки преподавателей высшей школы к внедрению продуманных новаций в учебный процесс вуза.

We study the characteristics of innovative space of modern high school, suggest a need for training of high school teachers to introduce thoughtful innovations in the educational process of the university.

Ключевые слова: инновационное пространство, психолого-педагогическая поддержка, деятельность направлен-

ность профессионального образования, подготовка преподавателей высшей школы.

Key words: innovation space, psycho-pedagogical support, activity-orientation of vocational education and training of high school teachers.

Резкая активизация инновационной деятельности, превращение ее в ключевой фактор экономического роста ставит новые задачи не только перед теорией и практикой инновационного менеджмента, но и педагогикой. Становится очевидным,

что при управлении инновациями менеджеры больше не могут использовать старые управленческие теории, что они вынуждены разрабатывать и применять новые подходы к управлению, ориентированные не всемерное поощрение инновационной деятельности, для того чтобы сохранить свою конкурентоспособность.

Таким образом, признание определяющего значения инновационной деятельности для экономического развития, выделение ее как стратегического приоритета сочетается с констатацией неэффективности применяемых методов управления инновациями. Такая ситуация характерна и для российских вузов. Однако эффективность профессиональной деятельности преподавателя современного вуза зависит от того, насколько глубоко и грамотно происходит в данном университете пересмотр прежних, базовых установок, ориентированных на традиционное формирующее обучение и воспитание, ролевое, строго регламентированное взаимодействие в системе «ученик – учитель», на стратегию развивающего образовательного пространства.

Признается, что образование в России должно быть *личностно-ориентированным* и позволять наиболее полно удовлетворять естественное и неотъемлемое право каждого человека на получение образования с учетом индивидуальных особенностей, интересов и способностей личности. В этом смысле естественное стремление человека ко все более глубокому познанию и преобразованию внешнего мира должно взаимодействовать с искусственно созданной педагогической средой в учебных заведениях того или иного типа, с естественно-сообразной технологией образовательной деятельности. Иными словами, направленность индивидуальных установок, отражающих внутренние образовательные потребности личности и педагогически обоснованные способы удовлетворения этих потребностей, должна совпадать, взаимно усиливая и поддерживая друг друга [1].

Смена парадигм в образовательном пространстве России вызывает противоречивые устремления всей образовательной системы. С одной стороны, она должна гибко и динамично адаптироваться к происходящим в стране социально-экономическим и политическим преобразованиям, с другой – система образования должна быть по возможности стабильной в своей психолого-педагогической основе, не подвластной конъюнктуре. Другое противоречие: система образования должна вбирать в себя новые образовательные парадигмы и доктрины, которые традиционно сменяют друг друга исторически, а с другой стороны, она должна быть прогностичной, проектировать будущее, поскольку выпускники учебных заведений должны будут жить и работать в условиях, существенно отличных от условий периода их учебы. Об этой проблеме пишет В. П. Зинченко: «В идеале система образования должна более всех других институтов предвосхищать ход развития общества и его членов, которым будет комфортно и интересно жить в мире через 30–40 лет. В этом смысле она должна обладать не только даром предвидения, но и быть институтом будущего» [2]. Образование не имеет права обходить стороной проблему изменчивости мира, старения знаний, стереотипов мышления и действия, устаревания привычных форм, методов, приемов трудовой деятельности, способов ее организации.

Способ реализации интегративности в образовательном процессе сопряжен с *деятельностной направленностью* профессионального образования. Актуальность деятельностной парадигмы в высшем образовании, по мнению В. П. Зинченко, определяется в настоящее время тем, что идет интенсивный процесс отмирания старых и появления новых профессий. Коренным образом преобразуются их веками устоявшаяся структура. «В перспективе речь идет об одном из самых радикальных преобразований, о преобразовании всего существующего способа деятельности» [там же]. Это – пласт глубинных изменений, к которому должны быть готовы педагоги высшей школы. Все это влечет за собой принципиальные изменения в содержании и методах преподавания дисциплин, которые должны основываться на фундаментальных философских, социологических и психологических исследованиях деятельности, сознания и личности.

Длительное время российская (советская) общеобразовательная и профессиональная школы находились на позициях гностицистского, так называемого «знаниевого» подхода – основной образовательной задачей считалось формирование у учащихся, студентов прочных систематических знаний (умения и навыки всегда выступали второстепенными по отношению к знаниям компонентами). Сейчас акцент меняется – от гностицистского подхода – к деятельностному: основная цель образова-

ния рассматривается как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах и в том числе к творческому, профессиональному труду. Это означает, что сами знания из основной и единственной цели образования превращаются в средство развития личности обучаемых. По мнению А. М. Новикова, до недавнего времени основная цель обучения сводилась к освоению обобщенных результатов того, что создано предшествующим опытом человечества. Но обобщенные результаты выражены в научных знаниях, а вопросы самой деятельности, процесса, способов и средств ее осуществления часто оставались за рамками учебно-воспитательного процесса. «Но в развитии личности в процессе обучения важнейшим компонентом является овладение процессом, способами и средствами деятельности, а не только усвоение знаний... в будущей профессиональной деятельности студент должен будет предъявлять не знания в чистом виде, а способность применять их в конкретных практических ситуациях» [4, с. 16].

Существенно, что описанные тенденции реформирования отечественного образования соотносимы с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества, определенных в материалах ЮНЕСКО. К этим направлениям были отнесены: общепланетарный глобализм и гуманизация образования; культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения; междисциплинарный подход и интеграция в образовательных дисциплинах.

Несмотря на то что отечественная система высшего образования по своим научно-теоретическим установкам сближается с передовыми исследованиями мирового сообщества, все же реальная практика функционирования этой системы не удовлетворяет общество. В частности, результаты научных исследований психологов и педагогов, отраженных в многочисленных диссертациях, монографиях, учебных пособиях, слабо внедряются в практику вузовского обучения. С другой стороны, наблюдаются стихийные (часто по наитию руководства вузов) внедрения различных инноваций, что таит в себе риск еще больше усугубить положение, ибо метод проб и ошибок в применении к такому сложному объекту, как вузовский учебный процесс, непродуктивен. Поэтому сегодня как никогда ранее требуется подготовка преподавателей высшей школы к внедрению продуманных новаций в учебный процесс вуза [4].

Одним из интереснейших явлений инновационного характера отечественного образования является феномен психолого-педагогической поддержки, внедряемой в учебно-воспитательный процесс вузовской системы. Анализ научных исследований по проблеме «поддержки» на этапе вузовского обучения показал, что она рассматривалась как фактор адаптации студентов к образовательному процессу, как условие социально-психологической адаптации студентов в связи с ухудшением материальных и социально-бытовых условий их существования, как фактор стабилизации эмоционально-негативных состояний у студентов-мигрантов и т. д.

По своей форме психолого-педагогическая поддержка может быть отнесена к неформальному виду образования (в соответствии с принятой ЮНЕСКО терминологией). Как отмечает С. И. Змеев, неформальное образование в отличие от формального не носит характера систематизированной и целенаправленной деятельности обучающихся. Хотя в конкретных условиях организации может быть и иначе. Это обучение, как правило, осуществляется не в стенах учебных заведений (например, на производстве, в клубах и т. п.), отнюдь не всегда осуществляемое профессиональными преподавателями (например, психологами, работниками социальных служб и т. д.) и вовсе не обязательно завершающееся получением общепризнанного документа об образовании. Основная цель неформального образования, включая и различные службы психологической и психолого-педагогической поддержки личности на этапе обучения в вузе – это повышение у студентов уровня социальной мобильности и адаптированности к быстро меняющимся условиям жизни. Современный уровень социально-экономического развития человечества, все более ускоряющиеся темпы научно-технической революции востребовали тип личности, подготовленной решать не сравнительно простые и однородные производственные и социальные задачи, а все более разнообразные, с множественными вариантами, тающие в себе риски и провоцирующие на совершение ошибок. Все больше осознается, что человечеству необходимо **учиться быть**, по меткому выражению членов международной комиссии ЮНЕСКО. Время побуждает человека быстро адаптироваться к резким изменениям в экономической, общественной, политической и культурной жизни. Следует также отме-

тить, что любое инновационное явление, внедряемое в практику сложившегося исторически образовательного процесса, требует предварительного изучения данного явления в виде некоторой модели, ее апробации в деятельности, выявления возможностей ее функционирования.

Литература

1. Антонец В. А. и др. Инновационный бизнес: формирование моделей коммерциализации перспективных разработок : учебное пособие / под ред. К. А. Хомкина. М. : Дело, 2009.

2. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Интернет-журнал «Эйдос». 1999. 30 марта. <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-04.htm>
3. Новиков А. М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. М. : Эгвес, 2010. 208 с.
4. Харченко Л. Н., Панова И. Е. Обоснование инновационного подхода к оценке эффективности образовательного процесса / Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2011. № 1 (26). С. 177–181.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. Т. Булгакова, ведущий научный сотрудник
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PEDAGOGICAL DISCOURSE AS A CONDITION OF CULTURAL INTERACTION OF THE EDUCATION PROCESS

Е. Т. Bulgakova, a leading researcher
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье актуализируется проблема разработки эффективной системы формирования культуры взаимодействия будущих специалистов. Педагогический дискурс обозначен в качестве средства реализации целостной гуманитарной стратегии высшего образования.

The article is updated issue of developing an effective system of a culture of interaction of future specialists. Pedagogical discourse designated as a means of implementing an integrated humanitarian strategy in higher education.

Ключевые слова: кризис культуры и образования, культура взаимодействия, педагогический дискурс, условия развития культуры взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Key words: crisis of culture and education, the culture of interaction, the pedagogical discourse, the terms of the development of cultural interaction between the subjects of the educational process.

Стержневой проблемой модернизации высшего образования в России является создание эффективной системы формирования культуры взаимодействия будущих специалистов, позволяющей им реализовать себя в жизни в соответствии с нормами культуросообразной деятельности. Неразрешенность этой проблемы на сегодняшний день объясняется тем, что кризис общества и государства повлек за собой дегуманизацию высшего образования, вследствие чего образовался тот замкнутый круг, когда овладение профессиональными знаниями, новыми технологиями и мышлением, являющимися по своей природе гуманитарными, строится по технократическому типу с его жесткостью ограничений и однозначностью выводов.

Опыт преподавательской деятельности в вузе свидетельствует о реальном существовании «двух образований»: первое – это представленное в программах, подлежащее обязательному усвоению и контролю, второе – «скрытое образование» (В. И. Слободчиков), являющееся своего рода вторичным продуктом образовательного процесса. Сюда относятся все те факторы образовательного процесса, которые порождают ценностно-смысловое отношение, культуру, компетентность, личный опыт и другие элементы образованности, которые нельзя сформировать из набора знаний и умений. Поэтому важным является поставить в центр вузовского образования то, что раньше было «побочным», – личностное развитие выпускников.

В связи с этим особое осмысления в системе высшего образования требует проблема его педагогического дискурса, анализ которой рассматривается нами как философско-педагогическая рефлексия на кризис культуры и образования в России.

В науке является общепринятым определение **педагогического дискурса** как объективно существующей динамической системы ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующей в образователь-

ной среде вуза, включающей участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающей приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого профессионально значимого или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности [2]. Данный вид личностного опыта можно рассматривать как опыт культурного соавторства в совместной творческой деятельности студента и преподавателя по преобразованию социальной и учебной реальности.

Цель педагогического дискурса носит, как и цель образования в целом, трехкомпонентный характер: в профессиональной области – формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса, в общественной жизни – полноценная социализация личности в обществе, в личностной сфере – становление самодостаточной личности. Общая цель педагогического дискурса заключается в создании условий для становления **целостного** человека во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик.

При характеристике педагогического дискурса как условия формирования культуры взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза необходимо анализировать изучаемый феномен по следующим аспектам: цель, участники, образовательная среда, содержательная составляющая, условия общения, стилистическая специфика субъект-субъектного взаимодействия.

Характеристика **участников** педагогического дискурса включает анализ их статусно-ролевых функций, мотивов, ценностей, профессионально значимых личностных качеств, индивидуальной интерпретации смыслов. Ценностная ориентация участников педагогического дискурса сводится к признанию и закреплению моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, соблюдению социальных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытию содержания основных концептов педагогического дискурса, таких как жизнь, свобода, истина, гуманизм, красота, труд, знание.

Важным положением является то, что педагогический дискурс формируется и функционирует в **образовательной среде** вуза. Создание гуманитарной образовательной среды в нем предполагает обеспечение определенной психолого-педагогической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационно-управленческого, методического и психологического характера, обеспечивающих обретение студентами гуманитарной культуры и стимулирующих собственную культуросообразную деятельность студентов.

Важнейшим условием эффективности педагогического дискурса, показателем его гуманитарного качества выступает переход от академического изложения **содержания образования** к построению в ходе профессионально-педагогической подготовки «живого знания». Здесь научно-педагогическая задача состоит не в раскрытии механизма преобразования знани-

гических условий, создающих предпосылки такого перехода. Эффективность усвоения содержания образования возрастает благодаря тому, что это содержание обретает теперь качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида.

Условия общения характеризуются в первую очередь тем, что это общение происходит в рамках определенного социального института, в данном случае – вузовского образовательного пространства. Стратегия поведения участников дискурса, коммуникативная доминанта, учет социально, культурно, личностно значимых условий и обстоятельств конкретной коммуникативной ситуации определяются типом общения (личностно- или статусно-ориентированное), а также целями данного педагогического дискурса.

Таким образом, педагогический дискурс, имеющий информационные, семиотические, антропологические и культурологические истоки, рассматривается нами не только как продукт деятельности, но и как процесс его создания, и эффективность протекания этого процесса определяется целым рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы обусловлены социальной и образовательной средой, в которой создается и функционирует педагогический дискурс, а внутренние факторы связаны с личностными качествами и установками субъектов образовательного процесса. Онтологический момент «встроенности» образовательной деятельности в социальную реальность позволяет говорить о правомерности использования педагогического дискурса как средства ре-

ализации целостной гуманитарной стратегии технического образования [1]. Развитие гуманитарного качества педагогического дискурса должно быть направлено в первую очередь на изменения в целевой ориентации образования; мотивации индивидуально-личностных смыслов образования; в характере межсубъектного взаимодействия участников образовательного процесса; типе профессионального мышления и поведения профессорско-преподавательского состава, предполагающего личностно-гуманную ориентацию; содержательной стороне учебного процесса; изменения и в статусе знаниевой парадигмы – из цели обучения в средство, инструмент для постижения окружающего мира; в характере используемых педагогических технологий; способах восприятия, осмысления и субъективной трактовки явлений социальной и педагогической реальности на основе рефлексии, интерпретации, поиска личностного смысла.

Литература

1. Булгакова Е. Т. Культуротворческие основы педагогического дискурса вуза // Материалы XXII Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения». Новосибирск : ЦРНС, 2011. С. 212–218.
2. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование : [Электронный ресурс]. // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И. И. Близнякова, аспирант

Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT IN FORMING A SOCIAL-SAFE BEHAVIOR OF THE EDUCATION PROCESS

I. I. Bliznyukova, a graduate student

Nevinnomysskiy State Humanitarian Institute, Nevinnomyssk

В статье рассматривается безопасность образовательного пространства в аспекте разработки организационных подходов и методов деятельности учреждений образования по его формированию. Выявляются приоритетные направления образовательной политики не только государства в целом, но каждого образовательного учреждения в отдельности.

The article deals with the safety aspect of the educational environment in the development of organizational policies and practices of educational institutions for its formation. Identifies priority areas of education policy, not only of the state as a whole, but each of the educational institutions in particular.

Ключевые слова: безопасность, образовательное пространство, культура безопасности, воспитание.

Key words: security, education space, safety culture, education.

Безопасность в образовательной среде представляет собой формирующееся комплексное научное направление, призванное раскрыть особенности современного процесса образования в условиях нарастающих опасностей. Это направление исследует формы и средства адаптации учащихся и учителей к императивам выживания, определяет безопасность образовательной среды, осуществляет поиск механизмов, методов и направлений регулирования взаимозависимости между нарастающими опасностями и образовательной средой.

Согласно исследованию Н. А. Складной и И. В. Плюща, цель обеспечения безопасности образовательного пространства заключается в разработке организационных подходов и методов деятельности учреждений образования по формированию безопасного образовательного пространства, обеспечивающих улучшение здоровья и снижение социальной дезадаптации подрастающего поколения, предупреждение и/или снижение последствий возможных чрезвычайных ситуаций, формирование культуры безопасности [13].

К числу базисных принципов обеспечения безопасности в образовательной среде относятся комплексность и систем-

ность. Комплексность проявляется как свойство обеспечения всех условий и факторов, оказывающих существенное влияние на процесс достижения целей: объективных и субъективных, правовых и организационных. Системность проявляется как свойство согласованного использования для достижения цели всех имеющихся сил и средств [1, с. 14].

Важно отметить, что вопрос обеспечения безопасности в образовательных учреждениях не нов, попытки его решения предпринимаются на всех уровнях с 2000 г. Школы, занимающиеся укреплением безопасности, занимаются поиском путей для установления конструктивного взаимодействия между различными учреждениями и ведомствами, родителями, учителями и детьми [4].

В апреле 2005 г. на Всероссийской конференции «Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность» В. В. Анисимов отметил, что все мероприятия по обеспечению функционирования безопасного образовательного учреждения не имеют должного эффекта. По мнению автора, это связано с принятием управленческих решений в данном вопросе на ситуационной основе – по результатам трагическим [2, с. 13].

В изменившихся условиях подход к обеспечению безопасности, основанный на принципе «реагировать и выправлять», вынужден уступить место новому, базирующемуся на принципе «предвидеть и предупреждать» [3, с. 34]. В связи с этим «...специальная подготовка подрастающего поколения к грамотному поведению в опасных ситуациях должна стать одной из ведущих задач образования», – считает В. В. Анисимов [2, с. 23].

В данном вопросе, по мнению Б. И. Мишина, альтернативы воспитанию, опирающемуся на общечеловеческие ценности, нет. Воспитание является важнейшей функцией образования. В последние годы в разных уголках мира начинает формироваться новое представление об образовании как упорядоченном способе присвоения ребенком культурных ценностей. Знание само по себе – большая ценность, но его использование в отсутствии культуры часто безнравственно [13].

В начале 1990-х гг. в России «...из образования было частично изъято воспитание. Воспитательный аспект носит фрагментарный характер» [8, с. 63]. За это время появилось поколение молодых людей (свыше 10 млн) в возрасте 17–20 лет, воспитанное средствами массовой информации, «улицей» и в меньшей степени родителями. В результате такого «воспитания» около 2,5 млн детей школьного возраста нигде не обучаются (на них приходится 40 % всей «несовершеннолетней» преступности). Более 2 млн детей и подростков бродяжничают [12, с. 78].

В связи с изменениями в социальной структуре общества, неустоявшимися ценностными приоритетами школьные предметы не обеспечивают формирования того мировоззрения, которое способствовало бы пониманию школьниками причин, порождающих опасные и чрезвычайные ситуации, и при определенном уровне воспитания оно могло бы быть направлено на недопущение и устранение самих причин опасных ситуаций, формирование законопослушных граждан» [9, с. 63].

Российскому обществу потребовалось почти десять лет, чтобы осознать значимость воспитания. Возрождение внимания на государственном уровне к институту воспитания в системе образования началось в 1999 г. с принятием Министерством образования Российской Федерации приказа, которым была утверждена Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 гг., а затем и на 2002–2004 гг. [11]. Программа определила цели, задачи и направления совершенствования организации воспитания в системе образования на долгосрочной основе. Она была направлена на реализацию стратегии развития воспитания подрастающих поколений, определенной в Конституции Российской Федерации, законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральной программе развития образования, Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». Программа была ориентирована на повышение общественного статуса образовательных учреждений, обновление содержания и структуры воспитания на основе традиций и современного опыта, обеспечения многомерности и интегрированности учебного и воспитательного процессов, баланса государственного, общественного и семейного воспитания, современных механизмов воспитания и его приоритетов в образовательных учреждениях всех типов. Программа явилась основой для разработки региональных и муниципальных программ.

В последнее время государство значительно увеличило финансирование мероприятий, направленных на модернизацию образовательной сферы. Активно реализуется национальный проект «Образование», в основе которого – целостный подход к стимулированию роста образовательных услуг, созданию необходимых условий для получения детьми доступного высококачественного образования, но отсутствует информация о его безопасности. В 2009 г. Президентская инициатива «Наша новая школа» аккумулировала опыт трехлетней реализации приоритетного национального проекта «Образование» в части направлений и мероприятий, ориентированных на государственную поддержку российской общеобразовательной школы. В ней также отражены проекты, реализуемые в течение последних трех лет в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг., сформулированы новые направления поддержки и развития школьного образования.

В основу проекта «Наша новая школа» положены пять направлений государственной поддержки и развития школьного образования: обновление образовательных стандартов общего образования, создание современной школьной инфраструктуры, обеспечение условий для развития здоровья детей, создание системы поддержки талантливых детей, развитие учительского потенциала [6, с. 3].

Следует констатировать, что решение вопроса по повышению уровня воспитания, направленного на культуру безопасности воспитанников, не находило должного отражения в образовании. «И вина здесь не только Федерального Министерства образования и науки, но и органов управления образованием всех уровней», – отмечает Б. И. Мишин [8, с. 92].

Вместе с тем именно в образовательной среде, по мнению Л. И. Шершнева [14, с. 25], должны формироваться

и развиваться целостное понимание мира, современное научное мировоззрение, прочные духовно-нравственные устои, ясное представление о ценностях и смысле жизни, собственном предназначении и социальных потребностях, культура здоровья и здорового образа жизни, четкая мотивация жизнедеятельности, культура безопасности и др. «Именно образование, а конкретнее, его составляющая – воспитание, – отмечает О. Г. Грохольская, – то важнейшее поле деятельности, на котором возможны созидательные преобразования, способные дать начало процессу духовного возрождения нации» [5, с. 43]. «Важным является наличие такого образовательно-воспитательного пространства, которое формировало бы жизнеспособность личности, т. е. способность выживать в условиях нынешней реальности не деградируя, а развиваясь в созидательном направлении», – отметил Н. Д. Никандров в апреле 2005 г. на Всероссийской конференции «Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность».

«Наряду с принципами гуманности, демократичности, непрерывности, открытости образования сегодня целесообразно ввести принцип безопасности образования», – считает О. Г. Грохольская. Этот принцип сводится к учету всех сторон реальности, отсутствию опасности в образовании: ни через содержание, ни через технологии, ни через управление [5, с. 44].

Иными словами, обеспечение безопасности образования в окружающей среде, защита прав, охрана жизни и здоровья участников образовательного процесса должны стать приоритетными направлениями образовательной политики не только государства в целом, но каждого образовательного учреждения в отдельности. Оно в своей структуре должно организовывать психолого-педагогическое сопровождение формирования социально-безопасного поведения всех субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Андреева Л. А. Криминологический аспект региональной безопасности // Адвокатская практика. 2008. № 1.
2. Анисимов В. В. Что такое безопасность образования, или почему российское образование опасно? // Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность : материалы Всероссийской конференции. 21–23 апреля 2005. М. : Изд-во УРАО, 2005.
3. Безопасность образовательного пространства : монография / под общ. ред. Н. А. Склановой, И. В. Плющ. Новосибирск : Изд-во СО РАМН, 2001.
4. Воробьев В. А. Концепция безопасности образовательного учреждения // <http://pedsovet.org/index.php>
5. Грохольская О. Г. Методологические и прикладные аспекты формирования личности безопасного типа // Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность : материалы Всероссийской конференции. 21–23 апреля 2005. М. : Изд-во УРАО, 2005.
6. Законодательное обеспечение национальной образовательной стратегии – инициативы «Наша новая школа»: Рекомендации парламентских слушаний, проведенных Комитетом по образованию Гос. Думы Федерального Собрания от 21.05.2009: Письмо председателя Комитета Г. А. Балыхина от 22.06.2009 № 3.5-20/362. М., 2009.
7. Минаев Г. А. Система образования как один из механизмов безопасности (проблемы, анализ). М., 2005.
8. Мишин Б. И. Необходимые организационно-педагогические условия для формирования личности безопасного типа в общеобразовательных учреждениях // Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность : материалы Всероссийской конференции. 21–23 апреля 2005. М. : Изд-во УРАО, 2005.
9. Мишин Б. И. Образование как фактор обеспечения личной, общественной и государственной безопасности // Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность : материалы Всероссийской конференции. 21–23 апреля 2005. М. : Изд-во УРАО, 2005.
10. Об итогах реализации Программы развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 гг. и об основных направлениях развития воспитания в системе образования на 2002–2004 гг.: Приказ Министерства образования РФ от 25.01.2002 № 193: «О реализации решения коллегии Минобразования России от 25.12.2001 № 19/2».

11. Об основных направлениях развития воспитания в системе образования: Приказ Министерства образования РФ от 18.10.1999 № 574: «О реализации решения коллегии от 28.09.1999 № 19».
12. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. СПб. : Питер, 2008.
13. Развитие воспитания в системе образования // Администрация Губернатора Ханты-Мансийского автономного

округа – Югры. Комитет по информационным ресурсам. URL: <http://www.eduhmao.ru>

14. Шершнева Л. И. Образовательное пространство России как системообразующий фактор национальной безопасности // Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность : материалы Всероссийской конференции. 21–23 апреля 2005. М. : Изд-во УРАО, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

А. А. Аджиева, ст. преподаватель

Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Дж. Алиева, г. Карачаевск

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE IMAGE OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST

A. A. Adzhieva, Art. lecturer

Karachay-Cherkessia State University WJ Aliyev, Karachaevsk

В статье рассматривается имидж как образ будущей профессии, опирающийся на профессиональные представления студентов. Актуализируется необходимость формирования имиджа будущего профессионала в условиях реализации нового содержания и форм подготовки психологов.

In the article the image as an image of the profession, based on the students' professional. Actualized the need for a professional image of the future in terms of the new contents and training of psychologists.

Ключевые слова: имидж, имидж психолога, условия формирования имиджа психолога в вузе.

Key words: image, the image of the psychologist, the terms of image formation of a psychologist at the University.

Особое значение в профессиональной подготовке имеет имидж как образ будущей профессии, опирающийся на профессиональные представления студентов. Процесс формирования системы адекватных представлений о характере и специфике будущей профессии, о себе как профессионале и своем профессиональном будущем приобретает особую актуальность в развитии современного психологического образования. Значимость этого фактора объясняется тем, что неадекватность складывающихся в сознании будущего специалиста представлений о профессии психолога и их несоответствие реальным требованиям к его труду часто приводит к разочарованию и отказу выпускника от самореализации в психологической профессии, а также препятствует качественному выполнению профессиональной деятельности специалиста-психолога.

Результаты значительного числа исследований, посвященных изучению профессиональных представлений студентов-психологов, показывают, что представления студентов о будущей профессии, о характере и специфике деятельности профессионала, его имидже, образ себя в профессии у студентов-психологов часто являются искаженными или неадекватными, что или приводит к разочарованию в профессии и желанию сменить ее, или затрудняет процесс адаптации к труду после окончания вуза [1, 2, 3]. Представления студентов-психологов о будущем отличаются неопределенностью, слабой связью с психологической профессией и нереалистичностью профессиональных установок. Студенты не имеют сколько-нибудь яс-

ного представления о том, где и в каком именно качестве им предстоит профессионально трудиться; они информированы об основных отраслях психологии или видах деятельности психологов, но не знают реальной ситуации на рынке труда (В. В. Барабанова, Г. М. Белокрылова, Т. М. Буякас, А. И. Донцов, Ю. М. Забродин, М. Е. Зеленова, Н. Н. Колмогорцев, Г. Ю. Любимова, В. А. Фокин, Л. Б. Шнейдер и др.) [4].

Вместе с тем часть исследований позволяет сделать вывод, что в процессе обучения в вузе и связанным с этим усвоением учебной программы и освоением определенных видов практик представления студентов о профессии, личности психолога и профессиональном будущем становятся все более адекватными (С. Т. Джанерьян, Т. А. Казанцева, Н. Л. Кирт, Ю. Н. Олейник, Е. В. Проккопьева, И. Б. Терешкина и др.).

Несмотря на значимость и результативность проведенных исследований, ряд проблем личностного развития и профессионального становления студентов-психологов еще остается малоизученным. В частности, недостаточно исследованы такие вопросы, как: трансформация представлений о труде психолога на разных этапах становления психологической профессии, зависимость процесса формирования имиджа будущего профессионала от содержания и форм подготовки психологов, характер изменения представлений о психологе в процессе вузовского обучения, имидж будущей профессии и его связь с личностными особенностями студентов.

Литература

1. Аминов Н. А., Молоканов М. В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 5.
2. Белокрылова Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов : автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1997.
3. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог» : учеб. пос. / под ред. И. Б. Гриншпуна. М. ; Воронеж, 2002.
4. Исаева Н. И. Развитие профессиональной культуры психолога образования : дис. ... д-ра психол. наук. Белгород, 2002.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

И. Е. Лилиенталь, научный сотрудник

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ADAPTATION PROCESS OF TEACHING STUDENTS IN HIGH SCHOOL

I. E. Lilienthal, researcher

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье раскрывается сущность процесса адаптации, социализации как связующего звена адаптации и развития личности. Рассматриваются основные тенденции успешной адаптации и задачи личностного и профессионального развития в период обучения в вузе.

The article reveals the essence of the process of adaptation, socialization as a link adaptation and reeks of personality. The basic tendencies of successful adaptation and objectives of personal and professional development in the period of study at the university.

Ключевые слова: адаптация, развитие личности, социализация, профанализация, самоопределение.

Key words: adaptation, personal development, socialization, profanalizatsiya, self-determination.

Начало студенческой жизни — серьезное испытание для большинства студентов. Ребятам необходимо принять новую социальную роль студента, привыкнуть к новому коллективу, к новым требованиям, к повседневным обязанностям, приобрести к профессии. Поэтому переход от школьного к вузовскому обучению является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на психологическом комфорте и нервно-психическом здоровье студентов, на их личностном развитии и эффективности профессиональной подготовки.

Анализ сущности и содержания социальных, педагогических и психологических аспектов адаптации личности связан с тем, что адаптация включает в себя круг явлений от элементарного акта приспособления живого организма к среде до сложнейшей социальной и психологической адаптации человека, которая представляет собой процесс его взаимодействия с окружающей внешней средой.

Адаптация студентов носит конкретный характер и означает в первую очередь именно приспособление личности, личностных свойств и качеств к новым условиям конкретного вуза, когда возникает новая, информационная основа адекватности психической и предметно-практической деятельности. Адаптация — это процесс непрерывный, так как не прекращается ни на один день, и колебательный, поскольку даже в течение одного дня происходит переключение в самые разные сферы: деятельность, общение, самосознание.

Студенческий возраст это поздняя юность или ранняя зрелость. Это важный этап социально-профессионального становления, когда происходит глубокое изменение социальной ситуации развития личности. Эти изменения приводят к кризису идентичности, который выражается в том, что личность испытывает неуверенность, дискомфорт и растерянность, с одной стороны, и у нее появляются такие психологические новообразования, как самостоятельность, социальная зрелость, социально-профессиональная компетентность — с другой стороны. Исходя из этого процесс адаптации студентов в первый год обучения необходимо рассматривать с трех позиций:

1. Физиологическая адаптация, когда организм привыкает к новым физическим и умственным нагрузкам.

2. Профессиональная адаптация, когда происходит приспособление к характеру, режиму и условиям труда, развитие положительного отношения к профессии.

3. Социально-психологическая адаптация, которая связана с вхождением личности в новое социальное окружение.

Адаптация студентов к вузовскому обучению может рассматриваться и в контексте их личностного и профессионального развития, которое предполагает анализ и сопоставление таких базовых категорий, как «адаптация» и «развитие личности».

Адаптация индивида к среде и развитие его личности являются процессами, которые находятся в сложной взаимосвязи и взаимообусловленности. Связующим звеном категорий «адаптация» и «развитие личности» является понятие «социализация», которая носит двусторонний характер: с одной стороны — тенденция социальной типизации, а с другой — тенденция к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности.

Развитие и профессионализация студентов в вузе, подчиняясь общим закономерностям социализации, имеют и специфику, обусловленную конкретным «временем-пространством». Так, ситуация развития личности студента на современном этапе накладывает отпечаток на протекание процессов социальной типизации (адаптация и интеграция) и автономизации (самореализация, саморазвитие). С этих позиций обучение молодого человека предстает как этап его личностного и профессионального развития, поэтому в качестве основных задач развития в этот период выступают следующие:

- обретение чувства тождественности и целостности (идентичности);
- профессиональное самоопределение;
- развитие готовности к жизненному самоопределению, что предполагает достаточно высокий уровень развития ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности.

Поэтому важно с первых дней пребывания студентов-первокурсников в учебном заведении создать положительный эмоциональный фон, условия для активной жизнедеятельности, для удовлетворения потребностей в интеллектуальном, эмоциональном и нравственном развитии, доброжелательные взаимодействия как между студентами, так и между студентами и педагогическим коллективом в целом.

Таким образом, можно заключить, что, учеба в вузе окажется более успешной, если будут учтены следующие основные тенденции адаптации и развития студентов:

- В ситуациях, которые не являются экстремальными, студент стремится к **безопасности**, обеспечивающей охрану достигнутого и возможность дальнейших достижений. Это связано с тем, что психическая деятельность имеет ярко выраженный адаптивный характер. Однако на пути к цели нормальному человеку свойственно по возможности минимизировать напряжения, избегать страданий, стремиться к радости, т. е. избирать оптимальные варианты своей социальной жизни.
- Студент тяготеет к такому уровню **уверенности**, который дает ему возможность предвидеть будущее. Он требует четкой перспективы своего становления как специалиста и уверенности в том, что требования, предъявляемые к нему в процессе обучения в вузе, потребуют большего, быть может предельного напряжения его интеллектуальных и нравственных сил, однако будут соответствовать его возможностям.
- Студент хочет обладать чувством собственного достоинства и **значимости**. Удовлетворение этих потребностей, основанное на объективной оценке его достижений.
- Студент стремится достигнуть внутренней **гармонии** всех сторон своей жизни. Это, в свою очередь, требует трактовать процесс учения в вузе не только как сообщение определенных фактов науки, но как деятельность, специально формирующую способность творчески мыслить, чувствовать, оценивать, действовать.

Литература

1. Бекмаханова Е. К. Проблема психологической адаптации студентов. Алма-Ата, 1983. 24 с.
2. Белоусов А. З. О здоровье студентов // Гигиена умственного труда / под ред. В. З. Нагорного. М.: Издательство МГУ, 1971. С. 4–16.
3. Дмитриев К. Ф., Ериф М. И., Эткинд А. М. Кризисы в развитии индивидуальности и стратегия психологической помощи // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. 3. Л., М., 1985. С. 287–292.
4. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. 112 с.
5. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Социализация и воспитание. Ростов н/Д, 1997. 144 с.
6. Некипелов Н. И., Кухлова Г. Г. Модель срочных адаптационных реакций и ее применение для оценки работоспособности студентов // Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки / под ред. В. Г. Асеева. Иркутск, 2004. С. 43–51.
7. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. науч. тр. Кишинев: Штиинца, 1990. 116 с.
8. Шамардина М. В. Система интенсивной адаптации студентов в системе ССУЗов // Материалы конф. Бийск, 2009. С. 23–25.

СЕКЦИЯ 4

ИНТЕГРАЦИЯ СПОРТИВНОЙ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Филанковский, профессор, заведующий кафедрой теории и методики безопасности жизнедеятельности Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

А. Д. Кудря, доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THE ROLE OF PHYSICAL CULTURE IN MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

V. V. Filankovsky, Professor, head of the department theories and health and safety techniques NCFU teacher training college, Stavropol

A. D. Kudrya, Associate Professor of the theory and technique health and safety NCFU teacher training college, Stavropol

В статье поднимается вопрос о роли физической культуры в патриотическом образовании студентов в системе высшего профессионального образования. Изучая проблему, авторы приходят к заключению, что важными составляющими патриотического образования является гражданское, нравственное, эстетическое и физическое воспитание.

The article deals with the role of Physical Culture classes in patriotic education of students in the system of higher professional education. While dealing with the problem the author comes to the conclusion that the important components in patriotic education are the civil, moral, aesthetic and physical education.

Ключевые слова: гражданское воспитание, нравственное воспитание, эстетическое воспитание, физическое воспитание, воинское воспитание.

Key words: civil education, moral education, aesthetic education, physical education, military education.

Характерной особенностью современного этапа развития российского социума является значительный рост интереса к проблемам воспитания не только среди педагогов, но и широкой общественности. Стало очевидным, что решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции у подрастающего поколения, потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважения к историко-культурному наследию своего народа и всех народов России. В связи с этим приоритетным направлением и составной частью образовательного процесса должно стать патриотическое воспитание подрастающего поколения [1].

Как известно, патриотическое воспитание, как многостороннее явление, включает в себя следующие составляющие: военно-патриотическое воспитание; героико-патриотическое воспитание; национально-патриотическое воспитание; гражданское воспитание; гражданско-патриотическое воспитание. Военно-патриотическое воспитание ориентировано на формирование у человека глубокого патриотического сознания, идей служения Отечеству и его вооруженной защите, воспитание чувства гордости за русское оружие, уважение к военной истории, стремления к военной службе, сохранению и приумножению славных воинских традиций. В настоящее время, на наш взгляд, это направление особенно актуально в силу тенденций падения престижа военных профессий, нежелания многих молодых людей служить в армии, пересмотра истории страны и, в частности, военно-исторических фактов и места в них отдельных личностей. Поле деятельности педагогов и воспитателей в направлении военно-патриотического воспитания огромно [3].

Гражданское воспитание студентов представляет собой систему общекультурного ценностного отношения к глобальным проблемам, социальным группам, отдельным лич-

ностям, их деятельности, к явлениям общественной жизни и сознания.

Нравственное воспитание студентов связано с дальнейшим развитием их нравственного сознания, которое представляет собой сложное явление. Как известно, оно складывается из первичных нравственных представлений, усложняющихся и обогащающихся в течение жизни, интегрирующихся в нравственные понятия. Важнейшими компонентами нравственного сознания и поведения являются нравственная потребность и воля, желание, настойчивость умение реализовать нравственный выбор в жизни. Вне нравственной воли не может быть нравственного поведения [5].

Эстетическое воспитание студентов на военной кафедре представляет собой целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве. Этот вид воспитания включает в себя эстетическое развитие – организованный процесс, обеспечивающий активность эстетического восприятия, чувствования, творческого воображения, эмоционального переживания, образного мышления.

Физическое воспитание представляет собой многовариантный процесс, составляющий специфическую часть воспитания физической культуры, направленную на психофизическое и спортивное совершенствование личности.

В свою очередь физическая культура, по нашему определению, это область общей культуры и истории человечества, социальный феномен, представляющий собой исторически определенный уровень материальных, духовных, научно-теоретических и практических достижений общества, полученных в процессе специфической деятельности системы физического воспитания и спорта, образования и науки и интегрированных в культуру образа жизни и психофизическое здоровье общества.

Однако большинство студентов, обучающихся в системе высшего профессионального образования, имеют низкий уровень физической подготовленности и физически слабо развиты, не осознают важности занятий физической культурой. В связи с этим перед преподавателями кафедры физической культуры стоит задача просвещения и убеждения студентов в их физическом совершенствовании.

Особое место в системе воспитательной работы, безусловно, занимает *воинское воспитание*. В широком смысле слова оно представляет собой целенаправленный непрерывный процесс формирования у студентов на базе их гражданской ответственности высоких морально-психологических и боевых качеств, вооружения их знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения обязанностей в воинской службе и защите Отечества [2, 5].

Военно-патриотическое и физическое воспитание имеют тесную взаимную связь, поскольку и ультрасовременная бое-

вая техника не снимает вопроса о высокой физической подготовленности воина к выполнению долга перед Родиной.

Исследователи понятия «патриотизм» выделяют следующие виды патриотического воспитания: военно-патриотическое воспитание; героико-патриотическое воспитание; национально-патриотическое воспитание; гражданское воспитание; гражданско-патриотическое воспитание [4].

В свою очередь военно-патриотическое воспитание – это составная часть патриотического воспитания, ориентированная на формирование у человека глубокого патриотического сознания, идей служения Отечеству и его вооруженной защите, воспитание чувства гордости за русское оружие, уважение к военной истории, стремления к военной службе, сохранению и приумножению славных воинских традиций. Как нами было установлено, в настоящее время это направление особенно актуально в силу тенденций падения престижа военных профессий, нежелания многих молодых людей служить в армии, пе-

ресмотра истории страны и, в частности, военно-исторических фактов и места в них отдельных личностей.

Литература

1. Соловьев Г. М. Формирование физической культуры личности студента в ракурсе современных образовательных технологий : монография. Ставрополь : Изд-во СГУ, 1999. 168 с.
2. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое мышление. М. : Педагогика, 2009. 220 с.
3. Аронов А. А. Воспитывать патриотов. М. : Просвещение, 2007. 254 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, 2008.
5. Вопросы воинского воспитания. М., 2005. 260 с.

НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Ю. А. Маренчук, доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

NOOSPHERIC EDUCATION OF LIFE

**Y. A. Marenchuk, assistant professor of theory and life safety procedures
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol**

В работе представлен курс по выбору «Ноосферное образование в области безопасности жизнедеятельности», его цели, задачи, содержание и задания для самостоятельной работы студентов. Ноосферное образование является одной из перспективных тенденций и педагогических моделей, в которой нравственно-эстетические основы являются главными составляющими.

This paper presents a course on the choice of the «Noosphere degree in safety», its goals, objectives, content and tasks for independent work of students. Noosphere education is one of the most promising trends and pedagogical models, in which the moral and aesthetic bases are the main components.

Ключевые слова: ноосферное образование, безопасность жизнедеятельности, компетенции, самостоятельная работа.

Key words: noosphere education, life safety, competence, self-study.

Ноосферное образование – это образование, направленное на развитие целостного мировоззрения, экологического сознания и духовно-нравственных качеств личности. Это новое направление в педагогике ставит приоритетными вопросы становления личности, Человека с большой буквы. Ноосферное образование является инновационным направлением в педагогике, его теоретические и практические основы в настоящее время активно разрабатываются учеными.

Нами для студентов факультета физической культуры, специальности «Безопасность жизнедеятельности» был разработан курс по выбору «Ноосферное образование в области безопасности жизнедеятельности» [1]. Целью освоения дисциплины является: сформировать способность организации целостного педагогического процесса ноосферного образования в учебном учреждении, овладеть структурой, основным содержанием, способами организации работы, путями оптимизации ноосферного воспитания в учебном учреждении; сформировать готовность применять приобретенные практические навыки и умения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Ноосферное образование является одной из перспективных тенденций и педагогических моделей, в которой нравственно-эстетические основы являются главными составляющими. Ноосферное образование базируется на деятельностном, личностно-ориентированном и социально значимом подходе в организации обучения студентов. Курс по выбору включает ноосферные подходы к образовательному стандарту для новых поколений, учитывающие приоритеты угроз глобализации, цели стратегии национальной безопасности России до 2020 года. Тематика курса адаптирована к наиболее острым аспектам процессов глобализации жизни граждан России и человечества в регионах планеты.

Задачи курса:

1. Повысить теоретическую и практическую подготовку студентов в области ноосферного образования.
2. Обеспечить освоение теории, истории, передового опыта и современных методик ноосферного воспитания детей.
3. Повысить уровень ноосферной воспитанности студентов, интереса к профессиональной деятельности.

Изучение дисциплины «Ноосферное образование в области безопасности жизнедеятельности» предшествует освоению следующих дисциплин: «Чрезвычайные ситуации природного характера и защита от них», «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита от них», «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них». Дисциплины «Правовое регулирование и органы обеспечения безопасности жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности» предшествуют изучению дисциплины курса по выбору «Ноосферное образование в области безопасности жизнедеятельности» и являются теоретической и научной базой для формирования знаний в области ноосферного образования. Курс «Ноосферное образование в области безопасности жизнедеятельности» тесно связан с другими дисциплинами: базируется на философии, психологии и педагогике; взаимодействует с другими частными методиками, опирается на методику обучения безопасности жизнедеятельности, экологию, биологию и т. д.

В результате освоения дисциплины формируются следующие компетенции:

Общепрофессиональные (ОПК):

- владеет основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
- способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4).

Профессиональные (ПК):

- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).

Общекультурные (ОК):

- готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11).

В результате изучения дисциплины «Ноосферное образование в области безопасности жизнедеятельности» обучающийся должен:

знать: основы ноосферного образования и овладеть основными принципами; методологические и мировоззренческие основы и значение знаний в области безопасности жизнедеятельности;

уметь: организовывать и методически правильно проводить занятия по данной дисциплине; осуществлять межпред-

метные связи; понимать роль природы в жизни человека, в развитии личности, общества и государства;

владеть: системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение окружающей среды, экологически правильное взаимодействие человека и природы, развитие и совершенствование всех сил и способностей студента, основных видов деятельности, качеств личности и т. д.: умением отбирать необходимое содержание знаний ноосферного содержания для детей, находить наиболее эффективные способы взаимодействия с ними; охранять и улучшать состояние окружающей среды; умением диагностировать, планировать и строить педагогический процесс ноосферного образования в учебном учреждении, совершенствоваться и самообразовываться в ходе педагогической деятельности.

Теоретический раздел предусматривает сведения об актуальности ноосферного образования, о месте природы в системе ценностей, знакомит с опытом предшествующих поколений по ноосферному воспитанию детей. В этом разделе раскрываются основные задачи ноосферного образования, теоретические основы выбора его содержания, содержание программ для учебных учреждений по этому направлению работы.

Студенты знакомятся со структурой педагогического процесса ноосферного образования, его основными компонентами; с основными методами, формами работы по организации ноосферного воспитания.

Практический раздел предусматривает, с одной стороны, формирование методических навыков и умений, обеспечивающих овладение методами и способами организации работы по ноосферному образованию, направленных на формирование профессиональных и жизненных целей личности; навыков и умений, обеспечивающих повышение уровня своей культуры безопасности, содействующих приобретению опыта творческой практической деятельности, развитию и самообразованию, самовоспитанию.

Контрольный раздел определяет дифференцированный и объективный учет процесса и результата учебной деятельности студентов.

Все три раздела взаимосвязаны и реализуются в комплексе.

Компетенции, формируемые изучаемой дисциплиной, в большей мере достигаются с помощью самостоятельной работы студентов. Приведем тематику работ, которые предлагают студентам для самостоятельного изучения.

Тема 1. Актуальность проблемы ноосферного образования (выполняется одна из 3 предложенных работ).

Работа 1. Составление презентации по изучаемой теме.

Работа 2. Подготовка реферата по изучаемой теме.

Работа 3. Составление словаря терминов.

Контроль – проверка выполненных презентаций, реферата, словаря.

Тема 2. Ноосферный потенциал жизнеспособности России и человечества в биосфере.

Практикум-проект (самостоятельно выполняется одна из 7 предложенных практических работ).

Работа 1. Определение состояния древесных растений в разных зонах города.

Работа 2. Оценка экологических характеристик территории.

Работа 3. Определение количества антропогенных загрязнений, попадающих в окружающую среду в результате работы автотранспорта.

Работа 4. Условия жизни в Вашей местности.

Работа 5. Оценка воздействия виброакустических факторов.

Работа 6. Оценка воздействия электромагнитных излучений.

Работа 7. Подготовка реферата по изучаемой теме.

Контроль – защита выполненного практикума-проекта или презентации реферата.

Тема 3. Педагогический процесс как система (выполняется одна из 3 предложенных работ).

Работа 1. Решение ситуационных задач.

Работа 2. Составление презентации по изучаемой теме.

Работа 3. Составление реферата по изучаемой теме.

Контроль – проверка решенных задач и выполненных презентаций, реферата.

Тема 4. Специфика организации педагогического процесса ноосферного образования в учебном учреждении (психологическая диагностика – самоанализ на выявление черт ноосферного мышления и миропонимания. Выполняются тесты психодиагностики).

Работа 1. Тест «Мое отношение к природе».

Работа 2. Методика диагностики доминантности субъективного отношения к природе.

Работа 3. Методика диагностики мотивации взаимодействия с природой «Альтернатива».

Работа 4. Методика диагностики интенсивности субъективного отношения к природе.

Работа 5. Вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП».

Работа 6. Тест «Уровень любви к природе».

Работа 7. Тест самоактуализации (CAT) (А. Маслоу).

Контроль – отчет о полученных результатах и выводы.

Тема 5. Условия, необходимые для осуществления ноосферного образования в учебном учреждении (выполняется одна из 2 предложенных работ).

Работа 1. Составление презентации по изучаемой теме.

Работа 2. Подготовка реферата по изучаемой теме.

Контроль – проверка выполненных презентаций, реферата.

Тема 6. Диагностика результативности педагогического процесса: значение, виды и способы диагностики, обработка полученных данных (выполняется одна из 4 предложенных работ).

Работа 1. Составление методических разработок.

Работа 2. Разработка планов, конспектов, сценариев к предложенной теме соответствующего мероприятия.

Работа 3. Изготовление и разработка дидактических средств, таблиц, фотодокументов, аудиозаписей.

Работа 4. Подготовка реферата по изучаемой теме.

Контроль – методическая разработка, планы, дидактические материалы.

Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной и профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы, находить решения. А так как главным отличием ноосферного образования является раскрытие внутренних ресурсов личности, выявление уже заложенных в нем природой потенциальных возможностей, то предложенный курс по выбору «Ноосферное образование в области безопасности жизнедеятельности» будет способствовать активному восприятию окружающей действительности и развитию мышления и творческих способностей студентов.

Литература

1. Маренчук Ю. А. Ноосферное образование в области безопасности жизнедеятельности : программа // Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в современных образовательных учреждениях : сборник учебно-методических трудов. Ставрополь : Изд-во СГУ, Бюро новостей, 2011. 158 с.

СПЕЦИФИКА БИОЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЗГА ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА КАК АСПЕКТ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. Н. Чадова, аспирант кафедры теории
и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SPECIFICS OF BIOELECTRIC ACTIVITY OF THE BRAIN OF FEMALE PERSONS AS ASPECT OF HEALTH ACTIVITY

I. N. Chadova, graduate student of the theory
and life safety procedures
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Исследована динамика показателей ЭЭГ женщин в доовуляторный (I стадия) и постовуляторный периоды (II стадия) овариально-менструального цикла (ОМЦ) с учетом каждого дня. Полученные данные указывают на фоновое снижение биоэлектрической активности головного мозга в I стадию ОМЦ и ее повышение во II стадию. Также выявлено снижение преимущественно медленно-частотного компонента ЭЭГ у женщин 18–45 лет при относительной стабильности значений ЭЭГ мужчин того же возраста. Выдвигается предположение о компенсаторно-охранительной роли быстрых ритмов ЭЭГ по отношению к медленным ритмам в онтогенезе зрелых женщин.

Dynamics of EEG indicators of women in preovulation (the I stage) and postovulation periods (the II stage) ovarian-menstrual cycle (OMC) taking into account every day is researched. The obtained data indicates background decrease in bioelectric activity of brain in the I stage of OMC and its increase in the II stage. decrease mainly slow-frequency component EEG of women at the age of 18-45 and relative stability of values men EEG of the same age was also established. There is supposition of compensatory and guarding role of fast rhythms EEG in relation to slows rhythms in ontogenesis mature women

Ключевые слова: женщины, овариально-менструальный цикл, онтогенез.

Key words: EEG, women, ovarian-menstrual cycle, ontogenesis.

Известно, что различный гормональный статус мужчин и женщин является определяющим фактором наличия гендерных особенностей ЭЭГ. Но если гуморальный компонент лиц мужского пола относительно стабилен в течение репродуктивного периода онтогенеза и существенно изменяется только лишь под воздействием возрастного фактора, то у зрелых лиц женского пола, помимо влияния возраста, наблюдаются выраженные ежемесячные сдвиги гормонального баланса, обусловленные воздействием фактора овариально-менструального цикла (ОМЦ). Разумно предположить, что такие сдвиги в организме женщин значительно влияют как на показатели онтогенетической динамики ЭЭГ, так отдельно на биоэлектрическую активность мозга в течение самого цикла, которая, в свою очередь, должна иметь определенный компенсаторный механизм, обеспечивающий нормальное безопасное церебральное функционирование при данных условиях и, помимо прочего, определяющий специфику ЭЭГ лиц женского пола. Исходя из этого целью настоящего исследования явилось установление специфики биоэлектрической активности мозга лиц женского пола как аспекта безопасности жизнедеятельности в динамике ОМЦ без учета возраста и в течение зрелого периода онтогенеза с учетом стадии цикла.

Материал и методика. Для регистрации ЭЭГ использованы: 21-канальный электроэнцефаллограф «Нейрон-Спектр-4/ВР» (система «10–20» по Jasper, референтные электроды располагались на мочках ушей). Цифровое оборудование – производство компании Нейрософт. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью пакетов программ Microsoft Excel (2007), STATISTIKA v. 6.0. Работа не противоречила Хельсинкской декларации о правах человека. В исследовании добровольно приняли участие 49 женщин-правшей в возрасте от 18 до 45 лет, имеющих стабильный овариально-менструальный цикл, а также 25 лиц мужского пола. Лица женского пола (25 человек), находившиеся в момент исследования на доовуляторной стадии ОМЦ (1–14 день), составили I группу испытуемых, 24 женщины на постовуляторной фазе ОМЦ (15–28 день) составили II группу. На первом этапе исследования корреляционный

и аппроксимационный анализы проводились между вариационными рядами, включающими в себя численные значения дней ОМЦ, расположенные в порядке возрастания, и соответствующими им нейродинамическими показателями ЭЭГ по всем отведениям каждого исследуемого параметра. Так, для испытуемых I и II групп было составлено 2 вариационных ряда по дням ОМЦ: 1) с 1 по 14 день и 2) с 15 по 28 день. На втором этапе исследования корреляционный анализ проводился между показателями возраста испытуемых (в месяцах), расположенных в порядке возрастания и соответствующими ему нейродинамическими показателями ЭЭГ по всем отведениям каждого исследуемого параметра. Всего для исследования было сформировано 3 возрастных вариационных ряда: мужчины от 18 до 45 лет, женщины от 18 до 45 лет (включал лиц, находящихся на доовуляторной стадии ОМЦ), женщины от 18 до 45 лет (включал лиц, находящихся на момент исследования на постовуляторной стадии ОМЦ). На основе данных корреляционного анализа устанавливалась степень, направленность, характер влияния стадии ОМЦ без учета возраста, а также возраста совместно с фактором ОМЦ на следующие параметры каждого ЭЭГ-ритма (дельта, тета, альфа, бета-Н – низкочастотное, бета-В – высокочастотное) по каждому отведению: амплитуда спектра (полная, средняя, максимальная), мкВ; мощность спектра (полная, средняя, максимальная), мкВ*мкВ/с; частота (средняя, доминирующая), Гц; индекс, %. Для подтверждения общей закономерности проводилось сравнение с помощью Т-критерия Стьюдента усредненных величин показателей ЭЭГ двух исследуемых групп испытуемых (по фактору ОМЦ без учета возраста).

Результаты и обсуждение. На первом этапе исследования без учета отдельных ритмов ЭЭГ методом корреляционного анализа были обнаружены две противоположные по своей направленности тенденции линейного изменения биоэлектрической активности мозга в течение ОМЦ, имеющие заметный либо выраженный характер ($<0,05$). Данные тенденции указывали на постепенное снижение в доовуляторную стадию цикла значений амплитудных и мощностных компонентов ЭЭГ, а также на увеличение показателей спектральной частоты ЭЭГ в постовуляторный период. При более тонком анализе, учитывающем отдельные ритмы ЭЭГ, было установлено, что в основе выявленной линейной динамики, в первую очередь, лежат изменения высокочастотных составляющих ЭЭГ. На I стадии ОМЦ это проявлялось в постепенной регрессии значений спектральной полной, средней, максимальной мощности и амплитуды бета-Н – ритма от начала ОМЦ к овуляции по всей поверхности правого полушария, а также в затылочных отделах левого полушария. Корреляция относительно показателей спектра альфа-ритма не выявилась. На II стадии ОМЦ, напротив, основные статистически достоверные изменения ЭЭГ касались альфа-ритма, что выражалось в постепенном увеличении его спектральной доминирующей частоты по всей передней части скальпа, усилении индекса в теменной области, а также амплитуды ритма в правой гемисфере мозга. Это указывало на усиление вклада основного ритма ЭЭГ в корковый электрогенез от середины к концу цикла. Также установлено локальное изменение показателей «медленных» ритмов, наблюдающееся по всей области задней половины правого полушария: линейное снижение мощности спектра дельта-ритма ($<0,05$) в I стадию цикла и снижение индекса тета-ритма ($<0,05$) по всей во II стадию. Большинство установленных корреляционных связей носило заметный характер, что свидетельствовало о некотором влиянии на данную динамику ЭЭГ и других факторов, не учитываемых в нашем исследовании. Но во II фазу цикла связи между днями ОМЦ и частотой основного ритма ЭЭГ являлись

выраженными, что, вероятно, обусловлено усилением влияния фактора стадии ОМЦ в постовуляторную стадию ОМЦ в данный период. Согласно О. М. Базановой (2009), такие изменения частоты основного ритма ЭЭГ могут быть связаны с повышением концентрации прогестерона во II стадии цикла.

Полностью соответствовали установленным данным сведения, полученные с помощью анализа по Т-критерию Стьюдента, свидетельствующие о более высоких усредненных значениях показателей ЭЭГ мозга во второй половине ОМЦ по сравнению с первой. Основные различия касались спектральной мощности ЭЭГ. Последняя была статистически достоверно выше для спектров бета-Н-, альфа-, дельта-ритмов в постовуляторный период ОМЦ по сравнению с доовуляторным, особенно в передней части правого полушария (C4A2, F4A2, T4A2) и задних отделах левого полушария (O1A1, P3A1, T5A1). Примечательно, что именно в этих и в соседних с ними участках скальпа методом корреляционного анализа ранее зафиксировано основное падение мощностных и амплитудных характеристик ЭЭГ в период от начала до середины ОМЦ. В целом полученные результаты указывали на повышение биоэлектрической активности мозга в постовуляторный период ОМЦ и, напротив, о ее снижении в доовуляторный период. Установленный в ходе нашего исследования факт преобладания реактивности спектров высокочастотных ритмов ЭЭГ к сдвигам, происходящим в течение ОМЦ, продемонстрировал более высокую пластичность последних по сравнению со спектрами медленноритмических ритмов, а также явился свидетельством большей их чувствительности к непрерывно воздействующим на организм отдельным эндогенным факторам. Кроме того, следует отметить, что большая реактивность альфа- и бета-ритмов по сравнению с медленноритмическими ритмами была установлена в нашей лаборатории также при изучении влияния на ЭЭГ экзогенных погодных факторов (Найманова М. Д., 2009). В свою очередь, согласно другому ранее проведенному нами исследованию (Водолажский Г. И., Чадова И. Н., 2011), по мере взросления и старения наиболее выраженное снижение, напротив, отмечалось преимущественно для частотных диапазонов спектров дельта- и тета-ритмов. При этом регрессия значений спектров альфа- и бета-ритмов происходила намного менее выражено, что согласуется также со сведениями Н. В. Вольфа, А. А. Глухих (2011). Можно предположить, что ввиду сравнительно быстрой деградации с возрастом медленноритмической ритмики, более пластичные высокочастотные ритмы ЭЭГ, возникающие в эволюционном плане несколько позже, выполняют по отношению к ней охранительную функцию, принимая на себя основной «удар» определенных внешних и внутренних факторов.

В связи с тем что полученные сведения свидетельствовали о существенной роли фактора стадий ОМЦ при исследовании ЭЭГ лиц женского пола, то дальнейшее изучение онтогенетической динамики ЭЭГ женщин велось с учетом стадий ОМЦ. Так, в целом, от 18 к 45 годам было установлено постепенное уплощение амплитудного потенциала, ослабление мощности и увеличение частоты микроритмики женского мозга. При этом такая динамика выявлялась более чем в два раза чаще у женщин, находившихся на постовуляторной стадии цикла, по сравнению с женщинами, находившимися на I стадии ОМЦ. На II стадии ОМЦ такие изменения проявлялись в заметных либо выраженных R ($P \leq 0,05$) между возрастом и описанными показателями и отмечались, в основном, в спектрах медленных ритмов ЭЭГ. Так, на данной стадии ОМЦ для средней амплитуды число результативных отведений распределялось в спектре ЭЭГ так: 3 альфа – 8 тета – 15 дельта, а для средней мощности так: 2 альфа – 6 тета – 11 дельта. То есть онтогенетическая регрессия средне-амплитудных значений ЭЭГ усиливалась по направлению (Куксова Н. С., 2009) от конвексимальной поверхности мозга к его глубинным структурам. В теменных отделах мозга на обеих стадиях ОМЦ было зарегистрировано повышение индекса спектра высокочастотного бета-ритма по ходу всего репродуктивного периода, что указывало на естественное постепенное усиление в восходящем онтогенезе десинхронизации ЭЭГ. Такая динамика в большей степени отмечалась в правой гемисфере, в теменных и задних участках скальпа. Здесь, на наш взгляд, важным является различие I и II стадий: сглаженность наблюдаемых тенденций в доовуляторную фазу и более отчетливо ($P \leq 0,05$) выраженная закономерность – в постовуляторный период, что, вероятно, объясняется различным влиянием эстрогенов и прогестерона на чувствительность нейрональных рецепторов (Chi Ping et al., 2003), которая, в свою очередь, зависит от частоты и уровня генерации импульсов. Следует заметить, что на первом этапе исследова-

ния динамики ЭЭГ без учета возраста именно в постовуляторную стадию ОМЦ были зарегистрированы наиболее высокие по сравнению с доовуляторной стадией показатели мощности и амплитуды ЭЭГ в правом полушарии мозга. Вероятно, выявленная на втором этапе исследования отрицательная онтогенетическая динамика показателей ЭЭГ отражает постепенную деградацию мозгового механизма, ответственного за повышение биоэлектрической церебральной активности, установленную в постовуляторный период цикла. Это, с одной стороны, может быть связано как с возрастным снижением чувствительности церебральных структур к воздействию половых гормонов, так и с естественным снижением последних к климаксу. Таким образом, на основе полученных данных можно предположить, что, помимо прочего, выявленная для лиц женского пола отрицательная динамика ЭЭГ связана одновременно как с возрастными изменениями организма в целом, так и с регрессивными преобразованиями в женской репродуктивной системе, происходящими к климактерическому периоду. При исследовании динамики ЭЭГ лиц мужского пола в течение зрелого периода онтогенеза выявлена гораздо менее масштабное снижение значений показателей ЭЭГ с возрастом по сравнению с лицами женского пола. Так, отрицательные корреляции отмечены преимущественно для показателей амплитуды медленных ритмов ЭЭГ, в частности тета-ритма. При оценке же спектральных характеристик показателей ЭЭГ лиц мужского пола небольшое количество отрицательных связей было выявлено только для показателя частоты в спектре тета-ритма и в отдельных темменно-затылочных отведениях альфа-ритма по показателям максимальной и полной амплитуды. В спектрах этих же ритмов наблюдались также единичные положительные корреляции, но подавляющее число прямых зависимостей всех амплитудных и мощностных показателей ЭЭГ от возраста обнаружено в спектре бета высокочастотного ритма. Такие сведения являются свидетельством большей стабильности онтогенетической динамики ЭЭГ, а в отдельных случаях также ее прогрессивной направленности от 18 до 45 лет у мужчин по сравнению с женщинами.

Из полученных результатов следует, что снижение значений ЭЭГ от 18 к 45 годам у лиц женского пола происходит гораздо сильнее по сравнению с представителями мужского пола, что наиболее ярко проявляется в спектре ритмов медленных частот ЭЭГ в правой гемисфере, особенно в постовуляторную стадию ОМЦ. В свою очередь, изменения, происходящие в женском организме в течение овариально-менструального цикла без учета фактора возраста, отражаются в большей мере на показателях высокочастотных компонентов ЭЭГ преимущественно правого полушария и характеризуются общим фоновым снижением биоэлектрической активности в его первую фазу и ее усилением во вторую фазу. Такая преобладающая реактивность спектров «быстрых» ритмов фоновой ЭЭГ к сдвигам, происходящим в течение ОМЦ, как и к некоторым другим эндо- и экзогенным факторам, предположительно, является отражением наибольшей эволюционной прогрессивности неокортикальных структур мозга, в которых происходит их генерация. Возможно, такой механизм призван обеспечить большую сохранность биоэнергетических ресурсов глубинных церебральных структур женщин, являющихся генераторами медленноволновой ритмики ЭЭГ ввиду сравнительно быстрой деградации последней у женщин с возрастом. Это отражает охранительно-адаптивную природу данного механизма и его существенную роль в обеспечении безопасности церебральной активности лиц женского пола.

Литература

1. Базанова О. М. Современная интерпретация альфа-активности // Успехи физиологических наук. 2009. № 3. С. 32–46.
2. Водолажская М. Г., Чадова И. Н. Половые различия амплитуды спектров электроэнцефалографических ритмов в онтогенезе человека // Тез. докл. 7-го Международного конгресса «Нейронаука для медицины и психологии». М.: МАКС пресс, 2011. С. 114.
3. Вольф Н. В., Глухих А. А. Фоновая электрическая активность мозга при «успешном» ментальном старении // Физиология человека. 2011. Т. 37, № 5. С. 51–60.
4. Куксова Н. С. К вопросу об источниках генерации медленной активности на ЭЭГ // XX съезд Физиологического общества им. И. П. Павлова: тезисы докладов. М.: Издательский дом «Русский врач», 2007. С. 294.
5. Найманова М. Д. Автореф. дис. ... канд. биол. наук // Ставропольский гос. ун-т, 2008, 175 с.

Н. Е. Водолазская, аспирант кафедры теории
и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

DEEP AGGRESSIVE EMOTION IS A SOURCE OF DISTORTION OF ENDOGENOUS SAFETY

N. E. Vodolazskaya, graduate student of the theory
and life safety procedures
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Модельная агрессивная эмоция наиболее всего отражается на работе фронтальных отделов мозга. Приводит к возрастанию доли глубоких медленных волн в виде тета- и дельта-ритмов, основной же ритм становится менее выраженным. Несет в себе потенциальную опасность снижения амплитуды спектра.

Model aggressive emotion most all is reflected in work of frontal departments of a brain. The theta and the delta of rhythms increases part, the main rhythm to become less expressed. Renders potential danger of decrease in amplitude.

Ключевые слова: агрессивная эмоция, тета-, дельта-, альфа-ритм, амплитуда спектра.

Key words: aggressive emotion, theta, delta, alpha rhythms, spectrum amplitude.

Сейчас не вызывает сомнения, что главными проблемами человечества как одной из живых систем стали терроризм, агрессия, преступность. Феномен человеческой агрессии большинство ученых рассматривают как форму поведения (Dollor J., 1939; Moyer K. E., 1986; Berkowitz L., 1993; Бэрн Р., Ричардсон Д., 2001), а поведение, как известно, определяется эмоциями (Макаренко Ю. А., 1970; Виллюнас, 1976, 1984; Леонтьев, 1971, 1975; Небылицин, 1971, Судаков К. В., 2006), филогенетически наиболее древней психической функцией. Глубинные же агрессивные эмоции реализуются в агрессивном поведении не только в пике стрессовой реакции в качестве защитного механизма, но и в повседневной жизни. В последнем случае они искажают характер, мировоззрение человека, способны вылиться в антиобщественные небезопасные поведенческие проявления. Агрессия оказывает пагубное влияние не только на объект, но и на самого агрессора, что сказывается на его психическом и физическом здоровье, нарушая тем самым безопасность как отдельно взятой личности, так и всего общества в целом. Возрастание уровня агрессивности во всем мире вплоть до террористических проявлений, а в связи с этим поиск решения проблемы безопасности обостряет необходимость детального исследования нейрофизиологической природы агрессии.

Целью настоящего исследования явилось изучение изменений в работе головного мозга под влиянием агрессивной эмоции.

Проведено обследование 147 неврологически здоровых добровольцев в возрасте от 15 до 78 лет. Регистрацию и анализ ЭЭГ проводили с помощью 21-канального электроэнцефалографа «Нейрон-Спектр-4/ВГП». Electroды располагались по международному схеме «10–20», референтные электроды – на мочках ушей. Оценивались параметры ЭЭГ, снятые в режиме фоновой записи (ФЗ), в покое с закрытыми глазами и во время моделирования агрессивной эмоции (АЭ): испытуемым было предложено вспомнить или представить ситуацию и/или человека, вызывающую/щего негативные эмоции – раздражение, злость, ненависть, обиду, желание отомстить. Для исследования психологических характеристик использовали популярный опросник Басса – Дарки, позволяющий определить изначальный уровень агрессивности. С помощью опросника оценивали степень агрессии по 8 шкалам: физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, негативизм, раздражение, подозрительность, обида, чувство вины. Проведен корреляционный анализ для установления взаимосвязи между агрессивностью характера и активностью мозга, оценивалось наличие и направленность связи между показателями агрессивности и ЭЭГ-параметрами.

Сопоставление абсолютных величин нейродинамических показателей ФЗ и АЭ выявило рост амплитуды и мощности бета высокочастотного во всех отделах мозга кроме центральных. Также рост амплитуды отмечен для медленноволновых

ритмов (тета и дельта) в переднелобных отведениях. Иначе же дело обстоит с основным ритмом, максимальная амплитуда альфа-ритма в ответ на АЭ снижается в центральном отведении слева с $31,5 \pm 1,22$ до $27,8 \pm 1,19$ мкВ/с ($P \leq 0,05$).

Поскольку амплитуда ЭЭГ является одним из наиболее информативных показателей, ярко отражающих выраженность мозговой синусоидальной функции, своеобразный биоэнергетический заряд, косвенно характеризующий жизненный потенциал в целом, нами был проведен индивидуальный анализ ЭЭГ амплитудного статуса каждого из 147 испытуемых. В результате было выявлено два типа реагирования на модельную АЭ: 1) падение амплитуды спектра по всему частотному диапазону ЭЭГ и 2) наоборот, увеличение амплитуды спектра. В первой группе достоверные изменения амплитуды были зарегистрированы в 9 отведениях с небольшим перевесом слева, во второй же группе – в 13, с преобладанием правосторонних отведений, в обеих группах преобладали фронтальные отделы мозга. При этом исходный уровень общего амплитудного статуса ЭЭГ, измеряемый по полной амплитуде спектра в режиме ФЗ, в первой группе был достоверно ($p < 0,001$) несколько выше ($203,5 \pm 7,82$), чем во второй ($178,3 \pm 4,25$).

Дальнейшее изучение электроэнцефалографических данных показало изменения амплитудного статуса ЭЭГ по отдельным ритмам (бета, альфа, тета, дельта). Амплитуды отдельных ритмов проявляли далеко не одинаковую реактивность к агрессивности, пространственно (по отведениям) они тоже распределялись неоднозначно.

В первой группе каких-либо достоверных изменений амплитудно-мощностных параметров бета низкочастотного не наблюдается. Снижение выраженности основного ритма наиболее заметно в лобных отведениях слева. Медленноволновые ритмы наиболее активны справа. Во второй группе также изменения происходят преимущественно во фронтальных отделах мозга, причем справа. Бета низкочастотный также не проявляет активности.

Усредненные данные (в баллах) по тесту выявили тенденцию к повышенным показателям различных форм агрессивности в первой группе. Следовательно, изначальная (имеющаяся) агрессивность характера: во-первых, способствует уплощению ЭЭГ в состоянии покоя, судя по отрицательному знаку корреляций при ФЗ, т. е. повышение уровня агрессивности в той или иной форме способствует снижению амплитуды; во-вторых, порождает потенциальную реакцию падения амплитуды ритмов мозга в процессе реализации АЭ.

С целью выявления психофизиологической природы типизации изучена взаимосвязь агрессивности характера добровольцев, диагностируемой по тесту Басса – Дарки, с изменениями ЭЭГ. Индекс высокочастотных ритмов во всех отведениях в основном отрицательно коррелировал с показателями физической, косвенной агрессии, раздражительности и склонности к чувству вины. Следовательно, индивидуально повышенная агрессивность характера сопровождается меньшей выраженностью альфа- и бета-ритмов, имеющих преимущественно неокортикальный генез. В медленноволновой части спектра (тета и дельта), наоборот, зарегистрированы прямые корреляции ($P \leq 0,05$) между индексами ритмов и агрессивными формами, свидетельствующие о том, что индивидуально повышенная физическая, косвенная агрессия, негативизм, раздражительность и подозрительность способствуют увеличению доли глубоких медленных волн в картине ЭЭГ. Во время пробы АЭ число корреляций несколько возросло с сохранением знаков, т. е. агрессия приводит к возрастанию доли медленноволновых ритмов.

Дальнейшей задачей было выявить наличие связей между разными формами агрессии и величиной амплитуды отдельных ритмов.

У лиц первого типа реагирования число искоемых корреляций ($P < 0,05$) прогрессировало по мере учащения церебральной ритмики в ряду «дельта→тета→альфа→бета низкочастотный→бета высокочастотный». Начиная с альфа-ритма зарегистрирована четкая реверсия знаков корреляций: связи между уровнем агрессивности характера и амплитудой медленно волновой части спектра (дельта, тета) были прямыми, а между агрессивностью и амплитудой альфа- и бета-ритмов – обратными. Таким образом, отрицательных корреляций (свидетельствующих об индивидуально низких амплитудах высокочастотных ритмов у наиболее агрессивных испытуемых) было большинство, что и формировало 1-й тип реагирования. У лиц второго типа число и направленность искоемых корреляций ($P < 0,05$) распределялось иначе: наибольшее количество связей приходилось не на бета-, а на альфа-ритм, то есть отчетливой линейной закономерности по частоте (как в 1-м типе) не прослеживалось. При этом связи были, в основном, отрицательными. Реверсия их знаков по частотному диапазону не регистрировалась (за исключением отдельных бета-ритмов).

Во время АЭ у лиц 1-го типа число корреляций по отдельным ритмам возросло более чем в два раза с сохранением знаков, связи между уровнем агрессивности и величиной амплитуды медленно волновой части спектра остались также прямыми, т. е. коэффициенты корреляции были со знаком плюс, а между агрессивностью и амплитудой альфа- и бета-ритмов остались отрицательными, с сохранением преобладания отрица-

тельных корреляций. В группе второго типа изменений общего числа связей практически не произошло, а распределение их по ритмам изменилось, наибольшее количество приходилось на медленно волновую часть спектра (тета- и дельта-ритмы) с сохранением отрицательного знака.

Анализ амплитудных и мощностных величин ЭЭГ в целом позволил выделить следующее: 1) из всех отделов мозга (фронтального, теменного центрального, височного, затылочного) наибольшую заинтересованность в обеспечении агрессии проявляют лобные области; 2) в исследуемом частотном диапазоне регистрируются наиболее значимые изменения медленно волновой части спектра (именно во фронтальной области), а также бета высокочастотного; 3) у лиц, реагирующих на АЭ падением амплитуды церебральной ритмики, масштаб регистрируемых на ЭЭГ сдвигов меньше, чем у испытуемых иного типа реагирования.

Вероятно, медленноволновые ритмы равнодушны к нейробиологическому обеспечению агрессии, а реагирование на агрессию уплощением (а не обострением амплитуды) ЭЭГ более пагубно отражается на биоэлектрической активности мозга. Данная интерпретация соответствует современным представлениям (Водолажская М. Г. и соавт., 2006; Грибанов А. В. и соавт., 2009; Подоплекин А. Н., Старцева Л. Ф., 2009 и др.) о том, что уменьшение амплитуды волнового процесса есть показатель снижения его энергообеспечения и адаптивных возможностей организма в целом, и тем самым нарушает безопасность отдельного человека, да и всего общества в целом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ К ДЕЙСТВИЯМ В ОПАСНЫХ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

*Н. В. Елисеева, доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь,*

*В. В. Филанковский, профессор, заведующий кафедрой теории и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь,*

*И. А. Янковец, доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь*

PSYCHOLOGICAL BASES OF PREPARATION FOR ACTIONS IN DANGEROUS AND EXTREME SITUATIONS

*N. V. Yeliseyeva, Associate Professor of the theory and technique health and safety
NCFU teacher training college, Stavropol*

*V. V. Filankovsky, Professor, head of the department theories and health and safety techniques
NCFU teacher training college, Stavropol*

*I. A. Yankovets, Associate Professor of the theory and technique health and safety
NCFU teacher training college, Stavropol*

Одной из составляющих эффективных действий в экстремальных ситуациях является психологическая подготовленность человека. Экстремально-психологические навыки и умения в опасных и экстремальных ситуациях обеспечивают высокую практическую умелость в преодолении трудностей и решении задач, связанных с принятием эффективных решений и действиями человека в чрезвычайных ситуациях, а также преодолением их последствий.

One of making effective actions in extreme situations is psychological readiness of the person. Extreme and psychological skills and abilities in dangerous and extreme situations provide high practical skill in a prekodoleniye of difficulties and the solution of the tasks connected with adoption of effective decisions and actions of the person in emergency situations, and also overcoming of their consequences.

Ключевые слова: экстремальные ситуации, подготовленность к действиям в экстремальных ситуациях, экстремально-психологические навыки и умения, специальная психологическая устойчивость.

Key words: extreme situations, readiness to actions in extreme situations, extreme and psychological skills and the abilities, special psychological stability.

Психологическая подготовленность человека к действиям в опасных и экстремальных ситуациях – это нечто большее, чем простая обученность и техническое умение выполнять определенные действия.

Прежде всего, это умение управлять собой, своими чувствами, мыслями и ощущениями. Неподготовленный в психологическом отношении человек, столкнувшись с реальной угрозой для жизни, перестает правильно оценивать ситуацию. У него нарушается восприятие происходящего вокруг, в его поведении все сильнее проявляются страх, тревога, растерянность. Он думает, что опасность гораздо больше, чем есть на самом деле, и начинает заранее представлять себе самые жуткие картины своего будущего. В таком состоянии ему вряд ли удастся вспомнить, что надо делать [1].

Экстремально-психологические навыки и умения – особый компонент, обеспечивающий высокую практическую умелость в преодолении психологических трудностей и решении психологических задач. Существует несколько групп таких навыков и умений.

Навыки и умения учета психологических аспектов выполняемых различных действий. Большинство действий, которые направлены на других людей, имеют психологический аспект. К примеру, простейшее и встречающееся на каждом шагу любого человека действие – общение. Нередко в ходе него приходится сталкиваться с психологическими трудностями, например нежеланием собеседника общаться, неприязнью, непониманием, сопротивлением, конфликтным поведением, грубостью. Не понимая, какое психологическое впечатление производят наши слова, тон, психическое состояние, внешний вид, поведение на собеседника, мы нередко сами создаем психологические барьеры либо усиливаем их.

Правильное понимание психологических аспектов принимаемых решений, мер, воздействий создает благоприятные предпосылки для улучшения административных, организационных, управленческих, кадровых, педагогических и иных действий. Особенно важно это в экстремальных ситуациях, где достижение высокого результата затруднено.

Навыки и умения целенаправленного психологического «усиления» различных методов, ориентированных на других людей. Есть методы наблюдения, разъяснения, убеждения, воздействия, примера, одобрения, поощрения, принуждения, критики, наказания и др. Психологически эффективными и психологически воздействующими на других методы делаются только тогда, когда применяющий обладает психологической установкой и психологической умелостью [4].

Каждому человеку полезно уметь:

- усматривать психологический аспект в жизненных ситуациях и действиях, понять, верно оценить его, принять решение и наметить план реализации;
- составлять психологический портрет лиц и групп, представляющих жизненный интерес;
- осуществлять визуальную психодиагностику – обнаруживать и оценивать внешние признаки психических состояний и особенностей собеседника, партнера по действиям;
- вести психологически грамотно наблюдение;
- устанавливать психологический контакт с людьми;
- предупреждать и преодолевать конфликты во взаимоотношениях;
- оказывать психологическое воздействие;
- вести психологическую борьбу («борьбу нервов») и др. [5].

Технико-психологические навыки и умения связаны с использованием психологических средств: речевых, неречевых, поведенческих. Это навыки и умения правильно подбирать слова и строить фразы, произносить их с уместной эмоциональной окраской, придавать с помощью мимики соответствующее выражение лицу, а позе и походке – нужную выразительность и др.

Для успеха в разных типах экстремальных ситуаций нужны не только устойчивость, но и другие качества: специально развитые ощущения (повышенная чувствительность к экстремально важным признакам, звукам, запахам и др., которые необходимо своевременно обнаруживать и правильно диагностировать); специально развитые восприятия (зрительные, слуховые, обонятельные и т. д.); специальная наблюдательность, внимательность, память, представления (развитая способность хорошо представлять в уме план местности, микрорайона, предстоящие действия, мысленно проигрывать их и др.), мышление, бдительность, готовность к неожиданному и др. При специальной экстремальной подготовке следует оценить, какие именно качества для данной категории обучающихся следует специально развивать [3].

Специальная психологическая устойчивость – компонент специальной психологической подготовленности, заметно укрепляющий экстремальную устойчивость личности. Она повышается, когда у человека есть опыт восприятий обстановочных факторов психогенного риска. Все, что может вызвать у человека, готовящегося к определенным экстремальным ситуациям, повышенные психологические нагрузки и негативные реакции, он должен увидеть, услышать, ощутить в первый раз не тогда, когда грянет беда, а раньше, в учебной обстановке, причем многократно. По мере накопления опыта человек перестает обостренно реагировать на них, эмоции приглушаются, ста-

новятся не такими трудными и перестают негативно отражаться на поведении [9].

Устойчивость человека повышается по мере накопления им опыта преодоления и познавательных, физических, волевых трудностей, характерных для того типа экстремальных ситуаций, к которым он готовится, и иных, схожих с ними. Человек не от природы смел или труслив; он делается таким при жизни. Целенаправленными усилиями можно воспитать в человеке смелость, если обстоятельства жизни и деятельности стихийно их не выработали [2].

Особый элемент – умение владеть собой в экстремальных ситуациях. Смелость, мужество – не отсутствие страха, а способность человека не дать страху овладеть сознанием. Это достигается силой ума, активизацией позитивных мотивов, усилиями воли, применением специальных приемов самоуправления. Они обеспечивают доминирование в сознании разума, долга, ответственности, совести и отодвигают страх на периферию психической деятельности, приглушают, подавляют, тормозят его притязания на господство. Существует множество обучающих технологий, позволяющих формировать умение владеть собой и доводить его до больших, почти чудодейственных высот. Они и закладывают базу под это умение. Применение таких технологий должно распространяться на жизненные ситуации, где они могут проявиться наилучшим образом [4].

В последние годы в результате исследований психологов и педагогов А. В. Буданова, В. С. Карпова, А. И. Папкина, А. Д. Сафронова, а также виктимологов – специалистов, занимающихся изучением роли качеств и поведения человека как одной из причин, способной сделать его жертвой собственной неосторожности и соблазнительным объектом нападения, – стало ясно, что каждый, а особенно профессионал, сталкивающийся с опасностью по работе, обязан быть специально подготовлен к обеспечению личной безопасности. А. И. Папкиным показано, что лица, имеющие высокую мотивацию на достижение цели, обладающие высоким профессионализмом, повышенное внимание уделяют личной безопасности.

Виктимность, или виктимогенность, – совокупность особенностей человека, которые характеризуют его предрасположенность стать жертвой преступления. Установлено, что:

- жертвы убийства характеризуются неосмотрительностью, чрезмерная рискованность, конфликтность, склонность к агрессии, эгоцентризм, злоупотребление спиртным, зачатую – знакомство с преступником;
- жертвы изнасилований часто неразборчивы в знакомствах, эксцентричны или, наоборот, нерешительны, личностно незрелы, не имеют опыта половых отношений, инфантильны. Их поведение, часто без собственных сознательных намерений, нередко интерпретируется преступником или как явное приглашение к сексуальному взаимодействию, или как знак того, что жертва будет доступна, если он проявит достаточную настойчивость, а ее сопротивление – своего рода кокетство;
- жертвы истязаний в большинстве случаев знакомы с преступником и находятся в той или иной зависимости от него (жена, сожительница, ребенок, мать); по характеру они часто слабовольны и не имеют устойчивых жизненных позиции, порой ведут аморальный образ жизни, нередко их социальный статус выше статуса истязателя;
- жертвы мошенников чрезмерно доверчивы, некомпетентны, легковерны, в ряде случаев жадны или испытывают материальные трудности, нередко суеверны [6, 7].

Можно говорить о существовании общей виктимности конкретного человека, связанной с недостатками описанных выше психологических и педагогических особенностей, а также специальной (экстремальной) – большой вероятности стать жертвой в конкретных экстремальных ситуациях. Последняя и составляет особый компонент специальной экстремальной подготовленности.

Существуют качества, которые препятствуют адекватному реагированию человека к действиям в экстремальных ситуациях. К таким качествам относят:

- пониженную психологическую устойчивость и подверженность психологической дезадаптации;
- повышенную тревожность, склонность к испугу, дисстрессам, аффективным реакциям;
- невыдержанность, эмоциональную неуравновешенность и импульсивность в действиях;

- слабо развитые свойства внимания – распределение, концентрация, устойчивость;
- плохая сенсомоторная координация (восприятий и движений);
- недостатки органов чувств (плохое зрение, слух);
- неумеренная склонность к риску («сдвиг к риску»);
- замедленная реакция и недостаточная ловкость;
- недостаточно развитый интеллект, малая сообразительность; пристрастие к алкоголю и наркотикам;
- плохое состояние здоровья [8].

Многочисленные факты свидетельствуют о важности специальной подготовленности людей к безопасному поведению при стихийных бедствиях, крупных техногенных авариях, на автомобильных дорогах и т. п. Все это свидетельствует о том, что специальная подготовка к обеспечению личной безопасности – обязательный компонент экстремальной подготовленности человека [9].

Для того чтобы человек совершенствовал уровень своей подготовленности к действиям в экстремальных ситуациях на протяжении всей последующей жизни, основы данной подготовки необходимо заложить в процессе его обучения в общеобразовательном учреждении, так как, по мнению ученых, именно этот возрастной период является наиболее чувствительным для развития культуры безопасности. Это достигается выработкой в процессе обучения школьников высокого уровня мотивации к обеспечению собственной безопасности.

Литература

1. Айдаралиев А. А., Максимов А. Л. Адаптация человека к экстремальным условиям. Л., 2008. 123 с.

2. Волович В. Г. Как выжить в экстремальной ситуации. М.: Знание, 2010. 134 с.
3. Дурнев Р. Культура безопасности жизнедеятельности на индивидуальном уровне // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2009. № 7.
4. Елисеева Н. В. Значение психологической подготовки учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях // Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: интеграция науки и практики: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (16 мая 2008 г.). Ставрополь: Изд-во СГУ; Сервисшкола, 2008.
5. Елисеева Н. В. Значение психологической подготовленности школьников к действиям в экстремальных ситуациях // Материалы 2-й Международной конференции «Безопасность. Технологии. Управление». Тольятти: Изд-во ТГУ, 2007.
6. Палкевич Я. Е. Выживание в городе. М.: Карвет, 2008. 56 с.
7. Пономаренко В., Завалова Н. Готовность к опасности // Авиация и космонавтика. 1970. № 3.
8. Попков А., Просандеев А., Королук Э. Основы культуры безопасного взаимодействия человека с техногенной средой обитания // ОБЖ. 2006. № 4.
9. Филанковский В. В., Елисеева Н. В. Безопасность жизнедеятельности: основы подготовки учащихся к действиям в экстремальных ситуациях: монография. Ставрополь: СКИ БУПК, 2009.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**И. А. Янковец, доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

**В. В. Филанковский, профессор, заведующий кафедрой теории и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

**Н. В. Елисеева, доцент кафедры теории и методики безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

METHODICAL COMPETENCE TEACHERS OF HEALTH AND SAFETY

**I. A. Yankovets, Associate Professor of the theory and technique health and safety
NCFU teacher training college, Stavropol**

**V. V. Filankovsky, Professor, head of the department theories and health and safety techniques
NCFU teacher training college, Stavropol**

**N. V. Yeliseyeva, Associate Professor of the theory and technique health and safety
NCFU teacher training college, Stavropol**

В работе рассматриваются вопросы формирования методической компетентности учителя безопасности жизнедеятельности в процессе обучения в вузе.

In work questions of formation of methodical competence of the teacher of health and safety training process in higher education institution are considered.

Ключевые слова: учитель безопасности жизнедеятельности, методическая компетентность, профессиональная подготовка.

Key words: teacher of health and safety, methodical competence, vocational training.

Личная и общественная безопасность перестает быть делом исключительно специалистов-профессионалов и становится насущной проблемой каждого человека. В социуме происходит постепенное осознание того, что одной из главных проблем и в настоящее время, и в будущем является обеспечение безопасности жизнедеятельности человека, общества и всего человечества.

В решении этих проблем на уровне образования ведущая роль принадлежит образовательной области «Безопасность

жизнедеятельности», призванной обеспечить формирование знаний о способах защиты и самоспасения при действиях в экстремальных ситуациях.

«Безопасность жизнедеятельности» в силу особенностей своего содержания, индивидуальной направленности имеет реальные возможности формирования собственными методами и средствами системы специальных знаний и навыков, ряда физических и психологических качеств личности, необходимых для ускоренной адаптации к условиям среды обитания, а также успеха в сложных, наиболее опасных видах деятельности.

Эффективность решения задач образовательной области «Безопасность жизнедеятельности», качество подготовки молодежи к экстремальным ситуациям во многом определяется состоянием методической компетентности учителей безопасности жизнедеятельности.

В настоящее время проблема формирования методической компетентности учителя безопасности жизнедеятельности является особенно актуальной, так как диапазон знаний в области обеспечения безопасности неуклонно расширяется, появляются новые разделы, углубляются междисциплинарные

связи, усиливается интеграция различных сфер общественной деятельности, обеспечивающих безопасность и охрану здоровья. С каждым днем изменяются и условия профессиональной деятельности: содержание, цели обучения, состав учебно-методических комплектов. От учителя требуется индивидуальное конструирование урока в соответствии с дидактической ситуацией и содержанием обучения, целями конкретной школы и класса, состава учащихся. Мы считаем, что обобщенные умения учителя по организации учебного процесса не развиваются самопроизвольно в процессе педагогической деятельности, но развитие методической компетентности достигается систематическим и целенаправленным формированием каждого из компонентов.

В процессе обучения в вузе формированию методической компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности не уделяется должного внимания. Основное внимание при подготовке педагога уделяется физической подготовленности, изучению дисциплин предметной подготовки, поэтому будущие учителя подготовлены в основном как теоретики в области безопасности жизнедеятельности.

Эффективность обучения безопасности жизнедеятельности во многом определяется уровнем понимания учащимися возможностей практического применения и использования изучаемого материала. Для реализации данной цели учитель безопасности жизнедеятельности должен обладать не набором поверхностных знаний и умений, а глубоко разбираться в содержании всех разделов, входящих в образовательную область безопасности жизнедеятельности, разрабатывать дидактические материалы, задания, способствующие активизации интеллектуальной и практической деятельности учащихся, владеть инновационными методами ведения занятий. Уроки безопасности жизнедеятельности необходимо превратить в занятия по «обучению жизненным навыкам», проводимые с преимущественным использованием активных методов – тренингов, дискуссий, обучающих игр, анализа реальных ситуаций, практических занятий. Методике проведения именно таких занятий необходимо обучать будущих учителей безопасности жизнедеятельности. Для эффективного выполнения педагогической деятельности будущий учитель должен овладеть своим предметом как инструментом воспитания и развития.

В практическом плане проблема формирования методической компетентности учителя разрабатывается в основном по линии предметов педагогического цикла: психологии, педагогики, теории и методики обучения безопасности жизнедеятельности, частных методик.

В связи с этим мы считаем, что при творческом подходе к организации занятий по дисциплинам предметной подготовки, преследуя цель решить задачи всей системы обучения в высшем учебном заведении, одной из которых является подготовка учителя безопасности жизнедеятельности для современной школы, обладающего высоким уровнем методической компетентности, готовности к профессиональной деятельности, дисциплины предметной подготовки как по фактору времени, так и по фактору качества имеют значительные резервы.

Рассмотрим условия формирования методической компетентности учителя безопасности жизнедеятельности средствами дисциплин предметной подготовки.

Известно, что учебная, квазипрофессиональная деятельность не адекватна профессиональной. В этом отражено основное противоречие между тем, что и как делает студент в вузе, и тем, что он реально будет делать в школе. Разрешить это противоречие позволил творческий поиск такой организации учебного процесса, условия которого моделировали бы содержание профессионально-педагогической деятельности учителя безопасности жизнедеятельности.

Так, в разработанной нами программе эксперимента студенты с первых дней изучения дисциплин предметной подготовки включаются в педагогическую деятельность. В таких условиях обеспечивается правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности), овладение способами (действиями, операциями) профессио-

нальной деятельности для безболезненного перехода к реальному выполнению профессиональных функций.

Ведущими идеями методики преподавания дисциплин предметной подготовки с целью формирования методической компетентности студента являются:

- ориентация образовательного процесса на подготовку компетентного специалиста, способного решать в будущем профессиональные задачи;
- использование современных технологий обучения (компетентностного, контекстного, деятельностного, личностно ориентированного подходов);
- единство содержательной и организационно-процессуальной составляющих подготовки (теоретические занятия, практические занятия, лабораторный практикум, решение обобщенных типовых задач, выполнение творческих проектов);
- отбор и структурирование учебного материала цикла предметных дисциплин, обеспечивающие профессионально ориентированную подготовку будущего учителя безопасности жизнедеятельности;
- выбор соответствующих форм, методов, средств обучения, обеспечивающих различные стороны познавательной деятельности студентов в процессе изучения дисциплин предметной подготовки с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности;
- определение результата процесса профессионально ориентированной подготовки при изучении цикла предметных дисциплин по трем параметрам – знания, умения, компетентность.

Организация образовательного процесса, выбор методов и средств обучения обусловлены контекстом будущей профессиональной деятельности. Система методов обучения включает информационно-рецептивные, инструктивно-репродуктивные, частично-поисковый и исследовательский методы. Контроль уровня достижений студентов осуществляется в течение всего семестра (предварительный, текущий, тематический, итоговый), что обеспечивается модульно-рейтинговой системой организации образовательного процесса. В ходе изучения дисциплин предусматриваются индивидуальные, групповые и фронтальные формы работы.

Технологии обучения отражают взаимосвязанные аспекты образовательного процесса (содержательный и организационно-процессуальный). Технологии, раскрывающие содержательный аспект, – технологии отбора, структурирования и предъявления учебной информации (структурно-логические схемы, матрицы, обобщающие таблицы, выделение и представление в том или ином виде основных элементов знаний и т. д.). Процессуальные технологии обеспечивают организацию процесса обучения в контексте будущей профессиональной деятельности (контекстное обучение, информационные коммуникационные технологии, организация деятельности по овладению предметным содержанием и общими умениями познавательного характера, включающие будущего учителя в деятельность, аналогичную деятельности учащегося при изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности в школе»; выполнение студентами заданий, определенным образом нацеленных на овладение элементами профессиональной деятельности, таких как модульно-рейтинговая система организации образовательного процесса с выделением в каждом модуле тех знаний, умений и компетентности, которыми овладевают студенты).

При таком подходе все формы занятий имеют профессионально-педагогическую направленность и нацелены на повышение методической компетентности студентов. У студента, выступающего в образе учителя, изменяется и эмоциональный фактор, который выражается в повышении интереса к учебному предмету, что обуславливает развитие познавательного интереса и связанной с ним мотивации обучения. В итоге будущие учителя безопасности жизнедеятельности осмысливают конечную цель обучения, что способствует формированию самобразования, саморазвития и в конечном итоге его самосовершенствованию и профессиональной компетентности.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Е. В. Макарова, доцент кафедры теории и методики
безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

DIDACTIC BASES OF DEVELOPMENT AND REALISATION OF ACADEMIC COMPLEX IN SUBJECT «BASICS OF VITAL FUNCTIONS»

E. V. Makarova, Associate Professor of the theory and technique health and safety
NCFU teacher training college, Stavropol

Дидактические основы разработки и реализации учебно-методического комплекса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»: рабочая программа, учебно-методическое пособие и пособие по самостоятельной работе студентов.

The article reveals the questions of current interest of subject «Basics of vital functions», includes academic complex, where the work program, academic textbooks, methodic recommendations for self-working of students are contained.

Ключевые слова: рабочая программа, учебно-методическое пособие и пособие по самостоятельной работе студентов.

Key words: work program, academic textbooks, methodic recommendations for self-working of students are contained.

Особую значимость безопасность приобретает в период критических, экстремальных ситуаций. На рубеже XX–XXI веков процессы, происходящие в природе, обществе, мире, свидетельствуют о мощных переменах. Предвидеть последствия своих действий – одна из важнейших задач, стоящих перед человечеством на современном этапе. Не случайно девизом МЧС является логическая цепочка «Предупреждение – спасение – помощь». Человек должен уметь прогнозировать риски, понимать какие действия следует предпринять в случае возникновения и реализации опасности, активно использовать свои знания для ликвидации последствий негативного воздействия на окружающие объекты [3, с. 18–24].

Вполне закономерно дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» считается одной из ведущих при обучении студентов, обучающихся по направлению подготовки 050100 – «Педагогическое образование», поскольку согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования основным видом профессиональной деятельности будущих специалистов является педагогическая и культурно-просветительская работа.

Предлагаемый учебно-методический комплекс соответствует учебному плану по направлению подготовки 050100.62 – «Педагогическое образование», профиль подготовки «Безопасность жизнедеятельности» квалификация бакалавр.

Целью освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» является формирование у студентов правильного представления о неразрывном единстве эффективной профессиональной деятельности с требованиями к безопасности и защищенности человека, общества и среды обитания [6, с. 44–56].

Для освоения данной дисциплины студентам необходимы базовые знания, полученные ими при изучении «Основ безопасности жизнедеятельности» в образовательных учреждениях среднего (полного) образования.

В базовой (обязательной) части профессионального цикла дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» изучается параллельно с дисциплиной «Анатомия и физиология человека», «Здоровый образ жизни».

«Безопасность жизнедеятельности» предшествует изучению дисциплины «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» и учебной практике студентов, где необходимы знания об опасных и вредных факторах на рабочих местах сотрудников образовательной сферы.

В результате освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студент (выпускник) должен обладать следующей общекультурной компетенцией – готовностью использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (общие компетенции ОК-11) [7, с. 3–5].

В результате изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» обучающийся должен:

- знать: определение, структуру и задачи безопасности жизнедеятельности; характеристику опасностей, риска и угроз; направлений безопасности в различных сфе-

рах жизнедеятельности; сферы и принципы обеспечения: экономической, информационной и продовольственной безопасности; определение, стадии развития, общую классификацию чрезвычайных ситуаций; источники ЧС; основные направления минимизации риска возникновения и последствий ЧС на промышленных объектах; определение и классификацию чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, правила поведения при них;

- уметь: определять способы и средства защиты населения в соответствии со складывающейся обстановкой в чрезвычайной ситуации; применять средства тушения пожаров; организовывать защиту сотрудников и населения в мирное и военное время; при необходимости организовать и проводить спасательные и другие неотложные работы при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций;
- владеть: основными положениями государственной политики в области безопасности государства о предупреждении чрезвычайных ситуаций и смягчении их последствий; достижениями, тенденциями и перспективами развития отечественной науки в области жизнедеятельности и в чрезвычайных ситуациях; способами организации международного сотрудничества в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

Общая трудоемкость дисциплины составляет три зачетные единицы – 108 часов, формой промежуточной аттестации является сдача экзамена в первом семестре.

Изучение дисциплины предполагает прохождение следующих дидактических единиц [4, с. 30–32]:

1. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности (2 часа). Безопасность жизнедеятельности как область научных знаний. Определение, структура и задачи безопасности жизнедеятельности. Характеристика опасностей. Характеристика угроз. Безопасность в различных сферах жизнедеятельности. Сферы и принципы обеспечения безопасности государства. Экономическая, информационная и продовольственная безопасность.

2. Чрезвычайные ситуации природного характера и защита населения от их последствий (4 часа). Понятия, определение, стадии развития, классификация чрезвычайных ситуаций. Источники ЧС. Основные направления минимизации риска возникновения и последствий ЧС на промышленных объектах. Классификация ЧС по происхождению и ряду признаков. Основные виды ЧС и их краткая характеристика. Классификация чрезвычайных ситуаций природного характера. Правила поведения при угрозе ЧС природного характера.

3. Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защита населения от их последствий (6 часов). Безопасность в чрезвычайных ситуациях техногенного характера. Общая характеристика чрезвычайных ситуаций техногенного характера. Транспорт и его опасности. Пожары, взрывы на объектах экономики. Аварии с выбросом (угрозой выброса) химических опасных веществ и радиоактивных веществ. Общая характеристика аварийно-химических опасных веществ. Общая характеристика радиоактивных веществ. Российская система предупреждения и действий в чрезвычайных ситуациях. Основные цели и задачи РСЧС. Организационная структура, силы и средства РСЧС. Режимы функционирования РСЧС.

4. Чрезвычайные ситуации социального характера и защита населения от их последствий (4 часа). Опасные ситуации криминогенного характера. Правила пользования городским транспортом. Правила поведения на транспорте. Общая характеристика чрезвычайных ситуаций военного времени.

Современные средства поражения. Общественная опасность терроризма и экстремизма. Современный терроризм, его характерные черты и особенности. Виды террористических актов и способы их осуществления. Характеристика особо опасных террористических угроз. Терроризм и безопасность человека. Организация антитеррористических мероприятий по обеспечению безопасного поведения в образовательных учреждениях. Проблемы международной и национальной безопасности Российской Федерации.

5. Международные организации, занимающиеся проблемами безопасности жизнедеятельности (2 часа). Международное сотрудничество России в области защиты гражданского населения. Международные организации, оказывающие помощь при катастрофах и стихийных бедствиях. Международное сотрудничество России в области безопасности жизнедеятельности человека и охраны окружающей среды. Современная система национальной безопасности России. Обеспечение национальной безопасности Российской Федерации.

6. Гражданская оборона, ее структура и задачи (2 часа). Предназначение гражданской обороны и ее основные задачи в мирное и военное время. Организационные основы, руководство и управление гражданской обороной. Организация гражданской обороны в образовательных учреждениях. Классификация средств индивидуальной защиты, правила их использования. Защитные сооружения гражданской обороны. Организация защиты населения в мирное и военное время [2, с. 51–57].

Учебно-методический комплекс включает в себя:

- 1) рабочую программу;
- 2) учебное пособие;
- 3) учебно-методическое пособие;
- 4) методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы студента;
- 5) словарь терминов.

Рабочая программа состоит из четырнадцати разделов: цель и задачи освоения дисциплины, место дисциплины в структуре ООП бакалавриата, место дисциплины в структуре ООП бакалавриата, связь с предшествующими дисциплинами, компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины, структура и содержание дисциплины, наименование и содержание лекций, наименование и содержание лабораторных работ, наименование и содержание практических занятий, виды и содержание самостоятельной работы студента, формы их контроля, рейтинговая оценка знаний студента, учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов, учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины [1, с. 110–116].

В учебном пособии рассматриваются теоретико-методологические основы безопасности жизнедеятельности, проблемы безопасного взаимодействия человека со средой обитания и вопросы защиты от негативных факторов в чрезвычайных ситуациях, проблемы международной и национальной безопасности Российской Федерации, предназначение гражданской обороны и ее основные задачи в мирное и военное время.

Учебно-методическое пособие содержит методические рекомендации к проведению практических занятий, где активно используются современные педагогические технологии, демонстрируются возможности разных методов и методических инноваций. Все задания к занятиям предполагают рассмотрение изучаемого материала в хронологическом аспекте. Широко используются открытые и рефлексивные задания на основе современных технологий. Предлагаются коллективные, групповые и индивидуальные задания. Занятия проходят в разных формах: беседа, круглый стол, читательская конференция, защита авторских проектов. На каждом занятии студенты могут задавать любые интересующие их вопросы. Подготовленные

заранее вопросы студенты освещают либо с места, либо у доски. Практические занятия обеспечивают знакомство с основной и дополнительной методической литературой, интернет-ресурсами.

Таким образом, учебно-методическое пособие содержит методические рекомендации к проведению практических занятий, материальное оснащение занятий, задания на самостоятельно контролируемую работу, ситуационные задачи, банк тестовых заданий, специальную и дополнительную литературу.

Основными формами работы и контроля СРС в данном курсе являются:

- 1) коллоквиум (в форме решения ситуационных задач) – устная форма проверки и оценивания знаний основных методов защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;
- 2) конспект (в форме эссе) и собеседование по нему – сочетает устную и письменную формы деятельности студента; проверяет аналитические умения, навыки выделения смысловых центров текста;
- 3) круглый стол с защитой авторских (групповых/индивидуальных) проектов (презентация Power Point) – форма контроля, нацеленная на проверку информационно-коммуникативных компетенций студента;
- 4) реферат – письменное краткое изложение содержания книги, статьи или нескольких научных работ, научного труда, научно-методической литературы по общей тематике. Подразумевает раскрытие сущности исследуемой проблемы, включающее обращение к различным точкам зрения на вопрос, а также изложение собственных взглядов на нее.

Словарь терминов содержит сведения по основным разделам дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», содержит более двух сотен терминов и используется как вспомогательный материал при изучении теоретических основ курса [5, с. 78–94].

Независимо от специальности и специфики института СКФУ значимость дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) представляется весьма высокой. Так, согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, базовая (обязательная) часть профессионального цикла должна предусматривать изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» на всех факультетах университета в соответствии с учебным планом.

Литература

1. Неупокоева Н. И. Взаимосвязь образовательных результатов и педагогических целей в условиях трансформационных процессов в системе образования : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 186 с.
2. Русак О. Н., Малаян К. Р., Занько Н. Г. Безопасность жизнедеятельности : учебное пособие. СПб. : Изд-во «Лань», 2009. 448 с.
3. Рыбалкин Н. Н. Природа безопасности : дис. ... д-ра философ. наук. М. : НИЦ ФСБ России, 2009. 353 с.
4. Сергеев В. С. Безопасность жизнедеятельности (курс лекций). М. : МГИ, 2009. 243 с.
5. Тер-Акопов А. А. Безопасность человека (теоретические основы социально-правовой концепции). М. : МПЭПУ, 2008. 196 с.
6. Тимофеева С. С. Введение в безопасность жизнедеятельности. Ростов н/Д : «Феникс», 2009. 384 с. (Серия «Учебники, учебные пособия»).
7. «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования» от 22 декабря 2009 г. № 788. М. : МО и науки РФ, 2009. 25 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЖ

Е. В. Макарова, доцент

Д. В. Табала, студент 4 курса
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FORMATION OF STUDENT'S CULTURE OF SAFETY TRAFFIC AT THE LESSONS BASICS OF VITAL FUNCTIONS SAFETY

E. V. Makarova, Assistant professor

D. V. Tabala, the 4th year student of teacher's
Training college NCFU, Stavropol

Формирование культуры безопасности дорожного движения у учащихся на уроках ОБЖ на основе внедрения элективного курса «Дорожная грамотность».

The questions of current interest of formation of culture of safety traffic course «Safety traffic» are exposed in the article and method of teaching elective

Ключевые слова: элективный курс «Дорожная грамотность», безопасность дорожного движения.

Key words: safety traffic, course «Safety traffic».

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), ежегодно на дорогах планеты гибнут почти 1,3 млн человек, не говоря уже о колоссальных экономических потерях. В Повестку дня Генеральной Ассамблеи ООН начиная с 2013 года включен пункт «Глобальный кризис в области обеспечения безопасности дорожного движения». Приняты уже четыре резолюции, предлагающие комплекс мер, направленных на преодоление этого кризиса.

В России безопасность движения на дороге и в автомобильном транспорте – это острая социально-экономическая и демографическая проблемы, представляющие угрозу национальной безопасности страны. Ежедневно на автомобильных дорогах страны погибают в среднем 95 человек (в том числе 4 ребенка) и около 700 (из них 67 несовершеннолетних) получают различные телесные повреждения и увечья. Такие человеческие потери на улицах и дорогах не несет ни одна страна мира. Ежегодный экономический ущерб от дорожных происшествий и травматизма в России за последние 3 года составляет 2,4–2,6 % от ВВП страны.

Сложившаяся неблагоприятная обстановка требует принятия кардинальных решений на высшем государственном уровне. Вопрос «О состоянии безопасности дорожного движения и мерах по совершенствованию государственного управления в области обеспечения безопасности дорожного движения» был заслушан на Президиуме Государственного Совета. Правительству было поручено подготовить Федеральную целевую программу обеспечения безопасности дорожного движения в России на период до 2015 года. Цель Программы – к 2015 году сократить число погибших на дорогах в 1,5 раза.

Соблюдение правил дорожного движения является главным условием предотвращения ДТП на любых дорогах – на магистралях, шоссе, улицах населенных пунктов. Состояние дорог, соблюдение всех правил дорожного движения является задачей государственной службы безопасности дорожного движения [4, с. 211–214].

В настоящее время Правительство РФ принимает множество законов о предотвращении ДТП, вводит штрафы за нарушения правил дорожного движения. Но все зависит от нас самих. Как только мы начнем проявлять уважение к остальным участникам дорожного движения, как только поймем, что от поведения на дороге зависит не только наша жизнь, но и жизнь других, все это огромное количество ДТП сократится в несколько раз.

Разработанный нами элективный курс «Безопасность на дороге и в транспорте» для учащихся общеобразовательных учебных заведений предназначен для углубленного изучения правил дорожного движения, сигналов регулировщика для безрельсовых и рельсовых транспортных средств, вариантов применения горизонтальной и вертикальной дорожной разметки, нормативно-правовой базы для участников дорожного движения, административной и уголовной ответственности участников дорожного движения за нарушение правил дорожного дви-

жения (ПДД), принципов оказания первой медицинской помощи при дорожно-транспортном травматизме.

Данный курс выполняет две основные функции:

- образовательную, позволяет учащимся получить расширенную информацию о правилах дорожного движения; уяснить основной алгоритм действий при дорожно-транспортном происшествии (ДТП);
- воспитательную, формирование культуры безопасности дорожного движения у учащихся на уроках ОБЖ [2, с. 78–94].

Программа элективного курса «Безопасность на дороге и в транспорте» структурно состоит из четырех разделов:

- 1) пояснительная записка;
- 2) требования к уровню подготовки учащихся;
- 3) учебно-тематический план;
- 4) содержание программы.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Изучение правил дорожного движения направлено на достижение следующих целей [5, с. 54–61]:

1. Освоение учащимися нормативно-правовой базы в области безопасности дорожного движения; принципов оказания первой медицинской помощи при ДТП.
2. Изучение школьниками административной и уголовной ответственности участников дорожного движения за нарушение ПДД.

3. Овладение умением предвидеть и при возможности избегать опасных ситуаций на дорогах и тротуарах; не совершать поступки, которые могут способствовать возникновению опасной или чрезвычайной ситуации; принимать обоснованное решение и действовать в конкретной опасной или чрезвычайной ситуации с учетом своих возможностей.

4. Формирование оборонно-спортивной ориентации; осознанный выбор профессии учитель-организатор ОБЖ.

5. Развитие личных духовных и физических качеств, обеспечивающих адекватное поведение в различных опасных и чрезвычайных ситуациях; потребности в соблюдении норм здорового образа жизни, выполнении требований, предъявляемых к гражданину России в области безопасности жизнедеятельности; физических и морально-психологических качеств, необходимых для выполнения обязанностей военнослужащего по вооруженной защите Российской Федерации.

6. Воспитание у обучаемых ответственного отношения к окружающей природной среде; к личному здоровью, как к индивидуальной, так и общественной ценности.

Задачи элективного курса:

1. Способствовать формированию законопослушной личности с активной гражданской позицией, высоким уровнем транспортной культуры.
2. Развитие у учащихся познавательных способностей в технической области.

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ

В результате изучения курса учащийся должен [3, с. 31–36]:

- знать:
 - правила дорожного движения;
 - основные положения статей Административного и Уголовного кодексов, регламентирующие ответственность водителей, пешеходов и пассажиров за нарушение правил дорожного движения;
 - индивидуальные меры предосторожности при угрозе ДТП;
 - основные источники опасностей на дороге и тротуаре;
 - основные мероприятия по профилактике ДТП;
- уметь:

- перечислять последовательность действий при оказании первой доврачебной помощи пострадавшим в ДТП;
- по назначению использовать лекарственные средства автомобильной аптечки;
- охарактеризовать разделы и положения основного нормативного документа по правилам дорожного движения, действующего на территории Российской Федерации;
- перечислять статьи Административного и Уголовного кодексов, регламентирующие наказание водителей, пешеходов и пассажиров за нарушение правил дорожного движения;
- наложить основные бинтовые повязки на голову, туловище, верхние и нижние конечности при ДТП.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ (16 часов) [1, с. 114–119]:

Тема 1. Номерные, опознавательные знаки и надписи на транспортных средствах (2 часа).

Государственный стандарт изготовления дорожных знаков; назначение и правила применения номерных, опознавательных знаков, надписей на транспортных средствах; предписания для каждой группы знаков, для отдельных знаков.

Проведение внеклассного мероприятия на тему: «Знайте правила движения, как таблицу умножения».

Тема 2. Сигналы регулировщика для безрельсовых и рельсовых транспортных средств (2 часа).

Положение корпуса и жесты регулировщика, их значение для рельсовых и безрельсовых транспортных средств; особенности назначения жезла регулировщика и световозвращателя.

Тренировочные занятия в автогородке по отработке знаний, регламентирующих правила проезда, перехода улиц и дорог на регулируемых перекрестках.

Тема 3. Варианты применения горизонтальной и вертикальной дорожной разметки (2 часа).

Знание дорожной разметки для регулирования движения транспортных средств и пешеходов; требования к применению горизонтальной и вертикальной дорожной разметки без знаков и со знаками.

Разбор дорожных ситуаций на макете автогородка, в электронном варианте.

Тема 4. Нормативно-правовая база для участников дорожного движения (2 часа).

Разделы и положения основного нормативного документа по правилам дорожного движения, действующего на территории Российской Федерации.

Разбор основных положений по допуску транспортных средств к эксплуатации и обязанностей должностных лиц по обеспечению безопасности дорожного движения.

Тема 5. Административная и уголовная ответственность участников дорожного движения за нарушение ПДД (2 часа).

Статьи Административного и Уголовного кодексов, регламентирующие наказание водителей, пешеходов и пассажиров за нарушение правил дорожного движения.

Обыгрывание различных дорожных ситуаций, связанных с нарушением правил дорожного движения; определение наказания в соответствии с административным и уголовным кодексами.

Тема 6. Автомобиль и безопасность (2 часа).

Правила поведения при автомобильной аварии. Защита автомобиля от угона. Действия при угоне автомобиля. Действия при угрозе минирования автомобиля. Пожар в автомобиле.

Обыгрывание различных ситуаций, связанных с нападением на Вас в автомобиле; с угрозой ограбления автомобиля; угона автомобиля.

Тема 7. Принципы оказания ПМП пострадавшим в ПДД (4 часа).

Автомобильная аптечка, ее состав и назначение. Общий порядок действий при оказании первой доврачебной помощи пострадавшим в ДТП. Первая доврачебная помощь пострадавшим в ДТП при: болях в сердце, обмороке, стрессовой реакции, отравлении, поражении глаз, мелких колото-резанных ранах и ссадинах верхних и нижних конечностей, скальпированной ране головы.

Отработка навыков сердечно-легочной и мозговой реанимации на тренажере Максим – III 01.

Техника выполнения основных бинтовых повязок на голову, туловище, верхние и нижние конечности при ДТП.

По окончании элективного курса нами был проведен опрос, в ходе которого выяснилось мнение учащихся при ответах на следующие вопросы: «Какое значение для формирования культуры безопасности дорожного движения имел элективный курс?», «Ваше отношение к соблюдению ПДД окружающими вас людьми?», «Существует ли социальный запрос на внедрение элективного курса в учебный процесс по ОБЖ?». Опрошено было 57 человек.

Так, 81,7 % ответивших считают, что данный элективный курс необходимо включить в перечень основных дисциплин, высказалось против 2,6 % слушателей и 15,7 % – затруднились ответить.

69,7 % школьников отметили, что отсутствие доступных и полноценных учебно-методических материалов по изучению правил дорожного движения создает значительные трудности, а данный курс частично восполняет отмеченный недостаток.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что элективный курс «Безопасность на дороге и в транспорте» способствует формированию культуры безопасности дорожного движения у учащихся на уроках ОБЖ.

Литература

1. Иовенко И. В. Теория и практика формирования культуры безопасности жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях у учащихся общеобразовательной школы : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 433 с.
2. Науменко Ю. Л. Модель формирования культуры безопасности личности учащегося // Вестник Университета Российской академии образования. 2009. № 3. С. 54–61.
3. Осокин А. А. Курс ОБЖ в профильной школе // ОБЖ. 2012. № 12. С. 31–36.
4. Рыбалкин Н. Н. Природа безопасности : дис. ... д-ра философ. наук. М. : НИЦ ФСБ России, 2009. 353 с.
5. Triandies H. C. Introduction to Handbook // Handbook of cross-cultural psychology. Vol. I. Perspectives / Eds. H. C. Triandies, W. W. Lambert. Boston, London, Sydney, Toronto : Allyn and Bacon, Inc., 2010. P. 177.

В. В. Вучева, доцент

А. А. Кокорева, студентка 3 курса ФКиС

**А. С. Борисенко, студентка 3 курса ФКиС
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

SPORT IN MODERN SOCIETY

V. V. Vucheva, Associate Professor

A. A. Kokoreva, 3-d year student

**A. S. Borisenko, 3-d year student
Pedagogical institute, NCFU, Stavropol**

В статье рассматриваются проблемы спорта в современном обществе, направления его функционирования и развития, разноаспектность воздействия.

In article considering problems of sport in modern society, directions of its functioning and developing, different aspects of influence

Ключевые слова: спорт, соревновательная деятельность, физкультурно-спортивная деятельность

Key words: sport, competition activity, physically-cultural activity.

В настоящее время значительное внимание уделяется проблемам физической культуры и спорта, поскольку с данной сферой связаны здоровье нации, повышение уровня и качества жизни россиян, повышение конкурентоспособности российского спорта и престижа России на международной арене, оптимизация воспитательно-образовательного процесса подрастающего поколения и единение российского общества. Физическая культура и спорт являются и должны стать основой здорового образа жизни и неотъемлемой составляющей общей культуры личности. Физкультурно-спортивная деятельность способствует сохранению и укреплению здоровья, повышению физической подготовленности человека, воспитанию здорового и физически подготовленного подрастающего поколения, физической реабилитации и социальной адаптации инвалидов, повышает работоспособность и производительность труда экономически активного населения, продлевает период активной трудовой деятельности.

Спорт – это многогранное социальное явление, занимающее значительное место в физической и духовной культуре общества. Он тесно связан со всеми сторонами существования общества: политикой, идеологией, экономикой, культурой, образованием и т. п.

Социальная значимость спорта состоит в том, что он представляет собой совокупность наиболее эффективных средств и методов физического, эстетического и этического воспитания, одну из основных форм подготовки человека к активной жизнедеятельности и удовлетворения духовных запросов личности и общества, расширяет взаимопонимание и сотрудничество между народами и странами.

Спорт возник на заре нашей цивилизации. В древней Греции возникли и получили большую популярность спортивные состязания и спортивные игры. Самыми популярными были Олимпийские игры, которые превратились в явление общекультурного масштаба.

Затем произошло нечто необъяснимое – из спорта исчез элемент состязаний, спорт стал приятным досугом, забавой, удовольствием и развлечением. Он как бы стал деталью народных праздников. И до конца XVIII века спорт рассматривался главным образом как времяпрепровождение и развлечение. Спорт в современном его понимании получил распространение во всем мире только в течение XIX–XX вв. В настоящее время он занял такое место в жизни общества, которое он не занимал никогда в истории человечества.

В научном плане «спорт» рассматривают в узком и широком значениях.

Спорт в узком смысле слова – это собственно соревновательная деятельность, направленная на достижение наивысших результатов.

Достижение высоких результатов невозможно без хорошей системы подготовки спортсмена, которая осуществляет-

ся на различных уровнях, начиная от спортивного коллектива и заканчивая соревнованиями различного международного уровня. Поэтому спорт в широком понимании представляет собой собственно соревновательную деятельность, специальную подготовку к ней, специфические межличностные отношения, поведенческие нормы и результаты, достигнутые в процессе этой деятельности.

Ядро спорта составляет специфическая соревновательная деятельность, проходящая по определенной форме, правилам и способам оценки.

Таким образом, спорт – это исторически сложившаяся сфера деятельности развития, выявления и сравнения возможностей человека в борьбе за наивысшие спортивные достижения (результаты).

Однако спорт нельзя сводить только к соревновательной деятельности, он имеет более глубокий смысл. Это обусловлено социальной сущностью и назначением спорта в нашем обществе. Спорт – это вид физической культуры, игровая, соревновательная деятельность и подготовка к ней, основанные на использовании физических упражнений и направленные на достижение наивысших результатов (Курамшин Ю. Ф.).

Спорт функционирует и развивается по двум основным направлениям: массовый общедоступный спорт и спорт высших достижений.

Массовый общедоступный спорт – это спорт, направленный на повышение уровня физической подготовленности населения, сохранение, развитие здоровья и работоспособности, а также служащий средством активного отдыха.

Спорт высших достижений – это деятельность, направленная на удовлетворение интереса к определенному виду спорта, на достижение высоких спортивных результатов, которые получают признание общества, на повышение собственного престижа и престижа команды, страны.

Понятие «физкультурно-спортивная деятельность» включает ряд понятий: «двигательная активность», которая используется, главным образом, для воздействия на человека, осуществляющего эту деятельность с целью сформировать, изменить, сохранить или восстановить у него определенные физические, психические или какие-то другие качества.

На основе выделенных выше понятий В. И. Столяровым формируется понятие «физкультурно-спортивная деятельность». Вместе с тем автор отмечает, что можно использовать и более короткий термин «спорт», используя его в таком широком смысле, при котором под спортом понимаются не только спортивные соревнования, подготовка к ним и другие указанные выше явления, но также и занятия физическими упражнениями. Именно в этом смысле понятие «спорт» обычно трактуется в зарубежной литературе, где термин «физкультура» вообще не используется (Столяров В. И., 1997).

В современном обществе существует неоднозначное отношение к спорту. Одни считают, что спорт калечит душу и тело, другие уверены, что он воспитывает и помогает во многих жизненных ситуациях, способствует улучшению функционального состояния организма, повышению энергетического потенциала, нормализации психического состояния.

Но существуют противоположные мнения о спорте, определяющие его негативные стороны. Знаменитый спортивный врач из Германии Эрих Дойзер заявил, что между спортом высших достижений и здоровьем спортсмена мало общего. Во время интенсивной спортивной деятельности, прежде всего, страдает сердечно-сосудистая система. В то же время «второсте-

пенные» органы (желудок, кишечник, печень, почки) страдают от недостатка кровоснабжения и поступления кислорода, и в них развиваются патологические изменения. Особенно страдает иммунитет. Чем выше нагрузка, тем сильнее истощаются защитные силы организма. Большие, особенно пиковые, нагрузки являются для спортсменов стрессами со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Известный специалист спортивной медицины Л. Марков отмечает, что сам по себе элитный, профессиональный спорт ничего, кроме пользы, человеку принести не может. Однако его можно сравнить с сильнодействующим лекарством: стоит преувеличить дозировку, и польза обернется вредом.

Многие отрицательные стороны спорта связаны с околоспортивной обстановкой. Об этом сейчас все заговорили вслух в связи с многочисленными и громкими допинговыми скандалами. Зачастую девиз и спортсменов, и тренеров: «Победа любой ценой!» – и в ход идут многочисленные стимуляторы, гормональные препараты и вообще всевозможные допинги, которые искусственно подхлестывают организм и заставляют его расходовать свой неприкосновенный запас. Когда резервы исчерпаны, то наступает преждевременное старение организма, болезни, иногда – даже ранняя смерть.

Спорт – это еще и эмоциональные сверхнагрузки, с которыми далеко не каждый человек может справиться. Очень тяжело все время быть на высоте, трудно смириться с поражением, особенно если тебя «засудили», еще труднее быть все время вторым...

Спорт связан со взлетами и падениями, и иногда эти падения приводят к трагическим последствиям. Например, в 2001 году на чемпионате России по футболу футбольный клуб «ЦСКА» играл с клубом «Анжи». В одном из эпизодов вратарь «ЦСКА» Сергей Перхун и нападающий «Анжи» Будун Будун в прыжке столкнулись головами. Оба игрока получили тяжелые увечья, причем Перхун был унесен с поля в бессознательном состоянии, а далее по дороге в больницу он впал в кому, повлекшую смерть.

Во время матча чемпионата КХЛ «Витязь» (Чехов) – «Авангард» (Омск) у Алексея Черепанова остановилось сердце за несколько минут до финальной сирены. В клубе «Авангард» заявляют, что игрок был здоровым человеком и на сердце не жаловался, перед игрой он чувствовал себя хорошо, хотя, по словам судмедэкспертов, у хоккеиста был миокардит, патология сердца, из-за которой размеры сердца превышают обычные.

В ходе подготовки к состязаниям и на самих турнирах спортсмену приходится тяжело психологически. Но у этих стрессов есть и другая сторона: человек закаляется, становится морально более устойчивым. Единоразово преодолев психологический дискомфорт, далее спортсмен уже знает это сладкое чувство преодоления. И понимает: «Я могу». В обычной жизни ни один человек не испытывает чувства, сопоставимого с ощущениями спортсмена, стоящего на пьедестале почета.

Большой спорт отличается мерой ответственности. Здесь вырабатывается привычка трудиться на совесть. Путь спортсмена зачастую бывает тяжелым и заканчивается трагическими последствиями, но, несмотря на трудности и боль, многие из них добиваются поставленной цели.

Николай Тищенко – в полуфинале футбольного турнира Олимпийских игр 1956 года в Мельбурне против сборной Болгарии защитник сборной СССР Николай Тищенко неудачно упал и сломал ключицу. Замены в то время олимпийскими правилами не разрешались. Тищенко заморозили место перелома, туго прибинтовали руку к туловищу, и он остался на поле и за несколько минут до окончания матча травмированный защитник принял участие в комбинации, закончившейся голом Бориса Татушина. Так Тищенко стал главным героем полуфинала.

Александр Карелин – трехкратный олимпийский чемпион по греко-римской борьбе знаменит не только тремя золотыми олимпийскими медалями. В его карьере есть и такие факты: в 1988 году он впервые стал чемпионом СССР, хотя накануне получил сотрясение мозга. А на чемпионате Европы 1996 года получил тяжелейшую травму – отрыв большой грудной мышцы. Для борца это фактически означает конец участия в состязаниях, если не конец карьеры. Американцы считали, что после операции наш тяжеловес обязательно проиграет их фавориту Мэтту Гаффари. Карелин тем не менее сумел завоевать золотую медаль, что является уникальным достижением в истории этого вида спорта.

Активные занятия спортом помогают людям, чьи физические возможности ограничены и душевное равновесие нарушено, вернуться к активной жизни. В Ванкувере на зимней Олимпиаде в 2010 году российские паралимпийцы завоевали 12 золотых, 16 серебряных и 10 бронзовых наград. На летней Олимпиаде в Лондоне (2012 г.) – выиграли 29 золотых, 25 серебряных и 20 бронзовых медалей. Их победы доказывают, как можно добиваться цели с ограниченными способностями.

Анализируя физкультурно-спортивную деятельность, необходимо отметить, что в ней заключены огромные возможности для позитивного воздействия на физические и духовные способности людей, их взаимоотношения между собой, для формирования и развития основ человеческой культуры. Она оказывает преобразующее влияние не только на самих участников, но на социальную среду. Соревновательная ситуация оценивается как позитивная для личности и социальных отношений людей.

Поэтому одной из главных задач является создание условий, способствующих формированию здорового образа жизни, повышению физкультурно-спортивной активности различных социально-демографических групп населения, рациональной организации и повышению эффективности функционирования детско-юношеского спорта и спорта высших достижений. Необходимо уделять должное внимание лицам, имеющим отклонения в состоянии здоровья и с ограниченными физическими возможностями. Значительное внимание должно уделяться вопросам повышения эффективности физического воспитания, развитию спорта в образовательных учреждениях, кадровому обеспечению сферы физической культуры и спорта.

Литература

1. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.
3. Дойзер Эрих. Здоровье спортсмена. М. : Физкультура и спорт, 2001. 137 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

В. В. Вучева, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS AN ASSET OF INCREASING EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PHYSICAL CULTURE

V. V. Vucheva, Associate Professor

Pedagogical institute NCFU, Stavropol

В статье обосновывается необходимость использования педагогических технологий с целью повышения эффективности образовательного процесса в области физической культуры в системе высшей школы. Приведена содержательная характеристика различных педагогических технологий.

In article validating necessity of using pedagogical technologies for the purpose of increasing efficiency of the

educational process in physical culture in the system of higher school. Substantial description of different pedagogical technologies is given.

Ключевые слова: педагогическая технология, образование в области физической культуры, образовательная среда.

Key words: pedagogical technology, physical culture education, educational environment.

Одним из аспектов повышения эффективности образования в области физической культуры в системе высшей школы является технологизация учебно-воспитательного процесса, позволяющая наиболее полно реализовывать дидактические задачи (обучение, воспитание, развитие личности) и получать интегративный результат, социально и личностно значимый.

Как известно, существует довольно значительное количество определений понятия «педагогическая технология». Не останавливаясь на их характеристике, отметим, что под понятием «педагогическая технология» мы понимаем упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата.

Педагогическая технология имеет три уровня практической реализации:

1. Общепедагогический уровень, на котором реализуются общепедагогическая, общедидактическая и общевоспитательная технологии, т. е. технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса, образующих целостность, устойчивое единство со средой, обладающей интегральными свойствами и закономерностями.

2. Частнометодический (предметный) уровень, на котором реализуется частнопредметная педагогическая технология, зачастую употребляется в значении «частная методика», т. е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, группы, преподавателя.

3. Локальный (модульный) уровень, на котором реализуются технологии отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, технология самостоятельной работы и др.) [1].

Разработка и реализация педагогической технологии активизирует деятельность исследователей и практиков в аспекте поиска наиболее эффективных форм, средств и методов повышения результативности деятельности. Это предполагает: использование новейших достижений науки и практики с целью исключения неоправданных затрат времени и ресурсов; прогнозирование и проектирование деятельности обучаемого и обучаемых с целью предотвращения ее коррекции по ходу исполнения; использование средств информационных технологий.

В своей экспериментальной работе мы использовали технологии всех трех уровней: общепедагогическая технология была направлена на весь учебно-воспитательный процесс по спортивно-педагогическим дисциплинам; частнопредметная технология определяла стратегию учебных дисциплин и деятельности педагога; технологии локального уровня определяли стратегию отдельного учебного занятия и самостоятельной работы студентов.

Рассмотрим более подробно некоторые из разработанных нами технологий. Технология реализации образовательной среды предполагала, что управленческое воздействие на образовательную среду должно способствовать превращению ее в оптимально благоприятную для развития студентов на основе идеи расширения зон актуального и ближайшего развития индивида. При этом учитывалось, что наряду с педагогическими организацией, «контролируемой» зоной неизбежно самоорганизуются и локальные участки спонтанных взаимодействий и взаимовлияний, которые могут выполнять как позитивную развивающую функцию, так и негативную, искажающую процесс конструктивного личностного развития субъектов образовательного процесса [2]. Решающая роль в педагогической организации «зон развивающих возможностей» принадлежала проектированию технологического компонента, который призван адекватно опосредовать, целесообразно преобразовывать взаимодействие субъекта образовательного процесса с пространственно-предметными и социальными компонентами образовательной среды. Нами определены возможные действия по наполнению образовательной среды физической культуры стимулами, по основным выделенным параметрам: «Ценности», «Отношения», «Символы», «Предметы».

В аспекте проблемы управления процессом становления образовательной среды важно то, что она может создаваться индивидом, поскольку каждый развивается в соответствии со своими индивидуальными особенностями, творя свое собственное образовательное пространство как пространство вхождения в культуру, в данном случае культуру физическую.

Игровые технологии применялись на спортивно-педагогических дисциплинах. Нами были разработаны педаго-

гические игры различной направленности, предполагающие целенаправленное формирование у студентов системы профессионально значимых компетенций, сопряженное личностно-профессиональное развитие, формирование навыков педагогической рефлексии, осознание собственной деятельности и общения. Проблемные задания и ситуации, присутствующие в играх, способствовали усилению творческой активности обучаемых, поскольку содержали в себе возможности для целеполагания и целеосуществления. Использование игровых технологий позволило также активизировать процесс овладения двигательными действиями при большем эффекте усвоения, моделировать собственную деятельность и систему отношений в игровых условиях. Необходимой составляющей применяемых нами игровых технологий, являлся рефлексивный анализ и подведение итогов.

Отмечая достоинства игровых технологий, необходимо отметить некоторые трудности в их применении, связанные с недостаточностью формализованных критериев оценки и постоянного алгоритма проведения игры, который может меняться в зависимости от решаемой проблемы или состава участников.

Технология олимпийского образования базировалась на идее интеграции спорта, культуры и образования, пропаганды здорового стиля жизни, осознания значимости будущей профессиональной деятельности, необходимости расширения коммуникативного пространства физической культуры, спорта, олимпизма.

Целесообразность применения в образовательном процессе личностно ориентированных технологий обусловлена тем, что они используют методы и средства обучения, соответствующие индивидуальным особенностям занимающихся. В центре их внимания – целостная личность, стремящаяся к реализации своих способностей и возможностей. Основу реализуемого нами личностно ориентированного технологического комплекса составляла триада «задача – диалог – игра», что обуславливало взаимосвязь основных компонентов педагогической системы – содержание (задачная технология), методы (диалоговая технология) и форма (игровая технология). Особенностью технологий субъект-субъектного взаимодействия было то, что они являлись организационно-содержательной структурой, определяющей направление взаимодействия педагога и студента при разнообразии подходов и отношений, способствующих обеспечению положительной мотивации студентов к учебной деятельности, созданию проблемных ситуаций, атмосферы творчества, доверия, позволяющую актуализировать субъектную позицию студентов. Коммуникативное взаимодействие в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», «преподаватель – преподаватель» осуществлялось в форме диалога.

Применение технологии индивидуализации обучения позволяло учитывать двигательный опыт обучающихся, их индивидуальные способности и психологические особенности, что способствовало созданию комфортной среды обучения, обеспечению доверительных взаимоотношений, оказанию своевременной помощи и поддержки каждому студенту.

Реализация проекта образовательного процесса, педагогической технологии связана, прежде всего, с реализацией управления этим процессом. На этом этапе возникают новые трудности в связи с возможным изменением состояния объекта управления, состояния среды, возникновением расхождения между целями активных участников процесса – студентов и авторов проекта. Зачастую реализовать технологию бывает значительно труднее, чем разработать ее. И дело здесь в том, что, осуществив один из этапов на основе старой информации о системе, субъект управления может убедиться в том, что запланированная цель этапа скорее всего не достигнута.

Анализ содержательных характеристик педагогических технологий, а также результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод, что для технологического решения проблемы повышения эффективности образования в области физической культуры в системе высшей школы можно использовать различные технологии, исходя из целей, задач, теоретической, методической, физической и мотивационной готовности студентов.

Литература

1. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления У. В. П. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
2. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

ОЛИМПИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. В. Горбатьх, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

OLYMPIC EDUCATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TEACHING

O. V. Gorbatykh, Associate Professor
Pedagogical institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема современного профессионального олимпийского образования будущих специалистов в области физической культуры, формирования нравственных ценностей и мировоззренческих принципов олимпизма.

In article considers the problem of the modern professional Olympic education of future professionals in the field of physical culture, the formation of moral values and philosophical principles of Olympism.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, олимпийское образование, олимпизм.

Key words: professional and educational activities, Olympic education, Olympism.

В мировой системе образования и воспитания подрастающего поколения для обозначения педагогической деятельности, имеющей целью приобщение детей и молодежи к идеалам и ценностям олимпизма, в Олимпийской хартии используется оборот «Olympic education», который на русский язык переводят как «олимпийское образование» или «олимпийское воспитание».

Существует убеждение, что из двух возможных значений термина «Olympic education», содержащегося в Олимпийской хартии, сегодня целесообразно выбирать не «олимпийское воспитание» (подходы к нему успешно разрабатывались проф. В. И. Столяровым и его учениками), а «олимпийское образование». Воспитание – процесс и результат множества воздействий. А образование – конкретнее, предметнее и более «проверяемо». Именно проблема распространения среди детей, молодежи и всего населения конкретной суммы знаний об олимпийском движении, олимпизме и Олимпийских играх представляется одной из наиболее острых проблем современного олимпийского движения.

Олимпийское образование – проблема, выдвигаемая на повестку дня самой жизнью. Идеи олимпизма тесно переплетаются с общечеловеческими ценностями. Однако на пути доведения этих благородных устремлений до сознания молодежи должна четко и эффективно работать система информации.

Основными же проводниками олимпизма являются как раз специалисты в области физической культуры, которые сами должны профессионально разбираться в проблемах олимпийского движения, в организации Олимпийских игр, использовать олимпийские знания в повседневной спортивно-педагогической деятельности, в работе по пропаганде физической культуры и спорта.

По своей сущности олимпийское образование является гуманистически организованным педагогическим процессом, направленным на обучение и воспитание молодежи, на духовно-нравственное развитие личности.

Главная цель олимпийского образования – влияние спорта, олимпийского движения на физическое и духовное совершенствование подрастающего поколения. Проблему современного олимпийского образования целесообразно рассматривать в необходимости получения профессионального олимпийского образования будущими специалистами в области физической культуры. В свою очередь профессиональное олимпийское образование специалистов физической культуры является безусловной основой такого же общего образования школьников.

Программа олимпийского образования вводится в учебные планы общеобразовательных и спортивных школ. Однако вопросы олимпийского образования в физкультурных вузах, рассмотрены все еще недостаточно. А между тем перспективы дальнейшего развития олимпийского спорта, олимпийского движения в большей мере зависят от подготовки выпускников физкультурных вузов, способных не только сообщить обучающимся определенный объем знаний, но и выработать способ

владения приемами формирования и обоснования теоретических взглядов, нравственных ценностей и мировоззренческих принципов олимпизма.

Сегодня в России, как и в большинстве стран, остро ощущается необходимость организации системы распространения знаний об олимпизме, олимпийском движении, олимпийских играх, которую теперь все более общепринято называть системой олимпийского образования. К числу важнейших ее задач относится также формирование у детей и молодежи принципов благородного поведения, стремления к гармоничному развитию физических и духовных способностей.

Учёными высказывается мнение, что создание эффективной системы олимпийского образования возможно на основе включения олимпийской тематики в государственные образовательные стандарты. Такой точки зрения придерживаемся и мы.

Мы полагаем, что под олимпийским образованием следует понимать процесс и результат приобретения человеком знаний, умений и навыков деятельности, связанных с реализацией основных идей, принципов, постулатов олимпизма.

Важное место в системе олимпийского образования, безусловно, должна занимать активная работа по распространению знаний об истории олимпийского движения, его сегодняшнем состоянии, идеалах и ценностях олимпизма и т. д.

Однако до сих пор в теории и практике олимпийского образования существует целый ряд сложных дискуссионных нерешенных проблем.

По нашему мнению, проблему олимпийского образования целесообразно рассматривать в двух основных аспектах. Первый состоит в необходимости получения профессионального олимпийского образования будущими специалистами в области физической культуры в процессе обучения в вузе. Второй аспект предполагает целенаправленное общее олимпийское образование школьников и взрослого населения. Профессиональное олимпийское образование специалистов физической культуры является безусловной основой такого же общего образования школьников. Наши предварительные исследования вопроса получения профессионального олимпийского образования на факультетах физической культуры показали, что это явление носит далеко не системный характер, а сам процесс получения знаний и овладения технологиями пользования ими носит фрагментарный характер в рамках преподавания дисциплины «История физической культуры».

В ходе проведенного нами исследования мы убедились в том, что информированность студентов об олимпизме, олимпийском движении ограничивается сведениями о результатах выступлений спортсменов на Олимпийских играх. Вопросы формирования интеллекта, нравственности, справедливой борьбы занимают у студентов далеко не ранговые места. Чрезвычайно слабы знания и устремления будущих специалистов в области олимпийского движения, в понимании сущности олимпизма. Причины такого явления кроются, прежде всего, в том, что предметы, которые изучаются в университете, дают недостаточную информацию об истории и современном состоянии олимпийского движения.

Данные нашего исследования указывают на то, что практически все специалисты сходятся в едином мнении: формы олимпийского образования могут быть различными, но основу педагогического процесса должна составлять учебная программа, базовая или вариативная.

Как известно, процесс олимпийского образования составляет часть процесса получения высшего образования студентами. Основные принципы, законы, положения, методы, известные в психологии и педагогике, необходимо применять и в олимпийском образовании студентов для обеспечения его надежности.

Ю. Б. Громов, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

В. В. Шевяков, ст. преподаватель
ИСТМ СКФУ, г. Ставрополь

CERTAIN ASPECTS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING OF YOUNG SWIMMERS

Y. B. Gromov, Associate Professor
Pedagogical institute NCFU, Stavropol

V. V. Shevyakov, master teacher
IST&M NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема повышения эффективности тренировочного процесса юных пловцов. Предлагается методика «прыжковой» подготовки юных пловцов, позитивность ее воздействия на результаты в плавании подтверждена экспериментально.

In article considers the problem of increasing efficiency of the training process of young swimmers. Proposes methodology of «jumping» training of young swimmers, positivity of its impact on swimming results is corroborated in experimentally

Ключевые слова: плавание, специальная физическая подготовка, биомеханический анализ техники стартового прыжка.

Key words: swimming, special physical training, biomechanical analyses of technical skill of racing dive.

В настоящее время интенсивность и продолжительность тренировки и всего тренировочного процесса в плавании достигла критического уровня, поэтому полагаться на успех, не выполняя двух, а подчас трехразовых ежедневных тренировок, не представляется возможным (Вайцеховский С. М., 1993). Именно поэтому актуальным становится вопрос о повышении резервов роста спортивного результата. Слагаемыми успеха в спортивном плавании являются: современная техническая подготовка, включающая в себя плавание по дистанции, старт и поворот; специальная физическая подготовка и высокие функциональные возможности спортсменов.

Основной навыка пловца является целостное действие, во время которого определенной системой движений решается двигательная задача. Главенствующей системой сложного двигательного действия пловца является проплывание дистанции в целом – от старта до финиша, и предусматривает разделение её на отдельные участки: стартовый, участок дистанционного плавания, поворотный и финишный участки.

Рассмотрим лишь стартовый прыжок с тумбочки – выделяя данный технический элемент как один из сложных в двигательных действиях пловца. Старт с тумбочки выполняют спортсмены-пловцы, специализирующиеся в плавании кролем на груди, брассом и баттерфляем (дельфином). Качественное выполнение старта приносит выигрыш во времени до 0,2–0,4 с (Н. Ж. Булгакова, 1996), и, несмотря на это, техника выполнения старта до настоящего времени остается одним из отстающих звеньев технической подготовки спортсменов-пловцов.

Введение в официальные соревновательные программы сверхкоротких отрезков (50 метров – вольный стиль, брасс, баттерфляй) ставит проблему специальной подготовки, для совершенствования старта с тумбочки еще более значимой. Научная гипотеза нашего исследования основывалась на том, что биомеханический анализ техники старта позволит подобрать специальные упражнения скоростно-силовой направленности, что в свою очередь позитивно скажется на результатах в плавании. Дальнейшая разработка и внедрение в тренировочный процесс пловцов методики прыжковой подготовки и было конечной целью нашей работы.

Для биомеханического анализа техники стартового прыжка с тумбочки мы использовали видео- и фотоматериалы современной техники плавания участников чемпионатов мира, что дало возможность выделить и рассмотреть все четыре фазы стартового прыжка: сам прыжок, «полет», вход в воду и скольжение, выход на поверхность.

Кинематические характеристики позволили создать внешнюю картину двигательного действия – старта с тумбочки, определить форму выполнения этого технического элемента.

Упрощенный анализ динамических характеристик старта пловца позволил определить направления основных усилий при отталкивании:

- угол вылета спортсмена после старта;
- траекторию движения ОЦМ (общего центра масс).

Данные, полученные в ходе опроса тренеров и специалистов в области плавания, были использованы нами для констатации существующих, а лучше сказать несуществующих методик и комплексов специальных средств скоростно-силовой (прыжковой) подготовки и эффективность которых предполагалось оценить в ходе нашей работы.

Биомеханический анализ стартового прыжка, анатомический анализ движений пловца на старте позволили определить структуру движения (кинематическую, динамическую), определить программы позы (стартовая поза, поза полета, поза входа в воду), мышечный состав движений, режим работы мышц и характер проявляемых усилий.

Все это дало возможность объективно, с учетом основных поз спортсмена, мышечного состава и т. д. подобрать специальные упражнения для развития скоростно-силовых качеств пловцов.

Таким образом, наряду с существующими и применяемыми средствами и методами совершенствования технического мастерства при выполнении старта в спортивном плавании можно рекомендовать:

- широкое применение в тренировочном процессе получили двигательные установки на скорость толчка и силу отталкивания;
- в процессе каждого тренировочного занятия по плаванию необходимо решать задачи, направленные на совершенствование техники выполнения старта, с применением различных двигательных установок;
- необходимо еженедельно проводить тестирование с регистрацией времени преодоления стартового отрезка, контролировать динамику роста результатов;
- необходимо учитывать, что приобретенные ошибки в технике стартового прыжка заучиваются в течение длительного времени и не могут быть исправлены в короткий срок и даже после совершенствования двигательного действия могут повторяться в экстремальных условиях соревновательной деятельности.

Все вышесказанное дает возможность сделать вывод о том, что разработанная и внедренная в тренировочный процесс пловцов СДЮШОР № 2 г. Ставрополя методика «прыжковой» подготовки позитивно сказалась на результатах в плавании, что и подтвердили экспериментальные данные.

Н. Н. Грудницкая, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

BODY-ORIENTED TECHNOLOGY IN PHYSICAL EDUCATION

N. N. Grudnitskaya, Associate Professor
Pedagogical institute NCFU, Stavropol

Одним из направлений государственной политики в сфере физического воспитания и спорта является укрепление здоровья населения средствами физического воспитания, создание условий для удовлетворения потребностей каждого гражданина в борьбе за свое здоровье, воспитание социальной ориентации на здоровый образ жизни и профилактику заболеваний. Среди задач, решение которых обеспечивает здоровый образ жизни, следует выделить самые важные: увеличение продолжительности жизни и улучшение ее качества, уменьшение риска нарушений здоровья и достаточно высокий уровень физической подготовки.

One of the directions of the state policy in the field of physical education and sport is to promote public health by means of physical education, the creation of conditions to meet the needs of every citizen to fight for their health, education social focus on healthy living and disease prevention. Among the problems the solution of which provides a healthy lifestyle, you should identify the most important: increasing life expectancy and improving the quality, reducing the risk of health problems and a high level of physical fitness.

Ключевые слова: телесно-ориентированные технологии, аэробные упражнения, фитнес, нагрузка, виды фитнеса.

Key words: body-oriented technologies, aerobic exercise, fitness, capacity, types of fitness.

Востребованными компетенциями современного выпускника физкультурного вуза являются: формирование готовности выпускников к физкультурно-оздоровительной деятельности в отрасли физической культуры и спорта, способности к разработке и применению тренировочных и коррекционно-оздоровительных программ с целью улучшения физических кондиций и здоровья людей различных половозрастных групп.

Морфофункциональные изменения чрезвычайно важны для жизнедеятельности организма, а мышечная деятельность является очень тонким инструментом, которым следует уметь пользоваться, чтобы в первую очередь «не навредить». Об этом напоминал ещё создатель функциональной морфологии П. Ф. Лесгафт.

Аэробные упражнения подразумевают умеренные физические нагрузки, в них принимают участие большие группы мышц, чаще всего тела, и их можно делать в течение продолжительного времени. К ним относят ходьбу, бег трусцой, плавание, теннис, катание на велосипеде, ритмическую гимнастику. Аэробные упражнения способствуют более интенсивному усвоению организмом кислорода воздуха и очень полезны для сердца, легких и системы кровообращения. Анаэробные упражнения предполагают высокую физическую активность в течение короткого времени. Они способствуют увеличению мышечной силы, выносливости и прочности связочного аппарата суставов и костей. Следует отметить, что многие специально разработанные комплексы физических упражнений включают как аэробные, так и анаэробные элементы, поскольку некоторые группы мышц, например в области талии, спины и ягодиц, лучше всего реагируют на анаэробную [3, 4, 5].

Современный фитнес разделяется на два вида: in-door (внутри помещений) и out-door (любые виды фитнеса вне закрытых помещений, на открытом воздухе), которые, в свою очередь, подразделяются на групповые и индивидуальные [2].

Основная цель групповых занятий – положительное воздействие на все компоненты оздоровительного фитнеса. К ним относятся кардиореспираторная выносливость (кадиотренировки), мышечная сила и выносливость, гибкость, координация, коррекция фигуры, регуляция психофизического состояния.

К направлениям, способствующим улучшению деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной систем, сгоранию жира, относятся классическая аэробика, степ-аэробика, танцевальные виды аэробики и др.

Один из ведущих законов фитнеса – это соблюдение принципа гармоничного сочетания упражнений, направленных на улучшение работы сердечно-сосудистой системы и развитие силы. Среди групповых программ, предлагаемых спортивно-оздоровительными клубами, до 40–50 % составляют различные упражнения для развития силы. Это уроки и упражнения для всех мышц тела, и только для верхней части, и для мышц живота и спины. Для повышения эффективности подобных занятий широко применяются различные свободные веса: гантели; боди-бары (гимнастические палки); специальная штанга (памп); набивные мячи; гири [2].

Для увеличения нагрузки при выполнении силовых упражнений используются различного рода эспандеры, которые часто применяются в сочетании с другим фитнес-оборудованием.

Принципиально, что занятия силовыми упражнениями сохраняют специфику аэробики: проводятся практически без пауз отдыха, под музыку, с соблюдением общей структуры урока (с разминкой, основной частью, заминкой).

Циклическая аэробика. Так можно назвать целую группу аэробических программ, где в основном используются не гимнастические или танцевальные упражнения, а циклические виды физической активности, которые выполняются под музыку с различными гимнастическими добавками (в основном движениями рук, туловища). Они являются прекрасным средством тренировки сердца и сосудов. Американский велосипедист Джонни Джон Голдберг разработал систему тренировки, названную «спиннинг» (Spinning), или «сайклинг» (Cycling). Около 45 мин, а для подготовленных – 90 мин непрерывного кручения педалей под музыку с различными движениями руками позволяют изрядно попотеть, похудеть, улучшить кондицию и повысить тонус мышц [5].

Особое место в семействе аэробических программ занимает интервальная аэробика. Урок состоит из нескольких блоков с чередованием упражнений аэробной направленности (классическая аэробика, степ-аэробика, танцевальные виды) с определенными интервалами отдыха, которые могут быть не только пассивными, но и активными и включать ряд силовых упражнений, а также упражнения на растягивание. Возможно создание программ для начинающих, подготовленных и хорошо тренированных. Это очень эффективная форма, позволяющая гармонично развивать силу, гибкость и выносливость [1].

В настоящее время в США разработаны программы, в которых используются гребные тренажеры (Rowing) и беговые дорожки (Treadmills). Последние, несмотря на дороговизну, стали широко внедряться крупными фитнес-клубами в России. Они позволяют хорошо дозировать нагрузку на сердечно-сосудистую систему. Циклическая аэробика привлекла к занятиям аэробикой мужчин [4].

Программы с элементами восточных видов единоборств (Martial Art) – прекрасное средство оздоровительной тренировки. Большой популярностью у молодежи пользуется аэробика с элементами бокса и кикбоксинга. Особым спросом в последнее время пользуются занятия, в основе которых лежат элементы афро-бразильской борьбы – капоэйра.

В самостоятельный блок также выделились координационные тренировки, способствующие развитию очень нужной каждому способности удерживать равновесие. Особой популярностью эти программы пользуются у детей и людей старше 40–50 лет. Фитнес-индустрия производит различное оборудование для координационных тренировок: специальные резиновые полусферы (BOSU); подвижные платформы (CORE); мягкие поролоновые валики; аэропесты; резиновые модули и др [2].

Различные резиновые, набивные мячи традиционно использовались в основной гимнастике и лечебной физкультуре, а теперь они пришли и в фитнес. В аэробике особенно популярны программы со специальным пластиковым мячом диаметром от 35 до 65 см. Это вносит некоторый игровой момент в занятия, способствует тщательной проработке отдельных

мышечных групп, развивает чувство равновесия, улучшает осанку, совершенствует координацию движений.

Большой популярностью пользуются специальные упражнения на гибкость (Flex), которые являются неотъемлемой частью занятий на развитие силы, позволяя избежать перенапряжения, боли в мышцах. Они включены и в разминочную часть других занятий. Прекрасным средством улучшения гибкости является, конечно, и йога.

Все чаще на практике мы встречаемся с комплексным подходом к созданию программ аэробики, получившим в США название верса-тренинг (Versa Training). Наиболее распространенными их вариантами являются: основная форма (Basic class format): 20 мин аэробной тренировки, 20 мин – силовой, 20 мин – стретчинг. Популярна степ-аэробика в сочетании с упражнениями с гантелями, штангой, резиновым амортизатором [6].

Комбинированные виды аэробики часто организуются в виде интервальной тренировки, в которой чередуются части аэробной и анаэробной направленности с определенными интервалами отдыха, которые могут быть пассивными и активными. Структурно определяющим принципом интервальной тренировки является организационная форма, сочетающая средства как базовой, так и танцевальной аэробики.

К комбинированным можно отнести и программы круговой аэробики, в основе которых лежит одна из организационных форм физической подготовки, разработанных в спорте, – круговая тренировка [7].

Среди новинок следует отметить программу НИА (NIA), соединившую элементы восточной и западной культуры движений: джазового танца, танца «Дункан», тай-чи, тэквондо, айкидо, йоги [4].

Ментальный фитнес – программы «Разумное Тело» (Mind&Body). Эти программы относятся к мягкому фитнесу, они стали пользоваться большой популярностью в XXI в. Программы Mind&Body – прекрасное средство для снятия стресса, улучшения не только физического, но и психического здоровья, снятия психических зажимов, избавления от многих болезней. К ним относятся йога, китайская гимнастика ушу и ее разновидности, европеизированные программы Пилатеса, Фельденкрайза, Лобана, Александера, Калан Пинкней (каланетика) и др., в которых широко применяются принципы восточных оздоровительных систем. Отличительной особенностью всех восточных систем являются медитация и релаксация [3].

Все чаще мы встречаемся со множеством авторских программ, в которых четко регламентированы упражнения, методы их выполнения, вплоть до музыкального сопровождения. К таким программам, например, относится система Лес Миллс (Les Mills), разработанная австралийскими специалистами в области физической культуры и спорта – семьей Миллс и названная в честь отца-основателя первого клуба, работающего по данной системе.

Особое место занимает аквафитнес. Данный вид завоевывает все большую популярность во всем мире. Водная среда создает специальные условия для выполнения движений: замедляется темп их исполнения, в одних случаях облегчается процесс их исполнения, в других – усложняется.

Международная ассоциация водных упражнений рекомендует использовать для занятий различное специальное снаряжение: оборудование, обеспечивающее лучшую плавучесть, – пояса, жилеты, доски, специальные манжеты для рук, ног и т. д.; различные отягощения, которые можно применять в воде; снаряжение для увеличения сопротивления – специальные ласты для рук, ног, весла, резиновый амортизатор и др [3].

Среди отечественных программ следует упомянуть программу «Шейпинг», разработанную в 1988 г. ленинградскими специалистами под руководством И. В. Прохорцева. Програм-

ма занятий использует гимнастические и танцевальные движения и предполагает строгую регламентацию выполнения упражнений, направленных на физическое и духовное развитие человека, ориентированное на людей всех возрастов и любого уровня физической подготовленности. Положительный результат обеспечивается специальной технологией, включающей диагностические тесты, компьютерные и видеопрограммы, а также шейпинг-питание.

Фитнес с использованием тренажеров – одно из самых востребованных направлений. Сейчас в оздоровительном фитнесе широко применяются различные кардиотренажеры: беговые дорожки (тредмилы), велотренажеры, эллиптические, или кросс-тренажеры, гребные тренажеры, степ-тренажеры. Следует выделить специальные конструкции для развития гибкости, подвижности суставов – стретчинг-машины. Несмотря на бесспорно позитивное влияние кардио- и силовых тренажеров, в них используются довольно ограниченные формы движений. Движения в жизни намного богаче и разнообразнее. Поэтому столь популярна в последнее время система Пилатеса, использующая специальные тренажеры для развития силы и гибкости [7, 8].

Увеличение мышечной массы – первоочередная задача, которую приходится решать фитнес-тренеру в рамках своей работы, вне зависимости от того, ставит ли клиент своей задачей увеличить объемы своего тела за счет нее или уменьшить за счет жировой ткани. Следует особо отметить, что в последнее время роль силовых высокоинтенсивных тренировок в программе снижения веса за счет жировой массы кардинальным образом пересмотрена. Выявлена огромная значимость и необходимость использования данного вида нагрузки вместе с другими компонентами, используемыми в программе снижения веса. Процессы, приводящие к увеличению мышечной массы, и режим нагрузок для ее достижения до сих пор не являлись предметом серьезных научных исследований. В спорте гипертрофия скелетной мускулатуры была лишь эффектом, сопутствующим развитию качеств и функций, обеспечивающих результативность в конкретном виде спорта.

Литература

1. Дикарев Л. М. Педагогические проблемы управления нагрузкой в занятиях оздоровительной аэробикой женщин различного уровня функционального состояния : дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. С. 89–92.
2. Калашников Д. Г. Теория и методика фитнес-тренировки. Учебник персонального тренера. М. : Издательство ООО «Франтэра». 2010.
3. Лисицкая Т. С., Сиднева Л. В. Аэробика: Теория и методика. Т. I. М. : ФАП, 2002. 221 с.
4. Лисицкая Т. С., Сиднева Л. В. Аэробика: Частные методики. Т. II. М. : ФАП, 2002. 211 с.
5. Лисицкая Т. С. Принципы оздоровительной тренировки // Теория и практика физической культуры. 2002. № 8. С. 6–14.
6. Ратов И. П., Иванов В. В. и др. К проблемам выбора перспективных направлений в использовании нетрадиционных методов и средств оздоровительной физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1999. № 5. С. 9–13.
7. Тамбовцева Р. В. Возрастные и типологические особенности энергетики мышечной деятельности : автореф. дис. ... д-ра биол. наук. М., 2003. 50 с.
8. Чебураев В. С., Легостаев Г. Н., Изаак С. И. и др. Изучение изменений отдельных физиологических показателей девушек под влиянием занятий аэробикой // Теория и практика физической культуры. 2002. № 6. С. 17–19.

С. А. Егорова, к.м.н., доцент

В. Г. Петрякова, ассистент

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE WITH BACK PAIN IN ADOLESCENTS

S. A. Egorova, Associate Professor

V. G. Petryakova, Assistant

North-Caucasian Federal University

В статье представлено теоретическое обоснование значимости лечебной физической культуры при остеохондрозе позвоночника у подростков.

In article presents the theoretical substantiation of importance of medical physical culture at an osteochondrosis of the spine in adolescents.

Ключевые слова: остеохондроз позвоночника, лечебная физическая культура, опорно-двигательный аппарат, подростки.

Key words: spine osteochondrosis, back pain, therapeutic physical training, the oporno-impellent device, teens.

Физическая активность – одно из необходимых условий жизни, имеющее не только биологическое, но и социальное значение. Она является естественной биологической потребностью организма, основным стимулятором процессов роста, развития и формирования, стимулирует активную деятельность всех систем, поддерживает и развивает их, способствуя повышению общей работоспособности [6, 9].

Физические упражнения с лечебной целью у детей впервые в России рекомендовал профессор С. Г. Забелин (1775). Он разработал специальные упражнения для детей грудного возраста. Большое значение при лечении патологий ОДА придавали лечебному использованию физических упражнений И. П. Буш (1810), М. Я. Мудров (1829), В. Кудрявцев (1843), Н. И. Пирогов (1855), С. П. Боткин и Г. А. Захарьин и др. [6, 7].

Лечебная физическая культура (ЛФК) оформилась в самостоятельную научную дисциплину в 1928 году и сегодня является одним из наиболее действенных методов в реабилитации при остеохондрозе позвоночника.

ЛФК использует средства физической культуры (физические упражнения, массаж, естественные факторы природы) с лечебно-профилактической целью для быстрого восстановления здоровья пациента с заболеванием опорно-двигательного аппарата (ОДА), предупреждения последствий патологических процессов в области позвоночника [6, 9, 10].

При лечении и реабилитации подростков с патологией опорно-двигательного аппарата ЛФК решает основные задачи: устранение боли, восстановление объема движения, нормализацию тонусо-силовых характеристик мышц, улучшение осанки и восстановление физической активности. Это связано, прежде всего, с тем, что физические упражнения способствуют не только укреплению мышц и улучшению крово- и лимфообращения, но и выработке компенсаторных приспособительных механизмов, направленных на восстановление нарушенного физиологического равновесия в опорно-двигательном аппарате [7, 8, 10, 11].

Значение лечебной физической культуры неоспоримо в процессе улучшения питания дегенеративно-дистрофического межпозвоночного диска. В связи с тем что в 7–14-летнем возрасте артериальные сосуды, питающие непосредственно межпозвоночный диск, зарастают, питание диска осуществляется путем диффузии от прилежащих позвонков, которая нормально обеспечивается лишь при движениях. С данного возраста физические нагрузки значительно возрастают, причем больше за счет статической составляющей, что приводит к повышению нагрузки на позвоночник [2, 3]. Следует учитывать, что у подростков вследствие интенсивного увеличения длины нижних конечностей происходит перемещение центра тяжести, что неблагоприятно сказывается на развитии плечевого пояса, изгибов позвоночника, способа держать свое тело. Это, на наш взгляд, является неблагоприятными предпосылками поражения опорно-двигательного аппарата, что приводит к развитию остеохондроза позвоночника.

В последующем дистрофические изменения диска, свойственные остеохондрозу позвоночника, усиливаются возраст-

ными изменениями, ухудшением трофики позвонков, что в тяжелых случаях приводит к формированию грыжи диска. Единственным возможным способом улучшения питания диска является усиление процессов осмоса и диффузии из окружающих диск тканей, и прежде всего паравертебральных связочно-мышечных структур, особенно при динамическом воздействии на позвоночно-двигательный сегмент (ПДС). Данное положение объясняет неравномерное развитие остеохондроза – в большей степени в зонах функциональных блоков или гипомобильности, чем в зонах нестабильности или гипермобильности позвоночника [2, 7, 8]. Данное обстоятельство является той теоретической предпосылкой, до определенной степени, обосновывающей необходимость проведения у подростков с остеохондрозом позвоночника длительных курсов специальных физических упражнений.

Основной формой ЛФК при остеохондрозе позвоночника должна быть лечебная гимнастика, методика которой зависит от диагноза, клинических особенностей заболевания, стадии, сопутствующих заболеваний и т. д. Также используются и другие формы ЛФК: физические упражнения на силовых тренажерах, физические упражнения в воде, дозированная ходьба. Занятия могут проводиться учителями или инструкторами по адаптивной и лечебной физической культуре. Занятия лучше проводить малогрупповым и индивидуальным методами [3, 4, 5, 6].

В такой сложный с точек зрения морфометрических, биомеханических, трофических характеристик период, как подростковый возраст, продуманная система физического воспитания приобретает особенное значение и решает следующие задачи:

- становление и коррекция осанки;
- создание условий однородной мобильности позвоночника – устранение зон гипо- и гипермобильности;
- нормализация тонусо-силовых характеристик не только мышечных групп туловища, но и конечностей;
- формирование статической выносливости;
- регулярные упражнения для слаженной работы мышц, суставов и связок.

В занятии ЛФК необходимо включать дозированные аэробные и анаэробные нагрузки для тренировки дыхательной, сердечнососудистой и трофической систем.

Регулярное выполнение физических упражнений тренирует также самоконтроль, волю, целеустремленность, решительность, самообладание, самооценку и другие важные качества личности.

Нагрузка у подростков должна быть большей, чем у детей младшего школьного возраста, однако чрезмерных нагрузок следует избегать, так как в этот период ресурсы организма в значительной степени используются для роста тела [1, 2, 9].

Очень важно сформировать у подростка правильную осанку, так как при этом все внутренние органы находятся в наиболее удобных условиях, движения человека естественны, экономичны и результативны. Наоборот, сутулость и деформация грудной клетки, функциональная установка «выдоха» затрудняют работу сердца и легких, в результате чего за счет нарушения биомеханики дыхания уменьшается венозный возврат к сердцу, что вызывает тканевую и циркуляторную гипоксию, снижает резервы организма, растет утомляемость, раздражительность. Гипотония мышц живота приводит к смещению органов брюшной полости и нарушению функции желудочно-кишечного тракта.

Правильная осанка вырабатывается с помощью физических упражнений и постоянного осознанного контроля, который

автоматизируется через 3 недели, поэтому цикл активных педагогических мероприятий должен длиться не менее 3 недель (напоминание об осанке не только на уроках физкультуры, но и на других уроках, дома, практическое закрепление). Подростки уже способны сами контролировать свою осанку. Важно закрепить привычку к правильной осанке при статических позах и передвижениях.

Важнейшим условием правильной осанки является нормальное развитие позвоночника. Несмотря на то, что все физиологические изгибы позвоночника формируются полностью к началу ходьбы, они остаются лабильными до 7–12 лет и поддерживаются лишь за счет активной работы мышц. Лишь после 11–12 лет происходит фиксация изгибов позвоночника за счет определенного соотношения структур позвоночно-двигательных сегментов. Если к подростковому возрасту ребенок не научился самостоятельно следить за своей позой, необходимо организовать педагогический контроль за возможными нарушениями осанки и сразу же их исправлять [1, 4, 5, 6, 9, 11].

Необходимо учитывать, что подростки склонны переоценивать свои возможности в двигательной деятельности, а неудачи, срывы, низкие результаты могут вызывать у них переживания и, следовательно, отрицательное отношение к занятиям физическими упражнениями.

Для преодоления этого необходимо разработать методику осознанного самоконтроля, основанную на системе теоретических и практических занятий, позволяющую ребенку ознакомиться с особенностями анатомо-физиологического строения позвоночника с точки зрения биомеханики, осознанно освоить систему контроля положения своего тела (лежа, стоя, сидя) и мероприятия, позволяющие адаптироваться к различным видам нагрузки, а также повысить готовность организма к эффективному выполнению различных упражнений.

Литература

1. Веселовский В. П. Практическая вертеброневрология и мануальная терапия. Рига, 1991.

2. Демченко А. В. Ранние дегенеративно-дистрофические поражения позвоночника у детей и подростков / А. В. Демченко // Вертебрология – проблемы, поиски, решения. Научная конференция. М., 1998. С. 98–99.
3. Егорова С. А. Концепция развития остеохондроза позвоночника у детей и задачи оздоровительной физической культуры // Материалы Международной научно-практической конференции «Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по ФК и спорту». Минск, 2009. Т. 3. С. 83–86.
4. Егорова С. А., Егоров Н. А., Белова Л. В. Оздоровительная физическая культура при остеохондрозе позвоночника у детей и подростков // Теория и практика физической культуры. 2007. № 6. С. 69.
5. Егорова С. А., Егоров Н. А., Шумакова Н. Ю. Лечебная артгимнастика в комплексной реабилитации остеохондроза // Адаптивная физическая культура. 2005. № 4. С. 15–17.
6. Епифанов В. А. Лечебная физическая культура. М. : Изд-во : ГЭОТАР-Медиа, 2009. 568 с.
7. Жарков Л. Ж., Жарков П. Л. Остеохондроз и другие дистрофические изменения позвоночника у взрослых и детей. М. : Медицина, 1994.
8. Кузнецова Л. В., Трапезникова А. М., Скоромец А. П. Клинический полиморфизм остеохондроза позвоночника у детей. СПб., 2003.
9. Попов Н. С. Физическая реабилитация. Ростов н/Дону : Феникс, 2009.
10. Соков Л. П., Соков Е. Л., Соков С. Л. Руководство по нейроортопедии. М. : РУДН, 2002.
11. Яковенко Д. В. Оздоровительная физическая культура студентов с остеохондрозом позвоночника на основе комплексных корригирующих воздействий : автореф. дис. ... канд. пед. наук, 2009.

БИОЭКОНОМИЧНАЯ ПСИХОМОТОРНАЯ ГИМНАСТИКА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЕ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

С. Ю. Забельский, В. Н. Зубков, С. Ф. Кучерова
Северо-Кавказский федеральный университет
МБОУ гимназия № 25, г. Ставрополь
ООО «Центр биоэкономического здравоукрепления «Культ БИО»

BIO-ECONOMICAL PSYCHO-MOTOR GYMNASTICS IN PHYSICAL EDUCATION AND THERAPEUTIC EXERCISES OF SPECIAL MEDICAL GROUP STUDENTS

S. Y. Zabelskyii, V. N. Zubkov, S. F. Kucheroва
North-Caucasus Federal University
Gymnasium № 25, Stavropol
ООО «Centre of bio-economical health improvement» «Cult BIO»

В работе представлена характеристика особенностей развития цикла психосоматического здоровья учащихся специальных медицинских групп. Выявлена результативность лечебного и оздоровительного воздействия комплекса здравоукрепительных технологий, используемых в занятии биоэкономичной психомоторной гимнастикой в курсе лечебной физкультуры.

The article characterizes the specifics of psychosomatic health cycle development pupils trained in special medical groups. The validity of health improvement bio-economical diagnostics in the determination of integral psychosomatic condition of children with different ailments has been experimentally revealed. There has been revealed effectiveness of complex of therapeutic and health-improving techniques used by performing bio-economy psychosomatic gymnastics within the framework of therapeutic physical training.

Ключевые слова: Система биоэкономичного психомоторного здравоукрепления; цикл психосоматического здоровья; биоэкономичная диагностика здравоукрепления; количественные показатели, качественная характеристика; валидность; биоэкономичная психомоторная гимнастика; учащиеся, отнесенные к специальным медицинским группам.

Key words: the system of bio-economical psycho-motor health improvement, psychosomatic health cycle, bio-economical diagnostics of health improvement.

Актуальность. Здоровье как медицинское, психофизиологическое, гигиеническое, валеологическое, философское, педагогическое понятие определяет методологию современной системы здравоохранения. Его концепция находит отражение в разрабатываемых методах диагностики и практических приемах лечебного, оздоровительного, профилактического воздействия на организм с целью сохранения и укрепления.

Настоящая работа посвящена изучению возможностей комплексного внедрения инновационных здравоукрепительных технологий биоэкономичной психомоторной гимнастики (БПМГ) в образовательный процесс по физическому воспитанию и лечебной физкультуре учащихся специальных медицинских групп и направлена на решение следующих задач:

1. Определить особенности развития цикла психосоматического здоровья (ЦПСЗ) учащихся специальных медицинских групп в рамках учебного процесса.

2. Определить результативность внедрения биоэкономичной психомоторной гимнастики в курс физического воспитания и ЛФК.

Методы и организация исследования. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: медицинский анамнез, биоэкономичная диагностика здравоукрепления, опрос, данные истории болезней и медицинского заключения. Исследование осуществлялось на базе МБОУ гимназия № 25

г. Ставрополя и ООО «Центр биоэкономического здравоукрепления «Культ БИО» в течение 6,5 лет в период 2006–2013 гг. В нем приняли участие 100 человек с различными клиническими диагнозами, в возрасте от 7 до 16 лет, имеющие освобождения от уроков по физической культуре в основной группе [4] и направления врачебной комиссии на лечебную физкультуру, содержание которой было обогащено комплексом здравоукрепительных технологий в рамках проведения занятий биоэкономической психомоторной гимнастикой [5, 6]. Эксперимент проходил в четыре этапа.

На *первом этапе* в рамках констатирующего эксперимента для выявления исходного состояния здоровья исследуемых выполнялось определение развития цикла психосоматического здоровья на основе биоэкономической диагностики здравоукрепления. Биоэкономическое тестирование проводилось в состоянии относительного покоя в положении «сидя» и в активной деятельности при совершении 100 % уровня продуктивности психомоторики на первой ступени шкалы золотой пропорции в виде восьми вставаний со стула за минуту. Определение количественных показателей развития ЦПСЗ и качественных характеристик процесса здравоукрепления осуществлялось с использованием биоэкономических расчетных таблиц [3].

На *втором этапе* осуществлялось определение динамики развития цикла здоровья и процесса здравоукрепления гимназистов в курсе занятия биоэкономической психомоторной гимнастикой в рамках учебного процесса по физической культуре и ЛФК с занесением результатов каждого занятия в индивидуальный дневник самоконтроля процесса здравоукрепления [3].

На *третьем этапе* проводился индивидуальный опрос исследуемых лиц по определению собственного психосоматического состояния и его динамики развития: 1) в рамках констатирующего эксперимента, т. е. до начала курса занятий биоэкономической психомоторной гимнастикой; 2) в рамках педагогического эксперимента, т. е. в процессе и по окончании курса занятий БПМГ, с последующим сопоставлением результатов опроса с данными биоэкономической диагностики здравоукрепления.

На *четвертом этапе* для определения оздоровительного и лечебного воздействия курса занятия биоэкономической психомоторной гимнастики в рамках учебного процесса проводился сравнительный анализ результатов диагностики и опроса занимающихся с данными медицинского заключения.

Результаты исследования. Многочисленные экспериментальные работы профессора В. В. Гневушева и его научного коллектива убедительно доказывают, что универсальным показателем как гармонического, так и дисгармонического развития биоэкономической психомоторной адаптации цикла психосоматического здоровья во времени и пространстве является ее экономичность, определяющаяся взаимодействием двух параметров: продуктивности и энергостойкости [1].

Результаты биоэкономической диагностики здравоукрепления подтверждают данные С. Х. Азова, В. В. Гневушева, Ю. П. Краснова, Л. Е. Денюговой и др. о том, что у учащихся, имеющих различные нарушения психосоматической нормы, подтверждающиеся клиническим диагнозом, достаточно выражено проявление показателей завышенных энергетических затрат. Они соответствуют превалированию большого и малого дефицита по отношению к его балансу, малому и большому резерву [2].

В результате проведенного нами исследования в состоянии относительного покоя выявлены следующие показатели: большой дефицит – 39 чел., малый дефицит – 45 чел., малый резерв – 16 чел. Показатели баланса и большого резерва не зарегистрированы. В процессе исследования особенностей развития цикла психосоматического здоровья учащихся в активном виде психомоторики (вставание со стула, $h = 46$ см), нами получены следующие результаты: большой дефицит – 73 чел., малый дефицит – 25 чел., баланс – 2 чел. Показатели малого, большого резерва и золотой пропорции зарегистрированы не были.

Резюмируя вышеприведенные данные, отмечаем, что установленное в тестировании соотношение уровней продуктивности и энергостойкости в определении цикла здоровья детей с наличием патологических нарушений подтверждает преобладание у них низкого развития биоэкономической психомоторной адаптации. Средний показатель ЦПСЗ в состоянии относительного покоя равен $0,88 \pm 0,12$, что в качественной характеристике соответствует малому дефициту. Особого внимания заслуживает средний количественный показатель в активной деятельности $0,79 \pm 0,08$, в качественной характеристике соответствующий большому дефициту.

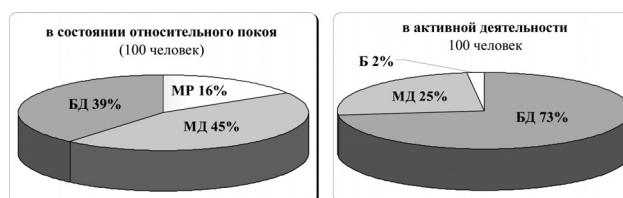


Рисунок 1 – Показатели развития процесса здравоукрепления учащихся, отнесенных к специальным медицинским группам (констатирующий эксперимент)

Интересен тот факт, что в обоих видах биоэкономического тестирования выражено существуют энтропийные (дезэкономичные) энергозатраты по отношению к неэнтропийным. Эти данные подтверждены проведенным опросом.

Собственная оценка индивидуального психосоматического состояния 100 исследуемых лиц с наличием различных клинических диагнозов выявила:

- у 18 чел. «удовлетворительное», из них по результатам биоэкономической диагностики здравоукрепления: 14 чел. имели показатели малого резерва, 3 чел. малого дефицита и 1 чел. большого дефицита ($P > 0,05$);
- у 69 чел. «пограничное», из них: 2 чел. с малым резервом, 38 чел. с малым дефицитом, 29 чел. с большим дефицитом ($P > 0,05$);
- у 13 чел. «неудовлетворительное», подтверждающееся показателями развития цикла здоровья у 4 чел. в диапазоне малого дефицита, а у 9 чел. большого дефицита.

Отсутствие у учащихся, отнесенных к специальной медицинской группе, в период констатирующего эксперимента показателей большого резерва и золотой пропорции объясняется низким уровнем продуктивности по отношению к энергостойкости в период текущего заболевания, а также сохраняющимся превалированием физиологических и патологических нарушений психосоматического состояния больных над его нормой, т. е. регрессирующего развития процесса здравоукрепления.

Таблица – Сравнительные данные результатов биоэкономической диагностики здравоукрепления и индивидуального опроса учащихся (констатирующий эксперимент), кол-во человек

Диапазоны шкалы золотой пропорции здоровья		Индивидуальная оценка психосоматического состояния учащимися (100 человек)		
		«удовлетворительное»	«пограничное»	«неудовлетворительное»
		18	69	13
Количественные показатели цикла здоровья	1,62–1,60	0	0	0
	1,59–1,25	0	0	0
	1,24–1,01	14	2	0
	1	0	0	0
	0,99–0,85	3	38	4
	0,84–0,62	1	29	9
		($P > 0,05$)	($P > 0,05$)	($P > 0,05$)

Наряду с этим малый резерв у 16 исследуемых детей можно объяснить сохранением высокого уровня продуктивности психомоторики в период до заболевания. Также не исключена возможность прогрессирующего развития восстановительных процессов в организме, которые особенно отчетливо проявились в курсе занятий биоэкономической психомоторной гимнастикой.

Индивидуальные и групповые занятия БПМГ с комплексным использованием здравоукрепительных технологий преимущественно в режиме неэнтропийных энергозатрат, с уровнем энергостойкости психомоторики до 100 %, способствуют прогрессирующей динамике развития цикла здоровья, процесса здравоукрепления организма и выражаются в значительном улучшении целостного психосоматического состояния учащихся, а также в снижении, а в ряде случаев устранении имевших место патологических нарушений, отмеченных клиническими диагнозами.

Это утверждение нашло подтверждение в проводимом цикле занятий биоэкономической психомоторной гимнастикой с учащимися специальных медицинских групп в рамках учебного процесса, а также дополнительно в ООО «Центр биоэконо-

мичного укрепления «Культ БИО», функционирующим на базе гимназии. Продолжительность цикла для детей составляла от 4 месяцев до 5,5 лет, в зависимости от исходного психосоматического состояния организма, наличия заболеваний, клинического диагноза и направления на лечебную физкультуру педиатра или лечащего врача. В процессе занятий отмечалось оздоровительное и лечебное действие используемых технологий.

Из ста занимающихся прогрессирующая динамика развития цикла психосоматического здоровья в состоянии относительного покоя наблюдалась у 73 %, осталась неизменной в диапазоне малого дефицита у 12 %, большого дефицита у 15 % ($P < 0,01$).

Начальные показатели в активной деятельности (при выполнении психомоторных упражнений) увеличились у 87 % учащихся, сохранились на прежнем уровне в диапазоне малого дефицита у 10 %, в диапазоне большого дефицита у 3 % ($P < 0,01$).

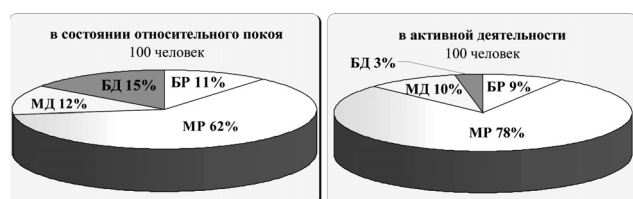


Рисунок 2 — Показатели развития процесса укрепления учащихся, отнесенных к специальным медицинским группам (педагогический эксперимент)

Неизменность показателей у 12 занимающихся в покое и у 10 в активной деятельности, а также наличие большого дефицита у 15 и 3 человек соответственно можно объяснить низким уровнем развития биоэкономичной психомоторной адаптации в период до заболевания и непосредственно во время заболевания, но до начала занятий биоэкономичной психомоторной гимнастикой. Еще одним фактором, обуславливающим сохранение дефицита, является краткосрочность проведения цикла индивидуального овладения укрепительными технологиями в курсе занятий биоэкономичной психомоторной гимнастикой и не дающих возможности их продления в современных учебных условиях без направления лечащего врача или педиатра.

Столь значимые позитивные результаты были достигнуты благодаря структурно-содержательным особенностям проводимых занятий. Ими являлись четкая структура и индивидуальная направленность биоэкономичной психомоторной гимнастики в зависимости от собственного психосоматического состояния учащихся и возможности выполнения ими того или иного двигательного действия. Комплекс используемых укрепительных технологий был представлен произвольной экономизацией дыхания в состоянии относительного покоя и при выполнении изометрических, динамических и релаксационных психомоторных упражнений; приемами идео-респираторного и

вербально-респираторного потенцирования в бодрствовании и в состоянии самогипнотического сна; фазовым лимитированием энергозатратности выполняемой деятельности в соответствии с четкой структурой каждой из частей БПМГ.

Выводы и заключение. Мы полагаем, что результаты наших исследований позволяют пополнить представления о возможностях биоэкономичной психомоторной гимнастики как новой, научно обоснованной формы занятий физической культурой и ЛФК с лицами, имеющими различные нарушения психосоматической нормы, в том числе учащимися, отнесенными к специальным медицинским группам, в рамках образовательного процесса современной школы. Приведенные положения подтверждают действительную целесообразность комплексного внедрения инновационных технологий системы биоэкономичного психомоторного укрепления в работу специалистов по лечебной и адаптивной физической культуре, спортивной медицине, физиотерапевтов, преподавателей по физической культуре в вузах, сузах, общеобразовательных учебных заведениях и др., в профессиональную среду тех людей, деятельность которых связана с укреплением здоровья человека путем использования методик и средств оптимального стимулирования механизмов саморегуляции гармонического развития организма.

Литература

1. Гневушев В. В., Краснов Ю. П., Забельский С. Ю. и др. Система биоэкономичного психомоторного укрепления в лечебной физической культуре [Текст] : учебное пособие. М. : ООО «Став-Пресс», 2006. 132 с.
2. Гневушев В. В., Азов С. Х., Забельский С. Ю. и др. Российская система биоэкономичной психомоторной адаптивности укрепления. Инновационная модернизация физической культуры XXI века [Текст] : монография ; под общ. ред. В. В. Гневушева. М. : Илекса, 2008. 104 с.
3. Забельский С. Ю. Здоровье человека XXI века. Биоэкономичная диагностика укрепления. Практикум [Текст] : учебно-методическое пособие // Приложение к монографии «Здоровье человека XXI века. Система биоэкономичного укрепления». — Ставрополь : ОАО «Издательско-полиграфическая фирма «Ставрополье», 2009. 96 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 декабря 2010 г. № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников».
5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 октября 2010 г. № ИК-1494/19 «О введении третьего часа физической культуры».
6. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 31 октября 2003 г. № 13-51-263/123 «Об оценке и аттестации учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе для занятий физической культурой».

АКРОБАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Н. Н. Грудницкая, доцент

О. Н. Клименко, студентка 5 курса ФКиС
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ACROBATIC RHYTHMIC GYMNASTICS TRAINING

N. N. Grudnitskaya, Associate Professor

O. N. Klimenko, senior PC&S
Pedagogical institute NCFU, Stavropol

В статье раскрывается проблема использования акробатических упражнений в процессе совершенствования специальной подготовки гимнасток и модернизации соревновательных комбинаций в художественной гимнастике.

This article deals with the problem of the use of acrobatic exercises in improving special training and upgrading of competitive gymnasts combinations in rhythmic gymnastics.

Ключевые слова: художественная гимнастика, акробатическая подготовка, совершенствование методики подготовки, тенденции усложнения упражнений.

Key words: artistic gymnastics, acrobatic training, to improve the methods of preparation, trends complicating exercise.

Художественная гимнастика – сравнительно молодой вид спорта. За небольшой срок своего существования этот вид спорта завоевал мировую признательность и имеет многочисленных поклонников во всех уголках земного шара.

За последнее время художественная гимнастика сделала значительный шаг вперед. К сегодняшнему дню значительно усложнились сами элементы, при которых должна выполняться работа с предметом. Гимнастки стали намного растянутее, гибче и прыгучее. В упражнениях появилось много акробатических элементов, сложных связей с бросками, равновесиями и поворотами. Одновременно повысились требования и к функциональной подготовленности спортсменок. Это требует от специалистов обоснования рациональных приемов совершенствования методики подготовки гимнасток [6, 7]. В художественной гимнастике элементы акробатики (медленные перевороты вперед, назад, боком, кувырки и др.) включены в программы младших разрядов. Кроме того, в композициях «художниц» часто встречаются полуакробатические элементы в сочетании с равновесиями, волнами, прыжками и работой с предметами. Таким образом, хореограф, работающий с гимнастками, должен быть компетентен в технике акробатических элементов [1, 3].

Художественная гимнастика развивает координацию, способствует совершенствованию, эмоциональности, раскрепощенности, ритмичности, воспитывает вкус, формирует понятие о красоте тела, воспитывает моральные и волевые качества; музыкальное сопровождение развивает музыкальный слух, знакомит с народным творчеством; элементы танца расширяют общий кругозор [4].

Акробатические упражнения, применяемые в художественной гимнастике, являются важным средством совершенствования физических и морально-волевых качеств, силы, быстроты, ловкости, смелости, решительности и др. Они воспитывают ориентировку в пространстве при любом положении и вращении тела и являются важным средством в тренировке вестибулярного аппарата [2].

Исследование особенностей использования акробатических упражнений в художественной гимнастике и основных тенденций усложнения комбинаций за счет применения доступной акробатической подготовки стало актуальностью нашего исследования.

Цель исследования: выявить особенности и тенденции применения акробатических и полуакробатических упражнений в соревновательных комбинациях в художественной гимнастике.

Задачи исследования: 1. Определить место акробатических упражнений в системе спортивной подготовке в художественной гимнастике. 2. Выявить частоту использования акробатических элементов в соревновательных комбинациях с различными предметами у гимнасток высшего спортивного мастерства. 3. Выявить закономерности влияния акробатической подготовки на рост уровня квалификации гимнасток.

Объектом исследования стали виды спортивной подготовки в художественной гимнастике.

Предметом исследования мы обозначили влияние уровня акробатической подготовки в художественной гимнастике на рост квалификации гимнасток.

Результаты данного исследования могут быть полезны тренерам, работающим в системе подготовки мастеров художественной гимнастики.

При разработке темы мы предположили, что уровень акробатической подготовки в художественной гимнастике прямопропорционален росту квалификации гимнасток в данном виде спорта.

Для решения поставленных в работе задач использовались следующие методы научного исследования: теоретический анализ, обобщение литературных данных, педагогическое наблюдение и сравнительный анализ.

В художественной гимнастике специальная техническая подготовка подразделяется:

- на специальную техническую подготовку с предметом;
- специальную техническую подготовку без предмета.

Содержание специальной технической подготовки строится с учетом того, что элементы разных структурных групп необходимо выполнять в связках без дополнительных шагов. Все это сопровождается работой с предметом. Данная тенденция вида спорта предъявляет повышенные требования к специальной выносливости гимнасток. Включенные в блоки средства доводятся до автоматизма и выполняются без предварительного разбега, т. е. с места [5, 7].

Акробатические элементы широко применяются во всех спортивных видах гимнастики: акробатике, спортивной и художественной гимнастике. Отличительной особенностью акробатических упражнений является их искусственность, то есть отвлеченность от естественных форм движений человека, таких как ходьба, бег, прыжки.

Акробатические элементы представляют собой необычные статические положения: мосты, шпагаты, стойки и различные движения, связанные с частичным, полным или многократным переворачиванием через голову.

В результате исследования была разработана классификация, в которой элементы полуакробатической и акробатической подготовки, применяемые в художественной гимнастике, делятся на две группы: статические и динамические, каждая группа подразделяется на структурные подгруппы.

1 группа – статические положения:

- мосты – на двух и одной ногах, руках;
- шпагаты – на правую, левую ногу, поперечный;
- упоры – стоя, сидя, лежа;
- стойки – на лопатках, груди, предплечьях, руках и др.

2 группа – динамические движения:

- перекаты;
- кувырки;
- перевороты.

Нами также проведен анализ композиций гимнасток высших квалификаций на базе ГОУ ДОД СК СДЮСШОР по художественной гимнастике с девочками 15–17 лет, занимающимися художественной гимнастикой, по всем предметам соревновательной подготовки в плане применения ими акробатических упражнений. Выявлено, что акробатические элементы в соревновательных комбинациях гимнасток используются не одинаково. Это связано со спецификой владения предметами, особенностями обводки. Динамические акробатические элементы (наиболее характерны в упражнениях с обручем и мячом) чаще используются гимнастками, чем статические элементы, которые крайне редко используются в соревновательных комбинациях.

Литература

1. Борисенко С. И. Повышение исполнительского мастерства гимнасток на основе совершенствования подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 21 с.
2. Крапивина Е. А. Техника базовых опорных вращательных движений и методика обучения им в художественной гимнастике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 1988. 21 с.
3. Пилиповская М. В., Шлемин А. М. Взаимосвязь способности комплексной оценки основных параметров движения и технической подготовленности гимнасток // Теория и практика физ. культуры. 1973. № 1. С. 47–52.
4. Артамонова И. Е. Средства повышения готовности к соревнованиям в художественной гимнастике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 1990. 24 с.
5. Иевлева М. М. Психолого-педагогическая система контроля и коррекции техники выполнения сложнокоординационных упражнений в художественной гимнастике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 18 с.
6. Клименко В. Я., Аверкович Э. П., Царькова Н. И. и др. Совершенствование тенденций развития упражнений в художественной гимнастике // Гимнастика. М. : Физкультура и спорт, 1982. Вып. 1. С. 63–67.
7. Гулбани Р. Ш. Техническая подготовленность в художественной гимнастике на основе обучения базовым упражнениям : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 24 с.

М. Г. Кошман, доцент

УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», Беларусь

STRATEGY OF MODERNIZATION OF PERSONNEL TRAINING FIZKULTURNYY

M. G. Koshman, Associate Professor

«Gomel State University of F. Scorina», Belarus

Выделены стратегические линии развития профессионального образования в области физической культуры и спорта: гуманизация и гуманитаризация, универсизация, методологизация и фундаментализация, культурологизация, проектизация и технологизация, информатизация, регионализация, профилизация (углубленная специализация, индивидуализация, персонализация), акмеологизация, обновление и активизация. Рассмотрены сущностные аспекты реализации каждой стратегии.

Highlighted the strategic line of development of vocational education in the field of physical culture and sports and humanization humanization, universitization, metodologization and fundamentalization, kulturologization, projektization and technologization, information, regionalization, profiling (depth specialization, customization, personalization), akmeologization, renewal and revitalization. Considered essential aspects of the implementation of each strategy.

Ключевые слова: модернизация, стратегия, профессиональное физкультурное образование.

Key words: modernization, strategy, professional sports education.

Важнейшим моментом в развитии профессионального физкультурного образования является определение его стратегических направлений развития исходя из сегодняшних реалий и устремлений в будущее. На наш взгляд, стратегическими линиями развития профессионального образования в области физической культуры и спорта в сегодняшней социокультурной ситуации являются следующие: *гуманизация и гуманитаризация, универсизация, методологизация и фундаментализация, культурологизация, проектизация и технологизация, информатизация, регионализация, профилизация (углубленная специализация, индивидуализация, персонализация), акмеологизация, обновление и активизация.*

Рассмотрим сущностные аспекты реализации каждой стратегии на сегодняшнем этапе развития профессионального физкультурного образования. *Гуманизация и гуманитаризация* обусловлена сменой образовательных парадигм на рубеже столетий (переход от репродуктивно-педагогической цивилизации к цивилизации креативно-педагогической) и связывает цели образования с изменением качества человека, который в реально обозримом будущем должен воплощать идеал подлинного единства его сущностных сил, духовного и физического совершенства. Развитие осуществляется за счет гуманизации физкультурного пространства и усиления гуманитарной составляющей профессионально-педагогической подготовки физкультурных кадров [1–3; 7].

Универсизация. Каким же образом осуществляется преобразование институтского, академического образования в сфере физической культуры и спорта в образование университетского типа? Ответ на данный вопрос ищут крупнейшие ученые, методологи и практики в области подготовки физкультурных кадров на постсоветском пространстве. Л. И. Лубышева и В. А. Магин [5] отмечают, что существующее высшее физкультурное образование с его академическими традициями на современном этапе общественного развития достаточно консервативно и его необходимо модернизировать и обновлять во многом за счет инновационного компонента. Авторы считают, что это одно из важнейших условий для становления университетского образования в области физической культуры и спорта.

Ученые считают, что надо добиться «на выходе» соответствия выпускников физкультурных вузов, факультетов физической культуры современным требованиям обеспечения подготовки специалистов широкого профиля на основе универсализации с учетом перспектив будущей переподготовки и смены специализаций (принцип мобильности) [1; 3; 4; 5–9]. По мнению ряда авторов [7–9], университет должен быть центром

культуропорождающего образования. Это ближайшая перспектива развития университетского образования в сфере физической культуры и спорта. Следующим стратегическим ориентиром его развития выступает идея места, расширения функций и комплексности. Проблема проектирования университетского комплекса как инновационной формы развития образования в области физической культуры и спорта сегодня является особо актуальной. Об этом свидетельствует ряд серьезных публикаций и выступлений на различных научно-методологических форумах, конгрессах, конференциях [1–3; 7–9]. Дальнейшее развитие этой идеи и её реализация в нашей стране позволяют осуществить интеграцию (системогенез) деятельности в физкультурном пространстве, нацеленную на его устойчивое развитие.

Методологизация и фундаментализация подготовки физкультурных кадров осуществляется сегодня по двум направлениям. Сторонники первого направления считают, что основанием методологизации профессиональной подготовки учителя физической культуры, тренера является философия и антропология [1; 4; 7].

Второе направление основано на использовании идей системомыследеятельностной методологии (СМД-методологии) в содержании профессионального физкультурного образования. В наших исследованиях эти два направления интегрированы и представлены в ряде работ [8; 9].

Для успешного выполнения вышеперечисленных требований необходимы не отдельные улучшения в содержании образования или совершенствование средств и методов обучения, а изменение методологии профессиональной подготовки специалистов. В этом отношении нами в системе подготовки и повышения квалификации физкультурных кадров разработаны и активно используются следующие спецкурсы «Методология физической культуры и спорта», «Методология педагогического исследования», «Рефлексивная культура педагога», «Методологическая культура учителя, тренера».

Одним из возможных путей повышения качества профессионального образования специалистов в современных условиях является усиление их фундаментальной подготовки и обновление содержания образования на основе учета развития антропологической эпистемологии. Приоритетность этих направлений определяется их существенным влиянием на качество образования, а также уровнем их воздействия на развитие педагогического и профессионально-физкультурного пространства.

Проблема роли и места фундаментальной подготовки (инвариантной относительно объектов, предметов и способов деятельности) всегда являлась ключевой для системы высшего профессионального образования. При движении в этом направлении, пожалуй, можно выделить две линии развития. Одна связана с привлечением студентов к фундаментальной науке (соединение обучения и исследования), а вторая – качественное обновление содержания образования на основе использования прогрессивной философско-методологической и профессионально-педагогической парадигм (например, СМД-методология).

Культурологизация. Основанием современного профессионального физкультурного образования должна выступать педагогическая культура, которая содержит целостный совокупный социальный опыт в этом виде деятельности. Культурологический подход к подготовке физкультурных кадров обусловлен объективной связью будущего педагога с профессиональной культурой как системой ценностей. В связи с этим освоение аксиологического потенциала педагогической культуры представляет собой, во-первых, развитие самого будущего педагога, во-вторых, становление его как творческой личности [6; 7].

Проектизация и технологизация. В связи со становлением технологического организационного типа культуры значительно возрастает потребность в разработке методолого-

теоретических и практических основ использования проектно-программного подхода в профессиональном физкультурном образовании и в физическом воспитании подрастающего поколения.

Анализ современного состояния и развития науки о физической культуре свидетельствует о том, что данный подход начинает интенсивно разрабатываться и использоваться ведущими учеными в этой области. Отметим, что его становление уже сейчас очень успешно осуществляется в работах В. К. Бальсевича, Л. И. Лубышевой, Л. П. Матвеева, Н. А. Масюковой, С. Д. Неверковича, В. В. Приходько, Войцеха Рышковски, М. В. Сахаровой, В. Н. Селуянова и многих других.

Будущий педагог в области физической культуры и спорта должен владеть основами проектной культуры. По мнению ведущих специалистов профессионального образования, это возможно осуществить более эффективно только в проектном образовании. В современных образовательных и социокультурных условиях основной и ведущей парадигмой в науках об образовании выдвигается проектная парадигма.

В проектной культуре человек осознает себя единственным субъектом существующего мира, несущим ответственность за свои решения и действия и вносящим смысл в окружающий мир. Проектное образование – это воспитание и развитие самоопределяющейся личности, обладающей проектным отношением к миру и способной к сотрудничеству с другими людьми [4; 8–9].

Сегодня образовательная сфера социума немислима без использования различных технологий. Отметим, что *технологизация* профессионального образования – это одно из ведущих направлений модернизации современной реформы в образовательном пространстве.

На основе анализа литературы и состояния технологизации физкультурной реальности специалист в области физической культуры и спорта должен владеть следующими базовыми технологиями: технологией проблемного обучения; технологией программированного обучения; технологией развивающего обучения; информационными технологиями; технологией активного обучения; технологией модульного обучения; технологией дистанционного обучения; технологией педагогического тестирования; управленческими и воспитательными технологиями в образовании; технологиями личностно ориентированного образования и другими. Важнейшей задачей при этом является овладение студентами основами нормативной структуры технологической деятельности в образовании и физическом воспитании. Эта деятельность предполагает знакомство будущих педагогов с элементами образовательных технологий в педагогической реальности; приобретение технологического опыта при участии в образовательных технологиях, используемых в процессе вузовского обучения; проектирование образовательных технологий на занятиях [4; 7].

Проблема совершенствования процесса подготовки компетентных физкультурных кадров на основе использования *информационных технологий* является одной из актуальнейших. Анализ развития университетского образования в мире показывает, что под влиянием современных компьютерных и телекоммуникационных технологий в условиях развития рынка в сфере образования формируется новая модель университета. В ней происходит интеграция традиционного, дистанционного и открытого университетского образования [3; 7]. Это позволяет готовить физкультурные кадры с высоким уровнем информационной культуры. С. А. Корневский видит основное направление реформирования высшего профессионального физкультурного образования в объединении образования, науки и информационных технологий в единую систему подготовки устойчиво воспроизводящего национального кадрового резерва и человеческого капитала [3].

Регионализация – это одно из перспективных направлений совершенствования содержания профессионально-педагогической подготовки специалистов в области физической культуры и спорта в нашей стране.

На наш взгляд, региональная система подготовки физкультурных кадров должна состоять из следующих структурных компонентов:

- профориентация и отбор учащихся средних общеобразовательных школ на профессии учителя физической культуры, тренера;
- среднее специальное профессиональное физкультурное образование;
- высшее профессиональное физкультурное образование (бакалавриат, магистратура);

- последипломное образование (повышение квалификации, переподготовка, научно-методологическое образование физкультурных кадров).

Если в каждом регионе нашей страны данная система будет отстроена (институционально и содержательно), то в целом по стране профессиональное физкультурное образование будет иметь такие характеристики, как целостность, системность, специфичность и особенность.

Профилизация (углубленная специализация, индивидуализация, персонализация) связана с экспансией физической культуры на другие предметные области и с диверсификацией. Расширение социальных задач отрасли «Физическая культура и спорт» предъявляет потребности в специалистах различного профиля, качественная подготовка которых возможна в условиях многопрофильного университета физической культуры. Тенденции развития физкультурного пространства в последнее десятилетие свидетельствуют о значительном расширении сфер профессиональной деятельности, которые требуют подготовки высококвалифицированных кадров. Во многих физкультурных вузах, факультетах физической культуры осуществляется подготовка специалистов по спортивной психологии, медицине, экономике и управлению, менеджменту, маркетингу, праву, информационным технологиям, сервису и другим направлениям и специальностям, востребованным в сфере физической культуры и спорта. Становится все более очевидной потребность в специалистах, имеющих специальную подготовку в области спортивной индустрии, управления и обслуживания спортивных сооружений и др. [1–4; 7–9]. Организация учебного процесса должна основываться на принципах индивидуализации и персонализации.

Акмеологизация. В динамических социокультурных условиях проблематика профессионализма деятельности и мышления учителя физической культуры, тренера сохраняет свою актуальность и значимость. Становление акмеологии как науки о закономерностях развития человека связано с исследованием его в пору созидательной зрелости. Поэтому фундаментальные основы профессионализма должны формироваться в процессе вузовского обучения. В профессиональной подготовке будущих специалистов необходимо обращать внимание: на развитие творческого потенциала человека; создание фундамента для становления и развития педагогического мастерства; формирование основ нормативной структуры творческой педагогической деятельности [4].

Обновление и активизация. Наиболее серьезной проблемой среди вышеперечисленных является проблема проектирования обновления содержания образования в физкультурных вузах и на факультетах физической культуры. Сегодня в системе подготовки физкультурных кадров господствует классический подход к определению содержания образования, разработанный в отечественной теоретической педагогике и дидактике. Он базируется на социальном опыте. На наш взгляд, содержание профессионального физкультурного образования должно иметь два пласта: метапредметный и предметный. Первый характеризуется онтологией педагогической мыследеятельности и деятельности, а второй – системой предметных знаний, умений и навыков в области ФК и С. Обновление содержания профессионального физкультурного образования, по нашему мнению, должно сегодня связываться именно с метапредметностью, а также с расширением перечня освоения видов деятельности (исследовательская, методическая, проектировочная, методологическая, управленческая и др.) студентами в процессе вузовского обучения. Для этого должны разрабатываться соответствующие курсы, спецкурсы и образовательные технологии.

Программа обновления содержания образования должна обеспечить более качественное освоение учебных курсов за более короткий срок на основе фундаментализации образования, расширения культурологической составляющей, более эффективных интеллектуальных (рефлексивно-мыслительных, герменевтико-семиотических) технологий образования и введения за институциональные рамки учебного процесса в область самообразования рутинных информационно-специальных фрагментов учебного материала [4; 7–9].

Ряд исследователей считают, что в физкультурных вузах необходимо формировать культуру мышления, мировоззрения, готовность к непрерывной самостоятельной учебе, поиску, творчеству как в сфере своей непосредственной профессиональной деятельности, так и в смежных с ней областях. Применение задачно-целевой и проблемно-ситуативной форм организации обучения в физкультурных вузах и на факультетах физической культуры позволит студенту стать субъектом

квазипрофессиональной деятельности. Особенно в этом отношении большие потенциальные возможности имеет игромоделирование [4; 6–9].

В заключение следует отметить, что выделенные нами стратегические ориентиры развития системы подготовки физкультурных кадров являются сегодня актуальными, перспективными и востребованными, а их реализация позволит, на наш взгляд, осуществлять профессиональное физкультурное образование в соответствии с требованиями времени и европейскими стандартами.

Литература

1. Барабанов А. Г. Высшее физкультурное образование. Проблемы и решения. М. : ФОН, 1995. 186 с.
2. Войнар Ю. Подготовка физкультурных кадров: традиции, реалии, перспективы. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 228 с.
3. Корневский С. А. Научно-образовательный трансфер в системе совершенствования подготовки кадров в вузах физкультурного профиля // Теория и практика физической культуры. 2003. № 12. С. 6–7.
4. Кошман М. Г. Профессиональное физкультурное образование: программы спецкурсов гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин : учебно-практическое пособие. Гомель : УО «ГОИРО», 2012. 212 с.
5. Лубышева Л. И., Магин В. А. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры. 2003. № 12. С. 2–16.
6. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова. Минск : Технопринт, 1999. 288 с.
7. Педагогика физической культуры : учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред С. Д. Неверковича. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2013. 368 с.
8. Рышковски Войцех. Принципы проектирования региональной и локальной систем организации физического воспитания школьников. Варшава, Киев : Изд-во АФВ, Варшава, 2000. 260 с.
9. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Школа культ. политики, 1995. 800 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В. Н. Кряж, профессор

Академия физического воспитания и спорта Республики Беларусь, Национальный институт образования

З. С. Кряж, к.п.н., доцент

Национальный институт образования

HUMANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION AS PEDAGOGICAL PROBLEM

V. N. Kryazh, professor

Academy of physical education and sport of Belorussian Republic, National university of education

Z. S. Kryazh, Associate Professor

National institute of education

Статья посвящена рассмотрению актуальных проблем гуманизации образования и физического воспитания учащейся молодежи, которые особенно остро проявляются на постсоветском пространстве. Показано, что для успешного их решения наряду с элементами преемственности необходимы новые тенденции развития и виды педагогической деятельности. Одной из таких тенденций является гуманистическая ориентация физического воспитания.

The article is devoted to consider about actual problems of humanization of education and physical education of students, which are critically manifested, especially on post-Soviet territory. It is pointed that for effective solution of such problems needs not only elements of succession but at the same time it requires new tendencies of developing and new outlooks in pedagogical activity. One of such tendencies is humanistic orientation of physical education.

Ключевые слова: гуманизация, демократизация образования, физическая культура, личность, учитель, компетентность.

Key words: humanization, democratization of education, physical culture, personality, teacher, competence.

Проблема гуманизации является одной из актуальнейших проблем современной системы образования. К гуманизации личности, социальных институтов и общества в целом человечество всегда обращалось в трудные, переломные моменты своего развития как к альтернативе деструктивных дегуманистических процессов, разрушающих, в первую очередь, нравственные основы общества и личности [1].

Социальные флуктуации советского государства привели его в критическое состояние, которое в статистической теории самоорганизующихся неравновесных систем получило определение «точка бифуркации». В результате великая держава распалась на ряд суверенных государств, охваченных системным кризисом. Наряду с изменением политического и социального устройства, нарушениями экономических связей он проявился в смене системы ценностей, социальных установок, жиз-

ненных планов и траекторий миллионов людей. Открытая интервенция, междоусобные войны, геноцид, терроризм, – тяжелейшие преступления против человечества – остаются без адекватной нравственной оценки. В такой ситуации обществу необходимы альтернативные, исторически сложившиеся механизмы социального самосохранения, способные противостоять негативным процессам.

К их числу относятся различные гуманистически ориентированные организации и движения. Все они в большей или меньшей мере связаны со школой, церковью, формирующими гуманистическое мировоззрение подрастающего поколения наряду с другими социальными институтами, искусством и литературой. Но не только деструктивные процессы обостряют необходимость гуманизации различных сфер нашей жизни. В настоящее время в постсоветских странах протекают процессы демократизации, способствующие суверенизации личности. В результате повышается ее автономность и ответственность за последствия своей деятельности. В условиях усиления автономности личности, когда человек остается один на один со своей системой ценностей, социальных установок, со своей совестью, наконец, повышается значение нравственных гуманистических регулятивов его деятельности.

В постсоветском обществе постепенно начинают складываться прогрессивные гуманистические традиции. Их развитие и распространение в сфере воспитания и образования сдерживается многими факторами. К ведущим среди них можно отнести недостаточную разработанность научно-методических основ гуманизации образования. Для наших условий это относительно новая и недостаточно исследованная многоаспектная научная и практическая проблема.

Несмотря на то что подавляющая часть исследований физического воспитания по своей направленности и получаемым результатам глубоко гуманистична, проблема его гуманизации является еще более новой для отечественной науки. В отечественной физкультурной науке первые такие исследования и публикации относятся к середине 1980-х – началу 1990-х годов. Однако они не дают целостного представления о пробле-

ме гуманизации физического воспитания, основных направлениях ее теоретического и практического решения. Предметом целенаправленного научного анализа и специальной научной разработки теоретико-методические основы гуманизации физического воспитания стали только в последние годы. В наибольшей мере социальные процессы переходного периода отразились на судьбах молодежи. Поэтому в настоящее время особенно остро встала проблема гуманизации системы образования учащейся молодежи, в том числе и физического воспитания. Сложность гуманизации физического воспитания в значительной мере обусловлена системными проблемами образования и проблемами физической культуры как составной части культуры.

Одной из таких системных проблем является противоборство двух парадигм обучения и воспитания. Начиная со времен Пифагора и до наших дней школа лавирует между парадигмами гуманистического и авторитарного обучения и воспитания. Они имеют различные этические и теоретико-методические основания, отличаются по своему отношению к субъекту обучения и воспитания и по многим другим показателям [1]. Физическое воспитание учащейся молодежи функционирует и развивается в соответствии с общими закономерностями функционирования и развития системы образования, поэтому для него также характерно противоборство гуманистической и авторитарной парадигм.

Согласно гуманистической парадигме обучение и воспитание в процессе физического воспитания осуществляется в соответствии с требованиями гуманистической этики. Учитель физического воспитания руководствуется при этом гуманистическим профессиональным мировоззрением. Он опирается в своей деятельности на рациональный авторитет, имеющий своим главным источником компетентность. Для мировоззренческой позиции учителя в этом случае характерны: представление о безусловной ценности человеческой жизни, уважение к личности учащегося независимо от его возраста, успеваемости, положения родителей в обществе и других факторов. Он признает право учащегося на выбор, разностороннее гармоничное развитие личности. Свои отношения с учащимися он строит в соответствии с требованиями справедливости, любви и взаимного уважения. Справедливость проявляется, прежде всего, в высоком уровне требований учителя к себе, а затем к учащимся, в соответствии достижений и поощрений, проступков и порицаний и т. д. В основе любви к учащимся лежит чувство близости и общности людей. Уважительное отношение проявляется в процессе учебной деятельности и неучебного неформального общения.

Учитель-гуманист верит в способность учащихся к физическому, интеллектуальному и духовному самосовершенствованию. Он побуждает их к нему, применяя гуманистически обоснованные педагогические воздействия, ставит гуманистически ориентированные цели, использует для их достижения гуманные средства и педагогические технологии. Решая задачи обучения, воспитания и развития учащихся, он все свое мастерство и энергию направляет на организацию продуктивной, творческой деятельности учащихся. Учитель-гуманист не ограничивает учебный процесс по физической культуре тренировкой, направленной на развитие только физических способностей. Он ориентирует учащихся на духовное самосовершенствование, формирует у них соответствующие мотивы, необходимые для этого знания, двигательные умения и навыки, строит учебные занятия в соответствии с их интересами [2].

В случае преобладания авторитарной парадигмы физического воспитания учебно-воспитательный процесс протекает в соответствии с требованиями авторитарной этики. Учитель опирается в своей деятельности на иррациональный авторитет. Основная форма проявления авторитаризма в учебном процессе – специфические волевые приемы управления учебной деятельностью учащихся. Авторитарный подход связан со страхом и принуждением, которые используются как основные средства управления деятельностью. Учитель, ориентированный на требования авторитарного подхода, не заинтересован в рациональном суждении и продуктивной самостоятельности индивида. Для него более надежными средствами достижения своих целей является эмоциональное подавление субъекта. Послушание в авторитарной этике рассматривается как главная добродетель, а непослушание – как главный грех. К непростительным грехам в авторитарной этике относят неповиновение авторитету, сомнение в его праве устанавливать нормы и в том, что установленные им нормы лучшие. Любое мнение педагога, согласно этому принципу, является справедли-

вым, любое его распоряжение и указание подлежат безусловному выполнению. Педагог считает ученика хорошим, если он послушен, не создает лишних неудобств и хлопот. Педагог управляет, руководит, а ученик, безусловно, выполняет все его указания, не подвергая их сомнению. Такова схема взаимоотношений ученика и педагога, характерная для представителя авторитарного подхода. Особенностью этих взаимоотношений является то, что педагог ставит такие учебно-воспитательные цели и использует такие средства обучения и воспитания, которые в первую очередь соответствуют его интересам. Поскольку, определяя цели и средства их достижения, он не учитывает отношение к ним учащихся, то их несогласие он будет подавлять с помощью любых, пригодных, по его мнению, средств.

Внешне результаты деятельности опытного педагога авторитарной ориентации и педагога-гуманиста, ориентированного на активное участие учащегося в учебном процессе физического воспитания, на самообучение, самовоспитание и саморазвитие, могут быть мало различимы, поскольку авторитарный подход не означает отсутствие знаний и опыта. Но в нравственном отношении деятельность учителя-гуманиста несравнимо успешней.

Одной из системных проблем физической культуры, затрудняющих гуманизацию физического воспитания, являются исторически сложившиеся представления о его задачах как школьной дисциплины и связанные с ними специфические профессиональные установки специалистов, имеющие социальные и исторические корни. Будучи по своей природе гуманистическим, ориентированным на разностороннее, гармоничное физическое, интеллектуальное и духовное развитие личности, физическое воспитание со времен Древнего мира и в последующие периоды исторического развития человеческого общества было нацелено на военно-физическую подготовку молодежи. В условиях советского общества военно-трудовая и спортивная направленность физического воспитания сохранились. Она не только накладывала свой отпечаток на его содержание, но и диктовала определенный тип профессионального мировоззрения. Вместе с тем предпосылки гуманизации физического воспитания заложены уже в его средствах.

Физическое воспитание по своим возможностям и предназначению глубоко гуманистично. В процессе физического воспитания учащиеся усваивают необходимые им гуманистические физкультурные ценности. Оставаясь частью физической культуры, физическое воспитание сохраняет ряд ее свойств, позволяющих оказывать разностороннее гуманистическое воздействие на человека. Как часть физической культуры физическое воспитание развивает функциональные возможности организма, удовлетворяет потребность человека в двигательной активности и снижает ее дефицит, положительно влияет на физическое развитие, психические состояния, умственную и физическую работоспособность и на развитие интеллекта. Такое воздействие достигается благодаря основному средству физического воспитания – физическому упражнению.

Говоря о преимуществах гуманизма педагога и гуманистической направленности содержания физического воспитания, необходимо всегда учитывать позиции учащегося по отношению к ним. А она далеко не всегда однозначно положительна. Многие в оценке окружающей действительности зависят от «Я-концепции» учащегося. Будучи сформированным как личность в определенной среде, со своим устоявшимся «Я-образом» учащийся может предпочитать авторитарный стиль руководства гуманистическому, как дающий ему определенные выгоды и преимущества. Ведь «авторитет» берет на себя ответственность за решение многих вопросов и воздает за полное послушание. Поэтому гуманизация физического воспитания по определению предполагает гуманизацию его субъектов – ученика и учителя.

Учитель играет значительную, а часто и решающую роль в формировании личности гражданина-гуманиста и гуманизации общества. Свою гуманистическую воспитательную функцию он может выполнять, потому что «так требуют». Но лучше, если учитель делает это в соответствии со своим гуманистическим мировоззрением. Такое мировоззрение необходимо формировать каждому, кто решил стать учителем. Одновременно необходимо осваивать гуманистически ориентированные педагогические технологии. Гуманная личность формируется более эффективно в процессе гуманистически направленной деятельности. Но для этого необходимы соответствующие условия. Одними из таких условий являются гуманизация теоретико-методических основ и процесса физического воспитания, разработка гуманистически ориентированных техноло-

гий и подготовка в соответствии с ними компетентных гуманистически ориентированных педагогических кадров.

Вместе с тем, несмотря на более высокую эффективность гуманистической ориентации физического воспитания, проблема его гуманизации не получила должного отражения и разработки в теории и методике, в общем физкультурном образовании населения и подготовке физкультурных педагогических кадров. Так, в учебной литературе для физкультурных вузов по теории и методике физического воспитания и физической культуры гуманистическая проблематика не рассматривается, а в предметных указателях учебников отсутствуют такие термины, как «гуманизм» и «гуманизация». В то же время содержание теории и методики физического воспитания гуманно, как и физическое воспитание. Но эта гуманность является результатом преобладания гуманистической направленности в реальной практике физического воспитания, которая методом проб и ошибок развивалась и развивается преимущественно в гуманистическом русле, а не результатом научной рефлексии.

Необходимость разработки научно-методических основ гуманизации физического воспитания и внедрения их в практику обусловлена не только более высокой эффективностью гуманистического подхода при решении задач физического воспитания, но и соображениями более высокого порядка. Школа оказывает существенное влияние на формирование личности учащегося. Еще древние считали, что добродетельная личность формируется только в процессе добродетельной деятельности. В зависимости от содержания обучения и воспитания, направленности деятельности по его освоению она может содействовать становлению свободной творческой личности, либо формированию у человека психологии слепого исполнителя, не способного к активной и творческой деятельности, потенциального конформиста. Поэтому священным долгом школы является воспитание активных граждан-гуманистов, способных жить на планете без насилия над личностью, руководствуясь гуманистическими принципами. Выполнение этого долга требует решения проблемы гуманизации обучения и воспитания, в том числе и физического воспитания.

В настоящее время гуманизм должен пронизывать цель, задачи и содержание всего учебно-воспитательного процесса, в том числе и физического воспитания. Однако в практике по-прежнему недостаточно используются возможности разностороннего воспитательного и образовательного воздействия физического воспитания на интеллектуальное и психическое

развитие личности. Физическое воспитание как средство физического и духовного оздоровления детей и учащейся молодежи по своим результатам не удовлетворяет предъявляемые к нему социальные требования. Наряду с другими одной из главных причин этого является недостаточная разработанность теоретико-методических основ гуманизации физического воспитания. Их разработка будет способствовать, оздоровлению детей и молодежи, воспитанию граждан-гуманистов, демократизации образования, формированию у педагогов оптимистического гуманистического мировоззрения.

В связи с глобальным характером проблемы гуманизации физического воспитания необходима международная кооперация её разработки. С этой целью представляется целесообразным выделять в направлениях конференций, конгрессов и других международных форумов тематику, связанную с разработкой теоретико-методических и практических проблем гуманизации системы образования, в том числе и общего физкультурно-го образования в процессе физического воспитания.

Гуманизация физического воспитания учащейся молодежи является актуальной международной педагогической проблемой. Особенно остро она стоит в постсоветских странах, переживающих последствия системного кризиса. Изменение социокультурной ситуации в них повлекло за собой создание национальных систем физического воспитания. Для успешного их функционирования в новых условиях наряду с элементами преемственности необходимы новые тенденции развития и виды педагогической деятельности. Одной из таких тенденций является гуманистическая ориентация физического воспитания.

В настоящее время гуманистическая трансформация физического воспитания затруднена многими сдерживающими факторами. В их ряду одним из серьезных факторов является недостаточная разработанность теоретико-методических основ гуманизации физического воспитания. В разработке нуждаются теоретико-методические основы и практические аспекты гуманизации физического воспитания. Для их исследования целесообразно объединить усилия специалистов многих стран.

Литература

1. Кряж В. Н. Введение в гуманизацию физического воспитания. В 3 ч. I. Минск : Четыре четверти, 1996. 264 с.
2. Кряж В. Н., Кряж З. С. Гуманизация физического воспитания. Минск : НИО, 2001. 180 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ

В. В. Вучева, доцент

О. Н. Мещерякова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

METHOD-THEORETIC ASPECTS OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN SPORTS

V. V. Vucheva, Associate Professor

O. N. Mescheryakova, Associate Professor,
Pedagogical institute, NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема одаренности, теоретико-методологические аспекты работы с одаренными детьми в спортивных играх, предлагаются элементы научно-методического обеспечения процесса обучения игровой деятельности с учетом личностных качеств и проблем одаренных детей.

In article considering problems of giftedness, method-theoretic aspects of working with gifted children in sports are considered in the article. Also are proposed elements of methodological supporting of the process of training play activity subject to personal merits and problems of gifted children.

Ключевые слова: спортивная одаренность, учебно-тренировочный процесс, спортивные игры, игровая деятельность.

Key words: sport giftedness, training process, sports, play activity.

В настоящее время одними из основных проблем являются проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми. Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности. Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованный деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой, спортивной и т. д.).

Достижение высоких результатов в любом виде деятельности, в том числе и в спортивной, требует наивысших форм проявления способностей – одаренности, таланта [5].

Уточним понятия «задатки», «способности» и «одаренность» с точки зрения спортивной деятельности.

Задатки – это природные, анатомо-физиологические особенности, то есть индивидуальные особенности человека, от которых зависит успешность выполнения определенных видов деятельности. К таким задаткам относятся особенности высшей нервной деятельности, строение тела, свойства нервно-мышечного аппарата и т. д. Задатки лежат в основе развития способностей.

Спортивная одаренность может рассматриваться как сочетание задатков, способствующих максимальному развитию двигательных, физических и психических способностей, обеспечивающих высокие достижения в спорте.

Тренировочные и соревновательные воздействия развивают задатки в двигательные, физические и психические способности.

Способности не являются врожденными, а формируются в процессе развития, и формируются неравномерно. Наблюдаются периоды ускоренного и замедленного развития способностей. Нередко отмечается раннее проявление спортивных способностей, но встречаются и дети с замедленными темпами формирования способностей. Отсутствие ранних высоких достижений ещё не означает, что большие способности не проявятся в дальнейшем [5, 7].

Спортивная одаренность – это сочетание способностей, обеспечивающих высокие достижения в спорте.

На начальном этапе спортивной подготовки детей и подростков общую спортивную одаренность можно определять с помощью тестирования физических способностей, а также методов педагогического наблюдения, опроса, анкетирования для оценки соматического развития и эмоциональной устойчивости.

Практика внедрения отбора обусловлена рядом противоречий, особенно в спортивных играх. С одной стороны, она содействует активизации поиска талантливых спортсменов и формированию отлаженной системы их подготовки, с другой – имеет и отрицательные свойства для развертывания массового спортивного движения, поскольку фактически ограничивает доступ к систематической спортивной деятельности тех детей, кто с первых же шагов отсеивается отбором как «малоперспективные» или вовсе «бесперспективные» и на этом основании не попадает в контингент спортсменов, охватываемых формами спортивной подготовки (в детско-юношеских спортивных школах и т. д.).

Поиск спортивных талантов довольно сложный процесс. Допустим, мы хотим разыскать рослого и с высоким уровнем развития быстроты юношу. Рослым будем считать человека, который входит в 1 % самых высоких в своей возрастной и половой категории людей – в среднем 1 на каждые 100 обследованных, т. е. вероятность разыскать такого человека 0,01. Те же требования предъявим к людям с более высоким уровнем быстроты. Значит, если представим, что такие люди попадают в равной мере часто среди людей разного роста (в действительности, по данным исследователей, это не так: длина тела и скоростные качества отрицательно взаимосвязаны между собой), то вероятность встретить человека рослого и с высоким уровнем развития быстроты равна уже 0,0001. Если этот человек к тому же должен овладеть, например, высоким уровнем развития ловкости или выносливости, то возможность найти такого человека среди его сверстников будет равна лишь одному из миллиона [5].

Интерес к спортивным играм возникает у детей довольно рано. Попытки играть в футбол, хоккей и в некоторые другие игры можно видеть даже у детей младшего школьного возраста. Такое раннее проявление интереса к спортивным играм позволяет начать систематическое обучение им детей несколько раньше, чем другим видам физических упражнений. Так, например, обучать детей теннису, баскетболу, футболу можно с 7–9 лет, а волейболу, ручному мячу, хоккею – с 10–11 лет.

Большой вклад в привлечение детей к занятиям спортивными играми вносит общеобразовательные школы. Обучение одаренных детей в условиях общеобразовательной школы должно проходить на основе принципов индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса.

Внешкольной формой организации работы с одаренными детьми являются детско-юношеские спортивные школы.

Главной задачей учебно-тренировочного процесса в спортивных играх является обучение игровой деятельности, при этом необходимо учитывать следующие личностные качества и проблемы одаренных детей:

1. Стремление к совершенству. Одаренные дети не успокаиваются, пока не достигнут высшего уровня. Стремление к совершенству проявляется рано.

2. Низкая самооценка. Критически относятся к собственным достижениям, часто не удовлетворены, отсюда – низкая самооценка.

3. Нереалистичные цели. Не имея возможности достигнуть их, они начинают переживать.

4. Сверхчувствительность. Одаренный ребенок более уязвим. Считается гиперактивным и отвлекающимся, так как постоянно реагирует на разного рода раздражители и стимулы.

5. Повышенная восприимчивость к неречевым проявлениям чувств окружающих.

6. Нетерпимость. Часто с нетерпимостью относятся к детям с более низким уровнем физического развития. Они могут оттолкнуть окружающих выражением презрения или замечаниями.

7. Неприязнь к школе, так как учебная программа не всегда соответствует их способностям.

8. Конформность. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, несклонны, таким образом, к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.

9. Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.

В качестве методологической основы обучения при работе с одаренными детьми необходимо использовать теорию поэтапного формирования умственных действий (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), теорию развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), проблемно-поисковый подход (М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер и др.) [1, 2, 3, 4, 6, 8].

Рассмотрим кратко теорию поэтапного формирования умственных действий. Перед обучением были поставлены принципиально новые задачи: описать формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для формирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок. Разграничиваются две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа ориентировочной, вторая – исполнительная. Особое значение придается ориентировочной части, которая понимается как «управляющая инстанция».

В основу теории развивающего обучения положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания в формировании интеллекта обучаемых и приобретении способности к действию на основе полученных знаний. Акцент ставится на развитии мышления как общей, интегральной способности личности. Главной целью проблемно-поискового подхода является не освоение движений, а их правильный выбор и приспособление к игровым ситуациям. В дидактических учебных ситуациях в практике спортивных игр моделируются элементы изучаемых действий и соревновательной ситуации. При обучении используются игровые упражнения с изменяющимися условиями, что повышает стремление обучаемых к проявлению творческой активности. Применение в учебно-воспитательном процессе дидактических средств и методов обуславливается педагогической ситуацией и решаемыми педагогическими задачами.

Процесс обучения игровой деятельности складывается из трех этапов:

- 1) формирование ориентировочной основы действия;
- 2) формирование двигательного навыка;
- 3) контроль уровня усвоения изучаемого технического приема.

На первом этапе используется «проговаривание вслух», направленное на анализ двигательного действия и создание общей его структуры, что способствует созданию школы движений. На следующем этапе осуществляется обучение вариативному выполнению технического элемента, что в дальнейшем позволяет осуществлять выбор оптимального способа взаимодействия с партнером и противодействия с соперником [7].

Одним из наиболее сложных вопросов в процессе обучения спортивным играм является вопрос о развитии точности выполнения технических элементов. С целью решения данной проблемы используется: выполнение технических элементов в облегченных и вариативных условиях; дополнительные ориентиры и различные уровни активности противодействующей стороны.

Литература

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2. 130 с.
2. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1959. Т. 1. С. 8–12.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 127 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд-во политической литературы, 1975. С. 140–173.
5. Волков Л. В. Физические особенности детей и подростков. Киев: Здоров'я, 2004. 120 с.
6. Матюшкин А. М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. М., 1977. 44 с.
7. Фетисова С. Л. Теория и методика преподавания спортивных игр: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 155 с.
8. Эльконин Д. Б., Знаков Л. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Т. И. Назаренко, доцент
Гуманитарный институт СКФУ, г. Ставрополь

И. Энгельбертс,
Саскатун, Канада

FORMING OF THE EMOTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF SPORT FACULTY

T. I. Nazarenko, Associate Professor
Humanitarian institute NCFU, Stavropol

E. Engelberts
Saskatoon, Canada

В статье ставится задача повышения психологической компетентности будущих специалистов в области физической культуры и спорта. Основной акцент делается на углубленном изучении психологических концепций в системе работы групп по интересам. В этой связи рассматривается изучение теорий эмоциональных состояний в научной студенческой группе, их значение для спортивной психологии, а также для повышения психологической культуры студентов.

The objective of this article is psychological competence of the future specialists in physical culture and sports. It focuses on in-depth study of the psychological concepts in the system of secondary education. This article discloses the theories of emotional states in the students group, its significance in terms of sports psychology and in improving the psychological culture of students as well.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, эмоциональное выражение, стрессогенный фактор, десенсибилизация, эмоциональная культура, напряжение.

Key words: emotions, emotional competence, emotional intelligence, emotional expression, stressogeny factor, desensitization, emotional culture, stress.

Ведущее значение в профессиональной подготовке студентов спортивных факультетов отводится повышению их эмоциональной компетентности. В ряду ведущих проблем и условий повышения эффективности спортивной деятельности психологи выделяют проблемы эмоциональной стабильности спортсмена, психической надежности, стрессовой устойчивости, способности к психорегуляции негативных эмоциональных состояний: страха, гнева, тревожности. Учитывая, что основную психологическую подготовку в вузе студенты получают в процессе обязательных учебных занятий, возможности которых ограничены временными и тематическими рамками, необходимо более широко использовать формы НИРС. Изучение данной проблематики студентами спортивного факультета в рамках работы научной студенческой группы позволит им более углубленно рассмотреть вопросы спортивной психологии, а также провести анализ ведущих психологических концепций и рассмотреть возможности их применения в практике современного спорта.

В последнее время в психологических кругах все больше внимания уделяется понятию «эмоциональный интеллект» как способности осознавать свои эмоции и распознавать эмоции других людей, использовать эмоциональную информацию, чтобы направлять свое мышление и поведение. Сам термин «эмоциональный интеллект» появился в американской психологической литературе в 1970–1980-е гг., но только в 1990-е гг. это понятие получило первое научное определение, которое дали Питер Саловей и Джон Мейер. Конкретизируя свое

определение, они выделили основные компоненты эмоционального интеллекта: эмпатию, самоконтроль, самосознание, эмоциональную саморегуляцию, настойчивость, самомотивацию и другие. Преуспевающие спортсмены, как правило, обладают таким эмоциональным интеллектом. Недостаток эмоционального интеллекта может привести к депрессии, тревожности, страху, озлобленности, губительно сказаться на спортивной карьере, препятствовать достижению высокой результативности. В целях повышения эмоциональной компетентности студентов-спортсменов немаловажное значение имеет сравнительный анализ основных психологических теорий эмоций, изучение которых позволит выявить механизмы и причины появления эмоций, условия их регуляции.

Студенты знакомятся с моторной теорией эмоций Джеймса – Ланге, которая была выдвинута независимо друг от друга американским психологом и философом У. Джеймсом и датским физиологом Г. Ланге (80-е гг. XIX в.). Согласно этой теории возникновение эмоций обусловлено вызываемыми от внешних воздействий изменениями как в двигательной (произвольной), так и в непроизвольной сфере: сердечно-сосудистой и секреторной деятельности. По Джеймсу, совокупность ощущений, связанных с этими изменениями, и есть эмоциональное переживание, оно следует за телесным возбуждением и возникает из осознания такого возбуждения: человек печален потому, что плачет; боится потому, что дрожит; радуется потому, что смеется. Так, периферические органические изменения, которые обычно рассматривались как следствие эмоций, считались их причиной. Эта теория представляла собой попытку превратить эмоции в объект, доступный естественному изучению. Но, связав эмоции исключительно с телесными изменениями, она перевела их в разряд явлений, не имеющих отношения к потребностям и мотивам, и лишила эмоции их адаптивного смысла, регулирующей функции. Проблема произвольной регуляции эмоций трактовалась упрощенно: считалось, что нежелательные эмоции можно подавить, если намеренно совершать действия, характерные для положительных эмоций. Однако утверждение Джеймса, что мы часто испытываем эмоцию лишь после реакции, представляет определенный практический интерес для объяснения возникновения эмоциональных переживаний в спортивной деятельности.

Критикуя теорию Уильяма Джеймса, американские физиологи Уолтер Кеннон и Филип Бард предположили, что эмоции и физиологические изменения происходят одновременно. Такое понимание эмоций получило название теории Кеннона – Барда. Следует обратить внимание, что, изучая такие чувства, как гнев и страх, Кеннон отмечал, что они сопровождаются определенными физиологическими реакциями, которые можно рассматривать в качестве реакций, формирующихся в процессе филогенеза как средство подготовки организма к таким феноменам,

как «борьба» и «бегство». Он показал, например, что в тот период, когда человек испытывает какие-либо эмоции, у него наблюдается сердцебиение, изменяется давление и уровень сахара в крови, усиливается приток крови к скелетным мышцам, а также уменьшается активность пищеварительной системы. Все эти реакции могут рассматриваться как функциональные в стрессовой ситуации. Концепция Кеннона стала известна под названием «the emergency theory of emotions» и явилась важным вкладом в современные исследования в области стресса.

По когнитивной теории эмоций С. Шехтера (70-е гг. XX в.), эмоции возникают тогда, когда нам необходимо интерпретировать свои чувства. Внезапная ситуация в момент соревнования может вызвать различную интерпретацию у спортсмена. Так, например, изменение условий соревнований обычно вызывает гнев, страх, тревожность. Важно отметить, что само по себе возбуждение не формирует эмоций, возбуждение необходимо охарактеризовать или интерпретировать. Сегодня психологи все больше осознают, что то, как ситуация оценивается, в значительной степени воздействует на возникновение эмоций. Характеристика, которую мы даем нашему возбуждению, обусловлена нашим прошлым опытом, ситуацией и реакцией других людей.

Немаловажный интерес для спортивной психологии представляет гипотеза обратной связи эмоций с выражением лица (К. Изард, П. Экман), которая утверждает, что ощущение того, что выражает лицо, помогает человеку определить, какую он испытывает эмоцию. В результате экспериментов было подтверждено, что не только наши эмоции влияют на их выражение, но и выражения могут влиять на эмоции. Данная теория может быть использована в спорте при проведении психорегулирующих упражнений.

При подготовке специалистов в области физической культуры и спорта важно выделить основные компоненты ведущих теорий эмоций, придавая особое значение эффектам когнитивной оценки. Все элементы эмоций необходимо рассматривать во взаимосвязи и взаимодействии между собой. В соответствии с современной моделью эмоций, которая применяется в спортивной практике, эмоциональный стимул оценивается как угроза или другая причина эмоциональной реакции. Эмоциональная оценка приводит к возбуждению вегетативной нервной системы и вызывает врожденную эмоциональную экспрессию (искажение лица, маска страха, напряженная поза). В то же время оценка приводит к адаптивному поведению спортсмена. Изменяется сознание, интенсивность эмоционального чувства непосредственно связана с силой возбуждения вегетативной нервной системы. Каждая составляющая эмоции: возбуждение вегетативной нервной системы, адаптивное поведение, субъективное переживание и эмоциональная экспрессия, может в свою очередь воздействовать на оценку и изменять ее. Таким образом, в результате обратной связи изменяются мысли, мнения или восприятие эмоции спортсменом. Такие изменения в дальнейшем модифицируют все остальные реакции, которые в свою очередь влияют на оценку или интерпретацию событий. Эмоция может усилиться, изменить направление или ослабнуть. Эмоции в значительной степени обусловлены интерпретацией событий в настоящий момент. Например, если интерпретация напряженной ситуации на футбольном поле сопряжена с рядом негативных чувств и вызывает гнев, озлобленность и агрессию, то значительно снижается контроль и результативность игрока. Позитивность мышления помогает спортсмену не только выстоять в трудной ситуации, но и способствует регуляции эмоциональных состояний, позволяет увидеть перспективы дальнейшей борьбы, поверить в победу.

Изучение опыта германо-американского психолога Курта Левина и сотрудников его лаборатории по выявлению влияния самооценки и уровня притязаний личности на уровень психического напряжения позволяет более грамотно подойти к проблеме устранения негативных факторов учебно-тренировочного и соревновательного процессов. В результате экспериментов по изучению гнева, проведенных Тамарой Дембо, было доказано, что возникновение чувства злости зависит от индивидуальных черт самой личности, а также от внешних обстоятельств. Дембо удалось выявить важный аспект, связанный с природой гнева, а именно, что озлобленность формируется постепенно и связана с неудачными попытками достижения какой-то цели. Необходимо учитывать, как считает Е. П. Ильин, что во многих случаях спортивная злость помогает мобилизации спортсмена, однако может дезориентировать его, привести к утрате гибкости, шаблонным действиям, к амбициозному поведе-

нию. В этом случае используются различные способы снижения уровня притязаний спортсмена, переключение его мыслей со спортивного результата на непосредственное выполнение упражнения, грамотное ведение поединка.

Большой интерес для повышения эмоциональной компетенции студентов спортивных факультетов представляет опыт формирования эмоций в рамках теории классического обусловливания, при котором в результате научения условный стимул связывается с безусловным. Ребенок в ходе обучения чисто автоматически реагирует на какие-либо внешние стимулы, а затем учится реагировать таким же образом на нейтральные стимулы. Студенты знакомятся с теориями классического бихевиоризма Д. Уотсона, с его эмпирическими исследованиями по формированию страхов с помощью условных рефлексов и доказательством, что испытываемые человеком сильные чувства всегда непосредственно связаны с конкретной ситуацией, в которой он находится и которая их вызывает. Возникает вопрос: как избавиться от страхов? В этой связи рассматриваются исследования Мэри Ковер Джонс. Она также проводила эксперименты по изучению реакции страха, результаты которых пыталась использовать для преодоления приобретенного страха у детей. Ей удалось выявить некоторые вызывающие страх стимулы, чтобы впоследствии вызвать позитивную реакцию; в частности, она пыталась добиться положительного результата в преодолении ребенком страха с помощью ситуации, когда появление отрицательного фактора, совпадало по времени с положительным подкреплением. Выработанные ею методики оказались эффективными, и в дальнейшем ей удалось установить, что страх, присущий ребенку, может исчезнуть, если ребенок видит, что в момент действия фактора, вызывающего его страх, другие дети не обнаруживают этого чувства. Таким образом, страх может преодолеваться в результате социального подражания. Этот метод был далее развит Альбертом Бандурой и Ричардом Уолтерсом, а впоследствии появились достоверные свидетельства того, что таким способом действительно можно добиться исчезновения страха. Как отмечает Е. П. Ильин, данный прием часто используется в спорте, практикуется предварительное выполнение упражнений другими участниками для создания уверенности и преодоления страха у спортсмена.

Методика Джозефа Вольпе, разработанная в 50-х годах XX века для лечения сильного страха, может также удачно применяться в спортивной деятельности. Его метод получил название десенсибилизации (снятие чувствительности к факторам, вызывающим тревогу и страх) и состоял в том, что пациентов учили расслабляться. В момент расслабления Вольпе предлагал им представить себе ситуацию, которая могла бы у них вызвать чувство страха. Его терапия строилась на утверждении, что человек не может одновременно испытывать сильный страх и находиться в расслабленном состоянии. В расслабленном состоянии он перестает реагировать на ситуации, вызывающие страх. Модифицированная методика десенсибилизации описывается Е. П. Ильиным. Прежде всего спортсменом составляется перечень ситуаций и людей, вызывающих у него тревогу. Данный список ранжируется в убывающей последовательности. Ситуации предъявляются спортсмену постепенно, в порядке возрастания, пока спортсмен не адаптируется ко всем стрессогенным для него факторам. Большое значение для снижения соревновательной тревожности Е. П. Ильин придает также моделированию соревновательных условий. В этой связи важно отметить теоретические аспекты моделирования поведения представителем социально-когнитивной теории личности А. Бандурой, который считал, что люди формируют когнитивный образ поведенческой реакции, через наблюдение поведения модели. Испытуемые должны наблюдать за моделью в таких ситуациях, которые кажутся им пугающими или провоцируют у них чувство тревоги. В результате такого обучения страх будет значительно ослаблен. Методы бихевиоральной терапии, предложенные А. Бандурой, нашли широкое применение в различных областях. Они доказали свою эффективность в сфере спорта при избавлении от различных страхов.

Повышение эмоционального интеллекта будущих специалистов в области физической культуры и спорта является важной задачей высшей школы, решение которой позволит повысить профессиональную компетентность студентов факультета физического воспитания, сформировать необходимые навыки для их дальнейшей деятельности, поможет им творчески осуществлять руководство процессом формирования спортивной молодежи.

Литература

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57–65.
2. Голлман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ, 2008. 478 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2012. 464 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 782 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига : Виеда, 1992.
6. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. СПб. : Ювента, 1999. 318 с.
7. Bandura A. Social-learning theory. Englewood Cliffs. N.J. : Prentice. Hall, 1977.
8. Salovey P., Mayer J. Emotional development and emotional intelligence. New York, NY : Basic, 1997.

КОРРЕКЦИЯ ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

В. Г. Петрякова
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

CORRECTION FLATFOOT IN PRESCHOOL CHILDREN MEANS OF PHYSICAL REHABILITATION

V. G. Petryakova
Pedagogical institute, Stavropol

Статья посвящена проблемам плоскостопия у детей, особенностям формирования сводов стопы у дошкольников и отражены данные наших исследований.

This paper deals with the problems of flat feet in children, especially the formation of the arch in preschoolers and reflect data from our research.

Ключевые слова: плоскостопие, физическая реабилитация, опорно-двигательный аппарат.

Key words: flat, physical rehabilitation, musculoskeletal system.

Необходимость поиска путей оптимизации физического состояния детей дошкольного возраста обусловлена тревожной тенденцией прогрессивного ухудшения состояния их здоровья, снижением уровня функциональных возможностей и физической подготовленности.

В настоящее время наблюдается негативная тенденция увеличения количества детей, имеющих недостатки в физическом развитии. По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи, за последние десятилетия состояние здоровья дошкольников резко ухудшилось. Снизилось количество детей 1-й группы здоровья (с 23,2 до 15,1 %), увеличилось количество детей 2-й группы, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья (с 60,9 до 67,6 %) и 3-й группы – с хроническими заболеваниями (с 15,9 до 17,3 %). Вызывает тревогу тот факт, что к моменту поступления в школу отмечается тенденция роста хронической заболеваемости у детей [2, 6].

В дошкольном возрасте интенсивно развиваются различные способности, вырабатываются черты характера, закладываются фундамент здоровья и основы развития физических качеств, необходимых для эффективного участия в различных формах двигательной активности, что, в свою очередь, создаёт условия для активного и направленного формирования и развития психических функций и интеллектуальных способностей ребёнка [3].

В раннем возрасте у ребенка формируются нервная и костно-мышечная системы, совершенствуется дыхательный аппарат, закладывается фундамент хорошего здоровья и полноценного физического развития. Однако нередко в данном возрасте встречаются заболевания опорно-двигательного аппарата, среди которых одно из ведущих мест занимает плоскостопие (от 30 до 70 % всех деформаций стоп) [2, 5]. Реабилитация таких детей является сегодня актуальной проблемой, так как стопа является органом опоры и выполняет статические и динамические функции [6].

В дошкольном возрасте мышечная система ребенка довольно слабая, а окостенение скелета еще не закончено, опорно-двигательный аппарат легко деформируется. Вместе с тем эти деформации в дошкольном возрасте не являются стойкими и необратимыми. Имеется реальная возможность путем правильного подбора корректирующих физических упражнений выправить выявленные отклонения. Физические упражнения оказывают благотворное влияние на функцию и морфологию всех систем организма и укрепляют опорно-двигательный аппарат [3].

Плоскостопие (pes planus) – это деформация стопы, характеризующаяся фиксированным уплощением сводов стопы. Различают продольное, поперечное и комбинированное (сочетание продольного и поперечного) плоскостопие. В большинстве случаев (43–68 %) уменьшение высоты сводов сочетается с вальгированием заднего и абдукцией переднего его отделов (плосковальгусная деформация стоп). Некоторые авторы рекомендуют выраженное плоскостопие называть pes equino-valgo-abductus [5]. Форма стопы зависит главным образом от состояния ее мышц и связок. При нормальной форме стопы нога опирается на наружный продольный свод. Внутренний свод работает в основном как рессора, с его помощью обеспечивается эластичность походки. Если мышцы, поддерживающие нормальный свод стопы, ослабевают, вся нагрузка ложится на связки, которые, растягиваясь, уплощают стопу [1, 5, 6]. Стопа особенно интенсивно формируется в первые три года жизни, поэтому для предупреждения развития плоскостопия чрезвычайно важно именно в раннем детском возрасте выявить деформацию стопы и принять профилактические меры.

Существует большое количество причин развития плоскостопия, однако, по данным ряда авторов [1, 2, 6], в 90–95 % случаев – это результат слабости мышц стопы и голени, так как установлено, что главной силой, удерживающей своды стопы, являются именно мышцы, а связки играют второстепенную роль.

Этиопатогенез плосковальгусной деформации стоп у детей на сегодняшний день объясняется снижением тонуса мышц стопы, задней группы мышц голени и повышенным тонусом латеральной группы мышц голени. Соответственно этому строятся и современные программы реабилитации детей с данной патологией, которые состоят из различных мер физического воздействия (лечебная физкультура, массаж, физиопроцедуры), применения специальной ортопедической обуви, стелек-супинаторов и т. д. [5]. Все эти реабилитационные методы направлены на повышение тонуса мышц стопы и задней группы мышц голени, с одновременным расслаблением ее латеральной группы мышц. Однако эти традиционные и широко распространенные методы реабилитации не всегда приводят к быстрому и стойкому положительному эффекту. Длительность терапии занимает от 1 года до 5–6 лет (в зависимости от возраста пациента и степени патологии), а иногда коррекционную гимнастику и массаж приходится применять курсами всю жизнь. При этом у 20–25 % детей классические методы реабилитации не дают видимого эффекта.

Обращает на себя внимание тот факт, что ни одна из вышеперечисленных программ или методик не имеет научно-теоретического обоснования применения физических упражнений при плоскостопии у детей дошкольного возраста.

Следовательно, ни одна из программ не рассматривает особенности мышечного дисбаланса у детей дошкольного возраста в период формирования основных функций стопы. В частности, не учитываются биомеханические особенности стопы в период ее формирования. Не учитываются данные многих исследователей (Петров К. Б., 1990, Granit R., 1970), говорящие о возникновении мышечного дисбаланса и очагов миотонуса в мышцах голени и стопы при возникновении плоскостопия у детей [4, 7].

Так, в середине XX века шведский ученый R. Granit [7], изучив нейрофизиологические особенности регуляции движений, доказал, что в ослабленных атоничных мышцах длительно сохраняются постоянные миотонические очаги, т. е. участки патологически повышенного мышечного тонуса, которые не позволяют всей мышце получать нормальную нервно-мышечную регуляцию и восстанавливать свой тонус.

По данным ряда авторов [5, 6, 7], миотонические очаги ишиокруральной группы мышц отмечаются в 99 % случаев у детей, имеющих признаки периферической цервикальной недостаточности. Наличие фасциально-мышечной ригидности в ишиокруральной группе мышц нивелирует функцию переката стопы, вызывая перенапряжение связочного аппарата голени и мышц стопы. При этом на мышцы ложится непосильная задача, связанная с необходимостью постоянно находиться в состоянии перенапряжения, для удержания продольных сводов стопы от распластывания. Аfferентная импульсация, идущая от суставно-связочного аппарата, формирует центральную нервную систему о неблагоприятии в стопе. Мышцы вступают в борьбу с деформирующими силами, но сравнительно быстро истощаются и растягиваются, не выдерживая длительной нагрузки, что приводит к «распластыванию» стопы. При этом любые упражнения, направленные на тренировку мышц голени, только усиливают очаги миотонуса в икроножных мышцах, усугубляя тем самым патологию.

Именно поэтому мы утверждаем, что процесс использования физических упражнений, применяемых на начальных стадиях коррекции нарушений формирования сводов стоп у детей дошкольного возраста, должен состоять из двух этапов. На первом этапе необходимо уделить внимание снижению пато-

логически повышенного тонуса стоп и голени у детей для того, чтобы на втором этапе стало возможно применение корригирующих и тренирующих упражнений, направленных на формирование сводов стоп и нормального мышечного тонуса нижних конечностей ребенка. А средства и методы воздействия на мышцы голени и стопы при плоскостопии должны быть направлены прежде всего на разрушение патологических миотонических очагов, что необходимо учитывать при создании специальных методик физической реабилитации.

Литература

1. Егорова С. А., Петрякова В. Г. Новый взгляд на причины плоскостопия и его профилактику средствами физической культуры // Вестник Ставропольского государственного университета. Выпуск № 66 (1). Ставрополь : Изд-во СГУ, 2010. С. 47–51.
2. Епифанов В. А. и др. Лечебная физическая культура : учебное пособие. М. : ГЭОТАР – Медиа, 2009. – 568 с. : с ил.
3. Максименко А. М. Теория и методика физической культуры : учебник. М. : Физическая культура, 2009. 496 с.
4. Петров К. Б. Кинезитерапевтическая реабилитация дефектов осанки и фигуры : учебное пособие для врачей, методистов и инструкторов лечебной физкультуры. Новокузнецк, 1998. 430 с.
5. Соков Л. П., Соков Е. Л., Соков С. Л. Руководство по нейроортопедии. М. : 2002. 541 с.
6. Физическая реабилитация / под ред. С. Н. Попова. Ростов н/Д : Феникс. 2005. 604 с.
7. Granit R. The basis of motor control. – Academic Press, London and New York, 1970. 368 p.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

К. М. Смышнов, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

MODULAR RATING CONSTRUCTION TECHNOLOGY LEARNING PROCESS IN HEALTH-PEDAGOGICAL SUBJECTS

K. M. Smyshnov, Associate Professor

Pedagogical university, NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема внедрения современных оценочных систем в учебный процесс высшей школы. Представлена модульная структура учебных спортивно-педагогических дисциплин, рейтинговый регламент для расчета индивидуальных рейтингов студентов. Определены основные преимущества использования рейтинговой системы оценки в учебном процессе на основе опыта практической деятельности.

In the article considering the problem of the introduction of modern assessment systems in the educational process of higher education. Represented by the modular structure of teaching sports and educational disciplines, the rating limit for the calculation of individual ratings of students. The main advantages of using a rating system to assess the learning process based on the experience of practice.

Ключевые слова: рейтинг, модульно-рейтинговая технология, рейтинговые оценочные системы.

Key words: rating, module-rating technology, the rating assessment system.

Переход российской высшей школы на федеральные государственные образовательные стандарты, отличительными особенностями которых являются исчисление трудоёмкости в виде зачётных единиц вместо часовых эквивалентов и ярко выраженный компетентностный характер, определяет необходимость как совершенствования традиционных средств, форм и методов контроля, так и разработку и внедрение современных оценочных систем в учебный процесс.

Одним из эффективных средств в этой области являются различные положения или требования в виде рейтингового регламента, представляющего собой систему правил, по которым, собственно, и производится начисление баллов студен-

там по всем контролируемым видам учебной деятельности и расчёт их индивидуальных рейтингов.

В спортивно-педагогических дисциплинах рейтинг – многопараметрическая количественная оценка, суммарный коэффициент студента, рассчитанный по определённым правилам. Причём индивидуальный рейтинг студента рассматривается нами как накопительная оценка студента за определённый период обучения.

При использовании рейтинговой системы оценки учебная дисциплина должна иметь модульную структуру, то есть состоять из отдельных, относительно автономных, но в то же время сочетающихся модулей (блоков), которые определяются как часть информации или действия, достаточная для формирования тех или иных компетенций, специальных знаний, умений и навыков. При этом наличие системы контроля, логически завершающей каждый учебный модуль, обязательно. Это в полной мере соответствует главному аспекту педагогического контроля – выявление и мониторинг педагогически направленных воздействий и их эффектов, оценка их соответствия или несоответствия запланированным результатам.

В обобщённом виде структура учебных спортивно-педагогических дисциплин представлена тремя основными модулями (теоретическим, спортивно-техническим и методическим), составляющими их учебными микромодулями, рейтинговой системой оценки и каналом входящей и исходящей информации.

Модуль теоретической подготовки предусматривает овладение студентами специальными знаниями в области теории и методики спортивно-педагогических дисциплин с целью их творческого использования для личностного и профессионального развития.

Модуль спортивно-технической подготовки направлен на приобретение опыта творческой практической деятельности,

обеспечивает повышение уровня технической и физической подготовленности студентов, направленное формирование качеств и свойств личности студента (общекультурные компетенции).

Под технической подготовленностью мы понимаем степень освоения студентом системы движений (техники), соответствующей особенностям различных видов спорта и направленной на достижение высоких результатов. Будущему специалисту в области физической культуры необходимо образцово показать и объяснить технику выполнения того или иного физического упражнения. Однако этим не исчерпывается значимость овладения студентами на высоком уровне спортивной техникой. Процесс овладения техническим мастерством стимулирует у студентов сознательное отношение к изучаемому предмету, способствует прочному и глубокому усвоению теоретических знаний, делает необходимым использование данных из смежных наук. В связи с этим вопросы объективной оценки уровня спортивно-технической подготовленности студентов в различных видах спорта имеют принципиальное значение.

Основная целевая направленность модуля методической подготовки определяется интеграцией полученных знаний, приобретённых умений и навыков в моделируемые условия профессионально-педагогической деятельности, что обеспечивает эффективное формирование у студентов профессиональных компетенций в процессе изучения спортивно-педагогических дисциплин.

При конструировании учебных модулей и составляющих их микромодулей мы руководствовались тем, чтобы каждый микромодуль включал определённую самостоятельную часть учебного материала, необходимого для формирования знаний, умений и навыков, и тем самым способствовал формированию профессиональных компетенций студентов. При этом в процессе обучения отдельные микромодули могут уточняться и конкретизироваться.

Модули, как основные структурные единицы спортивно-педагогической дисциплины формируются из отдельных составляющих их микромодулей, которые изучаются в определённой последовательности и заканчиваются контрольным занятием, что обеспечивает цикличность подготовки и этапность контроля.

Процесс измерения качества, наиболее характерный для рейтинговых систем, в отличие от оценивания, представляет собой определённую процедуру количественного сопоставления изучаемого свойства с некоторым эталоном, принимаемым за единицу измерения. Иначе говоря, наиболее объективно качество подготовленности студента можно количественно характеризовать лишь относительной оценкой. В связи с этим в выделенных модулях для каждого контрольно-оценочного цикла разработаны контрольные задания, выполнение которых обязательно для всех студентов, и определена их максимальная «стоимость» в баллах. В качестве основы определена 10-балльная оценочная шкала, выбор которой обусловлен её большей дифференцированностью и точностью оценивания по отношению к традиционной 4-балльной. Сумма «стоимостей» всех контрольных заданий в модуле профессионально-педагогической подготовки за определённый цикл обучения принята за единицу измерения (эталон) или 100 %.

Для расчёта индивидуальных рейтингов студентов в спортивно-педагогических дисциплинах кафедры был принят следующий рейтинговый регламент:

1. Вычисление суммы реальных баллов, набранных конкретным студентом за выполнение всех контрольных заданий-измерителей в каждом учебном модуле дисциплины за определённый цикл обучения.

2. Определение индивидуального рейтинга студента в модуле (отношение реально набранной суммы баллов к эталону).

3. Расчёт итогового рейтинга студента по дисциплине в целом за определённый цикл обучения (среднеарифметический

показатель индивидуальных рейтингов студента в модулях дисциплины).

Необходимо отметить, что рейтинговая оценка студента является накопительным, многопараметрическим количественным показателем, суммарным коэффициентом. Такая оценка создаёт предпосылки для повышения качества обучения, где от студентов требуется работа не только перед зачётом, экзаменом, но и на протяжении всего периода. Именно рейтинговый показатель является критерием для организации и коррекции самостоятельной работы студента.

Окончательная оценка по итогам изучения дисциплины в зависимости от итогового рейтинга студента и предусмотренной учебным планом формы контроля (экзаменационная оценка, зачет) выставляется в соответствии с представленной ниже шкалой:

$90 \% \leq R_j \leq 100 \%$ – «отлично»;

$77 \% \leq R_j \leq 89 \%$ – «хорошо»;

$64 \% \leq R_j \leq 76 \%$ – «удовлетворительно»;

$R_j \leq 63 \%$ – «неудовлетворительно».

В дальнейшем, если этого будут требовать официальные документы, данная шкала может быть выражена и в соответствии со шкалой ECTS.

Установленный минимальный порог значения рейтинговой оценки студента в 64 % принят как достаточный для положительной аттестации, получения зачёта или экзаменационной оценки «удовлетворительно».

Студенты, не достигшие данного порога, после дополнительной работы имеют право пересдачи учебного материала.

На экзамене рейтинговая оценка считается определяющей, однако если она по тем или иным причинам не устраивает студента, он может сдавать экзамен, однако итоговая экзаменационная оценка не может быть ниже рейтинговой.

Опыт использования рейтинговой системы оценки в учебном процессе по спортивно-педагогическим дисциплинам, в частности по дисциплине «Теория и методика обучения базовым видам спорта: легкая атлетика», позволяет выделить её основные преимущества:

- обеспечение надёжности контроля и объективности оценки за счет развёрнутой процедуры оценки результатов учебной деятельности студентов;
- возможность использования более гибкой оценочной шкалы с высокой степенью дифференцированности (используется 10-балльная оценочная шкала);
- наблюдаемая ярко выраженная обратная связь, позволяющая эффективно управлять учебным процессом;
- мобилизация самостоятельности студентов, их активности и самостоятельности в учёбе;
- обеспечение систематической подготовки студентов к занятиям и более высокой посещаемости занятий;
- возможность эффективного формирования у студентов навыков самоконтроля в учебной деятельности;
- снижение роли случайных факторов при получении итоговой оценки студентом на экзамене.

К основным отрицательным моментам можно отнести:

- сложность и трудоёмкость методического обеспечения дисциплины;
- трудоёмкий подсчёт баллов, даже с использованием специальных компьютерных программ (разработана и используется в учебном процессе по дисциплине «Теория и методика обучения базовым видам спорта: легкая атлетика» компьютерная программа «Легкая атлетика: рейтинг студента»;
- напряжённый ритм работы и дополнительные, никак не учитываемые затраты труда и времени преподавателя.

Вместе с этим рейтинговая система оценки позволяет обеспечивать гибкость и инновационность направленности учебного процесса, и стимулирует творческий подход к проектированию содержания спортивно-педагогических дисциплин.

В. П. Лукьяненко, доктор педагогических наук профессор
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

WAYS OF IMPROVING GENERAL EDUCATION IN PHYSICAL CULTURE

V. P. Lukyanenko, Professor
Pedagogical institute NCFU, Stavropol

В статье показаны причины неудовлетворительного состояния существующей системы общего среднего образования в области физической культуры, а также отсутствия непротиворечивого концептуального обеспечения процесса его реформирования. Предпринята попытка прогнозирования, теоретического моделирования и теоретико-методологического обоснования концепции построения системы общего среднего образования в области физической культуры на основе его фундаментализации с опорой на более эффективное использование общеобразовательного потенциала физической культуры.

In the article represents reasons of discontent with the condition of existing system of general secondary education in physical culture, also absence of consistent conceptual support to the process of its reformation. Attempts were undertaken in predicting, substantiation of theoretical modeling and theoretically-methodological concepts building a system of general secondary education in sphere of physical culture, that based on support of more effective usage of potential of physical culture in general education.

Ключевые слова: концепция, реформирование, заблуждения, учебный предмет, общее физкультурное образование.

Key words: conception, reformation, misconceptions, subject, general secondary education.

Определение перспектив развития общего образования в области физической культуры представляет собой весьма сложную, комплексную проблему, которая может быть успешно решена только на основе разработки и теоретического обоснования соответствующей концепции.

Вместе с тем состояние концептуального обеспечения процесса реформирования системы физического воспитания школьников пока еще вряд ли можно рассматривать как удовлетворительное.

Помимо прочих причин, это обусловлено наличием целого ряда широко распространенных и необычайно прочно закрепившихся **заблуждений** в понимании сути проблем школьной физической культуры. Большинство из них тесно взаимосвязаны, взаимно обуславливают друг друга и являются серьезным тормозом в развитии системы общего образования в области физической культуры [6].

Осуществленный автором разносторонний анализ сложившейся к настоящему времени ситуации [3–6] свидетельствует о том, что в содержании преподавания учебного предмета «Физическая культура» в школе приоритет отдается либо рекреационно-оздоровительной, либо спортивно-тренировочной направленности. При этом его **образовательная** основа, как правило, вообще выпадает из поля зрения практических работников, несмотря на то, что именно она должна представлять собой главное содержание любого учебного предмета.

Откровенная и систематическая подмена образовательного содержания учебных занятий по физической культуре в школе содержанием из других форм физического воспитания – ОФП, тренировочных, ЛФК, а также их превращение в развлекательные мероприятия, в одну из форм активного отдыха и т. п., на мой взгляд, представляет собой главную **причину** неудовлетворительного состояния существующей системы общего среднего образования в области физической культуры.

Вместе с тем факт подобной **деградации** учебной дисциплины, носящей статус базовой общеобразовательной, не осознается подавляющим большинством учителей физической культуры, воспринимается в школе и в обществе как нечто само собой разумеющееся.

По мнению автора данной статьи, именно это шокирующее своей очевидной парадоксальностью обстоятельство является основной причиной неудовлетворительного решения как образовательных, так и оздоровительно-развивающих задач, нерациональной траты учебного времени, потери уроком физической культуры своей интегрирующей функции, превращения

его из основной в одну из заурядных форм физического воспитания, а также главной причиной сомнений в его необходимости в сетке учебного расписания школы.

Одной из характерных особенностей состояния концептуального обеспечения развития системы общего физкультурного образования является слабая теоретическая разработанность и недостаточная экспериментальная обоснованность подхода, основанного на приоритете образовательной направленности учебных занятий по физической культуре в школе, недостаточно глубокое понимание его сути и связанное с этим недоверие к нему, неверие в его эффективность со стороны большинства практических работников.

Устранению этого пробела и были посвящены исследования автора данной работы [3–6], послужившие основой для разработки концептуального подхода, предполагающего приоритет образовательной направленности учебной работы по физической культуре в школе.

В ходе их проведения предпринята попытка прогнозирования, теоретического моделирования и теоретико-методологического обоснования концепции построения системы общего среднего образования в области физической культуры на основе его **фундаментализации** с опорой на более эффективное использование **общеобразовательного** потенциала физической культуры [5].

В соответствии с представлениями автора о сущности учебной физкультурной (в том числе и двигательной) деятельности, она должна заключаться не столько в процедуре двигательного «натаскивания», а представлять собой процесс, направленный на преобразование объекта воздействия (обучаемого) путем усвоения им такой информации и способов деятельности, которые бы позволяли ему успешно познавать и преобразовывать самого себя, свою физическую природу.

В этой связи представляется необходимым напомнить о широко известном в педагогике положении о том, что специфика педагогического процесса выражается в его цели – совершить поворот к саморазвитию, самодвижению, самовоспитанию человека. В достижении именно этого результата, на мой взгляд, должен заключаться основной эффект педагогической общеобразовательной деятельности и в области физической культуры. Однако это немыслимо осуществить без коренных преобразований существующей системы общего физкультурного образования.

Как можно видеть, при таком подходе акценты должны быть расставлены совсем по-иному. Не знания и способы деятельности выступают в роли некоей добавки к двигательной активности, а наоборот. Однако это относится только к той форме, которая характеризуется как **урок**. Ко всему же остальному многообразию существующих форм физического воспитания традиционные представления остаются совершенно справедливыми. Следовательно, нельзя забывать об **уникальных** специфических функциях урока, и тогда становятся более понятными и снимаются с повестки множество дискуссионных вопросов.

При разработке концепции автор также опирался на представления о том, что эффективно организованный учебный общеобразовательный процесс по физической культуре призван служить основанием для успешного решения многих проблем физической культуры. Самым же важным является то обстоятельство, что этот процесс представляет собой своеобразный **несущий стержень** всей системы формирования физической культуры личности на начальных этапах человеческой жизнедеятельности.

В результате достижения цели его реализации человек должен получить в свое распоряжение важнейший «инструментарий», который может быть им использован для совершенствования своих физических и духовных возможностей на протяжении всей индивидуальной жизни.

По глубокому убеждению автора, успешное решение всего комплекса стратегически важных задач физического воспита-

ния населения страны может стать реальностью только в том случае, если забота о здоровье и уровне двигательной подготовленности станет предметом искренне заинтересованного, активного участия каждого человека.

В решении этой проблемы трудно переоценить роль общего физкультурного образования. Только при условии его качественной реализации и может быть обеспечена возможность овладения каждым человеком таким уровнем компетентности в сфере физической культуры, который может позволить ему достаточно квалифицированно управлять своим физическим состоянием, совершенствовать свою физическую природу, выполнять роль «тренера» для самого себя в процессе организации тренирующих воздействий на функции своего организма с целью оптимизации его состояния.

Достижение такого результата возможно только на основе всемерного повышения уровня общей образованности в области физической культуры всего населения страны. Ведущая роль в решении этой проблемы принадлежит системе общего среднего образования. Представляется, что данное положение должно рассматриваться в качестве ключевого в процессе разработки и реализации концепций реформирования системы физического воспитания учащейся молодежи.

В соответствии с этим положением главной целью направленною работы являлось теоретико-методологическое обоснование концепции построения общего среднего образования в области физической культуры, обеспечивающего подготовку выпускников общеобразовательных учреждений на уровне современных требований жизни, эффективное использование ими образовательного потенциала физической культуры для гармонического развития личности, как важнейшего условия сохранения и укрепления здоровья населения, внесения, таким образом, весомого вклада в решение социально-экономических задач страны, формирование основ для устойчивого социально-экономического и духовного развития России.

Изложенными выше положениями и обусловлены специфические черты авторской концепции, существенно отличающие её от других.

Предлагаемая концепция, опираясь на более эффективное использование общеобразовательного потенциала физической культуры, обеспечение осознанности, повышение мотивации к учению, раскрывает перспективные пути коренного преобразования учебного процесса в системе общего физкультурного образования, значительного повышения на этой основе результативности всей системы физического воспитания в обществе.

Реализация концепции может способствовать реальному (а не только декларируемому) воплощению в жизнь идеи подлинного и непрерывного общего образования в сфере физической культуры, приданию недостающей этому процессу социокультурной направленности и на этой фундаментальной основе более успешному решению задач и достижению **социально значимых** показателей в укреплении здоровья людей средствами физической культуры

В представленном в ней качестве учебный предмет «Физическая культура» не только теряет признаки неполноценности по сравнению с другими предметами учебного плана школы (из-за которых его предлагают либо чем-то заменить, либо с чем-то объединить, либо вынести за рамки учебного расписа-

ния и т. п.), но и приобретает свойства одной из фундаментальных, системообразующих основ всей системы общего среднего образования, всей своей сутью отражая сущность, цель и задачи этой системы в современном обществе.

Предлагаемая концепция призвана выполнять роль своеобразного маяка, указывающего правильное направление движения по нелёгкому пути модернизации системы общего образования в области физической культуры. Ориентация на неё позволит на каждом участке пути наиболее рационально использовать появляющиеся новые возможности достижения цели.

Автор глубоко убеждён в том, что изложенные в данной концепции основания способны обеспечить решение проблемы достижения должного уровня общего физкультурного образования, физической культуры личности и уже на этой фундаментальной основе обеспечить получение социально значимых результатов в укреплении здоровья и повышении двигательной подготовленности учащейся молодежи и всего населения России.

Весь вопрос в том, как скоро это будет осознанно специалистами в области физической культуры и закреплено в общественном сознании. Только после этого станет возможным принятие по-настоящему действенных мер, направленных на модернизацию системы общего физкультурного образования и отвечающих насущным требованиям развития современного общества.

Литература

1. Бальсевич В. К., Лубушева Л. И. Теория и технология спортивно ориентированного физического воспитания в массовой общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 5. С. 50–54.
2. Кряж В. Н. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Физическая культура и здоровье (1–4, 5–10, 11–12 классы) / ред. коллегия: В. Н. Кряж, З. С. Кряж, В. С. Овчаров ; Министерство образования Республики Беларусь. Минск, 2007.
3. Лукьяненко В. П. Теоретико-методологическое обоснование содержания общего среднего образования в области физической культуры : дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2002. 529 с. Приложение, 181 с.
4. Лукьяненко В. П. Концепция модернизации системы общего среднего физкультурного образования в России : монография. М. : Советский спорт, 2007. 95 с.
5. Лукьяненко В. П. Концептуальное обеспечение формирования культуры здоровья у подрастающего поколения в процессе общего физкультурного образования : научное издание. Челябинск : ЧГНОЦ УрО РАО, 2009. 84 с.
6. Лукьяненко В. П. Основные заблуждения в понимании проблем школьной физической культуры. Заблуждения методологического характера // Физическая культура в школе. 2012. № 2. С. 46–53; Заблуждения методического характера // Физическая культура в школе, 2012. № 3. С. 13–17.
7. Матвеев А. П. Теоретико-методические основы формирования учебного предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе : дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада. М., 1997. 92 с.

УПРАЖНЕНИЯ РЕЛАКСАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГИМНАСТИКЕ

Е. В.Титаренко, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

RELAXATION EXERCISE CLASSES ON GYMNASTICS

E. V. Titarenko, Associate Professor

Pedagogical institute NCFU Stavropol

Для организации и ведения учебного процесса по гимнастике используется широкий круг разнообразных средств, в том числе и упражнения релаксации, для снятия усталости и напряжения как после физической, так и умственной работы занимающихся.

For the organization and management of the educational process in gymnastics uses many different means, including the

relaxation exercise, to relieve fatigue and stress after a physical and mental work involved.

Ключевые слова: релаксация, психическое состояние, концентрация внимания, психорегуляция, саморегуляция, образное представление.

Key words: relaxation, mental health, concentration, psycho-regulation, self-regulation, mental images.

Одной из возможных причин возникновения и развития высокой заболеваемости является умственное переутомление школьников, которое может быть вовремя замечено педагогом и ликвидировано на стадии утомления с помощью физических упражнений [2].

Для того чтобы научиться эффективно управлять своим физическим и психическим состоянием, необходимо, чтобы использование упражнений релаксации было систематическим и комплексным, затрагивало как можно больше сторон воздействия на психофизические, физиологические процессы и психоэмоциональные изменения организма.

В основном это упражнения гимнастические, требующие растягивания мышц, с фиксацией статического усилия с одновременной небольшой задержкой дыхания, произвольным напряжением и последующим максимальным расслаблением мышц на выдохе [3].

В результате многолетних исследований учеными были выделены наиболее эффективные психолого-педагогические и психогигиенические мероприятия в спорте высших достижений: релаксация в процессе гетеротренинга, внушенный отдых, вербально-музыкальная психорегуляция, гипноз, оздоровительный и психобиоэнергетический транс и др.

Мы рассматриваем комплекс гимнастических упражнений: на растягивание, выполняемые в сочетании быстро-медленно, резко-плавно; релаксационные упражнения в сочетании напряжения и расслабления мышц; собственно релаксационные упражнения для различных групп мышц, в том числе и мимических.

Еще раз подчеркнем, что упражнения релаксации – это комплексное воздействие, при котором очень важно владеть образным представлением, развитой концентрацией внимания, дыхательными упражнениями.

Выполнение упражнений оказывает большой эффект, если оно сочетается с ощущением особого приятного мышечного чувства, которое называют чувством мышечной радости [А. В. Алексеев]. Это чувство от включения в работу незанятых мышц, ощущение своего тела, ощущение освобождения от нервного и мышечного напряжения.

Как правило, нерациональное нервно-психическое напряжение сочетается с ненужным напряжением мускулатуры, а это, в свою очередь, еще больше увеличивает физическую, а следовательно, и нервную нагрузку. Это можно увидеть, наблюдая за лицом занимающихся. Расслабить мышцы лица во время выполнения какого-либо физического упражнения или улыбнуться удается не каждому – это требует специального обучения. Скованность, психическая напряженность, мышечная зажатость понижает способность человека к реализации своих возможностей.

Упражнения релаксации применяются во всех оздоровительно-корректирующих системах гимнастики в той или иной форме. На сегодняшний день существуют более 26 современных оздоровительных систем, которые включают в себя огромное количество разнообразных упражнений.

Релаксация – это метод, с помощью которого можно частично или полностью избавляться от физического или психического напряжения. Методы релаксации нужно осваивать заранее, чтобы в критический момент можно было противостоять раздражению и психической усталости автоматически. При регулярности занятий релаксационными упражнениями они постепенно станут привычкой. Умение расслаблять мышцы – это умение управлять своим психофизическим состоянием. Не все люди могут по желанию расслабляться, этому надо учиться.

Большинство людей уже настолько привыкло к душевному и мышечному напряжению, что воспринимают его как естественное состояние, даже не осознавая, насколько это вред-

но. Следует четко уяснить, что, освоив релаксацию, можно научиться регулировать напряжение, расслабляться по собственной воле, по своему желанию [3].

На первом этапе изучения упражнений релаксационной гимнастики [5] рекомендуется их выполнять в отдельном помещении, без посторонних глаз (поэтому релаксационные упражнения, на наш взгляд, должны быть неотъемлемой частью самостоятельной работы обучаемых). Целью упражнений является полное расслабление мышц. Полная мышечная релаксация оказывает положительное влияние на психику и душевное равновесие [4].

Еще американский психолог Джейкобсон в ряде исследований установил тесную связь повышенного тонуса скелетных мышц с отрицательными психическими состояниями человека. Поэтому систематически проводимое произвольное расслабление мышц он рекомендовал использовать как самостоятельный лечебный метод, устраняющий заболевания, вызванные отрицательными эмоциональными реакциями. Впоследствии такого рода самовоздействия получили название метода прогрессивной релаксации.

Практика показала, что если систематически применять релаксационные упражнения в занятиях физической культуры, в тренировочном процессе, то это позволит выработать первичный комплекс специальных навыков саморегуляции. К первоначальным навыкам саморегуляции Л. П. Гримак [1] относит следующие элементы: управление вниманием, оперирование чувственными образами, словесные внушения, управление мышечным тонусом и ритмом дыхания.

В последние годы получены новые данные о том, что во время релаксации (так же, как и в процессе мышечной деятельности) в кровь выделяются эндорфины, в результате чего улучшается настроение и снимается психоэмоциональное напряжение – важнейший фактор нейтрализации психологического стресса.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что современный специалист в области физической культуры должен обладать специальными знаниями для обучения своих учеников упражнениям релаксации, использование которых может существенным образом увеличить результативность спортивных занятий и получить максимальный оздоровительный эффект на занятиях гимнастики.

Однако знакомство с этими средствами и методами не должно проходить стихийно, а только поэтапно и систематически.

Через практику активной релаксации достигается: рост интеллекта, увеличение творческих способностей, повышение стрессоустойчивости, снижение конфликтности и в целом улучшение качества жизни.

Литература

1. Гримак Л. П. Общение с собой. М. : Политиздат, 1991. 406 с.
2. Ерахтина Т. А. Некоторые способы профилактики утомляемости у младших школьников // Физическая культура. № 3, 2000.
3. Титаренко Е. В. Психорегуляция в профессиональной подготовке специалистов в области физической культуры (гимнастика) : учебно-методическое пособие. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2009. С. 8–10.
4. Титаренко Е. В. Психорегуляция в профессиональной подготовке специалистов в области физической культуры (гимнастика) : учебное пособие. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2009. С. 93–98.
5. Интернет-ресурсы. Упражнения релаксации. URL: sylist.net/psytera/psyso3.htm

СОСТОЯНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

А. И. Яцынин, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Т. Пинсон
г. Нант, Франция

STATE OF SELF STUDENTS FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION IN THE INDEPENDENT WORK

A. E. Yatsynin, Associate Professor
Pedagogical institute, NCFU, Stavropol

T. Pinson
Nantes, France

В статье рассматривается состояние самообразования студентов факультета физической культуры в процессе самостоятельной работы, разработка инновационной методики организации самопознания и его контроля в процессе учебно-познавательной деятельности студентов.

The article reviews the status of self-education students of the Faculty of Physical Education in the self-study, the development of innovative methods of self-organization and control in learning and cognitive activity of students.

Ключевые слова: инновационная методика, самостоятельная работа, самопознание, самообразование, познавательная деятельность, компьютерные технологии, теоретические знания.

Key words: innovative technique, self study self-knowledge, self-education, cognitive activity, computer technology, theoretical knowledge.

Разработка инновационной методики организации самопознания и его контроля в процессе учебно-познавательной деятельности студентов предполагает создание представления о специфических формах, методах, средствах передачи и контроля знаний, применяемых преподавателями.

Для определения проблем эффективности познавательной деятельности студентов были выделены следующие ключевые позиции:

1. Наличие точных представлений о лекции и семинарском занятии как основных формах передачи и контроля учебной информации в вузе, их признаках, требованиях, проблемах.

2. Особенности организации самостоятельной теоретической подготовки студентов по дисциплинам спортивно-педагогического цикла на факультете физической культуры.

3. Возможность использования компьютерных технологий в процессе самообразования и, в частности, в самостоятельной работе и контроле результативности освоения теоретического раздела программы по спортивно-педагогическим дисциплинам.

Традиционными формами передачи теоретических знаний являются: лекционные, семинарские, обзорно-методические, лабораторные, практические занятия.

Оценка результатов лекции складывается из ее информационной ценности, воспитательного воздействия, достижения дидактических целей. Среди причин снижения информационной ценности лекций необходимо отметить, на наш взгляд, наиболее значимую – невозможность получения объективной, срочной информации о достижении дидактической цели лекции, о степени понимания и усвоения материала всей аудиторией и каждым студентом в отдельности.

Важной проблемой, решение которой требует затрат времени и сил преподавателя, является неготовность студентов к восприятию теоретической учебной информации. Необходимо отметить также проблему неудовлетворительного стремления студентов к познанию. Из опроса следует, что почти 15 % студентов 1–4 курсов факультета физической культуры не ведут лекционных записей по дисциплинам «Гимнастика», «Легкая атлетика», «Спортивные игры», 22 % осуществляют их не систематически. На наш взгляд, это связано с недооценкой роли теоретико-методической подготовки студентами, смещение акцента на практический компонент образования. Знание практического раздела программы, безусловно, значимо, но при этом отличается прагматичной ограниченностью, по сравнению с теорией, конкретностью, ситуативностью. Такая ограниченность

приводит к нарушению системы знаний специалиста, сужению его кругозора и тем самым сдерживает прогресс его познавательной деятельности, профессионального роста.

Семинарское занятие является основной формой занятий, контролирующей степень усвоения учебного материала, полученного на лекции и в результате самостоятельной проработки информационных источников, как обязательных, так и дополнительных. Критериями оценки качества семинара как формы учебной деятельности выступают:

- целенаправленность как постановка проблемы, стремление связать теоретический материал с практическим его использованием в будущей профессиональной деятельности;
- планирование как выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы;
- организация семинара как умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений студентов, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение преподавателя;
- непринужденная оценка знаний студентов по результатам их предварительной подготовки к семинару;
- стиль проведения семинара – по возможности оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией;
- отношение преподавателя к студентам – уважительное, основанное на общечеловеческих принципах, в меру требовательное, не предвзятое;
- отношение студентов к преподавателю – уважительное, партнерское;
- управление группой – преподаватель быстро устанавливает контакт с участниками семинара, уверенно и свободно держится в группе, разумно и справедливо взаимодействует со всеми студентами, не оставляя никого без внимания, не допускает повышенный тон;
- оценки и заключения преподавателя – квалифицированные, информативные, объективные, убедительные, содержащие теоретические обобщения, обогащающие знания студентов и др.

Важными показателями качества семинаров являются объем и осмысленность знаний. Объем знаний – это количественная характеристика усвоенных студентами знаний, которые включают в себя факты, понятия, законы, правила, умения и навыки, выработанные в результате изучения учебного материала и овладения им.

Основной проблемой проведения семинарских занятий, волнующей 96 % преподавателей кафедр спортивно-педагогического цикла, является невозможность получения в рамках занятия объективной срочной информации о качестве самостоятельной проработки темы семинара каждым студентом. Устный опрос ограничен временными рамками и большим количеством студентов. Письменный – обусловлен отсрочкой корректирующих воздействий и дефицита времени на проверку работ. Таким образом, у преподавателя практически отсутствует информация о степени усвоения теоретических знаний студентом по каждой теме. Недостаточная информативность текущего контроля влечет за собой возникновение проблем при выставлении итоговой оценки (зачета, экзамена), когда преподаватель вынужден учитывать не только знание учебной дисциплины, а такие факторы, как дисциплинированность

и прилежание, часто не коррелирующих с освоенностью теоретических знаний.

Исследования показывают, что каждый третий студент ФФК учится ниже своих возможностей. Причиной является в большинстве случаев отсутствие навыков самообразования, навыков самостоятельной работы. Именно на это, как на одну из объективных причин, ссылается каждый третий из опрошенных первокурсников и каждый четвертый студент второго курса. Проводимый на факультете физической культуры опрос студентов и преподавателей показал, что: 1) уровень овладения студентами навыками самообразования, самостоятельной работы оставляет желать лучшего, многие студенты испытывают трудности при подготовке к академическим занятиям, в написании планов, конспектов, рефератов, курсовых и дипломных работ (72,4 %); 2) всего лишь 8 % преподавателей отметили, что готовность студентов по плановой теме на их занятиях составляет 90–100 %; 3) при самостоятельной подготовке к занятиям студенты испытывают недостаток в специальной литературе (56 %); 4) учебник не содержит достаточной учебной информации для успешного усвоения знаний (14,2 %); 5) 92 % преподавательского состава факультета и 18,3 % студентов считают необходимым ужесточить систему контроля усвоения знаний студентами; 6) 12 % студентов отмечают, что получаемые ими знания теории не пригодятся для их дальнейшей профессиональной деятельности.

К основным принципам контролируемой самостоятельной работы относятся следующие:

- самостоятельная работа должна быть активной и творческой, без чрезмерной опеки преподавателя, сковывающей инициативу или приводящей к мнимой самостоятельности и активности;
- вся система самостоятельной работы должна быть адекватна общим задачам обучения и воспитания в

вузе, т. е. самостоятельная работа должна быть согласована с учебным планом в целом по форме, содержанию, объему. При этом принцип адекватности имеет три стороны: 1) соответствие самостоятельной работы общей динамике процесса обучения, 2) соблюдение чувства реального при определении объема самостоятельной работы, 3) разумное распределение самостоятельной работы студентов между предметами;

- система самостоятельной работы во всех своих звеньях должна быть оперативно управляемой, спланированной и обеспеченной организованным контролем (самостоятельная работа должна быть систематической, ритмической, непрерывной);
- принцип учета индивидуальных особенностей студентов, дифференцированный подход;
- принцип научности;
- соответствие общей цели высшей школы.

Таким образом, на основе отмеченного выше можно заключить, что для успешного управления процессом усвоения теоретических знаний по курсу «Гимнастика» необходимо:

- ориентировать учебный процесс на творческое мышление, активизацию мыслительной деятельности студентов;
- осуществлять систематическую, регулярную проверку и оценку знаний всех студентов учебных групп по каждой теме и разделу спортивно-педагогической дисциплины;
- активизировать самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов, формировать мотивы и потребности в самообразовании, поднять престиж знаний.

ОБУЧЕНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНИКИ ВОЛЕЙБОЛА ПОСРЕДСТВОМ СОПРЯЖЕННОГО МЕТОДА

М. В. Денисов, доцент

В. В. Вучева, доцент

О. Н. Мещерякова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

TRAINING AND IMPROVEMENT OF ELEMENTS OF VOLLEYBALL TECHNIQUES THROUGH DOT METHOD

M. V Denisov, Associate Professor

V. V. Vucheva, Associate Professor

O. N. Mescheryakova, Associate Professor
Pedagogical institute NCFU, Stavropol

Сложная структура игровых действий в волейболе выдвигает требования к совершенству и вариативности двигательных навыков спортсмена. Для совершенствования специальной физической и технической подготовленности с целью повышения координационных возможностей спортсменов применительно к конкретным соревновательным упражнениям специалисты считают возможным использовать отягощения. Выявлено влияние использования метода динамического соответствия в учебно-тренировочном процессе по волейболу. Использование отягощений позволяет ускорить процесс освоения правильной структуры технических действий волейбола.

Complicated structure of the volleyball game activity brings up the demand of improvement and diversification of a sportsman's motor skills. In order to improve the special physical and technical preparedness for the advancing of a sportsman's coordination abilities in connection with certain competing exercises, specialists find it possible to use weights. The influence of the use of the dynamic correspondence method in the training process of volleyball was revealed. The use of weights allows to accelerate the process of mastering of the correct structure of technical activity in volleyball.

Ключевые слова: волейбол, сопряженный метод, техника, совершенствование, структура технических действий, использование отягощений.

Key words: volleyball, combined method, techniques, improvement, structure of technical activity, the use of weights.

Высокий уровень развития современного волейбола, обострение конкуренции на международной арене требуют непрерывного совершенствования учебно-тренировочного процесса и выявления эффективности средств повышения подготовки волейбольных резервов. Направление поиска таких средств прежде всего связано с анализом соревновательной деятельности волейболистов, заключающейся в решении координационно-сложных двигательных задач в меняющихся условиях игры при жестком дефиците времени. Широкий диапазон факторов, от которых зависит успешность игровой деятельности, предопределяет особую важность совершенствования механизмов адаптации и перестроения моторики спортсмена в соответствии с требованиями игровой обстановки. Сложная структура игровых действий в волейболе выдвигает требования к совершенству и вариативности двигательных навыков спортсмена, зави-

сящих от уровня координационной подготовленности спортсменов, определяющего успешность формирования и совершенствования игровых навыков.

Волейбол представляет собой командную игру, отличающуюся особой быстротечностью игровых событий. Высокая скорость полета мяча, относительно большое пространство, защищаемое одним игроком, ограничение в способах контакта игроков с мячом предопределяют сложную координационную структуру игровых действий волейболистов. Они во многом зависят от быстроты реакции и ориентировки спортсменов, их способности предугадывать развитие событий, мгновенно принимать правильные решения, выполнение которых требует определенного уровня развития психомоторных, координационных, функциональных и психологических способностей спортсмена. Исследования в теории спорта показывают, что общая разносторонняя подготовка, развивая физические качества юных спортсменов, положительно влияет на прирост их спортивного результата. Уровень развития специальных двигательных качеств влияет на выбор игровых приемов и их биомеханические характеристики. Достаточно высокий их уровень позволяет строить движение по оптимальной схеме, что обеспечивает его эффективность и, наоборот, – отставание в развитии ведущего для данного технического качества не в состоянии компенсировать и самая идеальная его модель [6, 3, 4].

Исследования, связанные с изучением физической подготовки, показали, что в различных видах спорта нет необходимости разностороннего развития всех физических качеств, а только тех из них, которые играют важную роль в решении специфических задач спортивной техники. Кроме того, достаточно высокий уровень развития специальных физических качеств определяет выбор той или иной тактической схемы ведения игры [3].

Процессы управления двигательными действиями осуществляются на основе своевременной коррекции движений, что предъявляет повышенные требования к уровню развития координации и точности движений.

До настоящего времени не выработано целостного представления о механизмах двигательных координаций в волейболе, что создает определенные трудности в разработке эффективных методик их совершенствования у занимающихся разного уровня подготовленности и разного возраста [6].

При этом специалисты считают, что в условиях спортивной деятельности совершенствование координационных механизмов, определяющих рабочую эффективность двигательных действий, требует соответствующей подготовки. Основная задача, которая заключается в устранении трудностей, связанных с использованием собственных координационных возможностей, за счет подготовки рабочих механизмов локомоторного аппарата к условиям работы, присущим соревновательному упражнению. Такая подготовка должна предусматривать совершенствование умения акцентировать рабочие усилия по ходу движения и рационально согласовывать динамические акценты в системе движений в соответствии с требуемой биодинамической структурой двигательного действия.

Для совершенствования специальной физической и технической подготовленности с целью повышения координационных возможностей спортсменов применительно к конкретным соревновательным упражнениям они считают возможным использовать отягощения как способ дополнительной мобилизации анализаторов.

Движения с отягощением, выполняемые в структуре соревновательного упражнения, способствуют эффективному совершенствованию его координационной структуры и обуславливающих ее усилий. Интенсифицируя режим работы мышц, движения с отягощением способствуют выработке межмышечной координации, необходимой для рациональной организации динамических акцентов координационной структуры. Отягощения способствуют дополнительному возбуждению соответствующих нервных центров и увеличению числа двигательных единиц, участвующих в работе мышц. Оптимальное отягощение движения уменьшает вариативность структуры работы мышц и приближает ее к наиболее рациональному образцу. Вес отягощений должен быть таким, чтобы при выполнении упражнений ощущалась некоторая трудность, но при этом не искажалась структура движений.

Имеющиеся в литературе данные свидетельствуют, что точность движений во многом зависит от того, с какими усилиями занимающийся вынужден выполнять движение. Величину усилий при выполнении движений можно регулировать

путем использования различных по величине отягощений и сопротивлений [2].

Положительное влияние упражнений с отягощением на формирование и совершенствование двигательных навыков доказано в работах ряда авторов, утверждающих, что применение отягощений способствует более быстрому формированию правильных представлений об обучаемом движении и более быстрому овладению основными элементами техники спортивных упражнений [1, 2, 5].

Несмотря на значительный опыт и примеры успешного использования упражнений с отягощением в спортивной практике, они до сих пор не нашли должного применения в практике обучения волейболу.

Проблема построения учебно-тренировочного процесса с использованием средств и методов, способствующих оптимизации процесса совершенствования элементов техники волейбола, требует глубокого изучения. Все это определило выбор темы нашего исследования.

Для проверки предположения о том, что использование отягощений будет способствовать оптимизации процесса совершенствования координации движений, при формировании элементов техники волейбола был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие две группы студентов по 24 человека в каждой.

Для определения уровня развития специальных физических качеств нами использовались: тест «елочка», «челночный бег» 6 по 5 метров, «челночный бег» 5 по 6 метров, «челночный бег» 9–3–6–3–9 метров, метание набивного мяча стоя, метание набивного мяча сидя, прыжок вверх, прыжок в длину с места, прыжки со скакалкой.

Для определения уровня технической подготовленности использовались следующие тесты: верхняя передача мяча в цель (30 передач), верхняя передача мяча в цель за 30 секунд, передача мяча снизу двумя руками в цель (30 передач), передача мяча снизу двумя руками в цель за 30 секунд, прием мяча, прямая нижняя подача мяча, прямая верхняя подача мяча, нападающий удар (2-я зона), нападающий удар (4-я зона).

Констатирующий эксперимент показал, что обе группы имели практически одинаковый уровень как физической, так и технической подготовленности, что подтверждается данными статистической обработки.

Обе группы в течение эксперимента занимались по единой программе. В качестве основного средства нами применялись игровые упражнения. Отличие занятий экспериментальной группы состояло в том, что занимающиеся в ней студенты в течение 8 месяцев выполняли все задания с отягощениями – на лучезапястных суставах. Вес отягощений был подобран экспериментально.

Проведенный эксперимент в экспериментальной группе позволил статистически достоверно улучшить следующие показатели:

- качество приема мяча с подачи в зоне 6;
- скорость и точность выполнения нижней передачи мяча в цель;
- точность выполнения нападающего удара в зоне 4 и 2;
- точность выполнения верхней передачи мяча в цель;
- и снизить количество ошибок при выполнении:
 - верхней передачи мяча в цель;
 - приеме мяча с подачи в зоне 6;
 - нападающего удара в зоне 4 и 2.

В контрольной группе статистически достоверно улучшились следующие показатели:

- качество приема мяча с подачи в зоне 6;
 - точность выполнения нижней прямой подачи мяча по диагонали;
 - точность выполнения нападающего удара в зоне 2.
- Снизилось количество ошибок при выполнении:
- верхней передачи мяча в цель;
 - нападающего удара в зоне 2.

Сравнение уровня владения техническими элементами занимающихся контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента показало, что участники экспериментальной группы статистически достоверно превосходят занимающихся контрольной в следующих показателях:

- качество приема мяча с подачи в зоне 6 (при $P < 0,05$);
- точности выполнения 30 нижних передач мяча в цель (при $P < 0,05$);
- скорости выполнения нижней передачи мяча в цель за 30 секунд (при $P < 0,05$);

- точности выполнения нижней передачи мяча в цель за 30 секунд (при $P < 0,05$).

При этом количество совершенных ошибок экспериментальной группой статистически достоверно ниже в следующих показателях:

- количестве ошибок при выполнении приема мяча с подачи в зоне 6;
- количестве ошибок при выполнении 30 нижних передач мяча в цель;
- меньшем количестве ошибок при выполнении нижней передачи мяча в цель за 30 секунд;

Полученные экспериментальные данные позволяют сделать заключение, что применение метода дополнительной мобилизации анализаторов при оптимально подобранном весе отягощений позволяет ускорить процесс обучения и совершенствования техники волейбола.

С нашей точки зрения, показатели повышения качества точности, скорости выполнения нижней передачи и приема мяча с подачи связано с тем, что в процессе проведения занятий более 70 % времени уделялось игровым упражнениям,

значительную часть которых составлял прием мяча снизу двумя руками.

Литература

1. Бернштейн Н. А. О построении движений. М. : Медгиз, 1947. 255 с.
2. Верхошанский Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов. М. : Физкультура и спорт, 1988. 331 с.
3. Волейбол : учебник для высших учебных заведений физической культуры / под ред. А. В. Беляева, М. В. Савина. М. : СпортАкадемПресс, 2002. 368 с.
4. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. 2-е изд., испр. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.
5. Фарфель В. С. Управление движениями в спорте. М. : Физкультура и спорт, 1975. 208 с.
6. Мещерякова О. Н. Оптимизация технико-тактической подготовленности юных волейболисток на основе развития специальной ловкости: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1994. 18 с.

СЕКЦИЯ 5 ГУМАНИТАРНЫЕ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ, ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. М. Соловьев, профессор
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Н. И. Соловьева, канд. пед. наук,
директор МОУ лицея № 10, г. Ставрополь

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF ZDOROVE-SBEREGAYUSHCHEY OF THE EDUCATION SYSTEM

G. M. Solovyev, Professor
Pedagogical institute NCFU, Stavropol

N. I. Solovyeva
The headmaster lyceum № 10, Stavropol

В статье рассматриваются отправные положения необходимости становления здоровьесберегающей системы образования.

In article starting provisions of need of formation of a health saving education system are considered.

Ключевые слова: образование, здоровье, здоровьесберегающая система образования, культура здорового образа жизни

Key words: education, health, health saving education system, culture of a healthy lifestyle.

В течение длительного времени развития системы образования в педагогике обсуждались различные аспекты, касающиеся ее сущности и целостности. В педагогическом словаре (1960) образование определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки человека к жизни и труду. В учебно-воспитательной работе. В энциклопедическом словаре (1987) понятие «образование» трактуется как результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду. В педагогическом энциклопедическом словаре (2003) образование представляется как составная часть и одновременно продукт социализации, стоит на фундаменте научения и т. д. В научном мире образование ассоциируется с процессом и результатом овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками развития мировоззрения, идейно-политических взглядов и нравственности, а также творческих задатков и способностей. В педагогической литературе отмечается, что образование осуществляется не обособленно, а в единстве с воспитанием.

Педагогика, раскрывая теоретико-методические основы, характеризует воспитание как общественное явление – сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества, быт, трудовую деятельность, творчество и духовность. Воспитание обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений. Оно возникло из практической потребности приспособления, приобщения поколений к условиям общественной жизни и производства. Воспитание – категория вечная, необходимая и общая. Оно появилось вместе с возникновением человеческого общества и существует, пока живет общество. По своему содержанию воспитание носит конкретно-исторический характер и осуществляется за счет основных элементов социального опыта.

Для гуманистической педагогики целью становится сам человек, его всестороннее и гармоничное развитие на основе единства природных дарований и требований развивающейся общественной жизни. Воспитание отражает социально-экономические отношения общества, экономический базис,

язык, формы общественного сознания, мораль и нравственность, религию, право, науку и искусство. Этот процесс в широком смысле слова является процессом социализации человека. Субъект представляет собой постепенно формирующуюся гражданскую личность, аккумулирующую общественное сознание и культуру, осмысливающую идеи, формирующую собственные мотивы и стимулы поведения, совершающую все более осознанный и сознательный выбор поступков. Постепенно формирующиеся личностные качества, потребности, интересы, активная жизненная позиция помогают осуществлять собственный критический анализ влияний, отношений, взаимодействий. В результате появляются возможности и способности ставить перед собой цели для сознательного самосовершенствования, осуществлять самовоспитание, самообразование, самоконтроль и самокоррекцию своей деятельности. Лишь своевременное и гармоничное развитие сущностных сил: интеллектуальных, эмоциональных, физических, волевых, – создает реальную основу для всестороннего становления личности. В этом отношении понятие «образование» рассматривается как синоним понятий «становление личности», «воспитание» и «обучение» в широком педагогическом смысле.

Определяется образование и как общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социальной программами. Этот процесс имеет сложную иерархическую структуру, характеризующуюся взаимодействием пересекающимися компонентами: усвоением опыта (в виде компетенций); формированием качеств личности и воспитанием ее поведенческих проявлений; физическим и умственным развитием; такими базовыми сторонами передаваемой культуры, как познавательная, креативная, нравственная, преобразовательная (трудовая, коммуникативная, этическая и физическая).

Решение этих задач возможно только при культурообразующем характере содержания образования, в котором должны быть целостно и гармонично представлены ценности материальной, духовной и физической культуры, науки, ведущие сферы искусства, экономическая культура и культура труда, политическая, правовая, коммуникативная культура, культура здорового образа жизни и т. д.

Практика показывает, что не всякая деятельность, с точки зрения содержания и технологии, обеспечивает достижение положительных результатов в формировании личности. Наилучший результат можно достичь только в том случае, если для этого созданы оптимальные условия. Иначе говоря, человек в период своего становления должен быть помещен в определенные условия, обеспечивающие ему не только компетент-

ностное образование, воспитание, всестороннее развитие личности, но и сохранение и укрепление его здоровья.

В совокупности всю систему этих условий и средств, включая ее процессуальную и результативную стороны, можно называть здоровьесберегающей системой образования. Коллективный же процесс, именно коллективный и двусторонний, имеющий предметом и целью всестороннее развитие личности и развитие самой системы, обеспечивающей формирование личности, именуется образованием или воспитанием (в широком смысле этого понятия). Воспитание организует жизнь и деятельность подрастающего поколения: отбирает из окружающих условий те средства и тот материал, которые необходимы для его развития; нейтрализует отрицательные условия, негативно влияющие на развитие личности; изменяет влияние среды.

Следовательно, *образование, как и воспитание*, в широком смысле слова, – *это институт передачи накопленного опыта в виде знаний, умений и навыков и формирования качеств компетентной личности, типологических свойств поведения и деятельности человека, которые детерминированы исторически, а также индивидуальными способностями, возможностями и результатом достижения*. В узком смысле понятие «образование» можно определить как процесс формирования компетенций, касающийся различных сфер жизнедеятельности общества, а понятие «воспитание» – как процесс формирования жизненно важных знаний, умений, навыков, способностей и качеств личности, обеспечивающих ей успешную индивидуализацию и адаптацию к окружающей социально-природной среде. При употреблении словосочетания «образовательно-воспитательный процесс» подчеркивается единство, взаимосвязь, взаимообусловленность и целостность двух основных компонентов данного феномена человеческой деятельности. Словосочетание «учебно-воспитательный процесс» практически идентично понятию «образовательно-воспитательный процесс», при его использовании акцентируется ведущая роль учебной деятельности в целостном образовательном процессе.

Хотя и сегодня образование еще остается во многом таинственным процессом становления неповторимой индивидуальности личности, можно уже изучать, оценивать, выбирать и повышать уровень качества образования.

Между тем качество образования не может рассматриваться вне контекста трудозатрат и здоровья субъектов образовательного процесса. Цели и решаемые задачи в образовании должны соотноситься с психолого-педагогическими и физиологическими закономерностями учебно-трудовой деятельности, психофизическими возможностями обучающихся. Иначе цели в образовании во многом утрачивают свою социальную и личностную значимость. Нет смысла в образовании, если система наносит вред здоровью, лишая человека самой важной ценности в жизни. В этом случае она (система) работает ради самой себя в экстремальном режиме по отношению к субъектам образования. Статистические данные и результаты многочисленных исследований состояния здоровья детей и учащейся молодежи несколько отличаются в региональном отношении, но все они демонстрируют далеко неутешительную картину его проявления.

К особой группе причин, обуславливающих различные факторы такой ситуации, специалисты относят: благосостояние общества; существующую систему содержания и организации образования, не обеспечивающую в достаточной степени здоровьесбережение субъектов образовательного процесса, погружение их в здоровьесберегающие, культуuroобразующие педагогические условия организационных форм и технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат – творческий уровень самостоятельного использования ценности, средств и методов здорового образа жизни (Н. А. Ананьев, В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, Е. В. Бондаревская, С. А. Беличева, В. Т. Манчук, Н. К. Смирнов, Н. И. Соловьева, Н. Д. Суховеева, Л. М. Фридман и др.); вредные привычки, низкий уровень культуры здорового образа жизни учащихся; отсутствие должной компетенции у педагогов в формировании данной сферы культуры (М. М. Борисов, И. Г. Бердников, М. Я. Виленский, В. А. Васильев, А. Г. Горшков, Т. В. Курганская, А. Н. Левченко).

Анализ научно-литературных источников, практического опыта говорит о том, что термин «здоровьесберегающие технологии» появился недавно. Возникновение его связано с системой образования, созданием условий для детей и учащейся молодежи, обеспечивающих их здоровье в процессе учебно-воспитательной деятельности. В данном научно-

практическом направлении работают многие педагоги, медики, психологи и биологи. Междисциплинарная интеграция ученых подчеркивает социальную актуальность проблемы и большую заинтересованность в ней. Тем не менее изучение различных аспектов моделирования и внедрения в практику образования здоровьесберегающих технологий позволило заключить, что в теоретическом плане представление о них находится в стадии разработки, нуждается в уточнении, систематизации и концептуальном обосновании. Далеко не во всех программах, касающихся сбережения здоровья учащихся, культивируемых в общеобразовательной школе, обнаруживается целостный подход, учитывающий перспективы становления и развития всех основных направлений данной педагогической деятельности. Как правило, при реализации здоровьесберегающих технологий используются традиционные, не всегда в достаточной степени эффективные организационно-структурные формы и условия, учитывающие одновременно сбережение здоровья учащихся и формирование их культуры здорового образа жизни.

Изучение содержания проблемы формирования культуры здорового образа жизни учащихся показывает, что ее методологический и теоретический контексты постоянно совершенствуются. Однако в отношении технологизации данного процесса и специфики возможностей инновационных организационно-структурных построений, функционирующих в условиях здоровьесберегающей системы образования, эта проблема не достаточно разработана.

В итоге изучение состояния вопроса позволило нам выявить ряд ведущих противоречий между:

- социальным признанием приоритета гуманистических ценностей здоровья учащихся и традиционной системой образования, его не обеспечивающей;
- пониманием значимости трансформации современного института образования в здоровьесберегающую систему и недостаточной разработанностью ее в концептуальном, структурном и организационно-программном плане;
- необходимостью формирования культуры здорового образа жизни учащейся молодежи как условия личностно-индивидуализированной адаптации к негативным факторам социальной и природной среды и недостаточным осмыслением этого процесса с позиции технологического подхода и условий, имеющих специфическую, организационную структуру здоровьесберегающей системы образования.

В целом научная новизна нашего исследования состояла в том, что были определены и систематизированы факторы, обуславливающие состояние здоровья и культуры здорового образа жизни детей и учащейся молодежи общеобразовательной и высшей школы. Разработаны: целостная модель здоровьесберегающей системы образования, концепция и программа, обеспечивающие ее реализацию; модели и положения научно-консультативного оздоровительного центра культуры ЗОЖ в структуре высшей и общеобразовательной школы; модель кафедры физической культуры в рамках общеобразовательного учреждения. Вскрыты структурные, содержательные и критериальные характеристики основных составляющих культуры здорового образа жизни личности учащегося и разработана педагогическая технология ее формирования. Определено оптимальное содержание учебного плана и программы по теоретическим и методическим основам здорового образа жизни.

Научное исследование было выполнено в рамках выигранного гранта МО и науки РФ за 2009–2011 гг. «Развитие научного потенциала высшей школы».

Здоровьесберегающая система образования представлена нами как единая совокупность разнонаправленных здоровьесберегающих технологий и основных ее составляющих (информационной, инструментальной, кадровой, нормативно-законодательной, финансовой, организационно-структурной, функциональной), в целом научно и инструментально обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья субъектов образовательно-воспитательного процесса, их социальный, психический, физический и духовный комфорт. Например, внедрение концентрированного варианта освоения учебных дисциплин в вузе позволит избавиться от сессий и в значительной степени сохранить здоровье студентов. Снять у них нервнопсихическое напряжение, избавиться от астении, неуверенности в себе и стресса. Это всего лишь одно из направлений того, что можно сделать в этом плане.

Литература

1. Соловьев Г. М. Здоровьесберегающая система в обеспечении качества образования, здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащейся молодежи : монография. М. : Илекса, 2009. 264 с.
2. Соловьев Г. М., Тарасенко И. Р. Формирование социально-духовных ценностей здоровьесберегающей

жизнедеятельности студенческой молодежи средствами физической культуры : монография. М. : Илекса, 2010. 194 с.

3. Соловьев Г. М., Белова Л. В. Подготовка специалистов в области физической культуры к реализации здоровьесберегающей педагогической деятельности : монография. М. : Илекса, 2011. 180 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ФИЗИКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.В. Агеев, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THE FORMATION OF MOTIVATION AND RESPONSIBLE ATTITUDE TO THE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ACTIVITIES OF STUDENTS

A.V. Ageyev, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Для выявления мотивационно-ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности, целесообразно обратиться к анализу потребностей, мотивов, установок, которые могут найти удовлетворение в эффективной организации педагогической деятельности по формированию интереса к занятиям физической культурой и спортом.

To identify the motivation and valuable attitude of students to the physical culture and sports activities, it is expedient to turn to the analysis of the needs, motivations, attitudes, which may find satisfaction in effective organization of educational activities on the formation of interest for physical culture and sports

Ключевые слова: физкультурно-спортивная деятельность, физическая активность, мотивация, интересы, потребности.

Key words: sports activities, physical activity, motivation, interests, and needs.

Приобщение студентов к физкультурно-спортивной деятельности имеет важное значение для их физического и духовного оздоровления, гармоничного развития, активного, творческого отдыха и общения, а значит, для повышения уровня и качества жизни.

Молодежь активно включена в процесс социализации, в котором формируется и проявляется направленность личности. Общественная активность (в том числе и физкультурно-спортивная) во многом определяется структурой духовных интересов и потребностей личности, ее мотивов и ценностных ориентаций, предпочтений и установок. Для большинства молодых людей направленность интересов и потребностей, уровень их развития в сфере физкультурно-спортивной деятельности характеризуется лишь декларативным провозглашением положительного отношения к занятиям физическими упражнениями, но не их практической реализации.

Физкультурно-спортивную деятельность можно определить как разностороннюю деятельность человека в сфере физической культуры и спорта, направленную на реализацию общественно и лично-значимых потребностей в физическом совершенствовании и таких значимых видах деятельности, как познавательная, организаторская, пропагандистская, инструкторско-педагогическая, судейская.

Физкультурно-спортивная деятельность студента может реализовываться как внутри учебного заведения, так и за его пределами. Внутри учебного заведения она заключается в занятиях физической культурой согласно образовательной программе, посещениях спортивных секций образовательного учреждения, участии во внутренних спортивных состязаниях. Вне учебного заведения студенты посещают спортивные клубы, секции сторонних спортивных заведений исходя из своих личных интересов, занимаются профессиональным спортом. Для реализации потребностей студентов в данном виде деятельности образовательная среда профессиональных образовательных учреждений должна быть насыщена необходимыми для этого условиями:

– стратегия образовательного учреждения по обеспечению физкультурно-спортивной деятельности студентов;

– кадровый состав, осуществляющий организацию, регуляцию и управление физкультурно-спортивной деятельностью студентов;

– материально-техническая база, необходимая для физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Для лучшего понимания побуждающих причин деятельности конкретного человека в сфере физического воспитания целесообразно обратиться к анализу потребностей, мотивов, установок, которые могут найти удовлетворение в сфере физического воспитания. Формирование мотивов находится под воздействием внешних и внутренних факторов. В качестве первых выступают условия, в которых оказывается человек. В качестве вторых выступают желания, увлечения, интересы и убеждения личности.

Активное и постоянное участие студентов в физкультурно-спортивной деятельности, в том числе в свободное время, возможно лишь при наличии сложившейся мотивации на эту деятельность. Мотивационная сфера личности представляет собой сложную, многоуровневую систему побудителей активности человека. Интерес занимает важное место в этой системе наряду с такими другими ее элементами, как потребности, установки, ценности, ценностные ориентации, нормы, идеалы и т. д. Интерес характеризует осознанную направленность личности на какой-либо объект. Как избирательное отношение человека к объекту он возникает в том случае, когда этот объект обладает для него определенной значимостью и эмоциональной привлекательностью. В соответствии с этим уровень интереса студентов зависит в первую очередь от того, в какой мере они осознают значимость для себя лично этих занятий и насколько последние эмоционально привлекательны для них.

Для эффективной организации педагогической деятельности по формированию у студентов интереса к физкультурно-спортивной деятельности необходимо проводить мониторинг уровня его сформированности. Влияние активных занятий спортом на здоровье, личностные характеристики, взаимоотношения людей показывают, что социокультурный потенциал спорта не реализуется автоматически (по крайней мере, в полном объеме). В этой связи важное значение приобретает выявление мотивационной основы физкультурно-спортивной деятельности. Разнообразные мотивы побуждают молодых людей заниматься физической культурой и спортом. Ведущее место в их структуре занимают «забота об улучшении своего здоровья», «потребность в движениях, физических упражнениях», а также «желание не быть хуже других», «потребность в самоутверждении, желании быть лучше других».

Физкультурно-спортивная деятельность студентов формируется многими мотивирующими факторами. Среди них выделим прежде всего функциональные мотивы, выражающие потребность в функциональной подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Валеологические мотивы, ориентирующие непосредственно на сохранение и укрепление здоровья.

К физкультурно-спортивной активности побуждают и мотивы психологической релаксации, связанные с необходимостью и возможностью снять усталость, повысить работоспособность.

В ряду мотивов целесообразно выделить также эстетические мотивы и мотивы самоутверждения.

Следует обратиться также к психологическим, морально-психологическим и рационально-гигиеническим мотивам. Первые выражают склонность человека заниматься физической культурой и спортом по привычке, вторые ориентируют на то, чтобы воспитывать «волю, характер, целеустремленность», третьи – на то, чтобы рационально использовать свободное время.

Мотив к подражанию связан со стремлением быть похожим на тех, кто достиг определенных успехов в физкультурно-спортивной деятельности.

К физкультурно-спортивным занятиям могут побуждать также **корпоративные** мотивы (стремление отстоять честь факультета, курса) и **компаративные** мотивы (желание не отставать от друзей, однокурсников).

Возможен, наконец, **узоутилитарный** мотив, связанный с необходимостью выполнения учебной программы, получения зачета по физической культуре.

Наиболее мобильной частью современного общества является студенческая молодежь. Поэтому очень важно определить побудительные мотивы, которые привлекают ее в физкультурно-спортивной деятельности. Прежде чем приступить к реализации персонифицированных моделей физического воспитания, необходимо выявить личностные мотивы и потребности. Это поможет определить комплекс спор-

тивной, общеразвивающей и оздоровительной направленности с учетом персонифицированных состояний, а также методологические подходы, которые помогут осуществить личностно ориентированное содержание учебного процесса.

Литература

1. Бубка С. Н. Формирование индивидуальных способностей студентов в процессе физического воспитания : дис. ... канд. пед. наук. 2001. 207 с.
2. Виленский М. Я., Карповский Г. К. Мотивационно-ценностное отношение студентов к физическому воспитанию и пути его направленного формирования // Теория и практика физической культуры. 1984. № 1. С. 39–42.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2006. 512 с.
4. Лебедева М. П. К проблемам изучения мотивационно-потребностной сферы школьников и студентов как системообразующей основы воспитания у них физической культуры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 6.
5. Лубешева Л. И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 240 с.

СИЛОВАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В БЕГЕ НА КОРОТКИЕ ДИСТАНЦИИ

В. Ф. Горбатов, доцент

В. О. Назаров, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

POWER PREPAREDNESS STUDENTS IN BOTH THE SHORT DISTANCE

V. F. Gorbатов, Associate Professor

V. O. Nazarov, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Сравнительный анализ физической подготовленности студентов, поступающих в вуз, за последнее десятилетие позволил установить отрицательную динамику. В подавляющей массе они слабо справляются с нормативом в беге на 100 м. Целенаправленная работа по устранению рассогласованности между мышечными группами дала возможность повысить скорость бега и улучшить результат в беге на 100 м.

Comparative analysis of physical training of students entering the University, over the last decade has allowed to establish the negative dynamics. For the most part they do not cope with standard in run on 100 meters. Purposeful work to eliminate inconsistency between muscle groups

Ключевые слова: физическая культура личности, физическое совершенство, физическое развитие, физическая подготовленность, двигательные умения и навыки.

Key words: physical culture personality, physical perfection, physical development, physical preparedness.

Физическое совершенство – предметная составляющая физической культуры личности. Специфической стороной её является процесс физического воспитания, к которому отнесены: физическое развитие, двигательные умения и навыки, физическая подготовленность. Физическая подготовленность отнесена к компонентам качеств физического совершенства личности и является основной целью физического воспитания, но не единственной в формировании физической культуры личности. В основе её лежат формирование жизненно важных двигательных умений, навыков и развитие основных физических качеств. Как правило, физическая подготовленность определяется специальными тестами, выявляющими физические способности студентов. В признаки качеств физической подготовленности традиционно включается эталон. Результат сравнивается с ним и определяется оценка состояния индивидуальной физической подготовленности конкретного студента.

Нами обобщены материалы физической подготовленности начинающих обучение в вузе. Выявилось, что выпускники школ, поступающие в университет, имеют недостаточную физическую подготовленность, которая оценивалась с помощью

тестов, предусмотренных государственной программой по физической культуре. Сравнительный анализ позволил установить отрицательную динамику ежегодного снижения ее уровня за последнее десятилетие. Студенты в подавляющей массе слабо справляются с нормативами в беге на 100 метров (зачетный норматив выполняют только 48–50 %), а в беге же на 3000 метров в норматив укладываются лишь 30–34 %.

Одним из главных критериев оценки физической культуры в вузе является динамика уровня физической подготовленности студентов, проследить за которой можно посредством приема одних и тех же контрольных нормативов. Динамика уровня физической подготовленности студентов в процессе физического воспитания на 1–2 курсах положительна, но процент выполняющих зачетные нормативы в беге на 100 метров составляет в среднем 68 %, а в беге на 3000 метров – 57 %.

В 2011/12 учебном году нами проведен эксперимент. В начале учебного года по методике Б. Рыбалко была выявлена относительная сила различных мышечных групп у 50 студентов 1 курса (юноши). Наиболее сильными из обследуемых мышц оказались разгибатели бедра и голени, подошвенные сгибатели стопы, слабыми – сгибатели бедра и голени. Необходимо отметить, что при беге с максимальной скоростью увеличиваются требования к относительно слабым мышечным группам (сгибателям ног).

Бег на короткие дистанции – скоростно-силовое упражнение, характеризующееся выполнением кратковременной работы максимальной мощности. Результат в беге на короткие дистанции во всех возрастных группах у людей, не занимающихся спортом, является синтезом быстроты и силы, причем не силы вообще, а суммарного показателя относительной силы мышц – разгибателей бедра и голени, сгибателей бедра и голени, подошвенного сгибателя стопы (Г. Максименко, С. Демерков, Б. Табанчик). Известно, что скорость бега зависит от длины и частоты шагов, от их оптимального соотношения. У занимающихся только на занятиях физической культурой при величине шагов от 160 до 200 см улучшение результата в беге на 100 метров целесообразно за счет увеличения их длины (А. Артынюк).

Наибольшую связь в беге на короткие дистанции имеют в порядке значимости следующие мышцы: разгибатели бедра, подошвенные сгибатели стопы, сгибатели бедра, разгибатели и сгибатели голени (Ю. Верхошанский).

Более «быстрые» бегуны имеют тенденцию сгибать колено больше, проносить пятку ближе к тазу, а также их отличает высокий подъем колена, когда маховая конечность движется вперед. В этом движении непосредственное участие принимают мышцы – сгибатели ног. Недостаточное развитие силовых качеств этих мышечных групп приводит к ограничению возможностей всей мышечной системы.

Как правило, большинство упражнений, выполняемых в процессе занятий, направлено на улучшение силовых качеств мышц – разгибателей ног, которые и так являются более сильными, так как они несут основную нагрузку при ходьбе, медленном беге, прыжках, в большинстве рабочих движений и даже просто в силу их роли в удержании вертикальной позы. При беге же, особенно с максимальной скоростью, значительно увеличиваются требования к сгибателям ног, которые при ходьбе и беге несут небольшую нагрузку. Вследствие этого возникает рассогласованность между функциональными возможностями этих мышечных групп, а это в свою очередь приводит к понижению максимальной скорости бега. Поэтому в процессе учебных занятий необходимо добиваться оптимальности в развитии силы различных групп мышц, учитывать двигательные возможности каждого студента, уделять внимание отстающим мышечным группам. Несмотря на то, что бег – естественное для человека движение, выполнение зачетного норматива требует овладения рациональной техникой спринтерского бега и проведения соответствующей тренировки. Для ее освоения необходимо овладеть подготовительными и специальными упражнениями спринтера. С этой

целью на занятиях физической культуры в течение учебного года в подготовительную часть включались упражнения, способствующие улучшению техники спринтерского бега и развитию быстроты. В основной части применяли упражнения на увеличение длины шагов и их частоты, а также упражнения на увеличение скоростно-силовых характеристик мышц ног, принимающих участие в отталкивании. В заключительной части занятия выполнялись упражнения на гибкость для увеличения амплитуды движений в суставах.

Целенаправленная работа по устранению рассогласованности между силой разгибателей и сгибателей бедра, голени и стопы дала возможность повысить скорость бега и улучшить результаты в беге на 100 метров. Средний результат в конце эксперимента – 13,7 с, зачетный норматив выполнили 87 % студентов, улучшился и средний результат в беге на 3000 метров – 13 мин 25 с и 65 % уложились в зачетный норматив.

В результате эксперимента определены ориентировочные показатели силы мышечных групп и контрольные тесты, выполнение которых позволяет показать соответствующий результат в беге на 100 метров.

Литература

1. Артынюк А. Длина и частота шагов // Легкая атлетика. 1973. № 10.
2. Верхошанский Ю. Скоростно-силовая подготовка спринтера // Легкая атлетика. 1971. № 11.
3. Легкая атлетика : учеб. для ин-тов физ. культ. / под ред. Н. Г. Озолина, В. И. Воронкина. М. : Фис, 1989. 671с.
4. Максименко Г., Демерков С. Физические качества и результат // Легкая атлетика. 1975. № 9.
5. Табанчик Б. Как найти спринтера // Легкая атлетика. 1979. № 3.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ИСКУССТВА И ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

М. В. Катренко, доцент

Т. И. Прокопенко, доцент
Педагогический институт СКФУ

Е. М. Сергеева, преподаватель
МБОУ лицей № 8

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF THE STUDENTS THROUGH THE INTEGRATION OF ELEMENTS OF ART AND EXERCISE

M. V. Katrenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

T. I. Prokopenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

E. M. Sergeeva
Lyceum № 8

В статье рассматриваются вопросы соединения искусства и физических упражнений в процессе занятий по физической культуре для развития творческих способностей студентов.

The article deals with the connection of art and exercise in physical training for the creative abilities of students.

Ключевые слова: музыка, искусство, литература, хореография, артпедагогика, физическая культура, творческие способности.

Keywords: music, art, literature, choreography, artpedagogika, physical culture, creativity.

На современном этапе развития общества активизировалось внимание к основной проблеме высшего образования – «...становлению профессионально-творческого развития личности будущего специалиста» (С. Н. Бегидова, 2001) [1].

Еще в конце XIX века Н. Ф. Каптеревым было дано определение образовательного процесса, где подчеркивалось, что на всем его протяжении основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения.

На сегодняшний день ситуация такова, что человеку, в данном случае студенту высшего учебного заведения, не зависи-

мо от выбора его профессии приходится постоянно меняться, развиваться и самосовершенствоваться, чтобы быть востребованным обществом.

Главной деятельностью студентов является их профессиональная учеба. Необходимо, чтобы стимулом успешной учебы выступали такие формы проведения занятий, на которых студент через развитие своих творческих способностей усваивал бы определенные знания и приобретал интеллектуальные и практические умения и навыки. Исследования, проведенные среди студентов различных специальностей и направлений вузов, показывает: по мнению 50,9 % опрошенных, «современная система образования может быть улучшена», причем сами студенты «могут участвовать в изменении системы образования», но их всего 28,4 %. Можно сказать, позиция студентов в стремлении к развитию и саморазвитию своей личности в социуме негативна.

Кафедрам физического воспитания в вузе предоставлены широкие возможности по раскрытию творческих способностей в ходе проведения практических занятий.

Но не всегда качество и эффективность физкультурных занятий соответствуют современным требованиям. Отсюда пропуски, снижение интереса и слабая активность студентов на заняти-

ях. Своевременно высказывание В. С. Фомина (1995), что «...проблема здесь, прежде всего, заключается в отсутствии надежных и корректных методов применения физических упражнений».

В нашем исследовании приняло участие 40 студенток, из них 53,7 % уверены, что «для достижения успехов в учебе, работе, жизни необходимо иметь хорошую физическую подготовку». Тогда как, более 35,4 % респондентов считают занятия по физической культуре «неинтересными», а это, по словам Ю. Г. Каджаспирова (1994), «...ответ на однообразную и бедную новыми впечатлениями тренировочную деятельность...» [2]. По мнению В. П. Лукьяненко и многих других ученых, «...человек должен удовлетворять физкультурную потребность в оптимальном соотношении всестороннего и гармоничного развития и ни в коем случае не в ущерб ему...» [3].

С учетом сложившейся ситуации и поставленной цели – саморазвитие студента как личности, нами разработана методика повышения активности посещения занятий и улучшение эмоционального состояния студенток через раскрытие их творческих способностей.

За основу в разработке методики проведения занятий по физической культуре было принято высказывание Н. Ю. Шумаковой (2005): «Наиболее продуктивный характер творческой деятельности возможно получить, интегрируя знания и умения, полученные в ходе изучения дисциплин: музыки, изобразительного искусства, литературы, физической культуры, соединяя их в артпедагогическую систему» [4].

Включение в занятие по физической культуре элементов хореографии (разработка и проведение танцевальных композиций), музыки (прослушивание мелодий, определение тембра, высоты звучания звуков), цветовой гаммы (разноцветная спортивная форма, флаги, оформление трибун), литературного жанра (кричалки, лозунги, стихи на спортивную тематику и т. д.), рисования (красочные плакаты, эмблемы на спортивной форме) развивает образное мышление, визуализацию, чувство красоты; улучшает гибкость, координацию движений, специальную выносливость; формирует творческое развитие.

Такие формы занятий способствуют как решению общеобразовательных задач, так и повышению интеллектуальных способностей студентов: к примеру, внесение деталей народных танцев и знакомство с произведениями различных композиторов с применением музыкального сопровождения приобщает к познанию достояний культуры всего мира. Также посредством хореографии развиваются и творческие способности, являясь важным составляющим эстетического воспитания, где движения под музыку играют немаловажную роль. Данная методика объединяет в себе средства спортивного, физического, музыкального, эстетического, пластического, художественного развития и образования.

Музыка – Хореография	Артпедагогика
Музыка – Физические упражнения	
Хореография – Физические упражнения	
Музыка – Цвет – Физические упражнения – Хореография – Литература – Рисование	
Рисование – Музыка – Физические упражнения	
Литература – Хореография – Рисование	

По мнению 75,3 % опрошенных студенток, применение таких форм занятий ведёт к «улучшению телосложения», устраняя внешние недостатки фигуры: «вырабатывается правильная и красивая осанка, походка, движение рук, что придаёт девушке собранность и элегантность».

Систематизируя данные анкетного опроса и приобщая творческие разработки студенток, а это комплексы гимнастических упражнений (под музыку и без, с проговариванием речитатива и с включением спортивных лозунгов), интересное оформление места проведения (художественные зарисовки на спортивную тематику), внешний вид занимающихся (выбор цвета маек к определенному виду деятельности), подбор музыкального сопровождения и т. д., нами была составлена примерная программа проведения занятий по физической культуре в вузе.

Проведение занятий было построено таким образом, чтобы студенты в процессе выполнения практических заданий сталкивались с затруднениями, преодоление которых невозможно без принятия творческого решения и посредством творческого мышления, где синтезируются фантазия, воображение, интуиция, импровизация.

Таким образом, можно констатировать, что целенаправленный подбор форм, средств и педагогических приемов физического воспитания во время проведения занятий по физической культуре развивает творческие способности, необходимые для развития и саморазвития человека как личности в процессе его обучения.

Закончить статью я хочу словами канд. пед. наук Н. Ю. Тукаленко (2006): «...мир будет тем богаче и привлекательнее, чем сильнее в человеке будет развита потребность к творческой самореализации».

Литература

1. Бегидова С. Н. Теория и практика профессионально-творческого развития личности в процессе подготовки специалиста физической культуры и спорта : дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2001. 444 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2000. 176 с.
3. Лукьяненко В. П. Терминологическое обеспечение физической культуры в современном обществе. М. : Сов. Спорт, 2008. 168 с.
4. Шумакова Н. Ю. Артпедагогика как система гуманизации в формировании физической культуры личности современного школьника : монография. М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2005. 216 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА ВАРИАЦИОННОЙ ПУЛЬСОМЕТРИИ

С. С. Колесникова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THE ADVANTAGES OF VARIOUS FORMS OF ORGANIZATION OF STUDIES WITH THE APPLICATION OF THE METHOD OF VARIATION PULSE MONITOR

S. S. Kolesnikova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Молодежь, поступающая в университет, имеет низкий образовательный уровень в области физической культуры и спорта, слабую физическую подготовленность и, как следствие всего, отсутствие устойчивой потребности и интереса к занятиям физическими упражнениями. Вариативная форма организации занятий позволяет учитывать индивидуальные особенности и возможности студентов, создавать условия формирования устойчивых интересов, потребностей, убеждений, целевых установок, стимулирующих осознанную актив-

ность и отношение студентов к физической культуре и самореализации в ней.

Young people entering the University, have a low level of education in the field of physical culture and sport, weak physical fitness and, as a consequence of it, the lack of sustainable demand and interest in school physical exercises. Variative form of organization of classes allows to take into account individual peculiarities and possibilities of students, to create conditions for the formation of stable interests, needs, beliefs, goals, enabling

conscious activity and the ratio of students to physical culture and self-realization in it.

Ключевые слова: вариационная пульсометрия, физическая подготовленность, потребности, интерес.

Key words: variational pulse monitor, physical preparation, needs and interests.

В ходе научного обоснования эффективности организации вариативного курса физического воспитания студентов по плаванию с использованием метода вариационной пульсометрии в условиях Ставропольского государственного университета были получены результаты, позволяющие сделать заключение по ряду различных факторов, определяющих причинно-следственные связи различных составляющих процесса физического воспитания в высшей школе.

В начале исследования было установлено, что молодежь, поступающая в университет, имеет низкий образовательный уровень в области физической культуры и спорта, слабую физическую подготовленность и, как следствие всего, отсутствие устойчивой потребности и интереса к занятиям физическими упражнениями.

Существенной стороной этой проблемы являются как объективные, так и субъективные причины, отражающие социально-экономические условия жизни в современном обществе, суть функционирования системы физического воспитания и спорта в общеобразовательной школе, профессиональный уровень учителей физической культуры и их отношение к своим обязанностям, отношение учащихся к своему здоровью. Одной из проблем также является непонимание учителями физической культуры сущности физической культуры личности как многокомпонентного социально-структурного феномена.

Перечисленные факторы тормозят развитие системы физического воспитания, не соответствуют тенденции осознания того, что учебный процесс является собой органическое единство непрерывного образования и воспитания. Он требует решения проблемы преемственности как внутри школьной системы, так и между школой и вузом.

Очевидным становится и то, что в высших учебных заведениях обычно пользуются одной программой и практически не используются авторские программы, которые бы учитывали физкультурно-спортивные интересы и потребности студентов. Поэтому повышение мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культуры и спортом будет эффективным, если предлагаемые учебные программы по данной дисциплине станут учитывать интересы и потребности студентов с учетом возрастного-половых и социально-демографических особенностей.

Таким образом, в исследовании **рассмотрены:** проблемы, связанные с педагогическими условиями, определяющими перспективу использования вариативного курса физического воспитания студентов по плаванию с использованием метода вариационной пульсометрии. На основе анализа и обобщения научно-литературных источников, практического опыта **выявлены** современные противоречия физического воспитания, взаимосвязь уровня физической культуры студентов со сформированностью мотивационно-ценностных ориентаций в системе организации учебного процесса.

Используя в педагогическом эксперименте вариативную форму организации занятий и метод вариационной пульсометрии, была получена картина динамики развития физической и спортивно-технической подготовленности, оценка усвоения программного материала, динамики функционального состояния сердечно-сосудистой системы; **определены:** воспитательный эффект учебной и внеучебной самостоятельной деятельности студентов; педагогические условия и факторы, определяющие результативность педагогического процесса; **доказана** на основе результатов эксперимента эффективность организации вариативного курса физического воспитания студентов по плаванию. Преимущество вариативной формы организации занятий выражается, прежде всего, в том, что личностью достигается такое состояние, при котором реализуются ее индивидуальные и социальные процессы с «самореализацией».

Доказательство преимущества вариативной формы организации занятий подтверждается всем ходом эксперимента и прежде всего его результатами. По всем исследуемым параметрам студенты экспериментальной группы оказались выше, чем студенты контрольной группы.

Вариативная форма организации занятий позволяет решать психолого-педагогические задачи воспитания, образова-

ния и методической подготовки, а также вопросы управления физическим самосовершенствованием и формирования физической культуры личности студентов. Анализ результатов самооценки испытуемых – достижения в развитии физических качеств, в уровне знаний, возросший процент включенности их в двигательную деятельность, в процесс самосовершенствования, изменения в отношениях к ценностям физической культуры, к здоровому образу жизни и процессу самовоспитания – позволяет сделать заключение, что к концу эксперимента существенно изменился уровень физической культуры студентов экспериментальной группы в целом.

При проведении исследования мы отдавали себе отчет, что сформировать физическую культуру студентов за один учебный год, как она представляется в работах В. К. Бальсевича, М. Я. Виленского, Е. Н. Литвинова, Л. И. Лубышевой, А. П. Матвеева, Г. М. Соловьева и других, практически невозможно. Процесс ее формирования должен быть значительно длительней во времени в силу того, что молодежь, приходящая в вузы, имеет низкий уровень достижений в данной сфере, физическая культура личности проявляется в основном на ситуативном уровне и уровне начальной грамотности. И, тем не менее, в своем исследовании мы показали, что, используя вариативную форму организации занятий по плаванию с применением метода вариационной пульсометрии, можно даже за короткий срок получить ощутимые результаты.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд практических рекомендаций:

1. С целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса студентов материалы исследования могут быть использованы в плане организации вариативного курса по плаванию с первого года обучения студентов в вузе, а также для разработки элективных программ по другим видам физических упражнений и спорта на основе технологического подхода.

2. При организации учебно-воспитательной работы по физической культуре студенческой молодежи результаты исследования могут быть использованы при выборе оптимальных вариантов распределения и освоения программного материала, методических подходов в создании необходимых организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, обеспечивающих высокую степень эффективности в формировании основных составляющих физической культуры личности студента.

3. В учебно-воспитательной работе необходимо постоянно осуществлять мотивационную поддержку каждой дидактической единицы учебного материала; учитывать индивидуальные особенности и возможности студентов; создавать условия формирования устойчивых интересов, потребностей, убеждений, целевых установок, стимулирующих осознанную активность и отношение студентов к физической культуре и самореализации в ней.

4. В учебном процессе можно успешно использовать метод вариационной пульсометрии, который обеспечивает эффективное решение задач управления и повышения учебно-воспитательного процесса студентов, а также позволяет объективно диагностировать и контролировать функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и осуществлять коррекцию процесса физической подготовки студентов.

Литература

1. Бальсевич, В. К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. 2002. № 3. С. 2–3.
2. Виленский, М. Я. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. М. 2001. № 3. С. 2–8.
3. Колесникова, С. С. Вариативная форма организации занятий физическими упражнениями в вузе // Теория и практика физической культуры. 2007. № 6. С. 57–59.
4. Соловьев, Г. М. Теоретический аспект системноструктурных составляющих физической культуры личности // Культура физическая и здоровье. Воронеж. № 4 (40). 2012. С. 51–58.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

С. А. Котло, Е. Н. Котло, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FORMATION OF SPORTS AND SPORTS ACTIVITIES HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE TRANSITION TO THE NEW STATE EDUCATIONAL STANDARDS

S. A. Kotlo, E. N. Kotlo, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья посвящена формированию физкультурно-спортивной активности студентов на основе объединения в единое целое двух составляющих учебно-воспитательного процесса: учебных занятий и элективных курсов по предмету «Физическая культура». Однородная подача материала на учебных занятиях с последующим его закреплением на элективном курсе позволяет формировать физическую культуру личности студентов и обеспечивать достижение необходимых компетенций.

The article focuses on the formation of sports and sports activities of students by combining into one of two components of the educational process: training courses and elective courses on the subject of «Physical Education.» Homogeneous feed material in the classroom, followed by a fixation on the elective courses allows you to create physical education student personality and achieve the necessary competencies.

Ключевые слова: физкультурно-спортивная активность, физическая культура личности, элективный курс, потребности, интересы.

Key words: physical culture and sports activity, physical culture personality, elective course, needs, and interests.

Переход системы высшего образования на ФГОС ВПО обусловил необходимость изменения подходов к организации и построению учебно-воспитательного процесса по физической культуре студенческой молодежи с целью овладения ими общекультурными и общепрофессиональными компетенциями. Одной из ключевых компетенций, реализуемых в процессе преподавания дисциплины физическая культура, является готовность будущих выпускников к использованию методов физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления собственного здоровья. Реализация ее возможна лишь при условии активного включения студентов в физкультурно-спортивную деятельность как на занятиях физической культурой, так и в свободное время. В то же время анализ множества работ по теории и практике физической культуры показывает, что стимулирование физкультурно-спортивной активности студенческой молодежи остается актуальной задачей педагогической науки. Это обусловлено тем, что традиционно организованный процесс по физической культуре в вузе с приоритетом на нормативный подход, то есть внешние показатели, характеризующие контрольными нормативами учебных программ, все еще не претерпел больших организационных и методических изменений, а малое количество занятий в неделю не позволяет в полной мере реализовать весь потенциал физической культуры, особенно в части сохранения и укрепления психофизического здоровья молодежи, их физической и методической подготовленности. Установка же государственной программы, ориентирующей преподавателей физической культуры на предоставление свободы выбора и реализацию интересов студентов, стимулирующих физкультурно-спортивную активность студенческой молодежи, полностью не реализуется в связи с недостаточной научной разработанностью условий и педагогических подходов к ее реализации.

Концентрируя внимание на вопросах стимулирования активности студентов в учебно-воспитательном процессе по физической культуре, мы руководствовались убеждением, что проявление их как познавательной, так и двигательной активности является важным условием в достижении личностно-значимых потребностей, направленных на получение максимальных результатов. Вместе с тем побудительным началом активной физкультурно-спортивной деятельности является не вынужденность, а потребность обучаемого, его целевая установка на достижения желаемого результата, усиление мотивационно-ценностных ориентаций в избранном виде де-

ятельности и заинтересованность в выполнении учебных заданий. Только в данной ситуации активность личности будет продуктивной и выступит в физкультурно-спортивной деятельности как мотивационно-потребностное состояние личностно-образования, ориентированного на достижение поставленной цели в самоактуализации, самореализации, смысловом творчестве и креативности.

При этом наиболее целесообразным путем реализации интересов студенческой молодежи, по мнению ряда авторов [1, 2, 3, 4], является внедрение элективных курсов, которые, на наш взгляд, могут стать эффективным организационно-педагогическим условием стимулирования физкультурно-спортивной активности и способствовать формированию личностного смысла в учебном процессе. В то же время остается актуальной проблема разработки и экспериментального обоснования организационно-модельных, содержательных и технологических конструкций, обеспечивающих оптимальные психолого-педагогические условия стимулирования физкультурно-спортивной активности студентов.

С этой целью нами была разработана педагогическая модель стимулирования физкультурно-спортивной активности студентов, которая основана на дидактическом единстве содержания учебного материала на обязательной и элективной формах организации занятий. Ведущим системообразующим компонентом разработанной модели выступает свобода выбора студентами вида физкультурно-спортивной деятельности на основе их индивидуальных потребностей, обеспечивающих интеграцию решения общих и специфических задач в физическом воспитании, основанном на погружении в предметное единство учебного материала в условиях обязательной и элективной форм организации занятий (рис.). В структуру компонентов образовательно-воспитательного процесса были включены следующие 4 показателя: мотивационно-ценностный (значимые для личности мотивы, направленные на реализацию выбранного вида физкультурно-спортивной деятельности); теоретико-ориентационный (формирование знаний и специальных интеллектуально-конструктивных способностей в области физической культуры); психолого-педагогический (создание мотивации достижения успеха на занятиях, атмосферы сопереживания, сотрудничества и положительно-эмоциональной социальной сферы); практический (сопряженный с одновременным формированием методических знаний, умений и навыков в избранном виде физкультурно-спортивной деятельности). Технологическими основами разработанной модели выступают: структурность, функциональная и операциональная составляющие деятельности, которые обладают признаками системы (логикой процесса обучения, взаимосвязью всех его составляющих, их целостностью); управляемостью (предполагают возможность диагностического проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, контроля и коррекции); эффективностью (определяются оптимально-дополнительными затратами времени на достижение государственного образовательного стандарта).

Педагогический процесс направляется на обучение способам: общения на занятиях, во время соревнований; оценки техники движений, содержания и формы упражнения, их взаимосвязи; организации культуры здорового образа жизни (диагностические операции, определение содержания деятельности, ее планирования, алгоритма исполнения, самоконтроля и коррекции).

При решении указанных задач обеспечивалась оптимизация функционирования знания и мотивационной поддержки каждой дидактической единицы. Сопряжено с технологией физической культуры личности используются методы проблемного, интерактивного и контекстного обучения.



Рисунок – Модель единства обязательной и элективной форм организации занятий

Эффективности использования разработанной модели в учебно-воспитательном процессе по физической культуре в вузе на основе реализации компетентностного подхода способствует соблюдение ряда педагогических условий:

1. Обеспечение эмоциональности занятий за счет удовлетворения физкультурно-спортивных потребностей студенческой молодежи является важным компонентом учебной деятельности, активизирует ее субъекты на самоактуализацию в достижении положительных результатов. Значимость и необходимость формирования эмоциональной устойчивости как положительного психического качества личности заключается в том, что она в определенный момент достигает оптимальной степени интенсивности, характеризуясь при этом стабильностью потребности определенных качественных особенностей, связанных с устойчивостью направленности на решение спортивно-технических задач.

2. Обязательный учет индивидуальных психологических и физических особенностей студентов, разнообразие и образовательная новизна занятий, экстраполируемая преподавателем, обладающим общекультурной и профессиональной компетентностью.

3. Открытость предстоящей учебной деятельности, отвечающая на каждом занятии на такие вопросы, как: что? с какой целью? что это дает? на что влияет? и каким образом? каковы способы или методика достижения цели? почему так, а не иначе? и т. д.

4. Создание условий реальной возможности физкультурного самоопределения и саморазвития. Приобщение студентов к физкультурно-спортивной деятельности просматривается через решение ряда актуальных задач: а) передачи опыта методических знаний; б) практико-методической подготовки; в) обучения методам самовоспитания и физического самосовершенствования; г) создания условий реализации физкультурных и спортивных интересов и потребностей; д) обеспе-

чения выхода в систему компетентно-физкультурного самоопределения.

5. Формирование мотивационно-ценностных ориентаций в сфере физической культуры. Стремление достичь определенного уровня физического совершенства, здоровья, отношения к ценностям физической культуры являются внутренним, как бы скрытым мотивом, побуждающим индивидуума к действию или бездействию, к активной физкультурной деятельности или пассивному отношению к таковой.

Литература

1. Одинцова В. П. Свобода выбора как одно из условий развития активности личности в учебном процессе в средних специальных учебных заведениях : дис... канд. пед. наук. М., 1998. 206 с.
2. Остапенко Н. С., Воропаев В. И. Организация и функционирование элективных курсов по дисциплине «Физическая культура» в агроуниверситете // Проблемы физической культуры и спорта в высших учебных заведениях: материалы I межрегиональной научно-методической конференции. Ростов-н/Д : Изд-во РГУ, 2001. С. 20–22.
3. Шлейхер С. С. Особенности реализации вариативного курса физического воспитания в системе высшего профессионального образования // Физическая культура, спорт и туризм в Южном федеральном округе : сб. материалов V научно-практической конференции. Ставрополь : Сервисшкола, 2005. С. 120–123.
4. Яновский И. Ю. Элективный курс атлетической гимнастики для учащихся общеобразовательной школы (юноши) // Инновационные педагогические технологии в системе физкультурного образования и оздоровления населения. СПб. : НИИФК, 2006. С. 102–106.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Д. Кудря, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Е. Ю. Айрапетова
Гуманитарный институт, г. Ставрополь

MILITARY PATRIOTIC EDUCATION IN THE HIGHEST PROFESSIONALNGOGO'S SYSTEM OF EDUCATION.

A. D. Kudrya, Associate Professor
NCFU teacher training college, Stavropol

E. Y. Ayrapetova
Humanitarian institute, Stavropol

В статье рассматривается военно-патриотическое воспитание в системе высшего профессионального образования как одного из приоритетных направлений. Осуществляется военно-патриотическое воспитание через программу туристско-краеведческого движения «Отечество», ежегодное проведение всероссийских и региональных конференций. В Ставропольском крае успешно реализуется план патриотического воспитания детей и молодежи.

In article are considered military patriotic education in higher education system as one of the priority directions. Military patriotic education through the program of the tourist and local history movement «Fatherland», annual carrying out the All-Russian and regional conferences is carried out. In Stavropol Krai the plan of patriotic education of children and youth is successfully realized.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, высшее профессиональное образование, военная служба, гражданин.

Key words: military patriotic education, higher education, military service, citizen.

Сегодня в системе высшего профессионального образования Российской Федерации сложились определенные направления, формы и методы военно-патриотического воспитания обучающихся. Формирование у них чувства патриотизма, сознания активного гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно делать свой выбор, является одной из главных задач образования.

Одним из приоритетных направлений в деятельности образовательных учреждений является краеведение. Уже несколько лет действует программа туристско-краеведческого движения «Отечество», разработанная совместно с Союзом краеведов России и одобренная Министерством образования Российской Федерации. Движение основано и действует на принципах добровольности и открытости. Участники движения работают по 20 тематическим программам, среди них «Летопись родного края», «Родословие», «Великая Отечественная война» [3].

Программа движения «Отечество» стала основой для создания различных региональных программ, таких, как «Юные – за возрождение Петербурга», «Россия» в Калужской области, «Восхождение к истокам» в Москве и многих других [1].

Ежегодно проводятся Всероссийская и региональные конференции участников движения «Отечество». В них принимают участие дети и педагоги из разных уголков Российской Федерации. Все это свидетельствует о востребованности данной работы в системе образования.

В названной Программе большое место отводится вопросам военно-патриотического воспитания; используется опыт, накопленный системой образования в организации и проведении туристских походов по местам боевой славы.

В статье 59 Конституции Российской Федерации записано: «Защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации». Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе», принятый в 1998 г., обязывает образовательные учреждения осуществлять подготовку обучающихся до призыва на военную службу.

Военная служба для большинства юношей является экстремальной ситуацией в жизни. Поэтому определенная психологическая подготовка и знание основ военного дела помогут молодым людям быстрее адаптироваться к суровым условиям армейской службы и тем самым смягчить стрессовую ситуацию [5].

В вузах проводятся тематические вечера, беседы, встречи с ветеранами войны, воинами-интернационалистами, ветеранами Вооруженных сил; оформляются стенды, посвященные знаменательным датам военной истории России, вопросам военного законодательства и службы в Вооруженных силах Российской Федерации; работают военно-спортивные и спортивно-технические клубы; организуются и проводятся экскурсии в музеи военных округов, Центральный музей Российской армии, Музей пограничных войск и др. [4].

Следует также отметить, что большое внимание Министерство образования и науки уделяет вопросам повышения квалификации и переподготовки кадров следующих категорий: педагогов-организаторов по ОБЖ, руководителей военно-патриотических клубов, объединений, работающих не только в образовательных учреждениях системы образования, но и в учреждениях других ведомств [2].

Практически во всех регионах Российской Федерации разработаны и реализуются на практике межведомственные программы по патриотическому воспитанию детей и молодежи.

Так, в Ставропольском крае успешно реализуется план патриотического воспитания детей и молодежи. Он имеет четкие методики воспитания, пути реализации, конкретные сроки и ответственных исполнителей.

Таким образом, к приоритетным современным направлениям военно-патриотического воспитания в системе высшего профессионального образования необходимо отнести: информационно-методическую деятельность; развитие научно-теоретических основ патриотического воспитания; методико-педагогическое обеспечение, а также основные организационные мероприятия, такие, как обучение руководителей военно-патриотических объединений, шефство учащихся над ветеранами Великой Отечественной войны, показ кинофильмов патриотической тематики, проведение фестиваля патриотической песни «Солдатский концерт».

Литература

1. Аронов А. А. Воспитывать патриотов. М. : Просвещение, 2009. 254 с.
2. Чебан В. В. Военное образование: бюрократический и государственный подходы // Военная мысль. 2011. № 1. С. 44–47.
3. Чепурных Е. Е. Об основных направлениях развития воспитания в системе образования // Воспитание школьников. 2009. № 1. С. 2–6.
4. Мазыкина Н. Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданском становлении личности // Воспитание школьников. 2008. № 6. С. 6–11.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 2008. 192 с.

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЗАБОЛЕВАНИЙ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ, ОТНЕСЕННЫХ К СМГ

О. В. Резенькова, доцент

Л. Б. Лукина, доцент,
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ANALYSIS OF DISEASE AND PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS, ASSIGNED TO SMG

O. V. Rezenkova, Associate Professor

L. B. Lukina, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

На сегодняшний день у студенческой молодежи наблюдается низкий уровень здоровья и физкультурно-спортивной активности. Применение средств физической культуры с лечебной и профилактической целью широко используется на занятиях по физической культуре со студентами СМГ Северо-Кавказского федерального университета. Занятия в специальных медицинских группах проводятся на основе отдельно разработанных преподавателями кафедры программ и учебных пособий, которые учитывают не только особенности отклонений в здоровье студентов, но и их физкультурно-спортивные интересы.

To date, the students have a low level of health and fitness and sports activity. The use of physical training with therapeutic and preventive purposes is widely used in the classroom for physical education students SMG North Caucasus Federal University. Classes in special medical groups are conducted on the basis of separately developed by teachers of the department programs and manuals that take into account not only the characteristics of students with health, but also their physical training and sport.

Ключевые слова: физическое развитие, физическая подготовленность, физическое совершенствование, физическая активность, студенты специальных медицинских групп, здоровый образ жизни.

Key words: physical development, physical fitness, physical improvement, physical activity, students of special medical groups, healthy living.

Эффективность системы вузовского физического воспитания, как и физического воспитания в целом, во многом зависит от грамотного решения комплекса чисто методических вопросов, касающихся адекватной оценки уровня физического развития учащейся молодежи, их физической подготовленности и общей физической работоспособности.

На сегодняшний день у студенческой молодежи наблюдается низкий уровень здоровья и физкультурно-спортивной активности. Согласно мнению авторов и результатам наших собственных исследований, число студентов с различными отклонениями в состоянии здоровья увеличивается с каждым годом и составляет от 25 до 63 %. За период обучения в вузе отмечается отрицательная динамика уровня здоровья и физкультурно-спортивной активности, показатели которой заметно снижаются от курса к курсу и составляют в период учебных занятий 56–65 %, во время экзаменов – 40 % от должного уровня (Воропаев В. И., 2001; Минка Е. А., 2001; Белкина Н.В., 2004 и др.).

Количество студентов специальной медицинской и подготовительной групп Северо-Кавказского федерального университета в большинстве институтов превышает число здоровых студентов. Это свидетельствует о возможной серьезной деградации состояния здоровья студенческой молодежи (интеллектуальной элиты страны).

Среди студентов, отнесенных к специальной медицинской группе (СМГ), на первом месте – заболевания сердечно-сосудистой и нервной систем, второе место занимают заболевания желудочно-кишечного тракта и мочевыделительной системы, а на третьем месте заболевания органов дыхания и зрения. Значительно увеличивается количество студентов, освобожденных от практических занятий по физической культуре.

Недостаточная физическая активность оказывает отрицательное влияние на функциональное состояние различных органов и систем организма, особенно ослабленных болезнью. Занятия физическими упражнениями способствуют профилактике различных заболеваний, восстановлению утраченных функций, являются одним из основных компонентов содержания здорового образа жизни. Применение средств физической

культуры с лечебной и профилактической целью широко используется на занятиях по физической культуре со студентами СМГ. Правильное применение физических упражнений ускоряет выздоровление, способствует восстановлению утраченных функций, повышению нарушенной работоспособности. Занятия в специальных медицинских группах проводятся на основе отдельно разработанных преподавателями кафедры программ и учебных пособий, которые учитывают не только особенности отклонений в здоровье студентов, но и их физкультурно-спортивные интересы.

Учебно-воспитательный процесс со студентами СМГ Северо-Кавказского федерального университета направлен на решение следующих задач:

- постепенное и последовательное укрепление здоровья, повышение адаптационных возможностей студентов, устранение функциональных отклонений и недостатков в физическом развитии, поддержание высокой работоспособности, закаливание организма;
- обучение знаниям и навыкам по использованию средств физической культуры в режиме труда и отдыха;
- выработка интереса, потребности и привычки к систематическим занятиям физической культурой;
- постепенная подготовка к переходу в подготовительную группу, овладение навыками профессионально-прикладной физической подготовки.

Для восстановления здоровья, повышения его резервов, улучшения физической и умственной работоспособности студентов применяются следующие основные средства физической культуры.

1. Использование различных комплексов гимнастических упражнений для целенаправленного влияния на определенные органы и системы с учетом индивидуальных особенностей занимающихся.

2. Использование циклических аэробных упражнений (ходьба, оздоровительный бег, ритмическая гимнастика и др.), которые при оптимальной дозировке благотворно влияют на сердечно-сосудистую, дыхательную и другие системы организма.

3. Использование в оздоровительных целях подвижных и спортивных игр, которые обеспечивают высокую эмоциональную насыщенность занятий, способствуют развитию физических и психических качеств (мышления, внимания, памяти и др.), являются прекрасным средством активного отдыха.

4. Умеренное использование упражнений силового характера в целях оздоровления, физической рекреации, формирования красивой фигуры, а также упражнений на растягивание мышц, развитие гибкости, ловкости, улучшение координации движений.

5. Использование упражнений антистрессовой дыхательной гимнастики и др. для профилактики нервно-психического перенапряжения.

6. Использование упражнений восточных оздоровительных систем, сочетающих соматические и психорегулирующие воздействия.

Начиная новый учебный материал, преподавателями кафедры осуществляется диагностика физического развития и физической подготовленности студентов СМГ, их готовность к освоению и совершенствованию данного материала. Выявив способности и объяснив характерные, типичные и индивидуальные недостатки, ошибки, преподаватели примерно определяют соотношение дидактических задач на несколько ближайших занятий, конкретизируют для каждого студента основную направленность самостоятельных занятий в свободное от учебы время.

Такой педагогический подход обеспечивает реализацию принципа сознательного отношения к освоению учебного материала, делает процесс физкультурного воспитания логически понятным для студентов, формирует мотивы положительно активного отношения к ценностям физической культуры, интересы и потребности, способствующие включению в физкультурно-спортивную деятельность, процесс физического самосовершенствования.

Для определения физического развития студентов использовались следующие методики: «Гарвардский степ-тест», «Функциональная проба», пробы «Штанге» и «Генчи». В результате было установлено, что физическая работоспособность студентов СМГ по методике проведения «Гарвардского степ-теста» находится на уровне среднего ($68,75 \pm 0,65$). В «Функциональной пробе» студентами показана $47,70 \pm 3,50$ (оценка «3»). Уровень физического состояния (УФС) высокий ($0,87 \pm 0,07$). Для определения показателя устойчивости организма к гипоксии использовали пробы Штанге и Генчи. По результатам пробы Штанге устойчивость организма составила $37,41 \pm 0,21$ (оценка «хорошо»), а показатель пробы Генчи – $26,65 \pm 1,67$ (оценка «хорошо»).

Результаты контрольных испытаний свидетельствуют о том, что от 21 до 25 % показали низкий результат в скоростных и скоростно-силовых качествах; 29 % показали низкий результат показателя на выносливость.

Показатели физического развития и физической подготовленности студентов первых курсов как нельзя лучше характеризуют постановку физической культуры в школе: целевые установки, мотивацию, отношение к предмету «Физическая культура», собственному здоровью. Эффективная реализация здоровьесберегающих технологий возможна при соблюдении возрастнополовых особенностей развития учащейся молодежи.

Результатом образования по завершении обучения в области физической культуры в вузе должно стать создание устойчивой мотивации и потребности к здоровому и продуктивному образу и стилю жизни, физическому совершенствованию, приобретению личного опыта творческого использования ее средств и методов, достижение соответствующего уровня физического развития и подготовленности.

Литература

1. Науменко, Ю. В. Теоретико-методологический анализ отечественного опыта здоровьесберегающей деятельности школы // Инновации в образовании. 2004. № 5. С. 64–93.
2. Резенькова О.В., Миласечкина Е. А. Функциональные возможности студентов специальной медицинской группы на занятиях физической культурой // Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности». М., 2009. № 4. С. 67–72.
3. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2005. 320 с.
4. Шаталова, И. Е., Резенькова О. В. Оценка функциональных возможностей студентов, отнесенных к специальной медицинской группе Ставропольского государственного университета // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Минск, 2011. Т. 2. 248 с.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

П. В. Тарасов, *доцент*

О. Ю. Тарасова, *доцент*

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THE MAIN ASPECTS OF THE DEVELOPMENT AND APPLICATION OF MODERN INFORMATION-COMPUTER TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE.

P. V. Tarasov, *Associate Professor*

O. Y. Tarasova, *Associate Professor*

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Рассмотрены основные тенденции внедрения информационных технологий в учебный процесс вузов по различным дисциплинам. Представлена модель информационного обеспечения подготовки студенческой молодежи в области физической культуры.

The main trends of information technology in the educational process of universities in various disciplines are considered. The model of information support training students in physical education is presented.

Ключевые слова: информационные технологии, физическая культура, качество образования.

Key words: information technology, physical education, the quality of education.

Освоение новых информационных и коммуникационных технологий является приоритетным направлением для нынешнего этапа эволюции системы образования.

Анализ состояния развития образования свидетельствует о широком использовании информационно-компьютерных и других современных технологий в педагогическом процессе, о кардинальном изменении методической системы обучения. В частности, это обусловлено применением как непосредственных, так и дистанционных образовательных технологий, которые можно рассматривать как инновационную образовательную систему. В особенности это касается обучения в высшем учебном заведении, где обучаемый постепенно по мере самосознания своей профессиональной и социальной значимости превращается из объекта в субъект управления другими людьми и собой.

В высшей школе, как в школе профессиональной, результат процесса обучения выступает в виде формирования профессионально значимых качеств личности студента – качеств, которые определяют его профессиональную компетентность и мастерство. Новые педагогические технологии невозможно отделить от информационных и коммуникационных составляющих, которые позволяют не только изменить саму форму и средства образования, но и наиболее эффективно реализовывать возможности.

Многие проблемы разработки и применения информационных и компьютерных технологий не решены как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Основной задачей новых информационных технологий обучения является разработка интерактивных средств управления процессом познавательной деятельности и доступа к современным информационно-образовательным ресурсам (мультимедиа учебникам и учебникам, построенным на основе гипертекста, различным базам данных, обучающим сайтам и другим источникам). Развитие информационных технологий влечет за собой становление принципиально новой образовательной системы, которая может обеспечить предоставление миллионам людей образовательных услуг высокого качества при сокращении удельных затрат на образование.

Современные информационные технологии предоставляют: широкий набор средств для разработки образовательных действий; информацию в различной форме с разными графическими, звуковыми и видеоэффектами; возможности моделирования, обучающего диалога с компьютером, деловых игр и т. п.

Стратегический прорыв может быть обеспечен исследованиями специалистов, соединивших в своей подготовке фундаментальные знания как в предметной области, так и в сфере новых информационных технологий.

Из этого вытекает необходимость разработки научно-методических основ проектирования и применения информационных технологий в их органичной связи с инновационными и педагогическими технологиями в ориентации на современную образовательную парадигму. Нельзя утверждать, что создана целостная система интеграции информационных и педагогических технологий для обучения естественнонаучным дисциплинам в вузах, в частности в такой предметной области, как физическая культура.

Процесс внедрения информационных технологий в области физической культуры и спорта начался сравнительно недавно. Изучение состояния проблемы исследования показало, что в настоящее время разрабатываются электронные учебные пособия, программы различного содержания: дидактические, по оценке физического развития, физической работоспособности, физической подготовленности, коррекции физического здоровья. Информационно-компьютерные технологии находят применение и на занятиях со студентами специальных медицинских групп.

Особенностью информатизации высшего профессионального образования в области физической культуры, с одной стороны, является то, что в ее содержание включается не только теоретический аспект дисциплины, но и в значительной степени практико-методический, обеспечивающий осознанное, научно обоснованное индивидуализированное погружение студентов в различные виды самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности, процесс физического самосовершенствования, строительство мотивированного собственного стиля здорового образа жизни. Все это предполагает наличие у студентов технологических и методических знаний и умений выбирать, моделировать, конструировать и организовывать собственную деятельность, диагностировать, управлять и контролировать свое психофизическое, социальное и духовное здоровье. С другой стороны, в полной степени это касается и профессионально-прикладной физической подготовки студентов, а также профессионально-педагогической деятельности в области физической культуры будущих преподавателей и учителей по различным дисциплинам.

В этом контексте нами были разработаны: комплексная модель информационно-компьютерного обеспечения подготовки студентов в области физической культуры, а также система информатизации содержания основных составляющих физической культуры личности студента и их качественных критериев, определяющих уровень подготовленности студентов в области физической культуры. К ним были отнесены следующие компоненты: мотивационный, образовательно-когнитивный (теоретический), социально-духовный, практико-деятельностный и самооценочный.

Разработанная комплексная модель информационно-компьютерного обеспечения подготовки студентов в области физической культуры включает четыре основных направления. *Первое направление* обеспечивает информативность нормативно-законодательной основы учебно-воспитательного процесса по физической культуре, содержание функциональной деятельности преподавателей, разделы планирования и отчетности, систему контроля учебной и внеучебной деятельности студентов. *Второе направление* – информативность программного и учебно-методического оснащения учебного процесса в виде печатной и электронной продукции. *Третье направление* – информативность программно-методического

обеспечения самостоятельной и контролируемой работы (СКР) и внеучебной физкультурно-спортивной деятельности студентов. *Четвертое направление* – информативность автоматизированных методов диагностики и мониторинга основных составляющих физической культуры личности студента, а также мультимедийные системы обучения и моделирования, внутренней и внешней связи.

Таким образом, модель информационно-компьютерного обеспечения подготовки студентов в области физической культуры должна быть комплексной и включать в себя минимум четыре направления: управление учебно-воспитательным процессом (учебной и внеучебной деятельностью студентов и преподавателей); программное и учебно-методическое оснащение по основному курсу; программное и учебно-методическое оснащение самостоятельной контролируемой работы и внеучебной организованной групповой и индивидуальной физкультурно-спортивной деятельности студентов; программные продукты моделирования, диагностики и самоконтроля основных составляющих физической культуры личности студента, а также системы внутренней и внешней связи. Только в этом случае возможно представить учебно-воспитательный процесс открытым, осознанным и понятным, продуктивно-творческим и технологичным для студентов и создать для них организационно-педагогические условия, обеспечивающие самостоятельность, активность, рефлексивность и опосредствование – перевод внешних воздействий на внутреннюю работу над собой.

Литература

1. Железняк Ю. Д., Воробьева Е. Л. Факультеты физической культуры: от информационного обеспечения к информационным технологиям // Новые направления в системе подготовки специалистов физической культуры и спорта и оздоровительной работе с населением. Ижевск, 1999. С. 180–183.
2. Петров П. К. Современные информационные технологии в подготовке специалистов по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С. 6–9.
3. Роберт И. В., Самойленко П. И. Информационные технологии в науке и образовании. М., 1998. 177 с.
4. Соловьев Г. М. Формирование физической культуры личности студента в ракурсе современных образовательных технологий. Ставрополь : Изд-во СГУ, 1999. 168 с.
5. Тарасов П. В. Внедрение современных информационных технологий в физкультурное образование // Физическая культура и спорт в системе высшего профессионального образования : сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции, 21–22 апреля 2005 года / под ред. Г. М. Соловьева, О. В. Резеньковой, О. Ю. Джамалаевой и др. – Ставрополь : Сервисшкола, 2005. 224 с.
6. Тарасов П. В. Возможности применения информационных технологий в процессе обучения физической культуре в вузе // Вестник университета (ГУУ). М., 2011. № 18. 567 с.
7. Тарасов П. В. Подготовка студентов в области физической культуры на основе информационно-компьютерного обеспечения автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2006. 22 с.
8. Тарасов П. В. Формирование интеллектуального компонента физической культуры личности студентов в высшем учебном заведении // Мир образования – образование в мире. 2012. № 2. 673 с.

Т. Е. Труфанова, доцент

А. А. Простяков, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ASPECTS OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE.

T. E. Trufanova, Associate Professor

A. A. Prostyakov, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Отмечается недостаточная разработанность теоретических, методологических и организационных основ системы непрерывного образования в сфере физической культуры. В работе представлен аналитический обзор ряда направлений в системе непрерывного образования в сфере физической культуры.

There is an insufficient readiness of theoretical, methodological, and organizational principles of the system of continuous education in the sphere of physical culture. The paper presents an analytical review of a number of trends in the system of continuous education in the sphere of physical culture.

Ключевые слова: образовательное пространство, непрерывное образование в области физической культуры, концепция непрерывного образования.

Key words: educational space, continuous education in the field of physical culture, the concept of continuous education.

В последнее время научный интерес проявляется к идее создания единого образовательного пространства. Проблема разностороннего гармонического развития человека с учетом его индивидуальных особенностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций и требований современного общества рассматривается в каждой работе, содействующей более полному и целостному представлению о непрерывном образовании (Маслов В. И., Эволинская Н. Н., Корнилов Н. Н., Латыпов И. К., Карпогалов Е. П., Гуляев М. Д., Пасюков П. Н., Найн А. Я. и др.).

Одной из актуальных проблем в сфере образования и в частности физической культуры является проблема создания системы непрерывного образования. Чем же вызвана объективная необходимость решения проблемы непрерывности образования? Прежде всего динамизмом мирового и общественного развития, ускорением социально-экономического прогресса, оказывающего решающее воздействие и на материальную и духовную сторону жизни государства в целом и каждой отдельной личности.

Движение к созданию подлинно непрерывного образования должно происходить с опорой на результаты глубинного системного анализа проблемы в социо-культурологическом аспекте. Одной из центральных идей должна стать идея перехода от школы знаний к школе культуры, рассмотрение образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника. Непрерывность будет обеспечена, если при проектировании системы образования будут учтены и рассмотрены условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности (Маслов В. И., Эволинская Н. Н., Корнилов Н. Н. и др.).

Исследование проблемы непрерывного образования должно начаться с выявления ряда исходных положений. Прежде всего необходимо ответить на вопросы:

1. Каковы сущностные характеристики непрерывного образования?
2. Как структурируется система непрерывного образования?
3. Что должно стать методологическим основанием концепции непрерывного образования в области физической культуры?

Аналитический обзор научной литературы показывает, что к настоящему времени намечен ряд направлений в системе непрерывного образования в сфере физической культуры (Латы-

пов И. К., Маслов В. И., Эволинская Н. Н. и многие др.). Однако следует отметить недостаточную разработанность теоретических, методологических и организационных основ системы непрерывного образования в сфере физической культуры.

Идея необходимости обучения «через всю жизнь», трансформированная в теории «непрерывное образование», сегодня принята во всем мире. По утверждению Г. П. Зинченко, термин «непрерывное образование» впервые употреблен в 1968 году в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО. Общее непрерывное образование в области физической культуры рассматривается как процесс и результат усвоения системных знаний, умений и навыков, связанных с применением специальных средств и методов направленного телесно-двигательного, духовного становления и совершенствования человека в онтогенезе, развития способностей передавать интеллектуальный и практический опыт окружению (Курысь В. Н., Сляднева Л. Н. и др.).

В основу системы взглядов положено базовое положение о том, что структура общего непрерывного образования населения страны в области физической культуры представляется как совокупность взаимосвязанных и положительно влияющих друг на друга основополагающих элементов: 1) дошкольное образование как начальное; 2) общее среднее образование; 3) общее высшее образование; 4) общее образование взрослого населения.

Существующие концептуальные основы физической культуры дают реальные основания для создания теоретических предпосылок особенностей функционирования общего непрерывного образования в области физической культуры в пространстве педагогической антропологии. Безусловным антропологическим основанием непрерывного в онтогенезе образования человека в области физической культуры является предопределенная природой физическая соматодвигательная незавершенность каждого появляющегося на свет, при этом бесконечно открытого к научению и самоопределению (Курысь В. Н.).

При проектировании системы непрерывного образования в сфере физической культуры важным является то, что эта система на любом ее уровне и через любую организационную форму образования дает человеку возможность поступательного движения вперед.

Современная система непрерывного образования в сфере физической культуры – это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость.

Показателем развития системы служит обновление содержания и структуры физкультурного образования на всех ступенях и уровнях обучения.

Литература

1. Курысь В. Н. Концепция общего непрерывного образования в области физической культуры // Современное профессиональное образование в России: проблемы и перспективы развития. Георгиевск : ГФ НГГТИ ; Ставрополь : Сервисшкола, 2010. 352 с.
2. Лукьяненко В. П. Методологические основы модернизации общего образования в области физической культуры // Физическая культура, спорт и туризм в регионах России: состояние. Проблемы, перспективы. Карачаевск : КЧГУ, 2009. Ч. 1. 366 с.

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

И. Е. Шаталова, доцент

Н. Н. Троценко, доцент,
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY PROMOTE INDEPENDENT WORK STUDENTS ON PHYSICAL TRAINING IN HIGH SCHOOL

I. E. Shatalova, Associate Professor

N. N. Trochenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В данной статье рассматривается содержание формируемых мотивационных стратегий самостоятельной работы, а также последовательность актуализации ценностей самостоятельной работы в области физической культуры.

This article describes the content generated motivational strategies independent work, as well as the sequence of updating values of independent work in the field of physical culture.

Ключевые слова: мотивация, самостоятельная работа, потребности, мотивационные стратегии самостоятельной работы, педагогическая технология стимулирования самостоятельной работы.

Key words: motivation, self study, needs, motivational strategies independent work, teaching, technology incentives homework.

Физическая культура является многофункциональным феноменом жизни современного общества, выполняющим ряд важных социальных функций. Специфическая функция физической культуры состоит в удовлетворении потребностей общества в физической подготовке людей к участию в трудовой деятельности, развитии способностей биосоциальной адаптации к постоянно изменяющимся условиям жизни, а также выживать в различных экстремальных условиях. В процессе физического воспитания обеспечивается соответствующий уровень жизненно важных двигательных навыков и необходимых физических качеств: силы, выносливости, быстроты, ловкости и др., что позволяет быстрее и лучше осваивать новые профессии, овладевать современной сложной техникой, более интенсивно и качественно трудиться. Регулярные занятия определенными видами спорта и физическими упражнениями, правильное их использование в режиме обучения способствуют совершенствованию ряда необходимых качеств умственного развития – активному восприятию информации, наблюдательности, памяти, внимания, глубины мышления, комбинаторных способностей, оперативному мышлению, зрительной и слуховой памяти, сенсомоторным реакциям и др.

Все вышеотмеченное реализуется лишь при условии научной организации учебной деятельности студентов, приобщении их к активной самостоятельной работе, самообразованию и физическому самосовершенствованию.

Физическая культура в образовательном процессе вуза ориентирует всю педагогическую систему на стратегически новый на сегодня целевой подход – формирование физической культуры личности. При этом основными концептуальными положениями провозглашаются: либерализация процесса воспитания (переход отношений объекта и субъекта в субъект – субъектные отношения, к педагогике сотрудничества, предоставления каждой личности возможности овладения основами физической культуры на путях свободной реализации физических способностей); гуманизация процесса воспитания (учет индивидуальных особенностей каждого студента, развитие самостоятельности, приобщения к здоровому образу жизни, высоким эстетическим идеалам и этическим нормам поведения в обществе); непрерывность развития физической культуры, представляющая собой динамическое движение инновационных технологий образования (обуславливает творческий поиск и новаторство педагогов, самостоятельность и инициативность студентов); гармонизация содержания формирования физической культуры, обеспечивающей единство духовного и физического развития личности.

Важность проблемы физкультурной мобилизации несомненна, особенно мотивации достижения. Она проявляется в

постановке учащимися новых целей, стремлении к успеху в деятельности и по структуре складывается из двух противоположных мотивационных тенденций: стремление к успеху (высокий уровень мотивации), устранение от успеха (низкий уровень мотивации).

Успех в использовании мотивации достижения зависит от вовлеченности в работу самого педагога: его энтузиазма и интереса к преподаваемому предмету, вовлечения возможно более широкого круга студентов в активную физкультурную деятельность. Иначе преподаватель свою личную мотивацию достижения экстраполирует в студенческую среду.

Исследования показывают, что студенты по-разному воспринимают и объясняют причину своих действий, отношений к учебному материалу, физической культуре, самосовершенствованию, удачам или неудачам, опираются в этих объяснениях на разную «психологическую причинность». Этот факт необходимо использовать для изменения мотивации студентов в их отношении к учебной деятельности. Наиболее типичными причинами объяснения своей мотивации студенты считают способности, усилия, трудности, а при объяснении степени включенности в процесс самообразования и физического самосовершенствования – отсутствие времени и различного рода проблемы. Причем характер причинных схем студентов связан с особенностями мотивации учения: при высоком уровне мотивации успех – следствие способностей и усилий; неудачи – отсутствие усилий; при низком уровне мотивации успех не имеет причинной схемы, а неудачи, нежелание объясняются отсутствием способностей и т. п.

В этой связи убеждение студентов в том, что причиной их неудачи является недостаточность усилий, а не отсутствие способностей, повышает уровень притязаний и чувство ответственности, мотивацию и улучшает качество учебной деятельности, отношение к предметному содержанию физической культуры.

Среди негативных причин схем необходимо отметить выработанную беспомощность: веру студента в то, что последствия действий мало зависят от того, что они делают. Особенно это касается женского контингента и преимущественно в том случае, когда процесс школьного физического воспитания оставил после себя в сознании занимающихся лишь совокупность неприятных переживаний.

С другой стороны, убежденность студента в том, что причиной его неудачи является недостаточность усилий, а не отсутствие способностей, повышает уровень притязаний, чувство ответственности, мотивации и улучшает качество самостоятельной работы и физкультурной деятельности. В целом, в этом отношении задача преподавателя заключается в том, чтобы построить отношения со студентами так, чтобы они как можно чаще ощущали себя «источниками», первопричинами своих действий и результатов достижений. А для этого необходимо научить их:

- ставить перед собой реалистические цели, соизмеряя их со своими возможностями;
- выявить свои сильные и слабые стороны, развивать способности и привычку к самоконтролю и самоанализу;
- планировать для себя конкретные действия по достижению физкультурных целей;
- оценивать, действительно ли предпринятые действия приближают к поставленной цели, желаемым результатам.

Влияние на мотивацию самостоятельной работы студентов осложняется тем, что для большинства из них формирование физической культуры направлено «в никуда», не имеет определенной личной цели и задач, превращается в формальное исполнение требований, выдвигаемых образовательным учреждением, кафедрой, преподавателем. Если же студент осознал свою особую, личностно-мотивированную заинтересованность в физической культуре, то самостоятельная работа для него становится целенаправленной, активной и творческой. Из сказанного вытекает существенная связь характера мотивации с планируемым уровнем физической культуры личности, усвоения знаний (степенями абстракции), степенью осознанности изучаемого материала, компонентов качеств и признаков этих качеств: физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций, социально-духовных ценностей, физкультурно-спортивной деятельности.

Таким образом, исходя из анализа предстоящей деятельности формирования физической культуры личности, ее состава, структуры, способов осуществления необходимо в первую очередь выявить состояние мотивации, интересов, убеждений и потребностей; установить, на каких знаниях и опыте они основываются. Получив соответствующую информацию, определить, что следует подвергнуть коррекции и какие структурные представления о предмете необходимо сформировать у студентов. По степени объективной ценности, личностно-, профессионально- и социально-значимым мотивам; оздоровительной, прикладной, спортивной и воспитательной ценностям; по предлагаемому развитию деятельности и уровню достижений, проявлению силы воли, целеустремленности; степени осознанности и потребностям; по реальным способам, средствам и формам осуществления психологического воздействия преподавателя, коллектива студентов, среды. И, наконец, разработать объективные методы выявления качеств мотивационно-ценностных ориентаций: формы анкет, устных опросов, бесед, карт учета и наблюдений.

На основе анализа будущей деятельности определить содержание формируемых мотивационных стратегий самостоятельной работы:

- сформировать убежденность, значимость и необходимость физкультурного самосовершенствования;
- сформировать синдром достижения (стремление к успеху);
- обучить методам самовоспитания (самосознания, самопознания, самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля и т. д.);
- отработать оптимальную тактику целеобразования в конкретных и общих ситуациях;
- оказать ненавязчивую межличностную поддержку.

Последовательность актуализации ценностей самостоятельной работы в области физической культуры определяется рядом следующих этапов:

- 1) привлечение внимания студентов к содержанию курса, модуля учебно-тренировочных занятий, отдельного занятия;
- 2) получение студентами в ходе специальных упражнений, заданий опыта мышления в организации самостоятельной работы, поведения, реагирования, отвечающего данной деятельности;
- 3) усвоение специальных знаний и терминов, обозначающих содержание формируемого мотива ценности самостоятельной работы;
- 4) соотнесение интересов студента со своими представлениями о них: идеалом, возможностями и способностями;
- 5) практическое использование студентами (с помощью преподавателя) знаний, умений и навыков в реальных ситуациях использования самостоятельной работы;

6) самостоятельные действия студентов в соответствии с заданной целью и задачами на фоне ослабления контроля со стороны преподавателя.

Согласно содержанию самостоятельной работы, учебно-воспитательным целям и задачам определяется ее место в структуре учебного и внеучебного времени:

- содержанию и форме организации деятельности студентов;
- функциям преподавателя;
- степени проявления устремленности, воли, интересам, потребностям;
- соотношению теоретического и практического компонентов;
- степени самостоятельной деятельности;
- содержанию и формам контроля.

Алгоритм функционирования мотивационно-ценностных ориентаций физической культуры личности студента предполагает последовательное и в то же время одновременное формирование всех разновидностей мотивов и потребностей (в зависимости от содержания учебного материала, цели и задач занятия). Алгоритм управления мотивации учитывает выбор методических приемов управления (разомкнутый, замкнутый, смешанный или направленный), определяется с учетом конкретных целей учебной деятельности.

Учебно-методическое оснащение функционирования самостоятельной работы предполагает наличие учебной литературы; необходимое материально-техническое и информационно-компьютерное оснащение; особую значимость приобретают и исследования мотиваций достижения; причинных схем; личностной причинности и степени активности самостоятельной работы.

Управление и педагогический контроль за самостоятельной работой обеспечивает обратную связь во взаимодействии субъектов образовательного процесса и коррекцию учебной деятельности в целом.

Таким образом, на основе анализа сущностных характеристик педагогических технологий можно сказать, что педагогическая технология стимулирования самостоятельной работы студентов является технологической микроструктурой в макроструктуре целостного процесса формирования физической культуры личности и представляется нами как функциональная система организационных способов алгоритмизированного управления самостоятельной учебно-познавательной и практической деятельностью студентов, инструментально обеспечивающая достижение диагностируемого и прогнозируемого результата.

Литература

1. Бушуев Ю. Е. Методы активизации познавательной деятельности студентов : метод. рекомендации. Киев : УМКВО, 1990. 166 с.
2. Соловьев Г. М. Здоровьесберегающая система в обеспечении качества образования, здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащейся молодежи : монография. М. : Илекса, 2009. 264 с.
3. Тараненко А. Ф. Формирование мотивации к занятиям физическими упражнениями в зависимости от профессиональной ориентации : дис. ... канд. пед. наук. Малаховка : МОГИФК, 1992. 149 с.
4. Шаталова И. Е., Резенькова О. В. Сущностные характеристики педагогической технологии стимулирования самостоятельной работы студентов в области физической культуры // Образовательно-инновационные технологии: теория и практика. Книга 2. Воронеж : ВГПУ, 2009. 281 с.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ И УРОВЕНЬ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

И. И. Солопова, *ст. преподаватель*
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FACTORS DETERMINING THE HEALTH STATUS AND THE LEVEL OF CULTURE OF A HEALTHY WAY OF LIFE OF STUDENT'S YOUTH

I. I. Solopova, *senior lecture*,
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема состояния здоровья и культуры здорового образа жизни студенческой молодежи.

The article considers the problem of health status and culture of a healthy way of life of the student youth

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающая система образования, культура здорового образа жизни, физическая подготовленность.

Key words: health, health-saving educational system, the culture of a healthy way of life, physical preparedness.

Тенденции современного высшего образования, выражающиеся в интенсификации учебного процесса, увеличение объема информации, применение интенсивных образовательных информационно-компьютерных технологий позволяют говорить о том, что при существующем состоянии здоровья молодежи для определенной ее части высшее образование остается недоступным. В этой связи говорить о гуманизации образования можно лишь в том случае, если в образовательном учреждении функционирует здоровьесберегающая система образования [1, 2, 3]. Хроническое недофинансирование системы высшего образования приводит материально-техническую базу спортивных сооружений, оздоровительных лагерей, восстановительных центров, профилакториев и других здоровьесберегающих объектов вузов к невосполнимому износу. Это значительно сужает рамки использования средств физической культуры как одной из приоритетных сфер, укрепляющих здоровье студенческой молодежи. Понимание этой проблемы состоит еще и в другом – в формировании культуры здорового образа жизни, стиля поведения, спортивного менталитета, позволяющего студентам на протяжении всего периода обучения в вузе поддерживать высокий уровень интеллектуальной и физической работоспособности.

Данные системы здравоохранения, анализ результатов научных исследований, собственные научные наблюдения позволяют утверждать, что снижение уровня здоровья учащихся общеобразовательной школы приобрело стойкие тенденции. Не вызывает оптимизма и здоровье студенческой молодежи. Так, контингент занимающихся в специальных медицинских группах в вузе из года в год возрастает и колеблется в пределах 20–30 % к общему количеству обучающихся студентов. Молодежь, поступающая в вуз, страдает заболеваниями сердечно-сосудистой системы (37,77 %), желудочно-кишечного тракта и выделительной системы (12,66 %), болезнями опорно-двигательного аппарата (25,59 %), органов дыхания и зрения (23,48 %), имеет в целом низкий уровень физической культуры личности, физического развития, физической и спортивной технической подготовленности, знаний из области физической культуры и спорта, у них низкая и мотивационно-потребностная сфера к систематическим занятиям физическими упражнениями. Многолетние наблюдения физической подготовленности студентов, начинающих обучение в вузе, говорят о ее устойчивой отрицательной динамике. Анализ отсева молодежи из вуза показывает, что из всех отчисленных из университета за академическую неуспеваемость большинство не справлялись с учебной нагрузкой и в основном по причине здоровья.

За период обучения студенты подвергаются воздействию ряда как неспецифических, так и специфических факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья. Среди неспецифических объективных факторов выделяются следующие: общественные отношения (содержание и состояние социально-

экономической политики); материально-экономические условия жизнедеятельности; социальная среда (культура, нравственность, духовность, образ жизни, ценностные ориентации); экономические и климатогеографические условия состояния системы здравоохранения, физической культуры и образования.

Набор объективных специфических факторов, присущих конкретному вузу и свойственных социальной группе студентов, детерминирует: состояние системы образования в конкретном вузе (информационной, инструментальной, кадровой); наличие и содержание здоровьесберегающего образования (научной организации учебной и внеучебной деятельности студентов, ориентированной на сохранение и укрепление их здоровья); культуру формирующая и социальная среда; содержание и действенность системы социально-воспитательной политики, направленной на формирование общей культуры и, в частности, культуры здорового образа жизни, их агитацию и пропаганду; уровень медицинского и психологического сопровождения системы образования в вузе; степень эффективности функционирования системы физического воспитания, формирование физической культуры личности студента; материально-бытовые условия жизнедеятельности студентов; санитарно-гигиенические условия учебного процесса; условия, отражающие специфику и характер учебной деятельности студентов (социально-психологические, организационно-методические, психолого-педагогические).

Субъективные факторы, определяющие состояние здоровья и уровень культуры здорового образа жизни студента, представляют собой совокупность качеств и свойств личности, которые самоформируются, саморегулируются и определяют направленность и склонность студента. Социологический опрос молодежи, поступившей в университет в 2011 году, показал, что основными причинами отсутствия занятий физической культурой в их режиме дня являются: отрицательное отношение к физической культуре и спорту – 16,3 %; нежелание тратить на физическую культуру дорогое им время – 26,8 %; лень – 10 %; мало свободного времени – 25 %.

Таким образом, психолого-педагогический аспект решения проблемы лежит в сфере воспитания мировоззрения студента, направленного на укрепление здоровья, приобщение к особому стилю жизни. Обучение, воспитание и пропаганда культуры здорового образа жизни должна идти не только от знания к поведению, а еще через активизацию побудительных механизмов и целый ряд других феноменов духовного мира личности.

Литература

1. Соловьев Г. М. Здоровьесберегающая система в обеспечении качества образования, здоровья и формирования культуры здорового образа жизни учащейся молодежи : монография. М. : Илекса, 2009. 264 с.
2. Соловьев Г. М., Тарасенко И. Р. Формирование социально-духовных ценностей здоровьесберегающей жизнедеятельности студенческой молодежи средствами физической культуры : монография. М. : Илекса, 2010. 194 с.
3. Соловьев Г. М., Белова Л. В. Подготовка специалистов в области физической культуры к реализации здоровьесберегающей педагогической деятельности : монография. М. : Илекса, 2011. 180 с.

СЕКЦИЯ 6 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФИЗИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ВЫСШЕМУ УЧЕБНОМУ ЗАВЕДЕНИЮ

Ю. А. Лобейко, профессор,
Педагогический институт СКФУ

PHYSICAL AS ONE OF THE ADAPTATION OF ADAPTATION FIRST-YEAR STUDENTS TO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Y. A. Lobeyko, Professor
Pedagogical Institute NCFU

Адаптационный процесс в высшем учебном заведении можно рассматривать на различных уровнях его протекания, то есть на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, базовых психических функций, психофизиологической регуляции, физиологических механизмов обеспечения деятельности, функционального резерва организма здоровья. Физическая адаптация обучающихся в основном связана с ломкой старого школьно-домашнего стереотипа поведения, с приспособлением студентов к новым психофизиологическим нагрузкам, значительным изменениям привычного уклада и режима жизни после поступления в высшее учебное заведение.

Adaptation process in higher education can be seen at different levels of its course, which is the level of interpersonal relationships, individual behavior, basic mental functions, psychophysiological regulation of physiological mechanisms of activity, the functional reserve of the body's health. Physical adaptation of learning is primarily associated with the break up of the old school-house stereotype of behavior, with the adaptation of students to the new psycho-physiological stress, significant changes in their way of life and mode after admission to the university.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный процесс, физическая адаптация, физическое здоровье, психофизиологические функции, социальная среда.

Key words: adaptation, adaptive process, the physical adaptation, physical health, physiological function, the social environment.

По результатам исследования более 2000 студентов-первокурсников нами будет дан анализ особенностей адаптационного периода у первокурсников.

При организации и анализе исследования мы исходили из того, что у студентов период адаптации характеризуется синхронным протеканием ряда специфических процессов, обусловленных как особенностями учебной деятельности, так и социальной среды (рис. 1). Так, процесс адаптации у обучающихся в высшем учебном заведении включает в себя пять динамических подструктур или видов адаптации, которые являются во многом взаимосвязанными и взаимообусловленными:

1. Физическая адаптация.
2. Психологическая адаптация.
3. Адаптация к учебному процессу в высшем учебном заведении (дидактическая).
4. Социальная адаптация.
5. Адаптация к новым бытовым условиям.

Нами были изучены у первокурсников все пять вышеперечисленных подструктур адаптационного процесса. Раскроем более подробно виды адаптации и физическую адаптацию.

Физическая адаптация связана с физическими энергозатратами организма на адаптацию к вузовской системе обучения, оптимальным формированием психофизиологического соотношения и сохранением физического здоровья студентов (рис. 2). Основные показатели физической адаптации: стабильность в процессе учебы функционального состояния организма и здоровья учащихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций); изменения уровня

работоспособности и физической активности организма; субъективное восприятие опрашиваемыми напряженности индивидуального адаптационного процесса.



Рисунок 1 – Интеграционная модель адаптации студентов к вузовской системе обучения



Рисунок 2 – Основные показатели физической адаптации первокурсников

Так, согласно анкетированию, лишь 8,7 % первокурсников отметили отсутствие изменений в их образе жизни в связи с началом обучения в высшем учебном заведении. Остальные 91,3 % считают, что им пришлось изменить привычный образ жизни и режим дня, который вырабатывался на протяжении многолетнего периода школьного обучения (рис. 3).

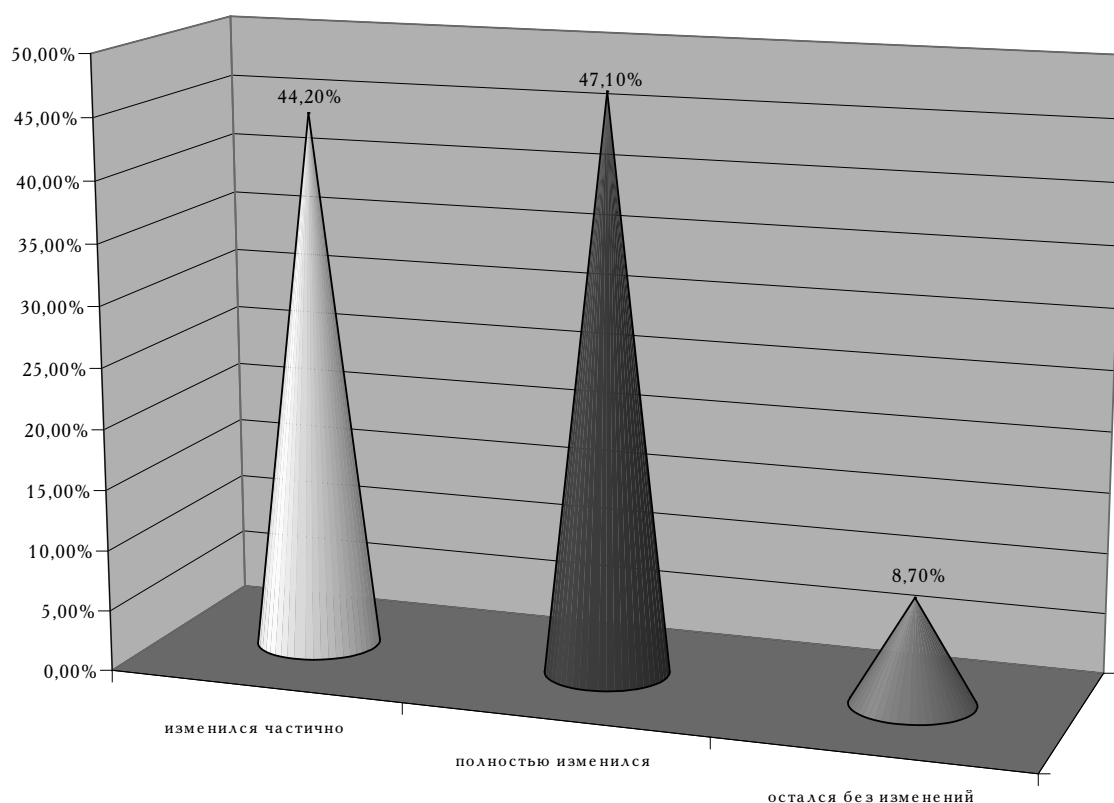


Рисунок 3 – Субъективное восприятие первокурсниками изменений в привычном образе жизни в связи с поступлением в высшее учебное заведение

Данное обстоятельство сказывается на физическом здоровье студентов. Субъективное восприятие ими изменений в состоянии собственного здоровья и самочувствия оценивается следующим образом. 48,2 % студентов считают, что в связи с началом обучения в высшем учебном заведении у них значительно ухудшилось здоровье, то есть появились новые заболевания, обострились хронические болезни, ухудшился сон, аппетит. Не отмечают изменений в состоянии своего здоровья 45 % (рис 4). Интересным является и тот факт, что 6,8 % первокурсников обратили внимание на улучшение собственного здоровья (у них прекрасное самочувствие, они полны сил и энергии).

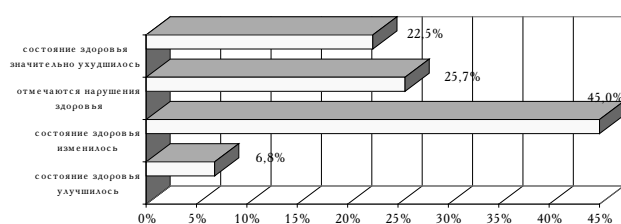


Рисунок 4 – Самооценка изменений в состоянии здоровья первокурсников после поступления в высшее учебное заведение

Другим немаловажным показателем физической адаптации студентов к высшему учебному заведению являются физические энергозатраты организма на адаптацию (рис. 5). Под ценой или платой адаптационного процесса обычно понимается степень напряжения регуляторных систем, которая необходима для обеспечения адаптационной деятельности человека.

Таким образом, в зависимости от степени выраженности реакций организма нами выделено несколько типов адаптационных состояний первокурсников:

- состояние «оптимальной или легкой» адаптации, то есть обычное существование организма в меняющихся условиях среды при оптимальном режиме всех функциональных систем. Так, 53,6 % студентов считают, что адаптация к высшему учебному заведению была не-

долгой и нетрудной и длилась от нескольких дней до 1–2 недель;

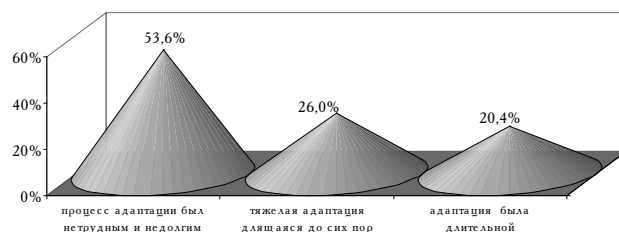


Рисунок 5 – Субъективное восприятие первокурсниками напряженности индивидуального адаптационного процесса

- состояние напряженной адаптации – когда возникает необходимость перестройки, изменения существующих параметров деятельности, что всегда требует определенного напряжения в работе заинтересованных функциональных систем. Данный вид адаптации является долговременным, так как включает в себя реакции, для осуществления которых у человека нет готовых сформировавшихся механизмов, а есть лишь генетически детерминированные предпосылки. Поэтому происходит постепенное формирование адаптационных механизмов. Такой вид адаптации был характерен для 20,4 % первокурсников, которые отметили, что «адаптация была трудной и длилась более 1–2 месяцев»;
- состояние патологической адаптации или дезадаптации, которое наступает при превышении резервных возможностей организма, то есть его взаимодействие со средой определяется работой функциональных систем, значительно отличающихся от оптимума. На стадии патологической адаптации возможно полное истощение адаптационных механизмов и развитие болезни. Данный вид адаптации проявился у 26 % первокурсников, которые считают адаптационный процесс тяжелым, длящимся до сих пор.

НАУЧНАЯ ШКОЛА «ПСИХОДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ» СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

В. П. Озеров, профессор
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SCIENTIFIC SCHOOL «PSYCHODIAGNOSTICS AND DEVELOPMENT CAPABILITIES» THE NORTH CAUCASUS FEDERAL UNIVERSITY

V. P. Ozerov, Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья посвящена представлению научной школы «Психодиагностика и развитие способностей» Северо-Кавказского федерального университета. За 20 лет по этому научному направлению подготовлено 3 доктора и 31 кандидат психологических наук. Опубликовано более 30 монографий и сборников научных трудов, 40 ваковских статей, проведено 3 всероссийских научных конференции и ряд других научных достижений.

The article is devoted to presenting the scientific school «Psycho and development capabilities» of the North Caucasus Federal University. For 20 years, this scientific field produced 3 doctors and 31 candidates of psychological sciences. Published more than 30 books and collections of scientific papers, 40 Rakovsky articles were 3 Russian scientific conference and a number of other scientific achievements.

Ключевые слова: научная школа, психодиагностика познавательных, академических и музыкальных способностей, достижения.

Key words: scientific School, psycho-diagnostics, cognitive, academic and musical abilities, achievements.

Научную школу возглавил В. П. Озеров, профессор Педагогического института СКФУ, доктор психологических наук, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Большое влияние на становление научно-исследовательской работы Северо-Кавказской научной школы «Психодиагностика и развитие способностей» оказал замечательный российский психолог, заведующий лабораторией НИИ общей и педагогической психологии, профессор, доктор психологических наук Борис Борисович Коссов, заслуженный работник высшей школы РФ, один из первых учеников академика Бориса Михайловича Теплова.

Его ученик профессор В. П. Озеров в 1994 году возглавил Северо-Кавказскую научную лабораторию «Психодиагностика и формирование способностей учащейся молодежи»

Широкомасштабные исследования научной лаборатории познавательных, психомоторных, академических, музыкальных, иноязычных, спортивных, военных, профессиональных и др. способностей школьников, студентов, аспирантов, курсантов и слушателей (более 4000 человек) позволили выполнить большой объем экспериментальных исследований (провести более 190 000 человекоизмерений) различных компонентов способностей учащейся молодежи и открыть на кафедре в 1994 году профессору В. П. Озерову аспирантуру, а в 2000 году докторантуру по специальностям: 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологии»; 19.00.07 – «Педагогическая психология»; 19.00.13 – «Психология развития акмеологии».

Ведущими сотрудниками научной школы «Психодиагностика и развитие способностей» СКФУ являются:

– профессор В. П. Озеров, доцент Е. В. Бондаренко, профессор О. В. Соловьева, доцент А. Д. Ложечкина, доцент И. И. Кобзарева, доктор психологических наук С. Г. Корлякова и ряд других доцентов.

По тематике научного направления сотрудниками школы подготовлено и успешно защищены 2 докторские и 31 кандидатская диссертация. Издано по теме НИР 8 монографий, 8 учебных и 10 учебно-методических пособий, 3 сборника научных трудов.

Докторант научной школы, доцент С. Г. Корлякова, разрабатывая тему «Диагностика и формирование психомоторного компонента музыкальных способностей», опубликовала монографии «Музыкальная психология» (2007) и «Диагностика и развитие психомоторных способностей музыкантов» (2008), 15 п.л. Профессор В. П. Озеров опубликовал в последние годы две монографии «Психомоторное развитие молодежи» (2009),

15 п.л., и «Формирование психомоторных способностей человека» (2011), 16 п.л. Опубликовали научные монографии доценты Е. В. Бондаренко, А. Д. Ложечкина, И. И. Кобзарева и профессор О. В. Соловьева.

Теоретическое значение результатов научного направления. В докторской диссертации, а затем серии монографий сформирована концепция психомоторного развития человека, в частности учащейся молодежи и спортивной смены. Впервые предложена многоуровневая структура психомоторных способностей (1985) и их научное определение. «Психомоторные способности, по нашему мнению, являются ядром двигательных способностей человека, выступая как их многоуровневый когнитивно-моторный компонент, включающий нейродинамические, сенсорные, моторные и интеллектуальные особенности, реализуемые как на произвольном, так и на непроизвольном уровне самоконтроля, саморегуляции и самоуправления двигательной деятельности» (Озеров В.П., 1989, 2002). Уточнена система понятий: психомоторные задатки, способности, особенности, возможности, свойства и др.

Новизна научного направления научной школы и тематики научной лаборатории состоит в том, что в ней впервые поставлена и исследована фундаментальная комплексная проблема дифференциальной психологии, психодиагностики, психологии способностей и педагогической психологии в разработке экспресс-тестов и методологии целенаправленного развития (формирования) глубинных компонентов психомоторных, спортивных, познавательных, академических, музыкальных и профессиональных способностей учащейся молодежи на всех стадиях непрерывного образования.

Этот инновационный подход в психодиагностике способностей позволил заложить в 1994 году новую тему НИР «Лонгитюдное комплексное исследование динамики развития познавательных способностей школьников за период обучения в школе». Решение этой фундаментальной проблемы изучалось в 10 кандидатских диссертациях по педагогической психологии и психологии развития и завершилось в докторской диссертации доцента О. В. Соловьевой (2003) под руководством профессора В. П. Озерова.

Достижения научной школы. Монография проф. В. П. Озерова «Психомоторные способности человека» освещает данные четырех двухлетних психолого-педагогических экспериментов по диагностике и формированию психомоторных способностей школьников, студентов и выдающихся спортсменов в важнейшие периоды развития человека (детство, отрочество, юность и возмужание) стала обладателем научного гранта РГНФ. Монография проф. О. В. Соловьевой выиграла научный грант РГНФ в 2010-е годы.

В учебном пособии «Основы здоровой жизнедеятельности: Активизация психофизической работоспособности человека» предложена авторская программа для непрерывного валеологического образования учащихся в средней и высшей школе – стала лауреатом профессионального конкурса «Золотая Психея». Дипломом номинанта награждены проф. О. В. Соловьева и доц. А. Д. Ложечкина. В 2004 и 2008 годах проф. В. П. Озеров награжден почетными грамотами президентов Российского психологического общества за развитие психологического содружества. Монография В. П. Озерова «Формирование психомоторных способностей у школьников» признана лучшей спортивной книгой Молдовы. В 2006 году В. П. Озеров награжден медалью правительства Ставропольского края «За доблестный труд» III степени. В 2008 году награжден нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» МО и науки РФ.

В 2007 г. профессор В. П. Озеров, участвуя в Федеральной программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2006–2008 годы)», выиграл проект «Вовлечение детей и молодежи в жизнь общества путем развития потребительской

части человеческого капитала в системе образования» – 2 000 000 рублей.

Собранный в научной лаборатории ценный экспериментальный материал и теоретические поиски сотрудников научной школы позволили провести три Всероссийские научные конференции, в которых приняли участие 68 специалистов из 16 городов Российской Федерации. Среди участников было 7 докторов наук, два академика и один член-корреспондент,

28 кандидатов наук и доцентов. Профессор В. П. Озеров избран академиком Международной педагогической академии (МПА) и Международной академии психологических наук (МАПН). Профессора О. В. Соловьева и С. Г. Корлякова избраны член-корреспондентами Международной академии педагогического образования. Проф. В. П. Озеров является членом Координационного совета Российского психологического общества, председателем Ставропольского регионального отделения РПО.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

**О. В. Соловьева, доктор психологических наук, профессор
Педагогический институт СКФУ**

PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE EDUCATION AREA HIGH SCHOOL

**O. V. Solovyov, d. psih. n., professor,
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol**

В статье раскрывается вопрос о психологической культуре субъектов образовательного пространства вуза. Отмечается многоуровневость и многокомпонентность психологической культуры. Подчеркивается важность владения психологической культурой всеми субъектами образовательной системы высшей школы.

In the article the question of the psychological culture of subjects educational environment of the university. It is noted multilevel and multi-component psychological culture. Emphasizes the importance of psychological ownership culture by all subjects of the educational system of higher education.

Ключевые слова: психологическая культура, психологическая грамотность, интеллигентность, компетентность, рефлексия и культуротворчество.

Key words: psychological culture, psychological literacy, intelligence, competence, reflection and cultural creativity.

Задача формирования психологической культуры всех субъектов образовательного пространства вуза является актуальной и значимой. Психологическая культура должна быть присуща каждому современному человеку и проявляться в профессиональной деятельности и в повседневной жизни, тем более когда речь идет о системе высшего образования и его субъектах.

Психологическая культура характеризует культуру поведения, общения, культуру мышления, культуру чувств, идеалы, жизненные ценности и многое другое. Она направлена на более глубокое понимание себя и мира, эффективное осуществление своей профессиональной деятельности, успешное взаимодействие с другими людьми. Психологическая культура позволяет не только познавать себя, но и корректировать, создавать свою личность.

Психологическая культура имеет иерархическое многоуровневое строение и многокомпонентный состав. Она выступает как единство знания, отношения, переживания и жизненного опыта человека.

Минимально необходимый уровень развития психологической культуры – это психологическая грамотность (Е. А. Климов, Л. С. Колмогорова, В. В. Семкин и др.).

Психологическая грамотность интерпретируется как некоторый минимум психологических знаний и умений, которые обеспечивают более или менее адекватное поведение и социальное взаимодействие. Так, Е. А. Климов подчеркивает, что «психологическая грамотность в контексте культуры не сводится к элементарной осведомленности человека о фактах и зависимостях, характеризующих субъективный мир человека, но предполагает некоторую специфическую воспитанность личности и определенный склад, направленность ума» [1].

Помимо психологической грамотности Л. С. Колмогорова к основным составляющим психологической культуры относит психологическую компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексивность и культуротворчество [2]. Психологическая компетентность обеспечивает эффективность поведения, деятельности и в целом социального взаимодействия с людьми.

В. В. Семкин в генезисе психологической культуры помимо названных компонентов выделяет зрелую психологическую

культуру как развитый механизм личностной саморегуляции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми [4]. Психологическая культура проявляется в саморегуляции и самоорганизации жизнедеятельности человека, в базовых отношениях личности к себе, близким, к миру в целом. С ее помощью человек более гармонично соотносит внутренние психологические запросы и внешние требования жизни.

Наличие у человека развитой психологической культуры характеризуется систематичностью пополнения культурных стремлений и навыков, достаточно высоким уровнем обычного и делового общения, творческим подходом к делу, умением познавать, реалистично оценивать свою личность, рефлексировать.

Наиболее яркой, жизненной и конкретной манифестацией психологической культуры является феномен интеллигентного человека [4]. Интеллигентный человек – это образованный, высококультурный и высоконравственный человек, который владеет мастерством коммуникации, проявляя высочайший такт и уважение к человеку независимо от его социального и образовательного статуса. Интеллигентный человек умеет сохранять чувство собственного достоинства, уважая достоинство другого человека. Д. С. Лихачев писал, что интеллигентность проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, в умении незаметно помочь другому... Интеллигентность – это способность к пониманию, к восприятию, это отношение к миру и к людям [3].

Опираясь на высказывание А. Гелена, что «культура – это человечность», а также слова С. Л. Рубинштейна: «Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек» и «для человека другой человек – мерило, критерий его «человечности», можно дать лаконичное определение психологической культуры как «меры человеческого в человеке».

Работа по формированию психологической культуры в вузе может осуществляться со студентами и профессорско-преподавательским составом в виде психологического просвещения, включающего теоретические знания по психологии межличностного общения, организации деятельности, способам разрешения конфликтов, имиджу, ораторскому искусству, мастерству управления собой и др.

Процесс формирования психологической культуры сложен и многоаспектен. Он требует личностной включенности и глубокой осознанности всех субъектов образовательного пространства вуза необходимости обладания ею, как показателем человечности.

Литература

1. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учебник для вузов. М., 1998.
2. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования // Педагогика. 1997. № 3.
3. Лихачев Д. С. О русской интеллигенции // Новый мир. 1993. № 2.
4. Семкин В. В. Психологическая культура в образовании человека. СПб., 2002.

И. И. Кобзарева, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

В статье освещается вопрос гуманизации образовательного процесса как основного принципа модернизации современного российского образования.

The article highlights the issue of humanization of the educational process as a basic principle of modern modernization of Russian education.

Ключевые слова: гуманизация, профильное обучение, субъект-субъектные отношения, диалог, дифференциация обучения, открытость образования, свобода выбора, непрерывность общего и профессионального развития личности, индивидуально-творческий подход.

Key words: humanization, specialized education, a subject-subject relations, dialogue, differentiation of learning, openness, education, freedom of choice, continuity of general and professional development of the individual, and individual creativity.

На современном этапе развития общества человечество переживает сложный период от техногенной культуры, технократических принципов в области образования к гуманизации всего образовательного процесса. Гуманизация образования, будучи одной из мировых тенденций, является и основным принципом реформирования образования в нашей стране.

Идея гуманизации образования не нова, но каждая эпоха добавляет свои особенности и подходы к её рассмотрению.

На современном этапе развития общества в понятие «гуманизация» закладываются следующие представления:

- это очеловечивание окружающего нас мира, т. е. наложение культурно-исторических и сущностных особенностей человека на обстоятельства, условия, предметы и явления окружающей жизни (Алексашкина И. Ю. [1], Порфирьева Р. А. [9]);
- процесс, ориентированный на исключительную значимость каждой человеческой личности, в признании её самоценности (Гладунов А. О. [8], Дмитриев И. С. [3], Ильин Н. И. [4], Левитан Е. П. [7], Шиянов Е. Н. [11], Яценко И. И. [13]);
- совокупность содержания и методик обучения, учитывающих человеческую природу обучаемого как личности, ставящих на первое место мотивы человеколюбия и справедливости, развивающих духовное начало обучаемых (Зайцев О. С. [2], Чандаева С. А. [10]).

Таким образом, в определении понятия «гуманизация» наблюдаются подходы, ориентированные, во-первых, на понимание личности как исключительной, самоценной, во-вторых, очеловечивание окружающего нас мира, в третьих, совокупность содержания и методик обучения, учитывающих человеческую природу обучаемого как личности.

Одной из особенностей модернизации современного российского образования, тесно связанной с гуманизацией, является внедрение в школы профильного обучения на старшей ступени общего образования.

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [5].

Основная задача такого обучения – создание «системы специализированной подготовки (профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования)» [5]. То есть она предполагает создание необходимых условий для развития личности; обеспечение развития и саморазвития самой системы образования; превращение последней в действенный фактор развития общества.

Ориентация на личность как ценность, на её развитие и саморазвитие является ведущим принципом гуманистических тенденций образовательного процесса. Гармоничное общекультурное, социально-нравственное и профессиональное

развитие личности делает человека более свободным и творческим в реализации своей личностной функции. Данная закономерность позволяет сформулировать ведущий в системе гуманистических принципов образования принцип непрерывного общего и профессионального развития личности.

Данный принцип заложен в реализации учебного процесса профильной школы. В учебный план такой школы внесены дисциплины общей подготовки (базисное ядро), способствующие общему развитию личности, и предметы профессиональной подготовки в соответствии с избранным профилем обучения (гуманитарным, информационно-математическим, спортивным и т. д.), оказывающие влияние на профессиональное развитие личности ребенка.

Профильное обучение выступает механизмом, обеспечивающим открытость образования, и в то же время – средством реализации принципов гуманизации образовательного процесса. По мнению Е. Н. Шиянова [12], без первого невозможно обеспечить второе, так как, оставаясь закрытой и бюрократической, система образования препятствует становлению нового демократического общества.

Профильное обучение как механизм обеспечения открытости образования предполагает реальное многообразие его форм с целью реализации права выбора учащимися образовательных программ. Право выбора имеют и педагоги. В современных условиях существуют вариативные учебные программы, учебники и учебные пособия, хрестоматии. Задача педагога состоит в том, чтобы ознакомиться со всем их многообразием и выбрать те, которые с точки зрения учителя наиболее подходят для обучения учащихся данного класса.

В образовательном процессе профильной школы каждый учащийся получает возможность самостоятельно определить подходящий для себя учебный профиль – своего рода направление обучения и развития, индивидуальную траекторию своего профессионального развития. Данная тенденция позволяет реализовать такой принцип гуманизации образования, как свобода выбора.

Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности при профильном обучении приобретает оптимальный характер, когда обучаемый выступает субъектом образовательного процесса. Субъект-субъектные отношения, складывающиеся между педагогом и учащимся – это особый фон человеческих эмоций, который пронизан положительной энергетикой, ощутимой только на подсознательном уровне, способствующий росту, развитию и саморазвитию как педагога, так и воспитанника, т. е. происходит «взаимопроникновение друг в друга». Создание субъект-субъектных отношений возможно только при диалоговом общении, так как диалог требует равенства позиций участников общения, признания права на собственное мнение и ошибку, уважения и доверия друг к другу, способности принимать позицию другого, особенной эмоциональной атмосферы, способствующей искренности в выражении мыслей и чувств. Воплощение субъект-субъектной формы взаимодействия является одним из гуманистических принципов обучения – полисубъектный (диалогический) подход.

В то же время саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности образовательного процесса. Данная закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Процесс развития личности без понимания значимости мотивации складывается стихийно и неосознанно. А. Г. Асмолов [6] отмечает, что ценность «быть личностью» только тогда приводит к возникновению у человека подлинных мотивов, когда ее мотивация с потребления, в том числе и интеллектуального, смещается на не знающее границ творчество. Это дает возможность обучаемому испытать радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей.

Таким образом, гуманизация образовательного процесса является одним из ведущих принципов модернизации современного российского образования. В современном профильном обучении проявляются такие гуманистические тенденции, как субъект-субъектные отношения, диалоговое общение,

дифференциация обучения, открытость образования, свобода выбора, непрерывность общего и профессионального развития личности, индивидуально-творческий подход.

Литература

1. Гуманитаризация естественнонаучного образования: проблемы и перспективы: Тезисы докладов межрегиональной научно-практической конф. СПб., 1996. 120 с.
2. Гутник Е. М. Качественные задачи по физике. М. : Просвещение, 1995. 64 с.
3. Дмитриев А. В. Личность и гуманизм. М. : Высшая школа, 1995. 160 с.
4. Ильин Н. И. Формирование гуманитарных знаний учащихся в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин в средней школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1996. 18 с.
5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Официальные документы в образовании. 2002. № 27.
6. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов-н/Д : Ростовский педагогический университет, 1997. 112 с.
7. Левитан Е. П. Гуманизация школьной астрономии // Земля и Вселенная. 1990. № 1. С. 91–94.

8. О гуманизации, гуманитаризации, словом, о состоянии (Материалы «Круглого стола») // ВВШ. 1997. № 8. С. 17–21.
9. Порфирьева Р. А. Гуманитаризация образования как фактор преобразования общества : дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 119 с.
10. Чандаева С. А. Физика и человек : пособие для учителей физики общеобразовательных учреждений. М., 1994. 336 с.
11. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д : РИО Цв. печат., 1995. 314 с.
12. Шиянов Е. Н. Профильное обучение как средство реализации принципов гуманизации образовательного процесса // Развитие личности как стратегия гуманизации образования : материалы V межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Е. Н. Шиянова, Н. Г. Сикорской. Ставрополь : СКЦИ, 2006. 224 с.
13. Яценко И. И. Гуманитаризация естественнонаучного образования: проблемы и перспективы : тезисы докладов межрегиональной научно-практической конф. СПб., 1996. 120 с.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНСТАНТАХ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА

А. Д. Ложечкина, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

В статье рассматривается проблема нормативов показателей различных исследований, применимых на практике, а также существующих нормальных величин, которые не нашли должного использования в науке.

The problem of performance standards for the various studies that are applicable in practice as well as existing normal levels, which were not adequately used in science.

Ключевые слова: развитие психики, нормативы показателей, психологические константы развития, детерминанты когнитивного развития.

Key words: development of the psyche, performance standards, constant psychological development, the determinants of cognitive development.

В современной науке на сегодняшний день выявлены нормативы показателей, которые отражены в различных исследованиях и наиболее широко применяемые в практике. Также наряду с данными константами существуют нормальные величины, пока еще не нашедшие должного использования, полученные авторами в исследованиях, имеющих разные частные варианты по одному показателю и не нашедших должного использования в науке.

Междисциплинарность данной проблематики неоспорима, так как имеет научную и методологическую обусловленность на научно-эволюционном и современном этапе развития психологической науки.

Развитие психики в постнатальном онтогенезе основывается на целостных представлениях о структурной организации и системных морфологических преобразованиях различных отделов головного мозга человека на разных этапах индивидуального развития. Именно поэтому вопрос развития и определения констант, связанных с характеристиками особенностей мозгового обеспечения когнитивных процессов на разных этапах онтогенеза, которые и определяют функциональные возможности ребенка в процессе воспитания и обучения, жизнедеятельности обращен к междисциплинарным нейроморфологическим, нейрофизиологическим и нейропсихологическим исследованиям, а также к психологическим, морфологическим,

нейропсихологическим исследованиям, связанным с дифференцировкой развития вышеописанных процессов у человека в норме и патологии. Так, например, согласно представлениям современных нейронаучных исследований, когнитивные процессы обеспечиваются не отдельными зонами коры или подкорковыми образованиями, а сложным пластичным взаимодействием различных структур мозга.

Человек является носителем и субъектом психики и сознания, и без понимания природы человека и представления о его структуре нельзя понять психику во всех ее формах и уровнях существования, а основными характеристиками человека являются внутренние детерминанты психики и поведения (Б. Г. Ананьев). Также несомненным является индивидуальность акмеологических детерминант когнитивного развития через субъективное познание мира, познание закономерностей системогенеза, эволютивной динамики индивидуальности, вектор мышления, планирование действий, решение задач, личностные интенции, инвариативные составляющие целенаправленной активности разного типа, гармоничность-дисгармоничность структуры свойств целостной индивидуальности и др.

Но осуществление и раскрытие логики исследования на современном этапе познания человека и его генеза, особенностей (акселерация, асинхрония и др.) и выявление в связи с этими особенностями нормативов невозможно без развития новейшей науки: проведения фундаментальных исследований, возникновения и существования научных школ, частных научных исследований и т. д.

Литература

1. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М. : Институт психологии РАН, 2009. 416 с.
2. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. М. : ИПРАН, 2006. 464 с.
3. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка / ред. Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. М. : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2009. 432 с.

ИЗУЧЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ЗДОРОВОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ АСПИРАНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е. В. Бондаренко, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

STUDY OF MOTOR ACTIVITY AS A COMPONENT OF A HEALTHY LIFE OF RESIDENT – FUTURE OF HIGH SCHOOL TEACHERS

E. V. Bondarenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается актуальная проблема формирования здоровой жизнедеятельности и оптимизации двигательной активности обучающихся в высшей школе. Подчеркивается ведущая роль и значение двигательной активности в структуре здоровой жизнедеятельности и процессе профессионального становления будущего преподавателя высшей школы. Приводятся результаты исследования сформированности основных компонентов здоровой жизнедеятельности у аспирантов 1-го года обучения.

The article deals with the actual problem of forming a healthy life and optimize physical activity of students in higher education. Emphasizes the key role and importance of physical activity in the structure of a healthy life and the process of professional development of future high school teacher. The results of the study of formation of the main components of a healthy life at 1 year post-graduate training.

Ключевые слова: здоровье и здоровая жизнедеятельность, оптимальная двигательная активность, профессиональное становление, преподаватель высшей школы.

Key words: health and ability to live a healthy, optimal motor performance, professional development, teacher of high school.

В настоящее время, характеризующееся проявлением результатов научно-технического прогресса в развитии общества, можно отметить ряд характеристик жизнедеятельности современного человека, таких как обострение противоречий между интеллектуальным, эмоциональным и психическим напряжением в деятельности. Изменение темпа и ритма жизни, уменьшение доли физического труда в быту и при этом увеличение умственных нагрузок привело к гиподинамии, которая негативно отражается на жизнедеятельности человека на всех этапах возрастного развития, особенно на развитии подрастающего поколения и учащейся молодежи.

Актуальность проблемы формирования здоровой жизнедеятельности среди обучающихся как в средней, так и высшей школе объясняется критическим ухудшением состояния здоровья детей и молодежи. Одна из причин такой ситуации – тенденция к снижению социального контроля и регулирования индивидуального поведения молодого поколения, отмеченная в последние годы, отсутствие доступной информации по проблеме здоровой жизнедеятельности, несформированность соответствующих убеждений и практических навыков поведения в обществе [1, 4, 5].

Здоровье человека определяется множеством факторов, однако решающее значение среди них принадлежит двигательной активности, которая, как справедливо отмечает профессор Д. Н. Давиденко, зависит от человека и может быть преобразована нашей волей и настойчивостью. Этот фактор в наиболее «очищенной» и концентрированной форме – основное средство, используемое в физической культуре и спорте [3].

В последние десятилетия в связи с появлением своеобразной «моды на образованность» отмечается особая перегруженность учебного процесса различными курсами и дисциплинами, неадекватность образовательных методик возрастающему объему знаний, несоответствие требований к подготовленности обучающихся их индивидуальным и возрастным особенностям. Все это приводит к психофизическим перегрузкам, сказывается и на общем состоянии здоровья, и на формировании личности в целом. Как следствие, отмечается противоречие между большим объемом информации, который требуется освоить, и значительным снижением уровня двигательной и физической активности. Цели любой образовательной системы не могут быть признаны оправданными, если их реализация будет противоречить обеспечению здоровья обучаемых. Эта мысль находит продолжение в задачах, которые ставятся сегодня перед валеологическим сопровождением обра-

зовательного процесса, призванным содействовать всем субъектам обучения в сохранении, укреплении и формировании их здоровья. Внедрение и использование здоровьесоздающих психолого-педагогических технологий является одним из стратегических направлений в работе образовательной системы средней и высшей школы [5, 6].

При этом самый верный и эффективный путь к высокой работоспособности, творческой активности, физическому совершенству и долголетию – оптимальная двигательная активность, включающая как основные и обязательные формы физического воспитания, так и самостоятельные дополнительные занятия.

Классик отечественной психологии Б. Г. Ананьев отмечает, что во всех видах развития (умственного, физического и т. д.), какими бы они ни представлялись специализированными, проявляется единство развития человека как индивида, личности, субъекта (познания, деятельности, общения), индивидуальности. Целостность человеческого развития составляет его специфическое качество [5].

В многочисленных исследованиях отмечается, что двигательная активность является необходимым, эволюцией обоснованным условием жизни человека (Ю. Н. Вавилов, Д. Н. Давиденко, М. М. Кольцова, Н. Н. Куинджи, Н. Т. Лебедева, Б. А. Никитюк, Н. А. Фомин, В. П. Филин, Р. С. Черкасов и др.), так как на всех его возрастных этапах сохраняет здоровье, поддерживает работоспособность, обеспечивает условия для долголетия. Из этого следует, что в стиле жизни любого человека от рождения до старости рациональный двигательный режим должен занимать приоритетное место.

Под термином «двигательная активность» понимается сочетание разнообразных двигательных действий, выполняемых в повседневной жизни, в организованных и самостоятельных занятиях физическими упражнениями и спортом [7]. Определенные оптимальных, а также минимально и максимально возможных режимов двигательной активности является важнейшей современной психолого-педагогической задачей. Среди многочисленных форм занятий оздоровительной физической культуры особое значение имеют ритмическая гимнастика, шейпинг, плавание, велосипедные прогулки, спортивные игры, ходьба на лыжах, бег и некоторые другие [6].

Одной из основных задач проводимого нами исследования являлось выявить роль двигательной активности в структуре здоровой жизнедеятельности и определить ее объем у учащихся средней и высшей школы. В многолетнем экспериментальном исследовании приняли участие школьники, студенты колледжей и вузов, магистранты и аспиранты разных специальностей. В данной работе приведем результаты, полученные в группах аспирантов первого года обучения, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы». Мы учитываем, что процесс непрерывного психологического сопровождения профессиональной деятельности рассматривается в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального функционирования.

Результаты диагностики сформированности ценностно-го компонента здоровой жизнедеятельности у аспирантов 1-го года обучения показали, что для будущих преподавателей высшей школы приоритетными в рейтинге ценностей являются познание, наличие хороших и верных друзей, материально обеспеченная жизнь. Важно отметить, что аспиранты 1-го курса на 1-е место ставят свободу, а также среди главных ценностей выделяют на 2 месте здоровье, развитие, познание, уверенность в себе.

Изучение поведенческого компонента здоровой жизнедеятельности аспирантов выявило достаточно большое количество (65 %) соблюдающих ее среди будущих преподавателей

высшей школы при равномерной динамике желающих улучшить свое здоровье и соблюдать принципы здоровой жизнедеятельности в процессе дальнейшего профессионального становления.

Наиболее значимыми составляющими здорового образа жизни аспиранты выделяют «отказ от курения, алкоголя и пр.» – 92 %, «занятия спортом, двигательная активность» – 89 %, «полноценное, правильное питание» – 70 %, и 68 % назвали «самосовершенствование и саморазвитие».

С помощью методики анкетирования мы определили объем двигательной активности среди опрошенных. Занимаются спортом, участвуют в соревнованиях – 10 человек (из 21 опрошенного), утреннюю зарядку делают 16 человек (80 %). Режим дня соблюдают всего 30 % аспирантов, что объясняют учебной занятостью и нестабильностью расписания. Наиболее внимательное отношение к занятиям физкультурой и спортом отмечается у представителей мужской части исследуемой группы. Среди девушек выше показатели по дополнительной двигательной активности – занятия по фитнесу, регулярные посещения танцевальных групп (70 %). Наиболее низкие показатели получены по оздоровительному бегу и плаванию, всего 12 % (6 человек) отметили их в своей двигательной активности. На основе этих данных можно сделать вывод о том, что объем и интенсивность физической и двигательной активности у большинства аспирантов явно недостаточны, что особенно важно при сопоставлении с интеллектуальными нагрузками в учебной и профессиональной деятельности. Отмечается потребность в дополнительной двигательной активности, которая у подавляющего большинства опрошенных удовлетворяется в неполной мере.

Данные результаты подтверждают нашу идею о том, что двигательная активность занимает важное приоритетное место в структуре здоровой жизнедеятельности и процессе профессионального становления будущего преподавателя высшей школы [2]. Проведенное нами исследование показало, что формы и интенсивность основной и дополнительной двигательной активности аспирантов нуждаются в оптимизации и организации целенаправленной и своевременной психолого-педагогической помощи.

Профессором В. П. Озеровым подчеркивается, что здоровье населения России зависит от качественного улучшения валеологического просвещения взрослых и совершенствования психолого-педагогических компонентов валеологического об-

разования школьников и студентов, сформированности у них навыков здоровой жизнедеятельности. Необходимо качественно изменить содержание образования в современной средней и высшей школе; структуру и принципы обучения; создать новые условия для формирования здорового образа жизни и деятельности, совершенствования психомоторных и познавательных способностей учащихся [5].

Таким образом, основы здоровой жизнедеятельности являются необходимым условием профессионального становления и залогом как профессиональной, так и личностной успешности будущего преподавателя. Для достижения высокого уровня развития основных ее компонентов в процессе профессионального обучения аспирантов по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» в системе послевузовского образования необходимо обеспечить такие формы и способы учебной и профессиональной подготовки, которые, совершенствуя резервные возможности организма и независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций, обеспечат успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций.

Литература

1. Ананьев В. А. Практикум по психологии здоровья : методическое пособие. СПб. : Речь, 2007. 320 с.
2. Бондаренко Е. В. Основы здоровой жизнедеятельности в профессиональном становлении будущего преподавателя высшей школы // Вестник СГУ. 2009. Выпуск 65. С. 37–41.
3. Давиденко Д. Н., Зорин В. Е., Борилкевич В. Е. и др. Социальные и биологические основы физической культуры / отв. ред. Д. Н. Давиденко. СПб. : СПбГУ, 2001.
4. Куинджи Н. Н. Валеология. Пути формирования здоровья школьников / Н. Н. Куинджи. М. : Аспект Пресс, 2000. 139 с.
5. Озеров В. П. Основы здоровой жизнедеятельности. Активизация психофизической работоспособности человека : учебное пособие. М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2006. 472 с.
6. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Питер, 2003. 607 с.
7. Физическая культура студента : учебник / под ред. В. И. Ильинича. М. : Гардарики, 2007. 448 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

И. Ю. Резванова, кандидат педагогических наук
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

COMPETENCE APPROACH IN TEACHER DEVELOPMENT UNIVERSITY

I. Y. Rezvanova, Ph.D.
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье поднимается проблема компетентностного подхода в системе повышения квалификации преподавателей вуза. Определяются границы применимости понятий «квалификация», «профессионализм». Рассматриваются личностный и деятельностный подходы в формировании компетенций преподавателя вуза.

The article raises the problem of competency-based approach in the training of high school teachers. Determined by the limits of applicability of the concepts of «qualification», «professionalism». Considered personal and activity approaches in building competencies of university teachers.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, квалификация, профессионализм, преподаватель высшей школы, личностный подход, деятельностный подход.

Key words: competence, competence approach, skill, professionalism, high school teacher, personal approach, the activity approach.

Обращение к концепции непрерывного профессионального образования требует рассмотрения повышения квалификации преподавателей вуза в логике современных изменений в высшем образовании, среди которых реструктуризация высших учебных заведений, введение ФГОС ВПО нового положе-

ния, ориентация на внедрение инноваций в организацию, содержание и технологии.

Ведущей идеей стандартов нового поколения и концепции непрерывного образования является компетентностный подход.

Реализация компетентностного подхода в системе повышения квалификации связана с развитием компетенций, которые обеспечивают успешность преподавателя вуза.

В научной литературе до сих пор не сложилось единого понимания компетенций. Так, в философии, социологии компетенция – необходимый элемент общечеловеческого знания, благодаря которому возможна полноценная самореализация личности. В менеджменте компетентность – это один из важнейших принципов управления, является важнейшей составляющей профессионализма. В психологических исследованиях компетентность – важнейшее качество, характеристика современной личности. В педагогических исследованиях данная категория рассматривается как личностная составляющая профессионализма, результат и критерий качества подготовки, результат образования, заложенный в стандартах.

Как отмечает С. И. Змеев, человечество на рубеже XX–XXI веков столкнулось с кризисом компетентности, который означает стремительное, нарастающее отставание способностей челове-

ка справляться с изменениями в окружающем его мире от темпов этих изменений [3].

Компетентностный подход призван изменить модель получения знаний на всю жизнь на модель непрерывного приращения знаний. В этой связи возникает проблема в педагогике повышения квалификации соотношения понятий «квалификация», «профессионализм», «компетентность». Вопрос о компетенциях, квалификациях и профессионализме – это проблема целей образования, в том числе и целей повышения квалификации преподавателей вуза.

Квалификация – степень и вид профессиональной подготовки работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы (Ларионова Г. А.). Показателем квалификации работника может служить категория, наличие диплома, звания и/или ученой степени. Определение квалификации очень важно при установлении тарифных ставок и должностных окладов.

Квалификационный подход предполагает точное соотношение имеющихся знаний, умений и навыков личности с объектами труда, алгоритмами.

Квалифицированным является тот человек, который, по мнению Г. П. Щедровицкого, видит и понимает тенденции развития мышления и деятельности, вместе с тем рефлексивирует необходимые изменения своей собственной профессиональной деятельности в связи с тенденциями развития. Если таковой рефлексивной и «понимающей» работы не продлевается, деятельность оказывается неуправляемой, а специалист – некавалифицированным, независимо от степени подготовленности [11].

Согласно квалификационному подходу система повышения квалификации имеет ограниченные возможности, так как после очередного повышения квалификации человек может рассчитывать только на повышение разряда или имеет возможность получить какую-то категорию, и все это в рамках профессиональной сферы. Именно ограниченность, рамочность квалификационного подхода не позволяет в полной мере представить, какие знания, умения, отношения, способности человека оптимально связаны с эффективной жизнедеятельностью в различных ситуациях.

Обращение к компетентностному подходу требует определения границ применения понятия «профессионализм».

Профессионализм – хорошее владение своей профессией [9].

В психолого-педагогических исследованиях выделяют профессионализм деятельности, профессионализм личности, личностно-профессиональное развитие.

Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая его высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологический инвариант профессионализма, адекватный уровень притязаний; мотивационная сфера и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [7,8].

Личностно-профессиональное развитие – формирование личности специалиста и ее профессионализма в процессе саморазвития, профессиональной деятельности и в профессиональных взаимоотношениях с другими субъектами труда [7].

Исходя из данного понимания, профессионализм личности, профессионализм деятельности, личностно-профессиональное развитие ограничиваются профессиональным предназначением человека.

Что касается компетенций, то, как отмечает И. А. Зимняя, компетенции – некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [2].

Компетенции связаны с профессионализмом, поскольку они частично или полностью выводятся из профессиональных квалификаций. Компетенции необходимы для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки обучающихся как категории результата образования, заложенные в ФГОС ВПО третьего поколения.

Компетентностный подход не отрицает знания, умения, навыки, а указывает на способность на основе имеющихся знаний, умений, навыков решать проблемы различной сложности,

касающиеся не только профессиональной деятельности, но и жизнедеятельности человека в целом.

Так, В. А. Болотов, В. В. Сериков отмечают следующие ситуации проявления компетентности человека [1]:

- в познании и объяснении явлений действительности при освоении современной техники и технологии;
- во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
- в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках;
- при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
- при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

При этом важно, что в компетентностном подходе происходит постижение собственной идентификации человека. Формируемые компетенции позволяют человеку, используя различные ресурсы бытия, самореализовываться, самообразовываться на протяжении всей жизни.

Реализация компетентностного подхода в повышении квалификации связана с определенной методологией отношения преподавателя к знанию. Так, по мнению В. В. Краевского, особую значимость приобретает способность преподавателя не ограничиваться использованием уже имеющихся в науке знаний для обоснования собственной учебной работы, а он должен еще и сам получать такие знания, чтобы можно было представить их обучающимся не как готовый продукт, а в динамике, в процессе их становления [4].

Формирование компетенций в процессе повышения квалификации преподавателей вуза реализуется через деятельностный и личностный подходы. Это меняет понимание, что повышение квалификации – это деятельность, в которую должны включаться преподаватели для того, чтобы приобрести необходимые знания, умения, качества. Повышение квалификации – это деятельность без ограничивающего фактора «конечного знания», определяющаяся самим преподавателем, его активностью, личностной зрелостью, самостоятельностью, ответственностью. Природа компетентности такова, что она является следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта (Т. А. Родермель).

Таким образом, провозглашенный в образовании компетентностный подход синтезирует знаниевый, квалификационный подходы и акцентирует внимание на переосмыслении организации, содержания и технологий повышения квалификации преподавателей вуза.

Литература

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 15–20.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Змеев С. И. Основы андрагогики. М., 1999.
4. Краевский В. В. Повышение квалификации педагогических кадров // Педагогика. 1992. № 7–8. С. 55–58.
5. Кузьмин И. П. Непрерывное образование как ведущая методологическая основа профессионального развития педагога. Непрерывное профессиональное образование. Опыт и проблемы: сб. науч. статей / АПС; под ред. П. С. Хейфеца. СПб.: КультИнформПресс, 2001. 156 с.
6. Ларионова Г. А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: монография. Челябинск: ЧГАУ, 2004.
7. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управления и его оценка. М., 2001.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
9. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.
10. Родермель Т. А. Феномен компетентности в современном образовании: социокультурный аспект: дис. ... филол. наук. Томск, 2011. 168 с.
11. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования. М., 1993.

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА

И. В. Буркина, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SYSTEM-SYNERGETIC APPROACH TO THE ENVIRONMENTAL EDUCATION OF CHILDREN OF RESIDENCE

I. V. Burkina, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В данной работе представлен краткий анализ трактовки значимости системно-синергетического подхода к осуществлению экологического воспитания детей по месту жительства, показана возможность встраивания синергетических представлений в область экологической педагогики определяющей доминанты распространения ценностей глобального типа в локальных условиях экологического воспитания по месту жительства.

This paper presents a brief analysis of the interpretation of the importance of system-synergetic approach to the implementation of the environmental education of children in the community, the possibility of synergistic integration concepts in the area of environmental pedagogy defines the dominant values of the global spread of such conditions in local environmental education in the community.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая педагогика, системно-синергетический подход, интеграция, холотропность мышления.

Key words: environmental education, environmental pedagogy, systematic and synergetic approach, integration, kholotropnoye thinking.

В настоящее время исследования процессов экологической педагогики, осуществляемых в русле становления идей синергетики, её концептуального аппарата, являются исходной точкой роста новых образов и представлений в педагогической науке. Рубиконом каналов количественного описания волновой трактовки в области интегративно-синергетических оснований экологической педагогики является физика квантовой информации, которая работает не только в плотном материальном мире, но и на любых квантовых уровнях различной реальности [1]. Имея интегративные свойства, экологическое воспитание детей по месту жительства в этом случае обосновывает простую возможность интерпретировать такой порядок вещей, который высвечивает Л. Н. Золотухина: «вчерашие плохо воспитанные и несчастные дети превращаются в духовно убогих людей, неспособных родить здорового человека и воспитать Личность». Системно-синергетический подход к экологическому воспитанию объясняет возможности спасительных квантов любви и сострадания, способных нейтрализовать разрушительные процессы, происходящие в организме другого человека, регулировать процессы в самом себе, восстанавливать гармонию пространств [3]. Такая диалектика стала возможна благодаря основоположникам статического и динамического описания сложных движений Л. Э. Больцсмана и А. Пуанкаре, а также благодаря работам А. Н. Колмогорова, Я. Б. Зельдовича. Анализ процессов обновления методологической базы педагогики и экологического приводит нас к необходимости рассматривать более детально системно-синергетический подход, который дает нам новые интегративные возможности для исследования объектов сложных систем в педагогике. Основанием тому являются исследования П. Л. Волк, в которых отмечается то, что предшествующий синергетики была физическая термодинамика-статистическая теория фазовых переходов, разрабатываемая П. Эренфестом, Л. Д. Ландау, К. Дж. Вильсоном, Л. П. Кадановым.

Синергетическое представление о процессах самоорганизации сложных и сверхсложных систем сложилось, как известно, на почве изучения неравновесных термодинамических процессов и разрабатывалось физиками и математиками – И. Пригожиным, Г. Хаккеном, С. П. Кордюмовым и др. Вместе с тем уже в их первых теоретических сочинениях высказывалось убеждение, что основные синергетические закономерности имеют всеобщий характер, распространяясь на другие уровни бытия природы и на процессы социокультурные, тем самым попадая в сферу компетенции нашего рассмотрения.

В этом плане системно-синергетический подход к экологическому воспитанию детей по месту жительства может сыграть ведущую роль в распространении моральных и культурных ценностей глобального типа, которые, не отвергая национальных приоритетов, будут объединяющим началом и основой не только частной области экологической педагогики, но и стимулом интеграционных тенденций в современном мире, которые представлены в последних международных документах ЮНЕСКО и Совета Европы, именно здесь сформулирована стратегия глобального образования: «Земля – наш Дом». Поэтому в задачах экологической педагогики необходимо рассматривать тенденции системно-синергетического характера, формирующие понимание Мира на основе холистических и нецивилизационных взглядов приверженности к холотропности мышления сегодняшнего ребенка, будущего человека, в естественной традиции ответственного за все формы бытия и уровни развития на Земле и в Космосе, способного сочетать свободу выбора с личной ответственностью за принятые решения, общечеловеческие интересы с национальными, безопасность в мире с толерантностью [3]. По большому счету это есть синергетический вызов культуре, и, как пишет Е. Н. Князева: «Сегодня мы находимся на пути к социосинергетике или гомосинергетике. Мы движемся к синергетике, умеющей подходить к человеческой культуре, к пониманию феномена человека во всех его разнообразных проявлениях, к раскрытию тайн человеческого художественного и научного творчества, познания, здоровья, образования, коммуникаций, встраивания человека в ближайшую и более отдаленную социальную и культурную среду» [5]. Поэтому можно сказать, что раскрыть законы, лежащие в основе эмерджентных явлений природы и общества, законы возникновения новых форм, паттернов, структур, организационных целостностей может именно синергетика. В этой связи синергетическая методология представляется самой прогрессивной для изучения механизмов встраивания этнодуховных культурных оснований в развитие сложных систем экологического воспитания детей по месту жительства.

Анализ тенденции в этой связи показывает очевидность того, что: эко-, этно-, духовные культурные основы движутся в направлении объективизации выстраивания сложных систем с позиций интегративной области экологической педагогики, концептуальными подходами к которой являются: «возращивание», «сопровождение» и «поддержка» ребенка и в будущем человека, способного к культурному созиданию, продуктивному диалогу с природой и различными уровнями бытия [4].

Системно-синергетический подход к экологическому воспитанию детей по месту жительства отражает не социальную стратификацию и не структуру общественного производства (как просветительская система), а открывает пространство эко-, этно-, духовной культуры, соответствующие содержанию и формам основных параметров бифуркационных периодов. Такая культура оказывает весьма существенное влияние на выбор путей постбифуркационного развития интегративной характеристики экологической педагогики, учитывающей продуктивные идеи В. С. Библера, С. Ю. Курганова («Школа диалога культур»), В. В. Давыдова (концепция развивающего обучения), целостный подход к содержанию образования В. М. Розова, обозначение личностных качеств субъектов – Л. С. Выготского, Ш. А. Амонашвили. Как отмечает О. С. Анисмов – классическая функция образования как инструмента освоения и репродуцирования культурного опыта человечества в современной образовательной парадигме существенно уточняется, личностной гуманистической доминантой и созидательной установкой индивидуального экологического сознания современного ребенка, вынужденного жить и действовать в эпоху мировой культурной конвергенции, в условиях

глобального изменения мировоззренческой и деятельностной парадигмы [2]. Поэтому установка на накопление естественнонаучных, социально-исторических, технических сведений, на преимущественное развитие логического мышления или даже на эмоциональное освоение переживаний этноисторических типов культур и моделей воспитания чувств, оказывается недостаточной и лучше всего трансформируется в направлении целостного миропонимания, мироотношения посредством экологического воспитания по месту жительства. Такое воспитание в толковании системно-синергетического подхода предмечивает сущностную потребность человека в структурной определенности мира с точки зрения его доступности и осознании целостной соотносимости вещей, явлений, идей и образов.

Литература

1. Акимов А. Е. Торсионные коммуникации третьего тысячелетия // Современные коммуникационные технологии : труды международной конференции. М., 1995.
2. Анисимов О. С. Основы метааналитики. М., 2007.
3. Буркина И. В. Интерпретация экзодуховного воспитания и образования в свете социокультурной динамики // Социально-гуманитарные знания. № 5. М., 2007.
4. Глазачев С. Н., Вагнер И. В., Грехова Л. И., Сотникова Н. Н., Буркина И. В. Этноэкокультура педагогики семьи : научно-методическое пособие. М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. 212 с.
5. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика : Нелинейность времени и ландшафты коэволюции. М. : Ком Книга, 2007. 272 с.

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Т. П. Романенко, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

DEPARTMENT OF INDEPENDENT WORK STUDENTS

T. P. Romanenko, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье поднимается проблема управления самостоятельной работой студентов в вузе в условиях реализации ФГОС ВПО нового поколения, когда самостоятельная работа студентов выступает и как средства организации познавательной деятельности, и как ведущая форма учебной деятельности студента.

The article raises the problem of managing independent work of students in high school in the implementation of the GEF VPO new generation when the students' individual work serves as a means of organizing learning activities, and as the leading form of student learning activities.

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа студентов, управление, планирование, составляющие организации, исполнение, контроль, роль кафедры.

Key words: students' independent work, management, planning, organizing components, execution, control, the role of the department.

Творческая самостоятельность и активность являются главным признаком профессионально компетентных специалистов, каких должна готовить современная высшая школа. Повышение эффективности и качества учебного процесса непосредственно связано с управлением учебно-познавательной деятельностью студентов, развитием их самостоятельности, самоуправления и самоконтроля. Такое управление требует специальной организации учебного процесса, при которой самостоятельная работа студентов выступает и как средства организации познавательной деятельности, и как ведущая форма учебной деятельности студента.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов представляет собой планируемую, организационно и методически направляемую преподавателем деятельность студентов по освоению учебных дисциплин, осуществляемую за рамками аудиторной учебной работы при минимальной помощи преподавателя.

Управление самостоятельной работой студентов должно реализовывать следующие функции: планирование, организация, исполнение и контроль.

При планировании учитываются следующие квалификационные признаки: цель, задача, характер деятельности, степень самостоятельности студента, вид работы, форма работы, место работы.

При планировании самостоятельной работы студентов предлагается учитывать степень готовности студента к такой форме работы. Так, на первых двух курсах обучения главной задачей, которая ставится, является «научить учиться», то есть развить метаумения, на старших курсах обучения – применять полученные знания. Поэтому управление на первых курсах будет носить оперативный характер, на старших – тактический. Оперативное управление нацелено на развитие у студентов общеучебных (надпредметных) умений и навыков, обслуживающих процесс обучения по всем дисциплинам,

позволяющих студенту комфортно и успешно изучать дисциплины.

Организация самостоятельной работы студентов предполагает системную разработку и реализацию заданий, которые призваны обеспечить самостоятельную работу с учетом возможностей и ограничений на этапе планирования. Если говорить о технологической стороне, то организация самостоятельной работы студентов включает в себя следующие составляющие:

1. *Технология отбора целей самостоятельной работы.* Основаниями отбора целей являются цели, определенные Государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др. Отобранные цели отражают таксономию целей, например: знания источников профессионального самообразования, применение различных форм самообразования при организации самостоятельной работы. Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

2. *Технология отбора содержания самостоятельной работы студентов.* Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются ФГОС ВПО, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов.

3. *Технология конструирования заданий.* Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. *Технология организации контроля.* Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля.

Создание системы самостоятельной работы студентов требует согласованного действия всех подразделений вуза и осуществления ряда шагов в создании новых подходов к обучению. Так, Ученый Совет, ректорат вуза:

- принимает документы, учитывающие новые подходы к обучению, и документы, регулирующие самостоятельную работу студентов исходя из системного подхода;
- создает материальные основы проведения самостоятельной работы студентов: читальные залы, аудитории, кабинеты, компьютерные классы;
- осуществляет финансовую поддержку в создании учебно-методических комплексов изучения дисциплины;
- выделяет время преподавателям для контроля самостоятельной работы студентов;
- создает орган по координации, регулированию, контролю самостоятельной работы студентов из числа администрации, преподавателей, методистов;

- периодически заслушивает отчеты по реализации планов самостоятельной работы студентов.
- Со стороны деканатов осуществляется:
- общая координация самостоятельной работы студентов на факультете, т. е. организации, проведения и контроля по каждой специальности;
- внесение в рабочие учебные планы, в расписание часов самостоятельной работы студентов;
- управление работой кураторов курсов и групп;
- регулирование сроков зачетных контрольных мероприятий самостоятельной работы студентов через составление ленточных графиков изучения дисциплин;
- заслушивание отчетов кафедр, преподавателей по реализации самостоятельной работы студентов.

Выпускающая кафедра должна методически обеспечить самостоятельную работу студентов по всем дисциплинам кафедры по единым требованиям.

Преподаватель учебной дисциплины:

- оказывает помощь студентам в организации самостоятельной работы;
- осуществляет дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов;
- стимулирует интерес студентов к углубленному изучению дисциплины;
- определяет объем заданий для самостоятельной работы студентов в соответствии с программой;

- создает методическое обеспечение своей дисциплины: учебно-методический комплекс, ленточный график изучения дисциплины, контрольные задания (тесты) и т. п. для проведения и проверки самостоятельной работы студентов, используя для этого возможности информационных технологий;
- создает условия для работы студентов по индивидуальному графику; промежуточной отчетности по блокам курса для досрочной сдачи экзаменов и зачетов;
- осуществляет контроль самостоятельной работы студентов своей дисциплины.

Кафедра формирует учебно-методические комплексы самостоятельной работы студентов по дисциплинам кафедры, составляет графики выполнения самостоятельной работы студентами, выполняет необходимое ресурсное обеспечение:

Куратор академической группы мотивирует студентов на выполнение самостоятельной работы, консультирует по ее рациональному управлению, участвует в определении затрат времени студентов на эту работу.

Контроль результатов самостоятельной работы студентов (входной, текущий или рубежный) осуществляется на занятиях или консультациях. По каждой дисциплине преподаватель может разработать свою систему контроля и оценки самостоятельной работы студентов, отвечающую методическим требованиям: контроль должен быть систематическим, своевременным, объективным, полным, оперативным. В зависимости от вида самостоятельной работы контроль может носить разные формы.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Н. Букреева, доцент, член-корреспондент МАНПО
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

Л. А. Курбатова,
директор МБОУ ДОД ЦДТ Промышленного района, г. Ставрополь

В. И. Василенко,
заместитель директора по научно-методической и экспериментальной работе МБОУ ДОД ЦДТ Промышленного района, г. Ставрополь

ON THE FORMATION OF INNOVATION KEY COMPETENCE INMATES OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

E. N. Bukreeva, Associate Professor, corresponding member of the IASP
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

L. A. Kurbatova,
director MBOU DOD CDT Industrial District, Stavropol

V. I. Vasilenko,
Deputy director for Research and methodological and experimental work MBOU DOD CDT Industrial District, Stavropol

В статье на основе теоретико-методологического анализа рассматриваются основные подходы и приоритетные принципы формирования инновационной культуры подрастающего поколения в системе образования, представлена специфика процесса формирования инновационных компетенций детей и молодежи средствами системы дополнительного образования.

On the basis of theoretical and methodological analysis of the basic approaches and priority principles of the innovation culture of the younger generation in the system of education, presented the specifics of the process of formation of innovative skills of children and youth by means of a system of supplementary education.

Ключевые слова: инновационная культура, инновационные компетенции, учреждение дополнительного образования.

Key words: innovation culture, innovation competence, establishment of additional education.

Согласно Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020», «...важным условием активизации инновационной деятельности в стране является создание необходимых культурных предпосылок...». В свою очередь, «...важным условием эффективной реализации задач формирования инновационной культуры должно стать вовлечение в эту деятельность ведущих ученых, реализация конкурсной поддержки соответствующих проектов и программ, реализуемых организациями науки и образования...» [1].

В соответствии с поставленной задачей на базе МБОУ ДОД ЦДТ Промышленного района г. Ставрополя в декабре 2012 года была открыта городская экспериментальная площадка на тему «Формирование основ инновационной культуры детей и молодежи посредством сотрудничества учреждения дополнительного образования и социальных институтов».

Экспериментальный проект посвящен проблеме формирования основ инновационной культуры детей и молодежи посредством сотрудничества учреждения дополнительного образования и социальных институтов, которая лежит в основе формирования «инновационного человека» как носителя компетенций инновационного сообщества.

Основным результатом опытно-экспериментальной работы должна стать сформированность основ инновационной культуры воспитанников центра детского творчества, раскрываемых в ключевых инновационных компетенциях воспитанников учреждения дополнительного образования:

- знание и владение аксиологической основой инновационной культуры с позиции ее интериоризации;
- владение основными приемами творческого инновационного мышления, в том числе владение критическим мышлением;
- умение проявлять социально-инновационную, в частности гражданскую, активность в процессе взаимодействия с различными социальными институтами, имею-

щую своей конечной целью производство социального блага;

- умение выстраивать и практически реализовывать систему социальных коммуникаций в ходе проявления социально-инновационной активности;
- владение способами и приемами самостоятельной и командной работы в условиях высококонкурентной среды;
- знание и владение способами и приемами личностного саморазвития, самосовершенствования и самовыражения в контексте реализации системы социально-го партнерства с институтами социума.

Исходя из вышеизложенного считаем необходимым распределить опытно-экспериментальную деятельность по трем этапам, каждому из которых присуще свое содержательное наполнение.

Подготовительный этап предполагает:

- изучение и анализ имеющегося опыта работы Центра детского творчества в области организации и обеспечения сотрудничества учреждения дополнительного образования и социальных институтов как средства формирования основ инновационной культуры детей и молодежи;
- формирование пакета нормативно-правовых документов, регламентирующих опытно-экспериментальную деятельность Центра детского творчества;
- изучение и анализ формирующего потенциала социальных, гражданских, общественных и других институтов, включенных в систему дополнительного образования, реализуемого Центром, с позиции его инновационной направленности;
- организация системы методической работы по формированию позитивной мотивации педагогов дополнительного образования к осуществлению опытно-экспериментальной работы на базе Центра детского творчества;
- проведение педагогических советов, теоретических и практических семинаров по вопросам организации сотрудничества учреждения дополнительного образования и социальных институтов как средства формирования основ инновационной культуры детей и молодежи, реализуемой в деятельности учреждения дополнительного образования детей.

В ходе основного этапа планируется осуществить:

- разработку на основе выявления особенностей формирования инновационных компетенций воспитанников в учреждении дополнительного образования примерного содержания комплексной системы формирования основ инновационной культуры детей и молодежи посредством сотрудничества учреждения дополнительного образования и социальных институтов;
- определение на основе обеспечения механизмов формирования основ инновационных компетенций воспитанников в учреждении дополнительного образования примерного организационного обеспечения комплексной системы взаимодействия учреждения дополнительного образования и социальных институтов как средства формирования основ инновационной культуры детей и молодежи;
- создание и экспериментальную апробацию многомерного социального пространства Центра, способствующего формированию и проявлению у воспитанников социально-инновационной активности и инновационно ориентированной коммуникативности;

- разработку и экспериментальную апробацию организационно-содержательной модели системы взаимодействия учреждения дополнительного образования и социальных институтов как средства формирования основ инновационной культуры детей и молодежи, реализуемой в деятельности учреждения дополнительного образования детей;
- организацию работы по формированию у воспитанников Центра детского творчества новых жизненных стратегий поведения, характеризующихся готовностью нести личную ответственность за свое жизнеобеспечение;
- организацию и обеспечение психологического сопровождения работы по формированию основ инновационной культуры детей и молодежи средствами взаимодействия учреждения дополнительного образования и социальных институтов;
- диагностику уровня сформированности ключевых инновационных компетенций воспитанников Центра; степени влияния на их качественные характеристики различных социальных, гражданских и общественных институтов; инновационного потенциала указанных институтов и степени его использования;
- составление карты-схемы социально-инновационного пространства Центра детского творчества с включением в него семьи, различных образовательных учреждений, социальных и гражданских институтов, а также общественных организаций;
- организацию и проведение педагогических советов по вопросам организации и эффективного осуществления взаимодействия учреждения дополнительного образования и социальных институтов как средства формирования основ инновационной культуры детей и молодежи.

На заключительном этапе необходимо реализовать следующие мероприятия:

- анализ полученных результатов эксперимента, в том числе с позиции их соответствия заявленным исходным положениям;
- обобщение, систематизация полученного опыта, разработка и подготовка к печати методических указаний по организации системы взаимодействия учреждения дополнительного образования и социальных институтов как средства формирования основ инновационной культуры детей и молодежи, реализуемой в деятельности учреждения дополнительного образования детей;
- представление в качестве передового педагогического опыта системы взаимодействия учреждения дополнительного образования и социальных институтов как средства формирования основ инновационной культуры детей и молодежи.

Реализованные в комплексе обозначенные выше мероприятия позволят, с нашей точки зрения, обеспечить оптимальные организационно-содержательные условия формирования основ инновационной культуры детей и молодежи посредством сотрудничества учреждения дополнительного образования и социальных институтов.

Литература

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года // Интернет-портал Правительства Российской Федерации. URL: <http://xn--80aealotwbjpid2k.xn--p1ai/gov/results/17449/> (дата обращения 05.03.2013).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Н. А. Максименко, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FEATURES OF THE FORMATION OF MORAL VALUES IN EDUCATION IN HIGH SCHOOL

N. A. Maksimenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU Stavropol

Статья посвящена проблеме формирования нравственных ценностей студенческой молодежи в процессе обучения в вузе. Актуальность данной темы вызвана тем, что проблема формирования нравственной ценности молодежи стоит в современном обществе достаточно остро, ее решение возможно путем вовлечения студентов в решение нравственных проблем на лекционных или семинарских занятиях.

The article is devoted to the formation of moral values of students in the learning process at the university. The relevance of this topic due to the fact that the problem of the formation of the moral values of young people in today's society is quite acute, her solution is possible by involving students in solving the problems of moral lecture them on seminars.

Ключевые слова: ценности, нравственные ценности, процесс формирования нравственных ценностей.

Key words: values, moral values, the formation of moral values.

Духовная сфера жизни общества – одно из важнейших проявлений бытия человека, направленная на совершенствование его внутреннего мира, позиционирование в его сознании идей, формирование взглядов и ценностей через различные социальные институты. Важной составляющей этих процессов являются «нравственные ценности».

С этой точки зрения А. И. Шемшуровой необходимо рассматривать следующие аспекты нравственных ценностей:

- аксиологический – обращение личности к высшим духовным ценностям;
- гносеологический – включение личности в процесс познания высших ценностей;
- когнитивный – познание личностью через призму высших ценностей самой себя, своих возможностей;
- ориентационный – выявление ядра нравственной ориентации человека, его отношения к окружающему миру, людям, самому себе;
- результативный – механизм становления структуры человеческого Я.

Исследуя закономерности формирования нравственных ценностей в процессе изучения педагогических дисциплин, необходимо выделить ряд положений, усиливающих ценностный каркас образования. Методологические основы педагогических дисциплин должны включать в качестве теоретического ориентира нравственный компонент, который должен быть неотъемлемой частью в подготовке студента. Контингент поступающих на педагогические специальности характеризуется большим разнообразием и в то же время далеко не всегда высоким уровнем подготовленности к педагогической деятельности. Однако ежегодно педагогические институты страны выпускают тысячи специалистов. Необходимо в рамках профессионально-педагогического образования способствовать развитию человеческой сущности будущего педагога-психолога, акцентировать внимание на системном развитии студента как носителя и субъекта педагогической культуры.

В процессе обучения в высшем профессиональном учебном заведении у студента может сохраниться сложившаяся ранее система ценностей, но может произойти переоценка некоторых жизненных установок. Задача педагога – сформировать систему ценностных ориентаций студентов с учетом основных воспитательных задач и профессиональной специфики учебного заведения. Особенно изменение в иерархии ценностных установок студентов происходит в процессе изучения педагогических дисциплин, так как знание педагогики позволяет раскрыть основные условия гармоничного формирования личности.

Так, система образования располагает средствами решения задач нравственного воспитания. Прежде всего это происходит в процессе изучения педагогических дисциплин. «Введе-

ние в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «История образования и педагогической мысли», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Управление образовательными системами» – это нормативные, обязательные курсы, преподаваемые на основе единого плана и являющиеся главными элементами структуры педагогической подготовки кадров. При изучении курса «Введение в педагогическую деятельность» студенты рассматривают пути развития гуманизации образовательной системы, социальную значимость педагогической профессии, функции учителя и требования к нему. Осваивают содержание профессиональной деятельности учителя, систему подготовки к ней, круг теоретических знаний и профессионально-педагогических умений, предусмотренных квалификационной характеристикой учителя, и пути овладения ими в процессе обучения, самообразования и самовоспитания. Основные понятия, с которыми студенты познакомятся при изучении этого курса, помогут создать основу для систематического изучения теоретического курса педагогики.

Дисциплина «Общие основы педагогики» формирует у студентов систему знаний о сфере образования, сущности образовательных процессов; связи обучения, воспитания и развития личности в образовательных процессах и социуме; современные образовательные технологии, способы организации учебно-познавательной деятельности. Что, в свою очередь, заключается в формировании у будущих педагогов профессиональных и общегражданских мотивов и ценностей, духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода.

Учебная дисциплина «Теория и методика воспитания» решает проблему фундаментализации и гуманитаризации образования, формирует у студентов системное гуманитарное мышление, опирающееся на общечеловеческие ценности, развивает у студентов объективные оценочные суждения, высокую требовательность к себе, жизненное самоопределение и целеустремленность в достижении цели, тактичность и вежливость к окружающим, толерантность, проявление самостоятельности в принятии решений.

«История образования и педагогической мысли» – теоретический курс, который наряду с «Общими основами педагогики», «Теорией и методикой воспитания» является важной составной частью предметов общепедагогического цикла. Основное назначение курса – способствовать формированию целостного педагогического сознания и личностной самостоятельной оценки историко-педагогических идей. Целью курса является: развитие творческого педагогического мышления на основе ознакомления с ведущими педагогическими идеями и концепциями прошлого.

При изучении педагогической дисциплины «Теория обучения» студенты овладевают в профессиональной деятельности основными законами развития современной социальной и культурной среды, моральными нормами и основами нравственного поведения, организацией совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды.

В рамках изучения курса «Психолого-педагогическая антропология» у студентов формируются целостное мировоззрение, ценностные ориентации, позволяющие студенту избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, способность ориентироваться в мире материальной и духовной культуры. Антропологическое знание интегрирует разнообразную информацию о биологической, психологической, социальной, духовной природе человека. История накопления антропологического знания, взаимодействия различных научных школ и представлений имеет самостоятельную ценность для современного специалиста в области педагогики.

Дисциплина «Управление образовательными системами» ориентирует студентов в сущности управления как в явлении,

свойственным сложным динамическим системам, в том числе и образовательным, развивает положительную мотивацию к управленческой деятельности в сфере образования, формирует нравственное начало в организации управленческой деятельности.

Учебная дисциплина «Социальная педагогика» формирует у студентов навыки самостоятельной работы, нравственные ориентиры, развивает творческие силы и способности, формирует такие личностные качества, как: милосердие, эмпатия, человечность, почтительность, чуткость и другие.

Курс «Педагогическое мастерство» призван служить как бы «переходным мостиком» на пути воплощения педагогических идей в реальную практическую деятельность учителя. Изучаемые теоретические психолого-педагогические дисциплины не позволяют педагогическим работникам в полной мере приобрести столь необходимые в работе умения грамотно производить педагогическое взаимодействие, чтобы воплощать свои замыслы, направленные на развитие личности ребенка. Еще более сложной задачей оказывается осуществление педагогической инструментальной этого взаимодействия таким образом, чтобы ребенок и учитель получили обоюдное удовлетворение от совместной деятельности при реализации учебно-воспитательного процесса.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ЧЕРЕЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

М. И. Кириллова, доцент

В. И. Кириллова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PERSONAL DEVELOPMENT MASTER DEGREE STUDENTS IN SCIENCE – RESEARCH

М. I. Kirillova, Associate Professor

V. I. Kirillova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Научно-исследовательская работа со студентами является частью учебного процесса и направлена на углубление знаний, совершенствование навыков в конкретной области деятельности, удовлетворение повышенного интереса к определенному кругу вопросов. Организация научно-исследовательской деятельности студентов выступает одним из ключевых вопросов в современном образовательном процессе. Научная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса познания, развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки магистров.

Scientific – research work with students is part of the learning process and aims to increase knowledge, improve skills in a particular area of activity, satisfaction increased interest in a particular range of issues. Organization of scientific research activities of students one of the key issues in today's educational process. Scientific work contributes to the deepening and expansion of knowledge, the formation of the interest of knowledge, the development of cognitive abilities. That is why it becomes the main reserve for increasing the efficiency of Master.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, основные направления НИРС, механизмы стимулирования НИРС, самообразовательная деятельность, основные ступени НИРС.

Key words: research and issledovatelskaya work, the main areas of NIRS, incentive schemes NIRS, self-educational activity, the main stage of NIRS.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов выступает одним из ключевых вопросов в современном образовательном процессе. Это связано не только с долей увеличения самостоятельной работы при освоении учебных дисциплин, но, прежде всего, с современным пониманием образования как выстраивания жизненной стратегии личности. Мотивация к научной и самостоятельной деятельности, универсальные и профессиональные компетенции становятся необходимым ресурсом личности для успешного включения в трудовую деятельность и реализацию своих жизненных планов [3].

Так, педагогические дисциплины основаны на нравственном подходе, который создает базовую культуру будущих педагогов-психологов. На наш взгляд, все педагогические дисциплины потенциально имеют нравственное начало, но для повышения уровня нравственных ценностей у студентов педагогических специальностей необходимо введение комплекса дополнительных мероприятий, направленного на углубленное формирование нравственных ценностей.

Литература

1. Архангельский Л. М. О характере морального сознания. М. : Педагогика, 2010.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2012.
3. Бездухов В. П. Функции ценностных ориентаций // Ученые записки Оренбургского государственного университета. № 4. Оренбург : ОГУ, 2010.
4. Ерасов Б. С. Социальная культурология. М. : Аспект Пресс, 2010.

Научно-исследовательская работа со студентами является частью учебного процесса и направлена на углубление знаний, совершенствование навыков в конкретной области деятельности, удовлетворение повышенного интереса к определенному кругу вопросов. Научно-исследовательская работа студентов в вузе – выражение самостоятельной, творческой работы студентов.

В. В. Кукушкина (2011) выделяет следующие основные направления организации НИРС:

- повышение качества учебного процесса за счет совместного участия студентов и преподавателей в выполнении различных НИР;
- участие студентов в проведении прикладных, методических, поисковых и фундаментальных научных исследований;
- поддержание и развитие научных школ в русле преемственности поколений;
- развитие у студентов способностей к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам;
- предоставление студентам возможности в процессе учебы пробовать свои силы на различных направлениях современной науки;
- привлечение студентов к творчеству, рационализаторской и изобретательской работе;
- расширение участия студентов в НИР, осуществляемой в дополнение к учебным планам;
- повышение результативности научно-технических мероприятий НИРС;
- содействие образованию и деятельности предпринимательских научно-творческих объединений студентов различных организационно-правовых форм;
- активизация участия преподавателей и научных работников вузов в организации и руководстве НИРС.

При организации и руководстве научно-исследовательской деятельности студентов следует придерживаться следующих целей: повышение уровня профессионально-творческой подготовки студентов, совершенствование форм привлечения молодежи к научным исследованиям; сохранение, поддержание и развитие отечественных научных школ на основе преемствен-

ности поколений; использование творческого потенциала студентов для решения актуальных проблем науки и практики.

Содержание НИРС как неотъемлемое составляющее единого образовательного процесса формируется исходя из учебной работы студентов, и его можно разделить на следующие основные ступени:

– первая – научно-исследовательская работа студентов, встроенная в учебный процесс. Основной задачей данной ступени является активизация процесса обучения по принципу «чем выше ступень, тем больше самостоятельной работы». Содержание данного вида научной работы – изучение литературы, подготовка рефератов, докладов, курсовых работ и проектов, содержащих научно-исследовательские разделы;

– вторая – научно-исследовательская работа студентов, дополняющая учебный процесс. Основной задачей данной ступени является выход за рамки программы обучения, индивидуализация процесса обучения, создание условий для обеспечения непрерывности обучения в магистратуре или аспирантуре. Формы научной работы на этой ступени – олимпиады, конкурсы, научные конференции, семинары;

– третья – научно-исследовательская деятельность студентов вне учебного процесса. Основная задача – научная профессионализация студентов под руководством высококвалифицированных преподавателей и научных сотрудников. Этот этап позволит студентам подготовиться к научной деятельности в конкретной области, выбрать научного руководителя. Содержание работы на этом этапе – участие в плановых научных исследованиях, которые студенты, аспиранты, доценты и профессора выполняют по госбюджетным и хозяйственным договорам, грантам [1].

Успешное функционирование системы научно-исследовательской работы студентов во многом определяется заинтересованностью студентов в данной работе. К основным механизмам стимулирования НИРС относятся:

- учет результатов НИР при оценке знаний студентов на различных этапах обучения;
- определение рейтинга студентов и студенческих групп;

- представление лучших работ на конкурсы и выставки;
- выдвижение на конкурсной основе наиболее одаренных студентов на соискание научных стипендий различного уровня;
- командирование лучших студентов для участия в научных студенческих форумах;
- публикации научных работ студентов;
- представление рекомендаций талантливым студентам для обучения в аспирантуре;
- моральное и материальное поощрение и т. д.

Характерной особенностью магистерской подготовки является увеличение роли самообразовательной деятельности, вовлечение магистрантов в исследовательскую деятельность, ориентация на консультационную индивидуальную работу. Научно-исследовательская работа студентов предназначена для развития личности студентов, формирования навыков самостоятельной работы в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные и научные решения, выход из сложных ситуаций. Научная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса познания, развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки магистров [2].

Литература

1. Кукушкина В. В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров) : учебное пособие. М. : ИНФА-М, 2011. 265 с.
2. Организация самостоятельной работы в магистратуре : методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических университетов / сост. Л. К. Боровик, Е. Н. Глубокова. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 139 с.
3. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам : учебно-методический комплекс / под. ред. А. П. Тряпицкой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 123 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА

О. В. Ситникова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

TEACHING EXPERIENCE AS AN AESTHETIC PHENOMENON: RETROSPECT AND PROSPECT

O. V. Sitnikov, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье освещается вектор культурологического подхода в системе современного образования как ресурс эстетизации образовательного процесса. Метод историко-ретроспективного анализа раскрывает истоки формирования целостной гармоничной личности в эстетически структурированном образовательном процессе соответствующих хронологических этапов.

The article highlights the cultural approach to the vector system of modern education as a resource aesthetization educational process. Method of historical retrospective analysis reveals the origins of a holistic harmonious personality in an aesthetically structured educational process appropriate chronological stages.

Ключевые слова: личностно-развивающее образование, калакатия, пансофия, эстетические категории.

Key words: personality-developing education, kalakogatiya, Pansophia, aesthetic categories.

Актуализируя проблему эстетизации педагогической деятельности с помощью метода историко-ретроспективного анализа, фрагментарно используем метод этнографической экспедиции, так как известно, что в педагогическом процессе практически невозможно применение только одного педагогического метода, как исследовательского, так и метода обучения.

Так, специальные современные исследования в области образования показали, что наиболее адекватным потребностям общества является культурологический подход к содержанию образования [1, 2, 5, 9]. В этом случае открываются возможности для овладения обучающимися богатствами чело-

веческой культуры, представленными в форме социального опыта. Приобщение человека к такому опыту открывает возможности обеспечить стабильность современного общества и уверенное движение вперед.

Содержательным примером переориентации системы образования в соответствии с культурологическим подходом является система образования Японии. В этой восточной стране, как известно, приоритетом пользуется не естествознание, а эстетическое воспитание. Стоило бы задуматься над тем, почему столь экзотическое предпочтение не мешает Стране Восходящего Солнца быть передовой на пути развития «высоких технологий».

Известно, что смысл образования состоит в том, чтобы воспитать не только хорошо информированных людей, но и ответственных, ответственных, добропорядочных граждан. А значит, для саморазвития и творческой самореализации в современных социально-экономических условиях каждому члену образовательного процесса необходима способность к осмыслению, переосмыслению и преобразованию индивидуального опыта. Для этого ему нужно выйти за рамки стереотипов, социальных шаблонов и найти своё решение, т. е. стать в позицию субъекта [1]. И. В. Арановская понимает творческую самореализацию как особую аксеологическую категорию, которая даёт возможность развивать свои творческие способности, тем самым выделяя в своей жизни особые сферы свободы, ответственности и возможности созидания.

На современном этапе модернизации отечественной образовательной политики природа педагогической деятельно-

сти наиболее полно раскрывается через модель личностно-развивающего образования, через ситуационно-событийный механизм образовательного процесса [9]. Успешность и качество образовательного процесса зависят от многих факторов. Так, традиционные формы обучения теряют свою эффективность, получение знаний трансформируется в передачу учебной информации. Тогда как развивающее обучение выступает как новый вид содержания образования, в основе которого лежат элементы общекультурного опыта, обеспечивающие интеллектуальную компетентность [5].

В этой связи есть основания согласиться с В. А. Сластёниным, что любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, вполне отвечает требованиям целостного педагогического процесса [7].

Лаконично напомним суть категории целостности, в частности в педагогическом процессе. Целостность есть синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нём, в котором непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества. Таким образом, результатом целостного педагогического процесса является формирование целостной гармоничной личности.

В этой связи в историко-ретроспективном аспекте обратимся к анализу калакагатийской и пансофийской проблемы всестороннего гармоничного развития личности, который исчерпывающе был дан в кандидатском диссертационном исследовании профессора А. Ю. Белокурова.

Калакагатия (с др.-греч. «прекраснообразность») имела целью воспитания единство и неделимость духовного, интеллектуального и физического развития человека. Теория Аристотеля – «эписистема – пайдейя» выражалась в учении о гармонии, о ее сохранении человеком.

Греческий термин «пайдейя» обозначал не только обучение и воспитание в их общепринятом значении, а имел более широкий смысл: образование, нравственность, просвещение, культура. Именно в искусстве («техне») достигается идея глубокого и многогранного контакта обучения и воспитания, прочного овладения учебными навыками и добродетелями. Предметность и вещественность таких категорий, как образованность, просвещение и культура позволили древним грекам создать уникальную систему образования, по праву именуемую гуманной, то есть построенной на «законах гуманизма». Именно в обращенности к человеку и состоит непреходящее гуманистическое значение античного понимания культуры, идеалом которой считался человек, наделенный в полной и достаточной мере калакагатийскими качествами [2].

В образовании полноправного члена афинского общества необходимо было воедино соединить воспитание как «военных добродетелей», так и гражданских. У грамматика ребенок овладевал письмом и чтением, добросовестно знакомился с греческой литературой, а преподавание музыки помогло грамматике обучать ребенка декларированию стихов под музыку. Начиная с 12 лет мальчики посещали палестру, занимались гимнастикой. Важным компонентом обучения в «гимназиях» являлось объединение мусического (обучение «музам») и гимнастического искусства, принимающее часто форму состязания. Все это и составляло гуманитарную практику античной «пайдейи», определявшая основное содержание античной культуры.

Проблема всестороннего гармоничного развития личности продолжает развитие в трудах педагогов-гуманистов эпохи Возрождения (М. Монтень, Ф. Рабле), которые утверждали важность этического и эстетического воспитания для широкого круга людей. Педагоги-гуманисты эпохи Возрождения сумели разделить два, казалось бы, синонимичных понятия: ученость и просвещенность. М. Монтень в «Опытах» указывал, что «ребенка из хорошей семьи обучают наукам, имея в виду воспитать из него не столько ученого, сколько просвещенного...» [6], подразумевая в большей степени воспитание через искусство, музыку, литературу.

Напомним, что для педагогики стержневым понятием является педагогический процесс. Поскольку образование как предмет педагогики – это педагогический процесс, то «образовательный процесс» и «педагогический процесс» будут синонимичными. Образовательный процесс традиционно содержит определённые элементы: цель обучения, содержание обучения, обучаемые, обучающие, методы, средства и формы обу-

чения. Основная цель любой системы образования – это интеллектуальное и нравственное развитие личности.

В этой связи в историко-ретроспективном аспекте логичным будет упоминание о пансофии – учении о «всеобщей мудрости». Основоположник педагогической науки Я. А. Коменский считал школу «мастерской гуманности», где главнейшим принципом обучения и воспитания выступает принцип природосообразности, согласно которому человек, как часть природы, подчиняется ее главнейшим всеобщим законам развития. Развивать человека в соответствии с законами природы – важнейшая задача школы. Школа станет «мастерской людей», когда нравственность, искусство и благочестие будут присутствовать надлежащим образом [4, с. 78].

И. Г. Песталоцци, следуя принципу природосообразности, отмечал, что необходимо развивать в человеке те внутренние силы, которые в нем заложены, способствовать его элементарному интеллектуальному, нравственному и физическому образованию и воспитанию («теория элементарного образования»). Только в органической взаимосвязи всех видов и компонентов воспитания возможно становление и развитие человека.

Так и современные учёные видят социальную проблему формирования всесторонне и гармонически развитой личности в её самореализации через развитый эстетический идеал. Социальное назначение идеала, считает Е. Г. Яковлев, реализуется через воспитание в человеке «идеального» отношения к окружающему миру и является тем, что совершенствует духовный мир человека, приобщает его к всеобщему, развёртывая творческие потенции, делая человека социально активным и духовно богатым. Социальное значение эстетического идеала ориентирует общество и человека на реальность, на те проблемы, которые встают перед обществом [11].

Кроме того, социальная проблема формирования всесторонне и гармонически развитого человека реализуется в том числе и через развитый эстетический вкус. В социальном аспекте категория эстетического вкуса органически связана с проблемой полноты эстетического бытия личности, т. е. с проблемой эстетического воспитания, с процессом формирования социально-природного и духовного совершенства человека. Но важно подчеркнуть, что эстетический вкус формируется не только искусством, но и всей духовно-практической деятельностью человека. Так, эстетический вкус является такой категорией, которая объединяет в себе эстетический идеал и эстетическое чувство. Это выражается в онтологии эстетического вкуса:

- 1) способность высказывать суждение об эстетических достоинствах предмета;
- 2) рефлексия, переживание, эмоция, в которой реализуется субъективное, а также индивидуальная неповторимость личности.

Таким образом, эстетическое развитие личности, столь актуальное в предшествующие исторические эпохи, остаётся и в настоящее время одним из возможных путей реализации творческого идеала образованности в современной системе образования и приобретает свою специфику в условиях педагогической деятельности.

Для того чтобы понять актуальность категории «эстетическое» в современной педагогической деятельности, есть необходимость осветить ряд неоднозначных позиций отечественных и зарубежных исследователей, которые были систематизированы в классической специальной литературе [3, 280]:

1. Многие авторы склонны отрицать всякое воспитательное значение эстетических переживаний и соответствующее направление в педагогике, отстаивая ту точку зрения, что эстетическое воспитание имеет узкое и ограниченное значение.
2. Оппонентами первой группы учёных выступают исследователи другого направления, которые склонны чрезмерно преувеличивать значение эстетических переживаний и видеть в них одно из радикальных педагогических средств, разрешающих практически все проблемы воспитания.
3. Между этими крайними взглядами существует умеренная точка зрения на роль эстетики в процессе воспитания и образования личности, в соответствии с которой почти всегда речь идёт об эстетическом воспитании не как о самоцели, а как о средстве для достижения постоянных эстетике педагогических результатов.

Очевидно, что познавательная и практическая деятельность человека взаимосвязана с эстетическим способом отражения мира. Таковым способом отражения действительности является

искусство. В процессе освоения действительности развивается творчество человека, действующее по «законам красоты». Эстетическая форма носит творческий, действительно преобразующий характер и имеет соответствующие эстетические закономерности процесса творения, которые не могут быть чужды педагогической деятельности, так как сложность и многоплановость педагогической деятельности, её творческий характер не позволяют найти и применять единственно верный способ, необходимо принятие решения в каждой конкретной ситуации [10].

Таким образом, в истории педагогики мы можем почерпнуть опыт, значение которого трудно переоценить. «...На самом же деле история, верно понятая, это не могила, а её главная задача говорить о жизни и живом. История учит – вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней и которую мы стремимся провести в нашем изложении» [8]. Развивая данную мысль, М. М. Рубинштейн уточняет, что история даёт возможность узнать не только то, что было, но и получить некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего.

Литература

1. Арановская И. В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально-педагогическом образовании (методологические основы) : монография. Волгоград : Перемена, 2002. 257 с.
2. Белогуров А. Ю. Теория и практика гуманитаризации естественнонаучного образования: принципы, подхо-

ды, технологии : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 1997. 142с.

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. 671 с.
4. Коменский Я. А. Антология гуманной педагогики. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
5. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2006. 400 с.
6. Монтень М. Опыты. Избранные главы: Пер. с фр. / сост., вступ. ст. Г. Косикова; Примеч. Н. Мавлевич. М. : Правда, 1991. 120 с.
7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
8. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в её основных чертах. М. : Польза, 1916. 267 с.
9. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография. М. : Логос, 2012. 448 с.
10. Ситникова О. В. О применении идей эстетики в проектировании образовательного процесса // Известия УрФУ Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2012. № 4 (107). С. 121–129.
11. Яковлев Е. Г. Эстетика : учебное пособие. М. : Гардарики, 2004. 464 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Н. В. Колосова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SOCIAL PARTNERSHIP AS A MEANS OF EDUCATION SPACE EXPANSION OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

N. V. Kolosova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Социальное партнерство в системе современного образования – одно из средств расширения образовательного пространства современного образовательного учреждения, внедрения общественно-государственных механизмов управления, совершенствования всех сторон жизнедеятельности учреждения.

Social partnership in the system of modern education – one of the means to enhance the educational environment of the modern educational institutions, the introduction of public-private governance mechanisms, improving all aspects of life of the institution.

Ключевые слова: партнёрство, партнёрские отношения, социальное партнёрство, сотрудничество, система.

Key words: partnership, partnership, social partnership, cooperation, the system.

Анализируя тенденции развития современного образования, необходимо отметить, что данная система при благоприятных условиях её совершенствования может стать значимой составляющей как общественной, так и социально-экономической сфер государства. На данном этапе качественных изменений в сфере образования складываются объективные предпосылки формирования новой системы партнерских отношений с социумом – социального партнёрства.

Термин «социальное партнерство в образовании» все чаще появляется в документах, регламентирующих деятельность образовательных учреждений в России (в «Законе об образовании», «Концепции непрерывного образования» и др. указывается на необходимость как можно более широкого привлечения общественности к управлению образовательными учреждениями, расширения ее попечительской и контролирующей функции, т. е. введение государственно-общественного управления в образовательных учреждениях).

Существует большое количество определений данного термина как в отечественной, так и зарубежной литературе.

«Партнерство» (англ. «partnership») – системы сотрудничества, основанные на открытых соглашениях между различными институтами, подразумевающими понимание, совместную работу и совместно принятые планы [4, с. 30].

Социальное партнерство в широком смысле – это «такая совместная коллективно распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам» [1, с. 8].

Социальное партнерство рассматривается как особая социальная система.

Система социального партнерства является по сути способом интеграции различных общественных слоев и социальных групп, разрешения возникающих социальных проблем путем достижения взаимопонимания и организации продуктивного взаимодействия. Социальное партнерство рассматривается «как способ построения гражданского общества» [1, с. 8].

Ведущими идеями взаимодействия с различными социальными партнерами в сфере образования являются направленность на повышение качества образовательных услуг, оказание помощи детям в социальной адаптации и формировании у них социальной компетентности на доступном им возрастном уровне.

Эффективное социальное партнерство в образовании предполагает:

- наличие общественной потребности включаться в реализацию ценностей образования;
- готовность к такому сотрудничеству образовательного учреждения;
- потребность образовательного учреждения в привлечении социальных партнеров;
- инициативу образовательного учреждения;
- инициативу негосударственного сектора [4].

Наличие названных условий будет способствовать тому, что партнерство поможет направить ресурсы учреждения образования на развитие сообщества, общественной самоорга-

низации и самоуправления. Оно привлечет ресурсы сообщества к поддержке образования и будет способствовать возвращению вокруг образовательного учреждения в сообществе традиции и практики гражданской активности, добровольничества, будет способствовать педагогизации окружающей среды.

Успех в деле формирования социального партнерства, а значит, повышения качества образования сегодня во многом зависит от активности самих образовательных учреждений, от инициативы и энергии их руководителей, от понимания ими всей важности этого вопроса и способности вовлечь в него всех своих потенциальных партнеров на рынке образовательных услуг.

В педагогической практике образовательных учреждений уже накоплен опыт социального партнерства. На разных этапах развития системы осуществлялись разнообразные формы взаимодействия партнеров образовательного процесса (детские площадки, кружки по интересам, клубная работа, шефская помощь и др. – многие из них потеряли свою актуальность, но есть и те, которые можно использовать в современных условиях.)

На сегодняшний день разработана концепция деятельности образовательного учреждения как открытой социально-педагогической системы (Р. М. Куличенко, Р. К. Егорова, совместно с Институтом педагогики социальной работы Российской Академии Образования). Авторы считают, что основа такой деятельности образовательного учреждения – в максимальной привязке к условиям микросоциума и обеспечении взаимодействия с государственными и общественными структурами, с семьей.

Цель деятельности образовательного учреждения открытого типа в микросоциуме, по мнению авторов, состоит в том, чтобы способствовать реализации прав семьи и детей на защиту и помощь со стороны общества и государства, содействовать развитию и формированию социальных навыков у детей, укреплению здоровья и благополучия.

Предлагаемая авторами концепция ориентирована на максимальную «привязку» педагогической деятельности образовательного учреждения к условиям районного социума, создание в нем воспитательного потенциала путем взаимодействия с социальными институтами среды, обеспечение педагогизации всей среды микрорайона.

Для современного образовательного учреждения привлечение социальных партнеров помогает разрешить целый ряд проблем и вопросов:

- оно прямо или опосредованно способствует расширению кругозора воспитанников и учащихся (познавательное развитие за счет освоения предметного и природного окружения, обогащение словаря, знакомство с историей, традициями), снятие территориальной ограниченности учреждения (экскурсии, поездки, походы) – когнитивный аспект;
- оказывает влияние на формирование навыков поведения, общения (в различных социальных ситуациях, с людьми разного пола, возраста, национальностей, с представителями разных профессий, воспитание у детей уважения к труду взрослых), формирование на-

выков взаимодействия, конструктивного решения конфликтных ситуаций – коммуникативный аспект;

- обеспечивает привлечение дополнительных инвестиций в финансовую базу образовательного учреждения – финансовый аспект.

Взаимодействуя с социальными партнерами разного уровня, образовательное учреждение совершенствует свою социальную деятельность:

- реализуются связи с общественными и социальными институтами, имеющими свои интересы в образовательной сфере (семья, здравоохранение, культура, социальная защита, правоохранительные органы, укрепление связи с другими образовательными учреждениями более высоких ступеней образования);
- осуществляется деятельность по структурированию ближайшего образовательного и социального пространства (изучение социума, выявление семей и отдельных детей, нуждающихся в социальной поддержке и патронаже; выявление возможных источников дополнительного финансирования образовательного учреждения);
- проводятся мероприятия, способствующие укреплению связей в социуме между различными поколениями, этническими группами;
- обеспечивается участие в международных акциях и программах, конкурсах для формирования у учащихся «планетарного мышления», «развития способности познавать себя в единстве с миром, в диалоге с ним» [3, с. 4].

Таким образом, социальное партнерство выступает одним из средств расширения образовательного пространства учреждения, внедрения общественно-государственных механизмов управления, совершенствования всех сторон жизнедеятельности учреждения, активно работает на достижение результата образовательной деятельности.

Литература

1. Анашкин В. И., Сидоркина В. М. Из истории социального партнерства в социальной мысли // Социология социального партнерства : сб. науч. ст. Саранск : НИИ регионоведения, 2000. С. 10–29.
2. Галковская, И. Сетевое взаимодействие и социальное партнерство в муниципальном образовательном пространстве [Текст] // Директор школы. 2007. № 2. С. 5–14.
3. Каменщикова Л. А. Возможности социального партнерства в условиях развития образования [Электронный ресурс] // Тезисы Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы и социальное партнерство в образовании» 28–30 октября 2002 г. в г. Новосибирске. Новосибирск, 2002. URL: //http://www.open.websib.ru/.
4. Социальное партнерство : словарь-справочник [Текст] / рук. авт. кол. В. Н. Киселев, В. Г. Смольков. М. : ОАО Экономика, 1999. 235 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНИМАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Э. М. Ахмедова, аспирант

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

AXIOLOGICAL CONTENTS UNDERSTANDING OF EDUCATION

E. M. Akhmedov, a graduate student

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Применение аксиологического подхода в педагогике имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от решения этой задачи зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Современная система образования может внести свой вклад в становление сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем.

Applications axiological approach to pedagogy, has a broad philosophical-anthropological and socio-political importance, as the

decision depends on its strategy of social movement that can either inhibit the development of human civilization, or contribute to it. The modern system of education can contribute to the formation of the essential powers of man, his socially valuable ideological and moral qualities that are needed in the future.

Ключевые слова: ценность, образование, аксиологический подход, педагогическая аксиология, гуманизация образования.

Key words: the value of education, the axiological approach, pedagogical axiology, humane education.

Современность как нечто новое, передовое, лучшее, наивысший образец развития общества предполагает наличие современного человека, который осознает свою принадлежность к гражданскому обществу, идентифицирует себя с этим обществом. Современному человеку не может прийти в голову мысль о себе без гражданского общества, без ценностей культуры и морали, образующих содержание ценностных оснований его жизнедеятельности, являющихся системообразующим компонентом гражданской идентичности.

Однако образование, являющееся объектом педагогической науки, не обладает возможностью осовременивания ценностных оснований жизнедеятельности человека. Педагогическая наука «вносит сознательность и критическое отношение туда, где без нее господствует неизвестно откуда полученный навык и безотчетность не нами творимой жизни» (С. И. Гессен). Педагогическая наука вносит знание в деятельность человека по преобразованию ценностных оснований бытия. Преобразование ценностных оснований бытия, осовременивание бытия базируются на знании, которым человек овладевает в процессе образования, на освоенных им ценностях, образующих содержание «культурно-генетического кода» (В. С. Степин). Этот культурно-генетический код определяет, какие знания и ценностные ориентации, целевые установки, образцы поведения и деятельности будут преимущественно регулировать поведение, общение и деятельность людей, формировать социальную жизнь, объединять людей на пути решения национальной задачи «повышения среднестатистического качества (уровня) жизни российских граждан» (Аналитический доклад ИРФР «Национальная идея и национальная задача») [1].

Накопленный научный потенциал в области педагогической аксиологии, широко представленный в трудах Е. И. Артамоновой, Н. А. Астаховой, Л. В. Блинова, И. Ф. Исаева, З. И. Равкина, Н. С. Розова, В. А. Сластенина, Г. И. Чижиковой, Е. Н. Шиянова, Г. П. Щедровицкого и многих других, убедительно доказывает эффективность аксиологического подхода к проблемам повышения качества непрерывного образования человека на различных его этапах [5].

Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели как формировании «систематизированных знаний, умений и навыков». Именно такое понимание цели образования послужило причиной его дегуманизации, которая проявилась в искусственном разделении обучения и воспитания. В результате политизации и идеологизации учебных программ и учебников воспитательное значение знаний оказалось размытым, произошло их отчуждение. Ни средняя, ни высшая школа не стали трансляторами общечеловеческой и национальной культуры. Во многом дискредитирована идея трудового воспитания, поскольку она была лишена нравственно-эстетической стороны. Сложившаяся система образования все усилила направляла на то, чтобы приспособить воспитанников к обстоятельствам жизни, учила их мириться с якобы неизбежными трудностями, но не учила гуманизировать жизнь, изменять ее по законам красоты. Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества. Гуманистическая философия образования направлена на благо человеку, на создание экологической и нравственной гармонии в мире [4].

Знания, усвоенная информация обеспечивают формирование в сознании человека определенной картины мира. Усвоенные способы деятельности, умения являются основой множества конкретных действий и обеспечивают способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры народа. Это, очевидно, предметные критерии отбора содержания образования. Опыт творческой деятельности, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом, также самостоятелен по своему содержанию. Он предполагает перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, видение альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов, и новых, и др. Индивид, не усвоивший опыта творческой деятельности, не способен вмешаться в творческое преобразование действительности. Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует творческого потенциала. Поскольку человек ничего не делает без потребностей и мотивов, без соответствия дела системе ценностей, то относительно независимой составляющей содержания образования оказывается опыт эмоционально-

ценностного отношения обучающегося к тому, что он познаёт или преобразовывает. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и предполагает их. Это отношение проявляется в поведении человека, это сплав знаний, убеждений и практических действий. Эта составляющая определяет направленность действий обучающегося в образовательном процессе в соответствии с его потребностями и мотивами. Данные критерии отбора содержания образования являются субъективными. Отметим, что опыт эмоционально-ценностных отношений, формирующий отношение обучающегося к миру, к деятельности, к людям, недостаточно представлен как в содержании школьного, так и в содержании вузовского образования.

Таким образом, аксиологический подход к формированию содержания образования, позволяющий создать условия для эмоционально-ценностного переживания и становления ценностного отношения, делает его, образование, компонентом культуры, благодаря чему образование приобретает особую значимость, так как именно в этом случае оно выступает средством трансляции Традиции, овладевая которой, человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации [2].

Аксиологический подход, рассматривающий проблемы образования с позиции гуманизации педагогического процесса, основан на принципе приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Образование при этом выступает как социальный институт, обеспечивающий процесс.

Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относятся:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;
- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;
- экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижность вместо мещанства и индифферентности.

Для образования в рамках аксиологического подхода чрезвычайно важно понимание того, что мир ценностей объективен, это – сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества. Ценности жизни становятся содержанием образования; образно говоря, образование учит подрастающее поколение решать проблему «как жить». Также ценности имеют и личностные проявления – ценностные ориентации (установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения). Именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самому себе.

Образование в системе педагогической аксиологии строится как процесс освоения ценностей. Оно включает несколько этапов:

- предъявление ценности в реальных условиях;
- ее первичное оценивание, обеспечение эмоционально положительного отношения к данной ценности;
- выявление смысла ценности и ее значение;
- принятие осознанной ценности;
- включение принятого ценностного отношения в реальные социальные условия действий и общения воспитанников;
- закрепление ценностного отношения в деятельности и поведении воспитанников [3].

Отличительной чертой современного этапа российского образования является поиск новых ценностно-мировоззренческих оснований.

Аксиологическое образование является процессом и результатом приобщения личности к определенной системе ценностей. Аксиологическое образование как процесс подразумевает развитие целостной системы личности в зависимости от целеполагания, от имеющихся условий, от перехода ценностных ориентаций в новое качественное состояние.

Аксиологическое образование как результат овладения ценностями является итогом усвоения ценностных ориента-

ции, выдающимся в качественном и количественном накоплении ценностей как регулятора деятельности личности.

Таким образом, аксиологическое образование как результат является актуальной характеристикой личности, в которой отражается не только ее объективная ценность, но и потенциал аксиологического саморазвития.

Литература

1. Калина И. И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования : автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2012.
2. Племенюк М. Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе //

Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 68. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskii-podhod-v-formirovanii-soderzhaniya-obrazovaniya-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 01.03.2013).

3. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. 2007. № 10.
4. Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика : учебное пособие. М., 2012.
5. Шафранова О. Е. Непрерывное образование преподавателя высшей школы – основа оптимизации его профессионального развития: аксиологический подход : автореф. ... д-ра пед. наук. Владивосток, 2012.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

Я. М. Нихаева, соискатель 3-го года обучения
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SOME ASPECTS OF SOCIAL PROBLEMS ORPHANAGE

Y. M. Nihaeva, applicant for third year students
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье поднимается проблема социального сиротства, связанная с социально-экономическим кризисом, вынужденной миграцией, прогрессирующей тенденцией разрушения нравственных устоев семьи и других негативных социальных явлений.

The article raises the problem of child abandonment related to the socio-economic crisis, forced migration, progressing trend of destruction of moral foundations of the family and other negative social phenomena.

Ключевые слова: социальное сиротство, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, тревожность, социальное неблагополучие.

Key words: social orphans, orphans and children left without parental care, anxiety, social disadvantage.

Одной из важных проблем в России является социальное сиротство. Из-за растущего алкоголизма отцов, распада семей и бедности многие матери ещё в роддоме отказываются от своих детей, кроме того, родителей-алкоголиков и преступников лишают родительских прав. Возникло так называемое социальное сиротство: сироты при живых родителях. Таким субъектам присущи перманентное состояние тревожности и социального неблагополучия, что является одним из существенных моментов напряженности в обществе [1].

В современном мире обострившаяся проблема социального сиротства связана с социально-экономическим кризисом, вынужденной миграцией, прогрессирующей тенденцией разрушения нравственных устоев семьи и других негативных социальных явлений. При этом наблюдаются: значительный рост детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в связи с падением социального престижа семьи (ее материальными и жилищными трудностями), увеличение внебрачной рождаемости, снижение стабильности брака, увеличение среднего числа детей со сложными, комплексными видами отклонений, разными формами задержек психического развития, с трудностями в обучении, поведении.

Так, Джон Боулби обнаружил, что дети, которые растут в детских домах и сиротских приютах, часто страдают различными эмоциональными проблемами, включая неспособность устанавливать и поддерживать близкие и продолжительные отношения с окружающими. Он называл таких детей «лично-

стями, лишенными любви», и считал, что они неспособны любить потому, что на раннем этапе жизни не имели возможности привязаться к материнской фигуре. Эти симптомы проявлялись и у детей, которые в течение некоторого времени росли в семьях, но затем были надолго разлучены с родителями [2].

В поддержку этого концепта выступает Дональд Винникотт, который подчеркивает, что когда ребенок лишается хорошего окружения или когда такого окружения вообще не существовало, это означает изменение всего эмоционального развития человека. Подавляется или вообще утрачивается способность любить, появляется ненависть [3].

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, – особые дети. Причины их личностного своеобразия и особенностей взаимодействия с миром и другими людьми кроются в прошлом опыте. Ребенок-сирота – это ребенок, переживший утрату, разлуку, разрыв отношений в младенчестве или, если речь идет о социальном сиротстве, в детском или подростковом возрасте. Скорее всего ранний опыт такого ребенка наполнен травматическими переживаниями. Чаще всего матери таких детей не умели или не могли выполнить те свои функции, которые необходимы для полноценного, гармоничного развития детей – обеспечить возможность расти и познавать мир, не опасаясь погибнуть.

Итак, анализ теоретических данных подтверждает необходимость проведения специально разработанных для детей занятий, направленных на преодоление социальной депривации, создание в социальной группе гармоничной атмосферы и доверия, направленной на формирование навыков сотрудничества и взаимодействия, на обучение социально приемлемым способам выражения эмоций, совладания с гневом и агрессией, на развитие позитивного самоотношения и приемлемым способам и сценариям жизнедеятельности.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко.
2. Боулби Джон. Привязанность. М. : Гардарики, 2003. 477 с.
3. Дональд Винникотт. Семья и развитие личности. Мать и дитя. М. : Литур, 2004.

И. Р. Позднякова, доцент
Педагогический институт СКФУ

USING INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOL

I. R. Pozdnyakova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU

В статье актуализируется роль интерактивных образовательных технологий в учебном процессе высшего учебного заведения. Анализируются некоторые подходы к их классификации. Обращается внимание на функции основных участников образовательного процесса при организации интерактивного занятия, а также рассматриваются особенности его проведения и возникающие при этом трудности.

The article is updated role of interactive learning technologies in the educational process of higher education. Analyzes some of the approaches to their classification. Draws attention to the functions of the main participants in the educational process in the organization of interactive activities, and discusses the features of the meeting and the difficulties that arise when.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивные технологии, методы интерактивного обучения, компетентностный подход, познавательная и мыслительная деятельность.

Key words: interactivity, interactive technology, interactive teaching methods, kompetentnostny approach, cognitive and intellectual activity.

Современные тенденции развития и модернизации отечественного высшего образования предполагают реализацию компетентностного подхода, который должен предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных технологий обучения. В процессе преподавания педагогических дисциплин не менее остро стоит вопрос об использовании интерактивных технологий обучения, о возможности встреч с ведущими российскими и зарубежными учеными, а также проведении мастер-классов экспертами и специалистами в данной области знаний.

Реализуемый в учебном процессе вуза ФГОС предусматривает проведение части занятий в интерактивных формах, что определяется главной целью образовательной программы, особенностью студенческого контингента, а также содержанием и направленностью конкретных дисциплин.

Широкое распространение в образовательном процессе получают активные методы обучения. Среди современных активных методов обучения Валентина Яковлевна Ляудис [2] выделила следующие группы, наиболее интересные для использования в высшей школе:

1. Методы программированного обучения, предполагающие перестройку традиционного обучения за счет уточнения и операционализации целей, задач, способов решения, формы поощрения и контроля применительно к предметному содержанию.

2. Методы проблемного обучения, где основное внимание уделяют мотивам и способам мыслительной деятельности учащегося, а также процедурам его включения в проблемную ситуацию.

3. Методы интерактивного обучения, позволяющие управлять процессом усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений. Обучение здесь рассматривается как процесс социальный, коллективный.

Интерактивные технологии обучения можно представить в виде системы определенных правил педагогического взаимодействия педагога со студентами, а также студентов между собой в разнообразных формах (в частности, учебных игр и ситуаций), обеспечивающих педагогически эффективное познавательное общение.

В частности, Борис Циренович Бадмаев [1] интерактивным называет такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение, и любая высказанная «соседом» мысль способна произвольно вызвать соб-

ственную, аналогичную высказанной или, наоборот, противоположную.

Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников занятий, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого знания. При проведении интерактивных лекций и практических занятий не должны даваться знания в «готовом» виде. Перед педагогом стоит задача побудить студентов к самостоятельному поиску необходимой информации. Однако с преподавателя не снимается задача организации, управления и контроля развития интерактивного общения. При этом он использует преимущественно косвенные приемы педагогической деятельности, предоставляя студентам самостоятельность в выборе средств достижения своей цели, адекватных учебных действий, партнеров по деятельности. Таким образом, при интерактивном обучении заметно изменяются функции основных участников образовательного процесса: преподавателя и студентов.

Интерактивность занятия предполагает, что основная роль педагога будет заключаться в организации взаимодействия со студентами, что требует владения интерактивной компетентностью. Интерактивная компетентность включает в себя такие способности, как: определение стратегии взаимодействия с обучающимся; организацию коллективной и групповой работы, что требует от педагога умения правильно распределять групповые роли, четко формулировать цели и задачи взаимодействия, определять проблему, осуществлять грамотный инструктаж, консультирование; управление групповым взаимодействием, создание «коммуникативного поля»; руководство дискуссией и полемикой.

Для того чтобы интерактивная деятельность была успешной, педагог должен: продумать и оптимально организовать учебное пространство, подготовить вспомогательный материал; обеспечить психологическую готовность студентов и свою собственную к совместному сотрудничеству на партнерской основе; нацелить студентов не только на освоение учебного материала, но и на поиск, открытие необходимых для жизни практических знаний и опыта (сочетание познавательной и социальной мотивации); вовлечь всех студентов в диалоговую деятельность; обеспечить возможность каждому студенту высказаться; продумать ход занятия и регламент, обеспечить строгое их соблюдение.

Проблема применения интерактивных технологий является одной из актуальных в современных условиях. Для успешной организации учебного процесса перед педагогом встает необходимость поиска новых форм, методов и средств подачи материала. В связи с тем, что компьютер и Интернет очень прочно вошли в нашу жизнь, а современная молодежь проявляет к ним значительный интерес, задача преподавателя заключается в том, чтобы данные средства активно использовались в системе образования.

Интерактивные методы обучения формируют установки профессиональной деятельности, они насыщены обратной связью, способствуют большей вовлеченности студентов, провоцируют включение рефлексивных процессов, представляют возможность интерпретации, осмысливания полученных результатов и т. п. Дополнительным положительным эффектом использования интерактивных методов обучения является формирование у студентов корпоративной культуры, самостоятельности и критичности мышления, гуманистической направленности и мотивации профессиональной деятельности.

В целом хотелось бы отметить, что самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность является главным средством развития личности обучающегося, она раскрывает его потенциальные способности, формирует необходимые в современном мире навыки самообразования, ориентации в стремительном потоке информации. Использование интерактивных технологий – лучший способ активизировать эту деятельность у студентов.

Литература

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 304 с.

2. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во УРАО, 2000. 128 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, ИСПОЛЪЗУЕМЫЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ФИЗИКЕ В 9 КЛАССЕ

Т. Д. Ледовская, учитель физики
МБОУ лицей № 23, г. Ставрополь

TEACHING METHODS USED IN PREPARING FOR THE FINAL EXAMINATION IN PHYSICS CLASS 9

T. D. Ledovskaya, physics teacher
MBOU high school number 23, Stavropol

В статье рассматриваются дидактические приемы эффективной подготовки к государственной итоговой аттестации и ЕГЭ, использование различных типов экспериментальных заданий, дидактических игр, использование тестов.

The article reveals the essence of the process of adaptation, socialization as a link adaptation and reeks of personality. The basic tendencies of successful adaptation and objectives of personal and professional development in the period of study at the university.

Ключевые слова: итоговая аттестация, ЕГЭ, физические величины, физические законы, физические явления, формы и методы работы, виды деятельности.

Key words: final certification, exam, physical quantities, physical laws, physical phenomena, forms and methods of work activities.

Подготовка к успешной сдаче ГИА (а в дальнейшем и ЕГЭ) является весьма специфической задачей и значительно отличается от привычной технологии работы по обучению школьников учебному предмету. Иными словами, научить учеников физике и подготовить их к высоким результатам ГИА по физике – это две задачи, которые решаются в процессе обучения одновременно и в совокупности. Гарантию качества обучения предмету дает хорошо продуманный процесс обучения в течение учебного года.

Учитель вырабатывает свою систему подготовки к ГИА и ЕГЭ, применяя различные формы и методы работы. Начинается эта подготовка практически с первого дня изучения предмета.

На начальном этапе обучения физике (7–8 класс) целесообразно использовать разнообразные игровые дидактические приемы. Это повышает у учащихся интерес к предмету, желание получать и совершенствовать свои знания; формирует и отрабатывает те виды деятельности, которые используются в контрольно-измерительных материалах ГИА. В 9 классе и на III ступени обучения необходимо применять более сложные приемы, соответствующие требованиям ЕГЭ.

Далее приведены предусмотренные стандартом виды деятельности из КИМов ГИА и соответствующие дидактические приемы, применяющиеся на уроках физики для отработки этих видов деятельности.

Знание и понимание смысла понятий, физических величин:

- проведение физических диктантов;
- задания на нахождение соответствий, например физическая величина – формула; физическая величина – единица измерения – прибор;
- понятие – определение;
- решение кроссвордов (можно использовать на обобщающих уроках по различным темам или в конце учебной четверти);
- самостоятельное составление кроссвордов;
- решение тренировочных тестов;
- физическое домино, лото (как вариант заданий на нахождение соответствий между физическими величинами и их определениями, смыслом понятий, формулами и т. д.).

Знание и понимание физических законов:

- задания на определение границ применимости законов;

- задания на нахождение соответствий: учёный – закон – формула; рисунок – закон – формулировка;
- уравнения зависимости физических величин друг от друга – графики зависимости этих величин;
- рисунок физического явления – закон;
- физическое лото, домино – как вариант заданий на нахождение соответствий (фрагмент домино представлен на рис. 1).

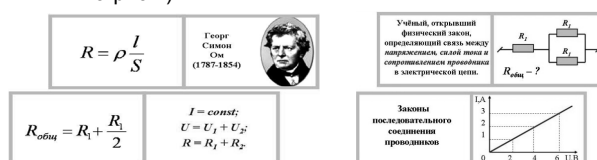


Рисунок 1

Умение описывать и объяснять физические явления:

- решение качественных задач (позволяет применять теоретические знания, развивать мышление);
- задания на применение явления в природе, технике, быту (рис. 2);
- дидактические игры, содержащие задания в виде описаний процессов, изображенных на рисунке.



Рисунок 2

Владение основами знаний о методах научного познания и экспериментальными умениями:

- экспериментальные и качественные задачи из сборников задач;
- экспериментальные задания на уроке (чаще – в группах), направленные на решение текущей проблемы;
- фронтальный эксперимент (формирует умение проверять гипотезу, решать экспериментально поставленную проблему);
- учебные лабораторные работы (овладение частными и общими практическими умениями);
- домашний эксперимент (формирует у учащихся целостную цепочку действий по проведению опыта);
- творческий эксперимент (самостоятельное выявление проблемы, постановка цели, пути решения проблемы, формулировка вывода);

- задания по фотографиям (база для подготовки к ЕГЭ);
- физический практикум (в 10–11 классах и в 8–9 классах естественнонаучного профиля).

При подготовке к ГИА используются различные типы экспериментальных заданий:

- проведение прямых измерений физических величин и расчёт по полученным данным зависимого от них параметра;
- исследование зависимости одной физической величины от другой и построение графика или таблицы полученной зависимости;
- проверка заданных предположений (прямые измерения физических величин и сравнение заданных соотношений между ними);
- наблюдение явлений и постановка опытов (на качественном уровне) по выявлению факторов, влияющих на их протекание.

Применение знаний при решении вычислительных и качественных задач различного типа и уровня сложности:

- решение качественных и вычислительных задач на уроках (индивидуально, в парах, в группах, фронтально);
- установление типа задачи и алгоритма ее решения;
- выделение в сложной задаче более простых моментов, решение такой задачи по частям;
- применение проверки размерности при выведении конечной формулы в сложной задаче;
- решение задач с интерактивной моделью;
- решение задач с использованием регионального компонента (рис. 3);
- применение дидактических игр, например морской бой.



Рисунок 3

Понимание текстов физического содержания:

- описание применения какого-либо явления или закона (сопоставление информации из разных частей текста, перевод информации из одной знаковой системы в другую);
- работа с учебником (понимание текстовой информации, создание конспекта в виде плана, схемы, таблицы, тезисов, написание аннотаций и рецензий и т. д.);
- работа с заметками из научно-популярной литературы, из детских энциклопедий (восстановление пропущенных терминов, понятий; ответы на вопросы к тексту; нахождение неточностей в тексте физического содержания).

Использование приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни:

- решение задач типа «И тут появился изобретатель...»;
- умение описать наблюдаемый процесс, явление;
- творческие задания;
- учебные проекты.

Использование тестов: (ГИА стимулирует внедрение тестирования как обучающей технологии в образовательную практику школ на разных стадиях обучения и служит средством управления качеством обучения):

- тесты на карточках;
- контрольные работы в виде тестов;
- тесты в интерактивном варианте, в ЦОР;
- решение демоверсий ГИА текущего года и предыдущих лет;
- викторины;
- дидактические игры – по принципу телевизионных игр «Своя игра», «Самый умный», «Кто хочет стать миллионером» и т. д. (рис. 4).

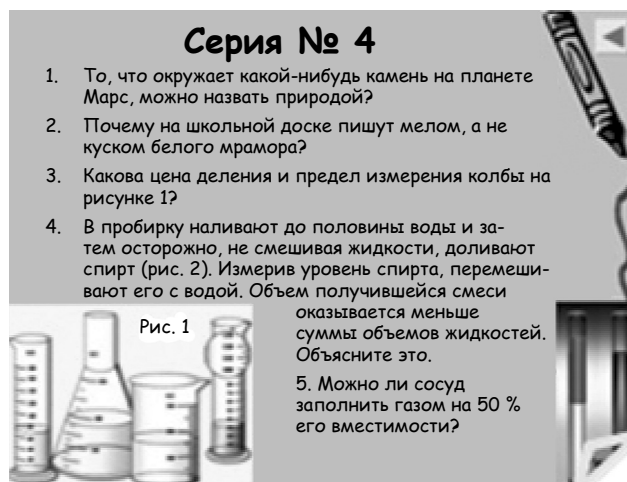
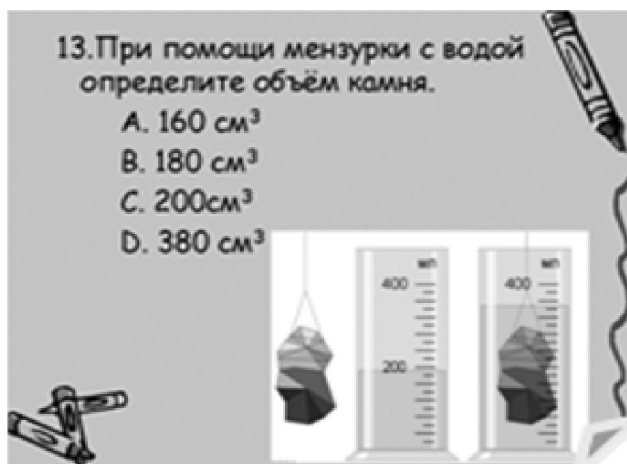
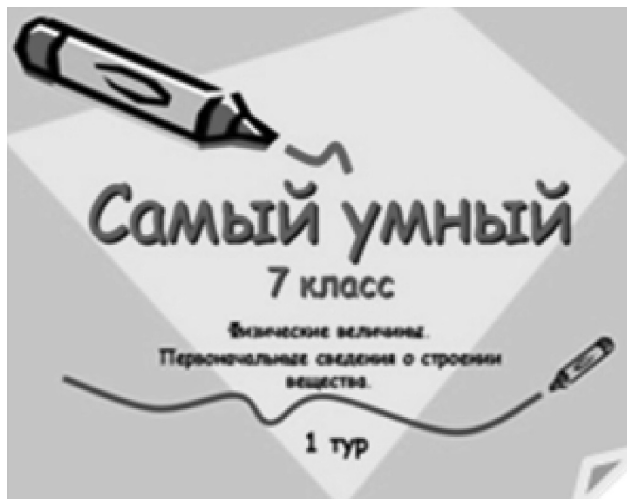


Рисунок 4

Применение всех вышеперечисленных приёмов требует от учителя накопления и применения большого количества информации, фото- и видеоматериалов.

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ К ВЫБОРУ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Ю. В. Толбатова, магистр
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

GETTING TO THE CHOICE UNDERGRADUATES TO INDIVIDUAL LEARNING PATHS ABROAD

Y. V. Tolbatova, MPH
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В профессиональном контексте изучение образовательной истории, традиций, опыта и науки зарубежной страны значительно повышает актуальность получаемого образования. Сравнивая и выделяя тенденции изменений в образовательной сфере, магистрант овладевает современными представлениями о перспективах развития образования и осознает необходимость инициативного поведения и собственного профессионального роста – индивидуальной траектории образования.

In the professional context of the study of educational history, tradition, experience and science of a foreign country significantly improves the relevance of the education. Comparing and selecting patterns of changes in education, graduate student masters the modern views on the prospects for the development of education and recognizes the need for proactive behavior and their own professional development – individual learning paths.

Ключевые слова: образование, магистр, индивидуальная траектория, зарубежное образование, компетентностный подход.

Key words: education, master's degree, an individual trajectory, foreign education, competence approach.

Включение России в образовательное пространство Европы требует пересмотра проектирования индивидуально-го маршрута студентов вуза. Обмен студентами и магистрантами, обеспечение мобильности становится возможным, если студент сам готов к разработке собственного образовательного маршрута с учетом индивидуально-личностных факторов.

Для обучения за рубежом магистрант должен овладеть системой знаний, касающихся следующих важных моментов:

- 1) выбор вуза для прохождения обучения. В первую очередь следует определиться с перечнем вузов, реализующих близкие к федеральным государственным стандартам программы обучения и ознакомиться с учебным планом. Учебный процесс, организуемый по модульному принципу, создает условия, при которых магистрант может изучать отдельный модуль, проходить практику или стажировку в зарубежном вузе в силу того, что каждый модуль представляет собой завершённую целостность;
- 2) выбор модуля во многом определяется интересами магистранта. Способы освоения модулей выбирает магистрант;
- 3) готовность взаимодействовать с преподавателями по вопросу уточнений содержания модулей, коррекции продвижения по индивидуальному образовательному маршруту;
- 4) владение языком как условие успешного освоения содержания;
- 5) формирование собственного портфолио по результатам освоения модулей (модуля).

Образование в зарубежных вузах является естественным, логичным продолжением обучения в российском вузе, и ин-

дивидуальная образовательная траектория выступает как целенаправленно моделируемая образовательная программа, обеспечивающая магистранту субъективную позицию выбора, разработку и реализацию образовательного стандарта при поддержке преподавателями обучения магистранта.

Зарубежное образование позволяет в значительной степени влиять на личностный рост, профессиональное становление и исследовательский потенциал будущих магистрантов.

Адаптация к новым культурным условиям создает условия подготовки магистранта к современной социально-экономической и культурной ситуации. В условиях зарубежного вуза, знакомясь с историей, культурой и научным наследием страны пребывания, магистрант использует существенную возможность развития своих учебно-исследовательских компетенций и научного потенциала.

Индивидуальный маршрут обучения магистранта носит социальный характер и формирует дальнейшее развитие личности, образования и карьеры.

Условия зарубежного образования во многом способствуют творческому развитию будущего магистра. В ходе взаимодействия с преподавателями в новой научно-образовательной среде, решая учебно-творческие и исследовательские задачи, у магистранта складывается стиль собственного индивидуального творчества, отражающего результат индивидуального креативного развития.

Обучение магистрантов за рубежом повышает личностный потенциал, развивает способность к самосовершенствованию и саморазвитию и потребность в самостоятельном творческом овладении новыми знаниями.

Освоение магистрантами фундаментальных курсов и участие в научно-исследовательской деятельности гарантирует в будущем успешное осуществление педагогической, исследовательской и управленческой деятельности.

Развивая свои профессиональные компетенции, магистрант овладевает навыками самостоятельного обучения в новой образовательной среде, характеризующейся «бифуркационным» характером организации, широкого применения современных средовых средств: информационных, моделирования, виртуализации; асинхронностью образовательного процесса, допускающего ускорение и замедление индивидуального обучения, широкими шкалами оценки знаний, постоянного личностного мониторинга, формирования портфолио.

Компетентностный подход обеспечивает овладение магистрантами не разрозненными знаниями, а компетенциями, проявляющимися в умении успешно решать профессиональные проблемы на современном международном уровне и адаптироваться к постоянно меняющимся условиям на рынке труда.

Таким образом, выбор индивидуальной траектории образования и включение магистрантов в международное образовательное пространство требует своевременной практической и теоретической подготовки, а также основательного проектирования личного образовательного маршрута.

НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНЫМ ЕДИНОБОРСТВАМ

Е. С. Барашева, магистрант 1 курса

Научный руководитель:

И. В. Буркина, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

MORAL EDUCATION STUDENTS-VOLITIONAL FURTHER EDUCATION CASE STUDY ON MARTIAL ARTS

E. S. Barasheva, master of the 1st course

Supervisor:

I. V. Burkina, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, city Stavropol

В данной статье рассматривается нравственное воспитание, которое становится одной из важнейших забот общественности. Эффективным пространством организации такого воспитательного процесса, наряду с общеобразовательной школой, можно считать детско-юношеские спортивные объединения. Представлен анализ влияния занятий восточными единоборствами на личностное саморазвитие и самовоспитание школьников.

This article examines the moral education, which is becoming one of the major concerns of the public. Effective space organization of such an educational process, along with a comprehensive school, can be considered as youth sports associations. The analysis of the influence of training in martial arts for personal self-development and self-education students.

Ключевые слова: нравственно-волевое воспитание, физическое воспитание, дополнительное образование, восточные единоборства.

Key words: moral and volitional education, physical education, further education, martial arts.

Современные изменения российского общества требуют особого внимания к подрастающему поколению, воспитанию таких качеств личности, которые помогут не только адаптироваться в изменившихся условиях, но и активно включиться в процесс дальнейшего устойчивого развития России.

На современном этапе нравственное воспитание становится одной из важнейших забот общественности. Самое пристальное внимание должно быть уделено сохранению и упрочению таких общечеловеческих нравственных ценностей, как совесть, справедливость, порядочность, доброта, патриотизм, честность, правдивость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм. А также воспитанию воли – способности контролировать свою деятельность и активно направлять ее на достижение своих целей.

Воспитание воли – это длительный, целенаправленный процесс, опирающийся на систему внешних воздействий и самовоспитание личности. Проявление ее происходит в разнообразных личностных качествах, волевых чертах, таких как целеустремленность, решительность, энергичность, настойчивость, выдержка и самообладание, исполнительность, инициативность, смелость, самостоятельность [1, 3, 5].

Высшим уровнем нравственного поведения, мерилем нравственной устойчивости человека является сознательное владение собой, сохранение твердости, верности нравственным убеждениям, особенно в кризисных и экстремальных ситуациях. Для детей такие ситуации постоянно возникают в процессе жизни в коллективе, в учебной, трудовой, спортивной деятельности, в отношениях с товарищами и взрослыми [2].

Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, единство ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения [2].

Эффективным пространством организации такого воспитательного процесса, наряду с общеобразовательной школой, которой принадлежит ведущая роль во всестороннем развитии личности ученика, можно считать детско-юношеские спортивные объединения, составляющие значительную часть российской системы физического воспитания. Однако в области со-

временной физической культуры и спорта сегодня ярко обозначают себя проблемы, связанные с духовным созреванием личности. Преобладание стремления к высшим достижениям, результатам чисто внешнего характера подминает под себя человекообразующие, духовно-творческие функции физической культуры.

Огромная возможность для изменения этой ситуации заложена в совершенствовании физического и духовного воспитания школьников на занятиях восточными единоборствами. Обращение к ним не как к виду спорта, а как к специфическому виду искусства позволяет значительно расширить сферу их воспитательных возможностей и использовать как эффективную систему личностного саморазвития, включающую стремление к реализации как физических, так и духовно-нравственных потенциалов человека.

Различные виды невооруженного и вооруженного поединка существовали практически у всех народов. Но собрать разрозненные приемы в стройную систему с четкой классификацией, принципами и методами, подвести под нее философскую и морально-этическую базу, сделать ее способом не только физического, но и нравственного, психологического, духовного совершенствования человека смогли только на Востоке. Именно там рукопашный бой был превращен в искусство – такое же, как каллиграфия, чайная церемония, икебана, китайские классические четверостишия. Искусство, требующее не слепого повторения давно установленных канонов, а осмысления, проникновения в каждое движение и – творчества. Искусство, которое развивает у человека самые разные, порой абсолютно неожиданные способности и дает ему возможность полнее раскрыться, глубже познать себя и окружающих, самореализоваться в любой области [4].

Главное в них – не физическая сила, не умение наносить удары и защищаться, а дух, разум. Все это в полной мере относится к самому распространенному в мире воинскому искусству каратэ-до, которое переводится как «путь пустой руки» («кара» – пустой, «тэ» – рука, «до» – путь). Слово «до» означает, что это не просто техника, а именно искусство, направленное, как и другие дзэнские искусства, на всестороннее совершенствование человека. Слово «пустой» имело как минимум пять значений: невооруженный; бесконечный, так как любое искусство не имеет границ и не имеет конца; свободный от предвзятых мыслей; чистый, незапятнанный, обладающий высокой моралью и нравственностью; совершенный.

Одновременно с обучением технике в каратэ-до идет процесс нравственного воспитания. Заключается он в том, что в ходе занятий учитель-сэнсей рассказывает ученикам различные легенды с глубоким смыслом, наталкивает их на размышления и в конечном счете вырабатывает способность к неординарному мышлению, что делает человека не частичкой толпы, а личностью. Но это характерно только для серьезных школ, в которых изучается искусство, а не просто техника боя [4, 6].

Профессор Дзигоро Кано, известный всему миру как отец дзюдо, свое направление назвал «гибкий путь», или «мягкий путь», а девизом сделал изречение «Максимальная эффективность и всеобщее благополучие», что означало максимальную эффективность в развитии личности и всеобщее благополучие в свете развития каждой личности. Он создавал не спорт, а систему духовного воспитания через воспитание физическое [4].

Создатель айкидо Морихеи Уэсиба, соединив определенные элементы известных ему искусств с новой философией, создал принципиально новое искусство. Оно стоит особняком в ряду других боевых искусств и по праву считается самым трудным из них. Название «айкидо» можно перевести как «путь к гармонии духа». Айкидо по замыслу его создателя борется не с агрессором, а с агрессией. Мастер айкидо, благодаря своему искусству находящийся на более высоком уровне развития, понимая и терпелив по отношению к неразумным людям, которые, выйдя из состояния гармонии и равновесия, кидаются на него.

Согласно учению Уэсибы, мастер айкидо никому не причиняет зла, он с уважением и любовью относится ко всем людям и окружающему миру и не совершает насилия в ответ на зло. Но и не подставляет правую щеку после того, как его ударили по левой.

Айкидо считается чисто оборонительным искусством, так как оно не может быть использовано для нападения. Вся система в целом направлена на духовное воспитание и оздоровление. Но тем не менее айкидо действительно является самой сложной системой, поскольку для овладения им требуется освоение довольно своеобразной философии, в процессе занятий основной упор делается не столько на физическую силу и технику, сколько на разум, мышление и во всех аспектах – системой действенной, поскольку развивает и дух, и тело, а вдвоев имеет огромный воспитательный эффект [4].

Анализ влияния занятий восточными единоборствами показывает, что эта система эффективно содействует личностному саморазвитию и самовоспитанию. При этом волевая активность юного спортсмена является необходимым компонентом, целью, результатом, главным двигателем всего учебно-тренировочного процесса.

В спорте значительное внимание уделяется развитию отдельных качеств (силы, выносливости, скорости, реакции и т. п.). В дальневосточных боевых искусствах изначально весь процесс обучения нацелен на создание психофизического ансамбля, достижение гармонии нужных качеств. Единство тела, техники и духа [6].

В исследованиях по педагогике и психологии спорта проблема воспитания нравственно-волевых качеств в процессе занятий восточными единоборствами еще недостаточно разработана.

В теории и практике обучения восточным единоборствам существует противоречие между классическим применением педагогического потенциала восточных единоборств как сбалансированной системы духовной дисциплины, физического и этического воспитания и существующей в России практикой механического воспроизведения техник восточных единоборств.

Складывающаяся ситуация подчеркивает необходимость поиска адекватных для российского менталитета способов осуществления нравственно-волевого воспитания подростков, занимающихся восточными единоборствами, и внесения нового содержания в систему дополнительного образования.

Литература

1. Гогунев Е. Н., Мартынов Б. И. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для вузов. М. : Изд. Центр «Академия», 2000. 288 с.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт-М., 2001. 607 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
4. Оранский И. Восточные единоборства. М. : Советский спорт, 1990.
5. Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов. М. : Издат. центр «Академия», 2001. 480 с.
6. Фомин В. П., Линдер И. Б. Диалог о боевых искусствах Востока. М. : Молодая гвардия, 1991. 363 с.

СЕМЬЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ И ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

О. М. Лебедева, магистрант 1 курса

Научный руководитель:

И. В. Буркина, доцент

Педагогический институт СКФУ

FAMILY AS NEEDED AND MANDATORY FIRST STEP CHILD POSITIVE SOCIALIZATION

O. M. Lebedeva, one undergraduate course

Supervisor:

I. V. Burkina, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Данная статья посвящена вопросам социализации ребенка в семье, в ней раскрыты позитивные составляющие семейного воспитания, дан анализ исторического контекста данного вопроса, показана перспектива повышения эффективности воспитания детей в семье.

This article is devoted to the socialization of the child in the family, it revealed the positive elements of family education, an analysis of the historical context of the issue, the prospects for improving the effectiveness of parenting.

Ключевые слова: семья, ребенок, воспитание, развитие, социализация.

Key words: family, child, education, development, socialization.

Семья – это определенный морально-психологический климат для ребенка, школа отношений с людьми. Семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и прежде всего опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом воспитания, социализа-

ции ребенка [2, с. 43]. На любом этапе исторического развития государства именно состояние семьи, уровень ее самоорганизации, обеспечивающий стабильность, во многом определяет благополучие или неблагополучие отдельных членов общества.

Семья – это персональная микросреда интеллектуального, психологического и морального развития ребенка [7, с. 1], которая дает главное, что не может дать никакой другой социальной институт – интимно-личностную связь и исходное единство с родными.

Современная наука располагает многочисленными данными, свидетельствующими о том, что без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку оно дает ребенку всю гамму чувств, широчайший круг представлений о жизни. Кроме того, его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным, воспитанием в детском саду или школе [2, с. 43]. Реализация семейной концепции требует выделения главного в процессе формирования личности ребенка: воспитания качеств организованности, высокой социальной ответственности детей с малых лет перед собой и перед семьей. В связи с этим

с особой остротой выступает задача создания среды, благоприятной для семейного воспитания.

Воспитательные функции семьи безграничны. Начиная с первых дней своего появления на свет весь младенческий и дошкольный период человек воспитывается почти исключительно семьей, ее жизненным укладом. Здесь получают развитие его склонности, зарождаются симпатии, потребности, интересы, обозначается его характер: «Семья – своеобразный центр и фокус воспитания, в ней производится и творится человек – главное богатство общества» [5, с. 3].

Социализация личности – это длительный социально-исторический процесс, который происходит благодаря тому, что личность после своего рождения оказывается в составе социальных групп. Первая группа, в которой оказывается личность и где начинается его процесс социализации, – это семья (если не считать исключений). Социализация – это «процесс вхождения индивида в социальную среду», усвоения им социальных влияний, приобщения его к системе социальных связей» [1, с. 335].

Ретроспективный анализ состояния системы семейного воспитания в различные периоды развития человеческого общества позволяет убедиться в том, что во все времена содержанием семейного воспитания являлась передача подрастающему поколению накопленных знаний и умений, формирование нравственных норм поведения, обеспечивающих возможность самоорганизации жизнедеятельности человека. В семьях должны главенствовать любовь к детям, основанная на справедливости, труд как форма саморазвития и организации помощи другим, интеллект как способность постоянного, разумного осмысления действительности, основанная на глубоком познании культуры, и как фактор самовоспитания – это три добродетели, которые, по глубокому убеждению А. С. Макаренко, сделают человека счастливым [3, 4].

Добиться понимания родителями значимости своей роли в качестве первых и основных воспитателей своего ребенка, восприятия его как личности, осознания самоценности его существования, создания благоприятной для его роста и развития самоорганизующейся воспитательной среды обитания и развития – вот каковы актуальные и основные задачи семейной педагогики.

Как показывает практика, в семьях, где родители осознают свою ответственность и роль семьи, дети, как правило, вырастают самостоятельными, творческими, уверенными в завтрашнем дне. Каждой семье присущи свои специфические формы взаимоотношений и взаимовлияний, что в конечном счете является формой организации и самоорганизации труда, быта, традиций, которые передаются от поколения к поколению. Тот факт, что в одной семье часто вырастают люди, увлеченные одним и тем же видом деятельности, с одинаковыми интересами и хобби, образуя династию, не раз доказывала история. Это явление можно оценить как результат создания самоорганизующейся развивающей предметной и нравственно-духовной среды, которая обеспечивает благоприятные условия для развития задатков и способностей, формирует профессионально-гражданские качества личности. Эти свойства можно отнести к области духовного наследия семьи.

На сегодняшний день наблюдается тенденция ухудшения качества семейного воспитания. Именно семья – самая естественная и благородная среда для растущего человека – низведена до примитивного уровня питания, одевания и наказания. Произошли глубинные деформации в психологии людей, которые стали следствием недостаточного материнского и отцовского тепла, атмосферы счастья. Наблюдается низкий уровень самоорганизации семьи, не обеспечивающий стабильность и благополучие, недостаточное использование ею педагогического потенциала в процессе воспитания детей через создание самоорганизующейся воспитывающей среды.

Следовательно, требуется определить условия, необходимые для повышения эффективности воспитания детей в семье. Для этого становится очевидной необходимость выявления того, какие трудности осложняют развитие процесса самоорганизации семьи. Как показывает опыт, эта проблема еще далеко не решена. Более того, в силу целого ряда обстоятельств эта проблема в настоящее время имеет тенденцию все более обостряться и усложняться. В научно-историческом плане проблема самоорганизации семьи как самоорганизующаяся среда воспитания в должной мере исследователями не акцентировалась.

Имеющиеся несоответствия между педагогическими требованиями, предъявляемыми к семье, с одной стороны, и существующей практикой семейного воспитания, с другой стороны, а также недостаточная разработанность феномена семьи как самоорганизующейся среды и обусловило выбор темы дис-

сертационного исследования: «Семья как самоорганизующаяся среда воспитания детей».

Факторами самоорганизации семьи, по нашему мнению, являются два вида факторов, это общие факторы: образ (уклад) жизни семьи, отношение социальной среды к семье, традиции нации, народности, тузлбэ, семьи, и частные факторы: установки родителей на воспитание, мотивация, ценностные ориентации, педагогическая культура родителей, бытовые и педагогические условия, психологическая микросреда семьи.

Система самоорганизации семьи, по нашему мнению, основывается на следующих принципах: гуманизм и демократизм – они проявляются в создании организационно-педагогических условий в семье для каждого ребенка, его самореализации и самоутверждения, в создании эмоционально комфортной и самоорганизующей среды; толерантность является признаком внутренней культуры семьи, выражается в уважении к чужому мнению и убеждениям, связана с проявлением воли, выдержки и любви; целенаправленность и системность ориентированы на расширение интенсификации и оптимизации феномена самоорганизации; личностно-ориентированное общение, ориентация на поиск оптимальных путей, которые способствуют развитию внутреннего потенциала личности и формированию самоорганизующегося «стержня» в каждом ребенке.

Самоорганизация, как деятельность, на наш взгляд, присущи следующие компоненты: планирование, внутренняя организация и управление, мотивация и контроль, корректировка и регулирование, стимулирование и т. д. Эти компоненты, как установлено в ходе диссертационного исследования, присутствуют во всех выявленных нами составляющих структурных компонентах системы самоорганизации семьи: самоорганизация в игровой, в быту и трудовой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности. Причем, как показало исследование, нарушение и низкий уровень развития хотя бы одного из вышеперечисленных компонентов самоорганизации семьи влечет за собой нестабильность и конфликтность в любой семье.

К критериям самоорганизации семей можно отнести выявленные нами типы семей, в зависимости от уровня их самоорганизации: стабильные, нестабильные и конфликтные, которые характеризуются особенностями не только в плане организации и самоорганизации своей жизнедеятельности, но главное – в подходах к воспитанию детей, к созданию условий для саморазвития детей и других членов семьи.

На наш взгляд, вышеперечисленные принципиальные положения составляют основу семейной самоорганизации любой семьи, независимо от национальности, места жительства и любых других характеристик, что позволяет сделать вывод о целесообразности проведения работы по оптимизации процесса самоорганизации как педагогического условия воспитания детей в семье.

Сегодня, учитывая реальное положение семьи в условиях нестабильности в обществе, проблема самоорганизации семьи имеет особую актуальность.

Правильность взгляда на семью как на самоорганизующуюся систему основана верностью того положения, что сущностью семейного воспитания является создание в семье условий для самореализации личности, развитие его индивидуальности посредством внедрения в практику семейного воспитания народных традиций. Следовательно, необходимость совершенствования уровня семейной самоорганизации диктуется заботой об эффективности и улучшении условий домашнего воспитания детей [6].

Литература

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учебное пособие. СПб. : Речь, 2009. С. 244.
2. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студентов средних педагогических заведений. 2-е издание. М. : Издательский центр «Академия», 2009. 232 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 2008. С. 110.
4. Маковский М. С. Социология семьи. М., 1989. 113 с.
5. Пухов И. В. Олонхо древний эпос якутов // Нюрнун Боотур Стремительный : Якутский героический эпос. Якутск: кн. изд-во, 2007. С. 412–422.
6. Прокопьева М. М. Семья как самоорганизующаяся среда воспитания детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
7. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов. Изд. 4-е. М. : Академический проект Триста, 2008. 736 с.

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА

Б. А. Дементева, магистрант 2 курса

Научный руководитель:

И. В. Буркина, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

METHODICAL SOFTWARE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CORRECTIONAL SCHOOL VIII KIND

B. A. Dementeva, undergraduate 2-nd year

Supervisor:

I. V. Burkina, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Проблема обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе всегда находилась в центре внимания педагогов. Особенно остро эта проблема встает в коррекционной школе VIII вида, где педагоги работают с детьми, имеющими ограниченные возможности интеллектуального развития. Развернувшийся в стране процесс модернизации образования оказался недостаточно оснащенным современным программно-методическим обеспечением учебно-воспитательного процесса в коррекционной школе VIII вида.

Усугубляет ситуацию отсутствие образовательных стандартов в системе специального образования. Достигнутый в коррекционных школах VIII вида уровень учебно-методической работы отличается рассогласованностью механизмов своевременного обновления его содержания. Это отрицательно сказывается на формировании у учащихся системы доступных знаний, умений и навыков, развитии способностей, позволяющих самостоятельно использовать их в практической деятельности.

Неуделяется должного внимания и организации программно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса. По целому ряду коррекционных предметов, таких как «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности», «Ритмика», «Индивидуальные и групповые коррекционные занятия», «Лечебная физическая культура», «Развитие психомоторики и сенсорных процессов», целостное технологичное программно-методическое обеспечение отсутствует. Учитель произвольно определяет содержание предмета, часто не соотносит его с возможностями учащихся.

Кроме того, не осуществляется рациональное распределение учебного материала по видам учебных занятий. Часы, отведенные на обязательные предметы школьного компонента и факультативные занятия, могут быть использованы, по усмотрению учреждения, на занятия по логопедии, развитию речи, на такие предметы, как элементы физики и химии в быту и на производстве, истории и культуре родного края, на производственный труд по профилю трудового обучения, дополнительно на профессионально-трудовое обучение, изучение других предметов.

Анализ научных публикаций приводит к выводу о том, что единых научных подходов к обеспечению учебно-воспитательного процесса до сих пор не выработано. В различных источниках можно встретить обоснование таких видов обеспечения учебного процесса, как методическое, учебно-методическое, дидакто-методическое, системно-методическое, научно-методическое, информационно-методическое и др.

Изучением данной проблемы занимались В. П. Беспалько, Ю. Г. Татура, В. Л. Шатуновский. С развитием современных средств обучения приверженцами идеи создания дидактических (программно-методических) комплексов стали П. И. Образцов, А. А. Андреев, В. И. Боголюбов, О. А. Козлов, И. В. Роберт, И. М. Шлапаков и другие ученые.

Для того чтобы разобраться, что собой представляет тот или иной вид обеспечения, обратимся к этимологии этого понятия. Со ссылкой на С. И. Ожегова [3] речь может идти о совокупности средств, позволяющих человеку выполнять различные виды деятельности. Исходя из данной посылки, «под обеспечением учебно-воспитательного процесса следует понимать совокупность дидактических средств, позволяющих учителю организовать свою педагогическую деятельность, сделать ее результативной и эффективной» [1]. Выше перечисленные виды обеспечения позволяют утверждать, что большинство из них являются однопорядковыми, имеющими общий признак, в ка-

честве которого выступает методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса [3].

Педагогическая практика свидетельствует, что названные виды обеспечения до настоящего времени активно используются в учебном процессе и в той или иной мере удовлетворяют педагогов. Решение проблемы несоответствия ПМО УВП современным требованиям видится в использовании в учебно-воспитательном процессе коррекционной школы VIII вида программно-методического обеспечения, представляющего собой педагогическую систему, включающую в себя две самостоятельные и взаимодополняющие друг друга составляющие – программную и методическую.

Под «программно-методическим обеспечением учебно-воспитательного процесса», отвечающим современным требованиям, понимается комплекс, в состав которого входят:

- программное средство учебного назначения (образовательного) назначения (учебная программа) или пакет программных средств учебного назначения;
- инструкция для пользователя программным средством учебного назначения (учебной программой) или пакетом программных средств учебного назначения;
- описание методики (методические рекомендации) по использованию программного средства учебного назначения (учебной программы) или пакета программных средств учебного назначения [4].

При реализации ПМО УВП у учащихся коррекционной школы VIII вида значительно улучшатся показатели «сохраняемости» знаний, умений и навыков, что позволит значительно активизировать их познавательную деятельность, повысит ее стимулирующую составляющую. Увеличивающаяся доля самостоятельной работы позволит реализовать индивидуальный темп усвоения учебного материала каждым учащимся. Проведение мониторинга качества знаний, умений учащихся обеспечит достаточно объективную обратную связь в оценке собственных достижений педагога.

Изучение целого ряда учебных предметов позволяет сделать вывод о том, что данный вид обеспечения в условиях модернизации образования является перспективным для создания качественного учебно-воспитательного процесса в коррекционной школе VIII вида. Внедрение ПМО в учебно-воспитательный процесс может стать основой для становления принципиально новой формы непрерывного образования, опирающейся на детальную самооценку, поддерживаемую технологическими средствами и мотивированную результатами самооценки, самообразовательную активность человека.

Литература

1. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения [Текст] : монография. Орел, 2000. 143 с.
2. Образцов П. И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе ДО [Текст] // Открытое образование. 2001. № 5. С. 39–44.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / Рос. академия наук. Институт рус. языка им. В. В. Виноградова. М. : Азбуковник, 2002. 994 с.
4. Роберт И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования [Текст]. М. : ИИО РАО, 2006. 88 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. Ю. Визирова, магистрант 2 курса

Научный руководитель:

И. В. Буркина, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FORMATION OF VALUES ABOUT FAMILY AT PRESCHOOL CHILDREN

S. Y. Vizirova, graduate 2nd year

Supervisor:

I. V. Burkina, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Формирование ценностных представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста является актуальной проблемой, так как семья для ребенка является не только источником и условием развития его психики, расширения знаний и представлений об окружающем мире, но и первой моделью принятых в данном конкретном обществе социальных отношений, с которой он встречается. Семья для него все: и общественное бытие, и духовный институт; и творец ценностей, и хранитель человеческого опыта.

Именно дошкольное детство – короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер.

Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка: его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость и т. д. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта. Для ребенка игра – это жизнь. Психологи определяют игру как особый вид деятельности ребенка, в котором закладываются основы представлений о семье, приводящие к качественным изменениям психики. Игра как раз является своего рода предварительной тренировкой (предупражением), подготовкой к будущей борьбе за существование [1].

Макс Мюллер писал: «Я думаю, что там, где дело идет о воспитании детей, к жизни надо подходить как к чему-то в высшей степени серьезному, ответственному и высокому»; а немецкий богослов Толук утверждал: «Мир управляется из детской...»?

Как ячейка общества семья выступает для человека, в особенности для ребенка, целым социальным миром. Она для него всё: и общественное бытие, и духовный институт; и творец ценностей, и хранитель человеческого опыта; объединяет и объективное, и целенаправленное воздействие.

Семья, родители, прежде всего, формируют нравственные и эмоциональные начала человека, вводят ребенка в мир добра и красоты. Родительская семья для ребенка – академия гуманизма, где реализуются идеалы доброты, честности, долга, дружбы [2].

Для повышения уровня представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста необходимо:

- 1) сформировать у детей комплекс знаний о семье;
- 2) разработать программу игр для воспитателей по развитию представлений о семье;
- 3) разработать методические рекомендации для родителей о развитии представлений о семье в микросоциуме.

Мир семьи глазами ребенка представляет собой картину, не совпадающую с оценками взрослых. Ребенок вследствие своего ограниченного опыта, своеобразного мышления иначе, чем взрослые, воспринимает и оценивает происходящее вокруг. Понять его поведение, эмоциональное переживание родители могут, если посмотрят на мир глазами ребенка, зная его психофизиологические особенности развития.

Каждый ребенок в семье получает собственный уникальный опыт. На детей влияют не только преднамеренные воздействия, но и в разной степени особенности поведения родителей, даже не осознаваемые ими.

Чтобы получить ценностное представление о семье, нужно изучить структурные характеристики семьи и закономерности складывающихся в них взаимоотношений, чему и посвящено наше исследование.

Литература

1. Мазепина Т. Б. Развитие навыков ребенка в играх, тренингах, тестах / Серия «Мир вашего ребенка». Ростов н/Д : Феникс, 2003. 128 с.
2. Практическая психология образования : учеб. пособие для вузов / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина и др. : под ред. И. В. Дубровиной. М. : Просвещение, 2003. 480 с.

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В. В. Макарова

Научный руководитель:

И. Р. Позднякова, доцент

Педагогический институт СКФУ, Ставрополь

EFFECT OF COMPONENT LINGVOSTRANOVEDCHESKOGO FOR LANGUAGE

V. V. Makarova

Supervisor:

I. R. Pozdnyakov, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В данной статье освещается проблема влияния лингвострановедческого компонента на изучение иностранного языка. Особое внимание акцентируется на вопросе необходимости формирования у учащихся лингвострановедческой компетенции.

This article highlights the problem of the influence of lingvostranovedcheskogo component to learning a foreign language. Particular attention is paid to the question of the necessity of forming the students lingvostranovedcheskogo competence.

Ключевые слова: коммуникация, лингвострановедение, лингвострановедческая компетенция, фоновые знания.

Key words: communication, linguistics and area studies, lingvostranovedcheskogo competence, background knowledge.

Сегодня уже общепризнано, что овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знания социокультурных особенностей страны изучаемого языка.

Согласно лингвострановедческой теории слова В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, предметом лингвострановедения является отобранный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка [1].

Лингвострановедение – это не страноведение, читаемое на иностранном языке, а изучение иностранного языка, в ходе которого обучаемые получают страноведческую информацию не столько для решения общеобразовательных задач, сколько для расширения объема фоновых знаний, обеспечивающих успешную коммуникацию на иностранном языке.

Без понимания социально-экономических систем, знания социальной и политической культур, изучения исторических и культурных традиций, литературного наследия, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, невозможно изучать язык как средство общения.

Основным объектом лингвострановедения, как утверждает В. Г. Томахин, являются фоновые знания, которыми располагают члены определенной языковой и этнической общности [2].

Лингвострановедческий компонент занятий позволяет учащимся глубже осознать суть читаемого, обогащает их сведениями страноведческого и лингвострановедческого характера, а также приобретать навыки и умения интерпретировать те или иные явления, принадлежащие другой культуре, в системе, актуальной именно для соответствующей культуры. Поэтому изучение и преподавание языков в школе должно вестись на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, т. е. в тесной связи с миром изучаемого языка, в неразрывном единстве с культурами народов, использующих эти языки в качестве средства общения.

Организация изучения иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа, который говорит на этом языке, лингвострановедческая «окраска» обучения в целом, учебных материалов в частности будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся и глав-

ным образом направлена на освоение учащимися используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования.

Образовательная ценность раздела лингвистики заключается в том, что знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит путем сравнения и постоянной оценки имеющихся знаний о своей стране. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в процессе межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

Формирование у учащихся лингвострановедческой компетенции включает не только знакомство с историей, традициями, выдающимися людьми страны изучаемого языка, но в первую очередь должно давать знания, которые пригодятся учащемуся непосредственно в ситуациях общения.

Лингвострановедческий компонент должен присутствовать на всех этапах обучения иностранному языку в двух направлениях, как преподавание лингвострановедения и на занятиях по языковой практике. Эти линии перекрещиваются и взаимно дополняют, но не дублируют друг друга.

Таким образом, лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку учитывает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка и представляет этот процесс в виде целостной структуры единиц, в единстве их языкового и внеязыкового содержания. С практической точки зрения лингвострановедение обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни общества, служит источником информации для речемыслительной деятельности, дает возможность не только иллюстрировать и систематизировать, но и активизировать коммуникативно-ценный лексический и грамматический материал в высказываниях, имеющих страноведческое содержание.

Лингвострановедческий подход дает возможность проникнуть в тайны слова и мысли чужого языка, что способствует развитию наблюдательности, мышления и воображения.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
2. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранный язык в школе. 2009.

ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А. В. Степаниденко,
магистрант 2 года обучения

Научный руководитель:
Н. В. Колосова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

READINESS OF THE INDIVIDUAL TO THE SOCIAL INTERACTION AS A SUBJECT OF RESEARCH

A.V. Stepanidenko,
graduate 2 years of training

Supervisor:
N. V. Kolosov, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается готовность личности к взаимодействию в системе объективных отношений, которые складываются между людьми. Жизнь не стоит на месте, новая эпоха ставит перед людьми новые задачи, формирует новые взгляды, ценности, идеалы, изменяются формы общения между людьми. Эти изменения обуславливают новые факторы и механизмы, влияющие на формирование и развитие межличностных и групповых отношений.

The article considers the readiness of the individual to interact in the system of objective relationships that develop between people. Life does not stand still, a new era poses new challenges to the people, the formation of new attitudes, values, ideals, changing forms of communication between people. These changes cause

new factors and mechanisms that influence the formation and development of interpersonal and group relations.

Ключевые слова: общение, социализация личности, факторы социального взаимодействия.

Key words: communication, socialization of the individual, the factors of social interaction.

Взаимодействие человека с окружающим миром осуществляется в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их общественной жизни [3]. Объективные отношения и связи неизбежно и закономерно возникают в любой реальной группе. Отражением этих объективных взаимоотношений между членами группы являются субъектив-

ные межличностные отношения. Никакая человеческая общность не может осуществлять полноценную совместную деятельность, если не будет установлен контакт между людьми, в нее включенными, и не будет достигнуто между ними должного взаимопонимания [2].

Общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности [1].

Межличностное взаимодействие как важный фактор развития личности рассматривают в своих работах А. А. Бодалев, Г. Блумер, А. В. Волохов, Б. З. Вульф, Э. Гоффман, И. С. Кон, Ч. Кули, Д. Мид, А. В. Мудрик, Д. Хоуманс и др [3].

Психолого-педагогические аспекты социализации личности представлены в работах Л. С. Выготского, Н. М. Козловой, А. Н. Леонтьева, А. И. Матюшкина, Я. А. Пономарева, Л. М. Фридман и других ученых [3].

Социализация личности – двусторонний процесс, при котором, с одной стороны, она усваивает социальный опыт, ценности, нормы, установки, присущие обществу и социальным группам, в которые входит, а с другой – в процессе социализации она активно воспроизводит систему социальных связей и социальный опыт [4]. Социализация личности – диалектический процесс приобретения опыта социальных отношений и освоения новых социальных ролей, происходящий в сферах деятельности, общения и самопознания путем узнавания, освоения, обогащения и передачи опыта социального взаимодействия, формирования готовности к социальным действиям, направленной на социально значимое преобразование окружающей среды, активную интеграцию в социум и самореализацию личности в обществе, развитие инициативности, творчества, самостоятельности и результативности действий [3].

Социализация личности включает не только усвоение знаний и умений, но, прежде всего, приобретение навыков жизни в обществе, социально-психологической и профессионально значимой направленности в целях обеспечения успешной деятельности как результата самореализации.

В настоящее время государство ставит перед образованием следующие задачи:

- реализация потребностей каждого человека в образовательной сфере;
- постоянное повышение образовательного уровня населения страны;
- приведение системы воспитания и обучения населения в соответствие с образовательными потребностями личности, общества и государства, нормами отечественного и международного права;
- подготовка обучающихся к жизнедеятельности в условиях современного общества;

- формирование разносторонне развитой личности, способной успешно взаимодействовать с окружающим ее обществом [2].

На процесс «вхождения» личности в общество оказывают влияние различные факторы. Основные факторы, которые влияют на особенности социального взаимодействия:

- учебное заведение;
- культурные, политические, экономические аспекты окружающей среды;
- организация, в которой студент проходит производственные практики;
- личностные особенности студентов [3].

Социализация – процесс создания условий, способствующих формированию социально-ориентированной личности, которая характеризуется следующими наиболее значимыми компонентами:

1) умениями: принимать решения в сложных ситуациях, адекватно ставить перед собой цель и достигать ее наиболее эффективным способом, регулировать свою эмоциональную сферу, строить свое поведение с учетом интересов других людей;

2) способностями: учитывать желания и права других людей, адекватно воспринимать социальные требования социума и, если необходимо изменяться в соответствии с ними, эффективно вовлекаться в процесс межличностного взаимодействия;

3) социализирующими качествами: уверенностью в своих способностях, целеустремленностью, мобильностью, эмпатией, эмоциональной устойчивостью, толерантностью, волевым контролем, адекватной самооценкой [5].

Исходя из того, что жизнь не стоит на месте, новая эпоха ставит перед людьми новые задачи, формирует новые взгляды, ценности, идеалы, изменяются формы общения между людьми. Эти изменения обуславливают новые факторы и механизмы, влияющие на формирование и развитие межличностных и групповых отношений. На сегодняшний день еще трудно определенно выделить научные школы и направления в разработке проблем активного социального взаимодействия.

Литература

1. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Образование. 2002. № 1.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
3. Василькова Ю. В. Социальная педагогика. М., 2006.
4. Мудрик А. В. Социализация человека. М., 2004.
5. Переломова Н. А. Интерактивные технологии и проблемы социализации личности. Иркутск, 2008.

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

А. Д. Стахеева, магистрант

Научный руководитель:

Н. В. Колосова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

INDEPENDENT EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EDUCATION RESIDENTIAL CARE FACILITIES

A. D. Staheeva, graduate

Supervisor:

N. V. Kolosov, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Поиск новых, эффективно действующих механизмов социально-психологической адаптации личности ребенка к быстро меняющейся жизни в социуме показывает, что среда, имеющая реальное социальное наполнение, может обеспечить включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в доступные виды жизнедеятельности и отношений, тем самым способствовать воспитанию самостоятельности.

The search for new, effective mechanisms of social and psychological adjustment of the child to the fast-paced life in the

society shows that the environment has a real social content, can ensure that a child with disabilities in accessible forms of life and relationships, thereby contributing to self-education.

Ключевые термины: самостоятельность, воспитание самостоятельности, социально-психологическая адаптация, специальное образование.

Key words: independence, self-sufficiency education, socio-psychological adaptation, special education.

Современное общество требует от нынешнего поколения различных личностных качеств, одним из которых является самостоятельность. Общеизвестно: от самостоятельности граждан в значительной степени зависит будущее страны, ее поступательное развитие, совершенствование социальных и экономических отношений. Самостоятельность помогает человеку успешно проявить себя в различных жизненных ситуациях, быстрее и лучше адаптироваться в социуме, а также сознательно и целенаправленно участвовать в разностороннем развитии собственной личности. Это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые являются воспитанниками образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, поскольку им во взрослой жизни приходится рассчитывать, прежде всего, на самих себя.

В обществе имеется потребность активного изучения мировой педагогической практики в отношении воспитания детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья. Во многих существующих образовательных учреждениях для подобной категории детей изучаются и используются новые формы и методы работы. Интерес практических работников к новым подходам решения проблем сиротства обуславливает расширение психологических и педагогических исследований на эту тему.

Проведенный анализ показывает, что в педагогической науке на сегодняшний момент нет единого понимания категории «самостоятельность», не раскрыта специфика самостоятельности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, не разработаны критерии, по которым можно определять уровень самостоятельности этих детей, не выделены условия, способствующие воспитанию самостоятельности у этой категории детей в условиях специального образовательного учреждения.

Существует потребность в том, чтобы самостоятельность была характерна для большинства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Педагогическая наука недостаточно вооружает практиков обоснованными технологиями воспитания самостоятельности у данной категории детей.

Обстоятельства, условия, побуждающие человека к активности, к действию – факторы социализации, важнейшим из которых является воспитание. Успех воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а значит, и его социализации, в значительной степени определяется тем, насколько эффективно образовательное учреждение использует воспитательный потенциал своей среды, где дети и подростки проводят большую часть времени.

Поиск новых, эффективно действующих механизмов социально-психологической адаптации личности ребенка к быстро меняющейся жизни в социуме позволяет предположить, что среда, имеющая реальное социальное наполнение, может обеспечить включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в доступные виды жизнедеятельности и отношений, тем самым способствовать воспитанию самостоятельности.

Самостоятельность – это психолого-педагогический феномен, который изучается с древнейших времен разными науками. Единого определения понятия «самостоятельность» в настоящее время нет, но общепризнано, что это – важнейшая характеристика личности, которая не может возникнуть в отрыве от других личностных свойств: произвольности, воли, целеустремленности. Самостоятельности приписывается несколько функций: интегрирующая, управления, саморегуляции деятельности и поведения, самореализации личности, саморазвития, автономности, мотивирования, самоактуализации, разви-

тия отдельных свойств личности и др. В педагогической литературе указывается: воспитание самостоятельности человека имеет свои особенности на разных этапах его взросления, без создания соответствующих условий самостоятельность не развивается, что, в свою очередь, может приводить к замедлению или отклонению в развитии личности.

Выпускники интернатных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья, как правило, испытывают неудачи во взрослой жизни, поскольку не обладают таким качеством личности как самостоятельность. В частности из-за этого они, попав в неблагоприятные жизненные обстоятельства, зачастую пасуют перед ними и, к сожалению, оказываются под влиянием криминальных структур.

Особенности проявления самостоятельности у умственно отсталых детей во многом зависят от формы их устройства: усыновление или удочерение, опека и попечительство, помещение в приемную семью, помещение в детские дома семейного типа, помещение в различные детские учреждения закрытого типа (дома ребенка, детские дома, школы-интернаты, санаторные школы, коррекционные образовательные учреждения и т. п.). Процесс становления самостоятельности таких детей протекает более успешно в процессе специальной воспитательной работы.

Так, в области образования основными действиями, требующими самостоятельности, являются: выполнение домашних заданий; приготовление всего необходимого для занятий; постоянное присутствие на занятиях; хорошее поведение в учебном заведении; установление и поддержка дружеских отношений в классе, участие во внеурочных мероприятиях. В области организации быта это – поддержка чистоты и уюта в комнате; приготовление разнообразных блюд, мытье посуды; стирка и глажка белья; забота о своем внешнем виде; использование бытовых приборов; распоряжение деньгами; пользование услугами врачей; выполнение рекомендаций врачей; употребление здоровой пищи. В области социальной жизни – навыки самостоятельной организации свободного времени; посещения общественных мест; оформления личных документов; общения с должностными лицами; разрешения межличностных конфликтов; поддержки доброжелательных отношений с большим числом людей разного возраста и социального положения; планирования своей жизни, а также применение знаний о своих правах и обязанностях в разнообразных ситуациях. В области профессиональной реализации важно самим выбрать профессию и устроиться на работу; закрепиться на ней; установить и поддерживать добрые отношения с коллегами по работе; разрешать неизбежно возникающие рабочие конфликты.

Воспитание самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья остается острой государственной проблемой, решение которой возможно при условии специальной системной работы.

Литература

1. Гербеев Ю. В. Воспитательная работа в учреждениях интернатного типа : учеб.-метод. пособие для студентов-заочников II–III курсов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 2004. 140 с.
2. Дементьева И. Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка // Социологические исследования. 2002. № 10. С. 62–70.
3. Дахно Н. Г. Формирование опыта самостоятельной деятельности подростков в развивающей среде загородного детского оздоровительного центра : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2005.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Н. С. Сеина, магистрант 1 курса

Научный руководитель:

В. И. Кириллова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ON THE FORMATION OF DESIGN CULTURE FUTURE BACHELOR OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DIRECTIONS

N. S. Seina, one undergraduate course

Supervisor:

V. I. Kirillova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается феномен проектной культуры педагога как части базовой культуры личности, являющийся одной из важнейших составляющих современного образовательного процесса. Перспективы обновления психолого-педагогического образования делают настоятельной задачей подготовки профессионала, capable to design, how their own activities, as well as the ability to produce a specific strategy of professional thinking, behavior and activities.

The article discusses the phenomenon of design culture of the teacher as part of the basic training of the person, which is one of the most important components of the modern educational process. The renovation of psycho-pedagogical education make urgent task of preparing a professional, capable to design, how their own activities, as well as the ability to produce a specific strategy of professional thinking, behavior and activities.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектная культура, самореализация, проектная компетентность.

Key words: instructional design, design culture, self-realization, project competence.

Происходящие в мире процессы глобализации культурного и образовательного пространства, частью которых являются интегративные процессы, несут в себе большой потенциал для развития психолого-педагогического образования в нашей стране. Перспективы его обновления делают настоятельной задачей подготовки профессионала, capable to design, how their own activities, as well as the ability to produce a specific strategy of professional thinking, behavior and activities.

Все большую роль в жизни общества на протяжении последних десятилетий играет проектирование. Оно охватывает практически все сферы деятельности человека – материальное производство, науку, искусство, систему социальных взаимоотношений. Современный этап развития общества, по мнению ряда ученых (П. Р. Атутов, И. А. Зимняя, Н. В. Матяш, В. Ф. Сидоренко и др.), можно охарактеризовать как «всепоглощающую проектность», выступающую в качестве основы гармоничного взаимодействия человека с природой, обществом и технологической средой.

Повышение внимания к проектной деятельности связано также с тем, что этап проектирования более чем на 70 % определяет качество и надежность функционирования внедряемых технических, экономических и социальных систем [6, с. 10]. На фоне такой «всепоглощающей проектности» в конце 70-х гг. XX в. ряд ученых Королевского колледжа искусств (А. Кросс, Б. Арчер, Дж. Джонс и др.) ввели понятие проектной культуры как комплексного фактора, включающего навыки, знания и опыт, накопленных человечеством в изобретательской, преобразовательной и исполнительской деятельности [5, с. 9].

В настоящее время феномен проектной культуры не только все более привлекает внимание исследователей, но и становится одной из важнейших составляющих современного образовательного процесса.

Принципиально новым явлением общеобразовательной практики сегодня становится проектная культура педагога. Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. А. Никитин, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков трактовали проектирование как культурную

форму образовательных инноваций. В. А. Болотов, Е. И. Исаев изучали проектирование профессионального педагогического образования, а В. М. Монахов, Т. К. Смыковская, Г. А. Табарданов исследовали подготовку будущих педагогов к осуществлению проектной деятельности.

Однако, несмотря на значительное количество публикаций, в педагогической науке остается не достаточно изученной роль проектной культуры в структуре готовности бакалавров психолого-педагогического направления к инновационной деятельности и педагогические условия формирования названной культуры в высшем учебном педагогическом заведении.

Модель российского образования на период до 2020 г. ставит одним из направлений инновационного образования новый тип обучения, характеризующийся большим объемом самостоятельной работы, и активное вовлечение студентов в реальные проекты, успешная реализация которых невозможна без устойчиво сформированной проектной культуры будущих специалистов [4].

Анализ зарождения, становления и развития в мировой педагогической практике метода проектов позволяет понять современный подход к сущности проектного обучения. Сущность проектного обучения составляет понятие «проект», которое определяется как замысел, разработанный план сооружения, механизма, устройства (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова). Разработке личностно-ориентированного, субъектно-деятельностного, контекстного, проективного подходов к обучению, формированию профессиональных умений и личностно значимых качеств посвящены многочисленные исследования (А. М. Берестовский, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Г. Л. Ильин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. Д. Никандров, И. Н. Семенов, Б. А. Сластенин, А. П. Тряпицина, Л. А. Филимонок, Н. В. Чекалева, А. И. Щербаков, И. С. Якиманская и др.). Современные инновационные образовательно-профессиональные технологии, в основе которых лежат названные подходы, создают возможности для самореализации личности, обеспечивают приоритет субъектно-смыслового обучения, направленность на формирование множества субъективных картин мира, ситуативное проектирование, смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Проектный метод – это активный метод обучения, он стимулирует интеллектуальную активность, формирует умение работать в команде, способствует развитию навыка самостоятельной постановки и решения проблемы, заинтересованности обучающихся в результатах деятельности.

В процессе вузовского профессионального обучения проектный метод широко используется при подготовке специалистов экономического и технического профиля. Он слабо представлен при подготовке специалистов гуманитарного профиля, в частности психологов и педагогов. Между тем, чтобы обеспечить требуемое качество отечественного образования, необходима подготовка «нового» учителя, владеющего педагогическим проектированием и проектной культурой.

Педагогическое проектирование необходимо, прежде всего, в инновационных преобразованиях, для обеспечения которых недостаточно лишь здравого смысла и стереотипного мышления. Оно предполагает расширение сети новых типов образовательных учреждений; разработку и использование инновационных программ развития образовательных учреждений и новых учебных программ, технологий, методик, органи-

зационных форм; обеспечение повышения качества образования [8].

Проектная культура – это сравнительно новая, но очень значимая составная часть профессиональной культуры современного учителя. Она представляет совокупность проектных способов инновационного преобразования педагогической действительности на основе прогнозирования, планирования, конструирования, исполнения (в определенные сроки) и оценки достижения запланированного. Проектная культура рассматривается как основа готовности педагога к инновационной деятельности, разработке и внедрению новых образовательных технологий. Формирование проектной культуры будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки невозможно без ознакомления обучающихся с сутью проектной деятельности, без включения их в различные формы учебных проектов, без развития проектно-педагогического мышления, готовности к осуществлению проектной деятельности и стремления к профессионально-педагогическому совершенствованию [8].

В то же время важно отметить, что наше общество на данном этапе развития характеризуется как информационное и в свою очередь определяет приоритеты и преобразования в сфере высшего образования, направленные на активное включение в образовательный процесс информационных и компьютерных технологий. Исследования настоящего состояния проектной культуры (Ю. В. Веселова, И. С. Каримова, Е. Н. Ковешникова и др.) точно определяют его зависимость от информационных технологий, и в первую очередь от программ компьютерной графики.

И. Л. Белова характеризует проектную культуру как профессионально значимое качество специалиста, включающее ценностное отношение к проектной деятельности, владение проектными знаниями и умениями на индивидуально-творческом уровне, стремление к преобразованию действительности и совершенствованию своих проектных способностей [1, с. 8].

Проектная культура включает в себя следующие компоненты:

- креативный (обозначает способности индивида творчески осмысливать события жизни и собственный опыт, творчески использовать и преобразовывать известное, созидать качественно новое);
- эстетический (предполагает развитие художественного вкуса, способностей, выступающих регуляторами оценки человеком объектов эстетического восприятия и собственной графической деятельности, а также развитое пространственное мышление);
- когнитивный (эстетический кругозор, система знаний сущности проектной культуры, содержание эстетических категорий, отражающая многоплановость знания, способствующего пониманию и реализации на практике творческой деятельности);
- рефлексивно-деятельностный (способность к самооценке и прогнозированию возможных последствий проектной деятельности);
- эмоционально-ценностный (умение избирать и избирать понравившиеся эстетические качества предложенного объекта, выражать свои впечатления в целостном образе, наличие мотивации к будущей профессионально-педагогической деятельности, связанной с обучением элементам графики на всех ступенях образования, эмоционально-волевые и ценностные отношения и качества личности) [2, с. 10].

Анализ определений **проектной культуры** И. А. Колесниковой, А. П. Маркова, В. Е. Радионова и др. позволил понимать ее **как способ творческой самореализации человека, который продуцирует предметный мир, являющийся носителем идеалов и ценностей мира духовного, преобразовывает среду жизнедеятельности в соответствии с данными идеалами и ценностями.**

Проектная культура выступает базовой характеристикой личности педагога и образуется в зоне пересечения трех блоков: системы поликомпонентных качеств личности, включающей базовые и факультативные свойства; психолого-педагогическую готовность к проектной деятельности, а также системы специализированных технологий, которыми личность должна овладеть в процессе обучения [7, с. 92].

Проектная культура включает в себя: ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды; ценностные ориентации субъектов проектирования, а также методики, в которых операционализируются творческие замыслы проектировщиков; мыслимые, чувственные, осязаемые ценности данной

проектной культуры и достижимые в ней ценностные состояния творческого сознания, необходимые для личностной реализации проектного процесса.

Проектная культура по своей структуре является системно-функциональной, по взаимосвязи компонентов – технологической, а по признакам обеспечения эффекта деятельности – системно-синергетической. В соответствии с этим проектная культура определяется как интегративное качество личности, в котором как целостность представлены мотивационно-целевой, интеллектуально-содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Это определенная, достаточно квалифицированная степень соответствия деятельности педагога нормам культуры, включающим педагогические нормы и ценности, научно-когнитивные нормы деятельности, предметно-научные нормы и ценности, систему социально-ценностных ориентиров. Проектная культура охватывает не только процессы создания социокультурных ценностей, но и состояния личности, продуктивные процессы усвоения этих ценностей. Ее элементами выступают: **процедурный** – процесс создания социокультурных ценностей, который включает в себя цели деятельности, мотивы, способы, приемы, действия; **личностный** – состояния личности, которые побуждают человека к овладению проектной культурой; **информационный** – усвоенное содержание.

Личность, овладевшая проектной культурой, – это субъект, способный самостоятельно осуществлять проектировочную деятельность «от замысла до результата», вплоть до проектирования и реализации индивидуальных программ жизнедеятельности.

На основании определений проектной культуры, общей культуры личности и опираясь на концептуальные положения теории деятельности, которые помогли проанализировать творческую, проектную сущность педагогической деятельности, мы определили, что **проектная культура педагога основывается на: проектной компетентности, включающей в себя знания и умения по основам проектирования, сформированности творческих качеств и способностей личности, ее умения конструировать собственные инновационные технологические подходы к решению задач в динамично меняющихся нестандартных ситуациях, творческой активности в преобразовательной деятельности, направленной на оптимизацию и эстетическую организацию среды жизнедеятельности.**

Когнитивный аспект проектной культуры личности представлен в проектной компетентности, эмоционально-ценностный аспект отражается в эстетическом отношении к среде жизнедеятельности, творческий аспект развития личности проявляется в процессе проектирования данной среды и отдельных ее частей.

К **условиям овладения личностью проектной культурой относятся:** мотивация личности на овладение проектной культурой и разработанный комплекс педагогических мероприятий по овладению методологией проектирования; содержание образования, зафиксированное в образовательных программах; организация процесса проектирования как системообразующей деятельности, отражающей специфику моделирования образовательной среды учебного учреждения; инновационную направленность педагогической деятельности, т. е. степень включенности педагога в процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений; рассмотрение образования как процесса, направленного на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и саморазвития; изменение характера, типа, стиля отношений в системах «педагог – обучаемый», «обучаемый – педагог»; расширение и углубление жизненного опыта студентов и профессионального мастерства педагогов; разнобразие видов деятельности и способов освоения действительности субъектами образовательного процесса; социализация студентов, повышение их творческого потенциала, мотивация достижений, создание ситуаций успеха, формирование устойчивой познавательной потребности; самореализация, самоактуализация субъектов образовательного процесса [7, с. 93].

Для моделирования процесса формирования проектной культуры личности бакалавров важно понимание, что современное студенчество характеризуется как инициатор нововведений. Поэтому эффективными будут такие формы обучения, как олимпиады, конкурсы, которые способствуют реализации собственных замыслов в процессе представления своих проектов другим участникам образовательного процесса. Особую

роль играют ежегодные студенческие форумы, где можно не только продемонстрировать свой проект, но и реализовать его в дальнейшем. Также ведущую роль играют активные методы обучения.

Для бакалавров психолого-педагогического направления сформированность проектной культурой является актуальной, так как согласно ФГОС ВПО они должны владеть следующими компетенциями, относящимися к области информационных и, в частности, проектных технологий:

- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознает сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);
- способен формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности (ПКПП-8);
- готов руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПКПП-9);
- способен использовать и составлять профессиональные программы для различных видов профессиональной деятельности (ПКПП-10);
- способен участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося (ПКНО-3);
- способен участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов (ПКСП-4) [9].

Таким образом, проектный метод в образовании позволяет решить проблемы заинтересованности студентов в самостоятельном образовании, обучении навыкам проектирования своей деятельности и формирования рефлексивной позиции по отношению к ней.

Формирование проектной культуры как части базовой культуры личности, аккумулирующей в себе когнитивные, мотивационно-ценностные, эмоциональные и рефлексивные особенности субъектов проектирования, отвечает педагогическим задачам формирования общекультурных компетенций, отраженным в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Литература

1. Белова И. Л. Развитие проектной культуры будущего дизайнера-педагога : монография. Н. Новгород : ВГИ-ПУ, 2007.
2. Каукина О. В. Конструирование и проектирование как творческий аспект в дизайн-образовании // Сборник материалов Международной научно-методической конференции. М., 2009.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Департамент образования г. Москва [сайт] // URL: http://www.education.ru/nasha_novaya_shkola/school.php.
4. Российское образование – 2020 : модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. научн. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина ; Гос. ун-т. Высшая школа экономики. М., 2008.
5. Сидоренко В. Ф. Эстетика проектного творчества. М. : Изд-во ВНИИТЭ, 2007.
6. Симоненко В. Ф. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования). Брянск : Изд-во БГПУ, 2001.
7. Филимонюк, Л. А. Конструктивно-проектные компетенции как условие формирования проектной культуры будущего педагога [Текст] // Вестник развития науки и образования. 2008. № 1.
8. http://www.rae.ru/user/?section=content&op=show_article&article_id=6579
9. http://www.b17.ru/article/stand_bak_050400/

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. Ю. Левченко, магистрант 2 года

Научный руководитель:

Н. В. Колосова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

TERMS OF EFFECTIVE FORMATION OF RUSSIAN IDENTITY SENIOR STUDENTS

Y. Y. Levchenko, graduate 2 years

Supervisor:

N. V. Kolosov, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В данной статье рассматривается проблема формирования российской идентичности молодежи. Значительное внимание уделяется комплексу программ по формированию российской идентичности старших школьников в системе общего образования.

В заключении раскрывается, что важным условием формирования российской идентичности является политическая социализация личности, в которой выделяют две качественно различные стадии: первичная и вторичная. Основным механизмом формирования политических взглядов, установок и ценностей личности выступает процесс политической идентификации.

This paper addresses the problem of formation of the Russian identity of young people. Considerable attention is paid to complex programs to forge the identity of the Russian high school students in general education. In conclusion, it is disclosed that an important condition for the formation of the Russian identity is the political socialization of the individual, which identified two qualitatively different stages: primary and secondary. The main mechanism of the formation of political views, attitudes and values of the individual acts of political identification process.

Ключевые слова: идентичность, гражданская идентичность, российская идентичность, социальная идентичность,

этнокультурная идентичность, гражданин, патриотизм, подростковый возраст.

Key words: identity, civic identity, the Russian identity, social identity, ethno-cultural identity, national, patriotism, adolescence.

Одной из наиболее глубоких потребностей человека, как писал Э. Фромм, является «потребность связи с окружающим миром», с обществом. Человек с момента своего рождения помещен в общество, он «рожден для общности и создан жить в обществе себе подобных». Жизнь человека в пространстве отношений между людьми в условиях стремительно происходящих социальных преобразований исключительно сложна. Проблемы, связанные с построением российского общества, с нарастающим коммуникационным единством мира, которое далеко не всегда приводит к согласованию интересов людей и взаимопроникновению ценностей, транслируемых обществом, порождают утрату социальных ориентиров, комплекс «гражданской неполноценности». Современному человеку не всегда удается утвердить себя как гражданина общества и одновременно как личность, индивидуальность. В этой связи одной из важных социально-педагогических проблем является проблема формирования российской идентичности молодежи [2, с. 56].

Было признано, что идентичность есть результат процесса соотнесения индивида с другими – с внутренним миром другого, с ценностями другого, с гражданской общностью и т. д. Структура явления идентичности отражает как индивидуальность личности, так и ее ориентированность на социальное окружение.

При формировании российской идентичности на разных ступенях обучения должно учитываться единство трех начал самосознания гражданина новой России:

- чувства принадлежности к своему этносу, любовь и уважение к национальным традициям и истории своего народа, языку и культуре;
- чувства принадлежности к многонациональному российскому обществу, российский патриотизм, сопряженный с отказом от своей этнической исключительности, и принятие ответственности за судьбу своего народа и своей многонациональной страны;
- чувства принадлежности к мировому сообществу и принятие ответственности за судьбы всего мира [1, с. 6].

А. Г. Асмолов выделил комплекс программ по формированию российской идентичности старших школьников в системе общего образования.

1. Программы формирования гражданской идентичности как воспитания личности как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма, гражданственности, патриотизма и любви к Родине.

2. Программы по формированию этнокультурной и региональной идентичности, чувства общности и единства с «малой Родиной», основанные на изучении таких учебных предметов, как: национальный язык как родной; краеведение; национальная история, национальная литература.

3. Программы по формированию общечеловеческой (общекультурной) идентичности, обеспечивающие приобщение личности к мировой культуре и всеобщей истории человечества, осознание себя «человеком мира», переживание единства судеб мира и человеческого рода.

Подростковый возраст является важнейшим этапом личностного самоопределения, развития самосознания и мировоззрения, выработки ценностных ориентаций и личностных смыслов, формирования социальной идентичности, включая российскую идентичность.

Старший подростковый возраст можно рассматривать как сензитивный период для становления мировоззрения, идеологического самоопределения и формирования российской идентичности. Соответственно особое внимание должно быть уделено ступеням основного и полного среднего образования. Высокая социальная неопределенность, включая ценностно-нормативную, и рост интенсивности инноваций и социальных изменений формирует новую социальную ситуацию развития современных российских подростков и юношей, приводящую к значительным трудностям в разрешении проблемы личностного самоопределения.

Важным условием формирования российской идентичности является политическая социализация личности, в которой выделяют две качественно различные стадии: первичная и вторичная. Основным механизмом формирования политических взглядов, установок и ценностей личности выступает процесс политической идентификации [3, с. 38].

Таким образом, формирование российской идентичности рассматривается как ценностный системообразующий ориентир методологии образования, которая, в свою очередь, является ведущей социальной деятельностью общества.

Литература

1. Абульханова К. А. Российский менталитет: кросскультурный и типологический подходы «Российский менталитет: психология личности, сознание, социальные представления». М., 2009.
2. Лебедева Н. М. Русская диаспора: диалог цивилизаций и кризис социальной идентичности // Психологический журнал. 2007. № 3.
3. Смирнова Е. Г. Формирование идентичности в российском обществе. М., 2008.

К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ

А. В. Бусыгина, магистрант 2-го года

Научный руководитель:

Е. И. Толокнеева, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THE PROBLEM OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN IN MULTICULTURAL SPACE DOW

A. V. Busygina, graduate 2 years

Supervisor:

E. I. Tolokneeva, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема формирования духовно-нравственного воспитания в условиях поликультурной образовательной среды ДОУ. Проанализированы особенности духовно-нравственного воспитания в условиях полиэтнической среды. Выявлена и обоснована необходимость изучения в ДОУ этнической и культурной среды различных народов, а также ориентации на диалог культур.

The problem of the formation of spiritual and moral education in a multicultural educational environment DOW. The features of the spiritual and moral education in a multi-ethnic environment. Identified and the necessity of learning in preschool ethnic and cultural backgrounds of various nations, as well as focus on the dialogue of cultures.

Ключевые слова: ценности, духовно-нравственное воспитание, толерантность, полиэтническая среда, мультикультурное образование, диалог культур.

Key words: values, spiritual and moral education, tolerance, multiethnic environment, multicultural education, dialogue of cultures.

Молодое поколение постепенно утрачивает духовно-нравственные ценности, в большинстве своем оно стремится к тенденциям развития, диктуемым «модой». Жизненными ориентирами выступают материальные ценности, духовные же растворяются и перестают быть идеалом. В настоящее время формирование духовно-нравственной личности – цель светского воспитания.

Воспитание духовно здоровой личности должно начинаться с формирования у растущего человека нравственных ценностей, связанных с такими понятиями, как совесть, доброжелательность, доброта, честность, ответственность, любовь, милосердие, сострадание, терпимость и т. д. Начинать данную работу необходимо с дошкольного возраста, когда ребенок вооружается нормами и правилами поведения в обществе. Особое значение в рамках духовно-нравственного воспитания приобретает развитие таких качеств, как толерантность и уважение к другим культурам, истории, религиям; готовность и способность к диалогу и сотрудничеству, а именно овладение знаниями культурологических основ социальных явлений и религиозных традиций.

«В мире XXI века на фоне новой расстановки экономических, цивилизационных, военных сил Россия должна быть суверенной и влиятельной страной. Мы должны не просто уверенно развиваться, но и сохранить свою национальную и духовную идентичность, не растерять себя как нация. Быть и оставаться Россией», – такое послание было озвучено президентом Российской Федерации В. В. Путиным Федеральному Собранию Российской Федерации 12 декабря 2012 года [4].

В рамках Федерального закона РФ «Об образовании» перед дошкольным образовательным учреждением поставлена задача защиты и развития национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей. Образовательные программы дошкольного учреждения направлены на разностороннее развитие детей, принятие мер к дальнейшему совершенствованию их духовно-нравственного воспитания и приведение воспитательной деятельности ДООУ в соответствие с новыми задачами по формированию у детей таких качеств, как гуманизм, справедливость, великодушие, честность, патриотизм, трудолюбие и др. [5].

Обращение государства и системы образования к духовно-нравственному развитию и воспитанию не случайно. Рост напряженности в межнациональных отношениях, распространение терроризма, нарастание межконфессиональной розни и др. связаны с разрушением традиционных культурных норм и ценностей. Это именно те характеристики состояния современного человека, которые свидетельствуют о духовном кризисе общества и утрате духовного здоровья личности. В связи с этим вопрос духовно-нравственного развития и воспитания детей в полиэтнической среде является одной из ключевых проблем каждого родителя, образовательного учреждения и общества в целом.

Духовность и нравственность являются важнейшими, базисными характеристиками личности. Духовность определяется как устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания. Нравственность представляет собой совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу [1]. В сочетании они составляют основу личности, где духовность выступает как вектор движения, основа нравственности, ее саморазвития.

Сам процесс духовно-нравственного воспитания в условиях поликультурной образовательной среды ДООУ накладывает большой отпечаток на становление личности ребенка, его характер, его отношение к другим людям, его терпимость и уважение к человеку другой национальности. Ведь вырастая, ребенок свои детские навыки общения, свою модель взаимоотношений переносит и во взрослую жизнь. На этом будут строиться его взаимоотношения на работе, в коллективе, в повседневной жизни. Очевидно, что если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве с детьми разных национальностей, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные конфликты на почве нетерпимости, неприятия человека другой нации, которые у взрослого человека решить (или провести коррекцию) очень сложно, а иногда невозможно.

Духовно-нравственное развитие представляет собой процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе общепринятых моральных норм и нравственных идеалов.

Поликультурное пространство ДООУ представляет собой интеграцию национальных и региональных ценностей истории и культуры; форм взаимодействия специально организованных, совместных и индивидуальных видов деятельности. Одной из характеристик пространства ДООУ является его интеграция во внешнее социокультурное пространство.

В условиях полиэтнической среды, характерной для современной России, духовно-нравственное воспитание имеет свои особенности, связанные прежде всего с функционированием различных этнокультурных ценностей.

Первой такой особенностью является *направленность духовно-нравственного воспитания на этнокультурные ценности народов, населяющих регион*. В современных условиях духовно-нравственное воспитание можно приравнять к приобщению дошкольников к *этнокультурным, национальным ценностям*.

Второй особенностью является *поликультурный контекст решения задач духовно-нравственного воспитания*. Развитие духовности и нравственности немислимо без ощущения себя как части своего народа, его культуры. В условиях полиэтнического региона «в дошкольном учреждении необходимо создать такую благоприятную социально-психологическую среду,

в которой каждый ребенок, независимо от своей идентичности, имеет одинаковые со всеми возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для реализации своих потенциальных возможностей и социального развития в период нахождения в ДООУ» [2]. Задачи духовно-нравственного воспитания должны решаться на материале разных культур, представителями которых являются жители полиэтнического региона.

Третья особенность – *использование национальных традиций как регулятора духовно-нравственных межэтнических отношений в регионе*. Формирование духовно-нравственных отношений является основным содержанием духовно-нравственного воспитания. В полиэтнической среде духовно-нравственные отношения становятся межэтническими. Причем межэтнический характер присущ не только межличностным отношениям (к себе, к другим людям), но и отношениям к родине, труду, общественному достоянию, охране природы и др.

Четвертая особенность – *диалог и синтез этнокультурных ценностей и традиций как средства их трансляции*. «В этнопедагогическом аспекте мультикультурное образование предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных этносов и предусматривает: адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии одних наций и народов в отношении других», – отмечает Г. В. Палаткина [3].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что воспитание полноценно развитой духовно-нравственной личности должно включать в себя культурно-социальные черты других народов, освоенные, опосредованные в результате тесного общения. Чем лучше человек знаком с духовным наследием других народов, тем проще ему воспринять иную культуру, что, несомненно, способствует в российском поликультурном обществе.

В систему работы дошкольного образовательного учреждения входят занимательные дела, обеспечивающие становление опыта жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста через освоение средств народной мудрости. Тематика занимательных дел предусматривает наличие фольклорного материала этнической и культурной среды. При организации духовно-нравственного воспитания в поликультурном пространстве ДООУ в содержании образования обязательно должен быть отражен региональный компонент, включающий историю, культуру, традиции, искусство и выступающий средством формирования в детях чувства любви к своей родине.

Таким образом, перед ДООУ ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых духовно-нравственных свойств личности дошкольника в условиях поликультурности общества. Это должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими, духовно-нравственными нормами жизни в поликультурном пространстве.

Наличие поликультурной среды, совместное обучение детей разных национальностей является характерной чертой современной России. В связи с этим детей должна окружать и поддерживать доверительная, диалогичная, среда, в которой рассредоточены и в полной мере представлены уважение и любовь к личности ребенка, образы отечественной и мировой культуры, эталонные способы деятельности и средства деятельностного общения. Поэтому развитие и обогащение духовно-нравственного мира дошкольников с учетом поликультурности среды выступает ключевой составляющей воспитательно-образовательного процесса в современном обществе.

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. СПб. : ТОО «Диамант», 2011.
2. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М., 1999.
3. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. 2002. № 5.
4. Постановление Президента Федеральному Собранию на 2013 год. URL: <http://old.kmscity.ru/content/view/10008/88/>
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ). URL: <http://mamamasi.ru/index.php?id=116>

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е. Н. Силина, магистрант

Научный руководитель:

Н. В. Колосова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ON THE SOCIAL TEACHING OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES UNDER SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Е. N. Silina, graduate

Supervisor:

N. V. Kolosova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Традиционный характер обучения в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья, направленный на усвоение детьми знаний, приобретение умений и навыков, не удовлетворяет всех участников современного образовательного процесса. Главной задачей специальных образовательных учреждений является оптимизация образования детей с ограниченными возможностями здоровья, его гуманизация и демократизация, разработка новых моделей образовательных систем.

The traditional character of schooling for children with disabilities, aimed at acquiring knowledge of children, the acquisition of skills, does not satisfy all the participants of the modern educational process. The main task of the special educational institutions is to optimize the education of children with disabilities, its humanization and democratization, the development of new models of educational systems.

Ключевые слова: социальная политика, адаптация, социальная адаптация, специальное образование.

Key words: social policy, adaptation, social adaptation, special education.

В последнее десятилетие в нашей стране и за рубежом обозначилась устойчивая тенденция увеличения количества детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 млн человек с нарушенным психическим и физическим развитием, что составляет почти десятую часть жителей планеты. Это подтверждается и данными Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), свидетельствующими, что число таких людей достигает 13 % от общего числа населения. По статистическим данным ряда стран, дети с ограниченными возможностями здоровья составляют от 4,5 до 17 % от их общего количества (в зависимости от того, какие нарушения учитываются). В России на рубеже XX–XXI веков в связи с изменениями в политической, социальной и нравственной сферах жизни особо остро стоят социальные проблемы населения и в том числе рост числа детей с ограниченными возможностями. По данным Министерства образования РФ, 85 % детей – воспитанников детских садов и учащихся школ нуждаются в помощи медицинского, педагогического или психологического характера. Более 25 % детей нуждаются в специализированной (коррекционной) помощи.

Социальная политика России в начале XXI века трансформируется в сторону признания приоритетности интересов и потребностей личности над интересами общества. Продолжается развитие процессов гуманизации социокультурных отношений на фоне социально-экономических изменений. Внимание к индивидуальному развитию создает необходимые предпосылки для перехода от принципа социальной полезности к признанию и уважению прав и достоинства каждого человека независимо от его возможностей, способностей или убеждений.

Ключевым моментом модернизации современной системы образования является положение о том, что в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка.

Классическая модель специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья, сложившаяся под влиянием идей Р. М. Боскис, А. Ф. Остроградского, Ф. Ф. Рау, В. И. Флери и др., подтвердила жизнеспособность идей обуче-

ния, воспитания и социализации детей в условиях специальной школы.

Такие дети становятся объектами особой заботы государства, органов общественного воспитания, которые в настоящее время немало делают для воспитания и обучения детей в системе специальных учебных заведений интернатного типа. В связи с этим проблема модернизации обучения и воспитания детей с особыми нуждами стоит достаточно остро. Она решается в разных странах в зависимости от уровня их социально-экономического развития и, что более важно, в зависимости от уровня общественной морали и гуманности государства.

Бурные темпы развития науки, информационных технологий и существующие естественные скорости переработки и усвоения детьми знаний вызывают необходимость совершенствования процесса обучения, сосредоточения внимания на развитии детей. Традиционный характер обучения в школе для детей с ограниченными возможностями здоровья, направленный на усвоение детьми знаний, приобретение умений и навыков, не удовлетворяет всех участников современного образовательного процесса. Многие выпускники, даже хорошо усвоившие школьную программу, оказываются не востребованными обществом, не готовыми к жизни в ситуации поиска работы, места приложения своих знаний для обеспечения желаемого уровня жизни.

Поиск путей оптимизации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья, его гуманизации и демократизации, разработка моделей школ нового содержания образования являются в настоящее время предметом многих исследований.

Определение педагогических условий эффективного функционирования и развития специальных образовательных учреждений, влияние среды на функционирование этих учреждений являются актуальными проблемами, стоящими перед научным сообществом.

Эффективный педагогический опыт различных типов специальных учебных заведений подтверждает стремление ученых и практиков к совершенствованию содержания, организационных форм и методов обучения и воспитания, изменению структуры образовательной среды учреждений для детей с особыми образовательными потребностями.

Известны исследования, посвященные разработке проблемы социально-педагогической адаптации детей в условиях специального образовательного учреждения, которые опираются на традиции, заложенные С. И. Гессеном, П. Ф. Каптеревым, В. П. Кашенко, К. Д. Ушинским, С. Т. Шацким и др.

Особое место в разработке данной проблемы занимают труды Л. С. Выготского. По его мнению, своеобразие психики, развития каждого ребенка с особыми нуждами диктуют индивидуальный подход к воздействию. Ученый утверждал, что для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка.

Такой личностно-ориентированный подход к детям с ограниченными возможностями здоровья нашел свое применение в современных западных концепциях адаптации детей, согласно которым адаптационная помощь должна осуществляться по индивидуальным программам.

Важным шагом в развитии системы специального образования стало создание образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медикосоциальной помощи.

Открытость, развитие демократических процессов в образовательных учреждениях, приоритет личностно-индивидуального подхода к обучению и воспитанию привели к последовательному переходу от единообразия учебных заведений, учебных программ, планов к их разнообразию.

Анализ состояния проблемы социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального образовательного учреждения в практической области позволяет сделать вывод о необходимости исследования этой проблемы с общих педагогических позиций на теоретико-экспериментальном уровне.

Литература

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / пер. с англ. А. И. Федорова. СПб. : Та-лисман, 2007. 401 с.
2. Дубровина И. В., Рузская А. Г., Фельдштейн Д. И. Психологические рекомендации по воспитанию детей в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах (методологическая разработка). М., 2003. 49 с.
3. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГРАММ В РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, ПОПАВШИМИ В ТРУДНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ

Ю. Н. Пучкова, магистрант 2 курса

Научный руководитель:

Е. И. Толокнеева, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF TARGETED PROGRAMS TO WORK WITH MINORS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Y. N. Puchkova, 2nd year undergraduate

Supervisor:

E. I. Tolokneeva, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье сделан акцент на решении существующих проблем в сфере работы с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, за счет применения определенной методики организации, которой выступает проектирование и реализация целевых программ (проектов). Рассмотрены основные возможности целевого подхода, а также выявлена и обоснована необходимость в последовательном осуществлении ряда действий проектирования и реализации целевых программ в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации.

В статье особое внимание обращено на реализацию и разработку комплексных целевых программ на территории Ставропольского края, получивших грант Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Установлено, что за годы проектирования и реализации целевых программных мероприятий специалистами отделений края проделана значительная работа, главным результатом которой является снижение показателей детского неблагополучия. Целевые программы не только обеспечивают решение актуальных общесистемных проблем, но и оказываются наиболее действенным средством становления ценностно-ориентационного единства в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, а также выступают как эффективный метод решения социально-эмоциональных проблем массового характера, обеспечивая достаточно быстрое достижение результата и прочих успехов.

The article focuses on the solution of the existing problems in the field of work with juveniles in difficult life situations, through the use of a particular technique of the organization, which supports the design and implementation of targeted programs (projects). The basic capabilities of a targeted approach, as well as identified and justified the need for the consistent implementation of a series of activities of design and implementation of targeted programs to work with minors in difficult life situations.

The article pays special attention paid to the development and implementation of comprehensive and targeted programs in the Stavropol Territory, received a grant of support for children in difficult situations. Found that over the years the design and implementation of targeted program activities specialists offices edges considerable work, the main result of which is to reduce the ill child. Targeted programs not only provide a solution to the actual system-wide problems, but are also the most effective means of becoming the value-orientation of unity in working with minors in difficult life situations, as well as serve as an effective method of solving the social and emotional problems of mass character, providing a fast enough achieving results and lasting success

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, целевая группа, целевой подход, программно-целевой метод, целевая программа, комплексная целевая программа, проектирование и реализация целевых программ, программно-целевое управление.

Key words: a difficult life situation, target group, target approach, program-target method, the target program, complex target program, design and implementation of targeted programs, program-oriented management

Реформы последних лет в политической и экономической жизни общества, пересмотр законодательных положений, реорганизация государственного управления, изменения в социокультурной сфере и общественном сознании затронули проектирование и реализацию целевых программ в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, являющимися одной из наименее защищенных категорий населения.

Из года в год происходит обострение проблем положения несовершеннолетних в обществе, так как многие из них растут в неблагополучных и асоциальных семьях, и это накладывает отпечаток на экономическую, социальную, нравственную, политическую и другие сферы жизни всего общества в целом. Если общество и государство не будут вмешиваться в возникшую ситуацию, то образуется замкнутый круг проблем, повторяющихся из поколения в поколение. Вследствие этого появляется потребность в устранении причин и условий, способствующих возникновению безнадзорности и социального сиротства, отклонений в детском поведении, а также в организации поддержки и защиты несовершеннолетних.

Решение возникающих проблем в сфере работы с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, не может быть реализовано без системного индивидуально-ориентированного сопровождения и поддержки, требующих применения иной методики организации. Одним из таких методов является проектирование и реализация целевых программ (проектов). Целевой подход оказывается незаменимым в организации работы по решению ряда социально-эмоциональных проблем несовершеннолетних, попавших в трудные жизненные ситуации.

В современном экономическом словаре под редакцией Б. А. Райзберга и Л. Ш. Лозовского целевая программа – это совокупность взаимоувязанных по срокам, исполнителям, ресурсам мероприятий (действий) производственно-технологического, научно-технического, социального, организационного характера, направленных на достижение единой цели, решение общей проблемы [4, с.125].

Постановлением Правительства РФ от 25 декабря 2004 года № 842 «О внесении изменений в порядок разработки и реализации федеральных целевых программ и межгосударственных целевых программ, в осуществлении которых участвует Российская Федерация», целевая программа определена как «увязанный по задачам, ресурсам и срокам осуществления комплекс научно-исследовательских, организационно-хозяйственных, опытно-конструкторских, производственных, социально-экономических и других мероприятий, обеспечивающих эффективное решение системных проблем в области государственного, экономического, социального и культурного развития Российской Федерации» [3, с. 10].

На современном этапе установки органов государственной власти направлены на создание условий, обеспечивающих предпосылки для полноценного воспитания и образования несовершеннолетнего, попавшего в трудные жизненные ситуации.

На протяжении последних трех лет, по данным Фонда поддержки детей, наблюдается снижение роста несовершеннолетних, попавших в трудные жизненные ситуации: в 2010 году – 2879, в 2011 году – 2748, в 2012 году – 2691 человек. Именно эта категория детей находится в сфере особого внимания органов государственной власти, где наиболее велики риски развития ситуации социального сиротства и детской преступности [5, с. 159].

Успешное достижение данных результатов является следствием использования программно-целевого метода в качестве важнейшего ресурса в области осуществления государственной политики.

Следует отметить, что на личностном уровне исход любой трудной жизненной ситуации во многом связан с возможностями ее переосмысления, преобразования и психологической защиты личности, которые осуществляются разными категориями граждан по-своему. На социальном уровне как порождение, так и преодоление трудных жизненных ситуаций во многом определено политикой государства. Использование программно-целевого подхода является одним из важнейших ресурсов укрепления государственной политики в интересах несовершеннолетних, способствующего достижению высоких результатов в сфере улучшения социально-экономического положения данной категории детей [1, с. 76].

Целевой подход дает возможность в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации:

- сосредоточиться на решении конкретных задач, четко вычленив проблему, которую необходимо разрешить;
- развиваться поступательно: решив одни проблемы, приступать к следующим;
- не терять приоритетные направления работы;
- включать весь педагогический коллектив в работу по наиболее важным проблемам;
- обеспечивать рост профессиональной компетентности педагогов в решении проблем, возникших у несовершеннолетних;
- целенаправленно подбирать кадры, влиять на изменение функционала специалистов, создавать новые структурные подразделения;
- создавать базу для построения программы работы с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации [2, с. 98].

Сущность проектирования и реализации целевых программ в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, состоит в последовательном осуществлении ряда действий:

1. Определение приоритетных целей предупреждения или коррекции проблемы.
2. Конкретизация желаемого варианта достижения цели (планирование результатов).
3. Теоретический анализ проблемы, построение концепции решения.
4. Анализ возможных способов решения и выбор оптимального варианта. При этом целесообразно руководствоваться ясными критериями выбора, а именно применение средства должно:
 - давать максимум эффекта при минимуме затрат;
 - не противоречить общим принципам жизнедеятельности несовершеннолетнего;
 - не порождать проблем более сложных, чем те, которые в данный момент решаю;
 - носить комплексный характер, то есть оказывать влияние на группу проблем.

5. Разработка целевой программы.

6. Обеспечение принятия программы в коллективе исполнителей и ее реализация.

7. Анализ полученных результатов.

8. Описание созданного в процессе реализации программы методического инструментария [2, с. 100].

Целевые программы позволяют обеспечить координацию работы широкого круга участников деятельности по решению социальных проблем при сбалансированном учете интересов государства, отдельного региона и муниципального образования.

Регулирование работы с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, при помощи целевых программ дает возможность гибко реагировать на изменения, происходящие в социуме. Разработчики целевых программ рассчитывают их на определенный срок (обычно 3–5 лет), что позволяет обеспечивать их поэтапность и преемственность. При проектировании и реализации программы на следующий временной период имеется возможность оценки выполненной работы на предыдущем этапе с точки зрения эффективности использованных средств и их корректировки.

Представляется, что для создания современной целевой программы работы с несовершеннолетними оптимальным управленческим решением является создание специальной группы разработчиков – творческого коллектива, который объединяет специалистов-методологов, выполняющих организаторские функции (так называемых модераторов), то есть управляющих самим процессом проектирования, а также специалистов – теоретиков и практиков, хорошо знакомых с разными сторонами проблемы. В некоторых случаях в творческую группу целесообразно включить и людей – носителей проблемы, это обеспечивает возможность видения возникшей ситуации «изнутри». Особенно важно это для проектирования и разработки целевых программ в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации [1, с. 85].

В настоящее время на территории Ставропольского края реализованы и продолжают разрабатываться комплексные целевые программы, получившие грант Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации:

1) программа «Реабилитация инвалидов в Ставропольском крае на 2010–2014 годы». Цель: создание условий для реабилитации и социальной интеграции детей-инвалидов, улучшение качества их жизни. Целевые группы – дети-инвалиды и семьи, воспитывающие детей-инвалидов.

Результаты: у 20 % детей-инвалидов, проходящих курс реабилитации по методу с использованием биологической обратной связи, улучшены показатели здоровья; организована совместная смена детей-инвалидов и здоровых ровесников, направленная на социализацию и интеграцию детей-инвалидов в среду здоровых сверстников; созданы мобильная служба для комплексной реабилитации детей-инвалидов с тяжелыми патологиями органов движения и служба по работе с семьями, в которых воспитываются дети-инвалиды с неврологической патологией;

2) подпрограмма «Право ребенка на семью на 2011–2013 годы» краевой целевой программы «Развитие образования в Ставропольском крае на 2010–2012 годы». Цель: создание системы межведомственного решения проблем семейного и детского неблагополучия и социального сиротства в Ставропольском крае. Целевые группы – социально неблагополучные семьи; несовершеннолетние, нуждающиеся в устройстве в замещающие семьи; специалисты интернатных учреждений; замещающие семьи и кандидаты в замещающие родители; семьи, воспитывающие детей-инвалидов.

Результаты: сформированы условия для раннего выявления и устранения семейного и детского неблагополучия; приняты меры для развития семейных форм жизнеустройства детей-сирот и несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей, в том числе детей-инвалидов – краевая сеть «Школ приемных родителей»; реализованы мероприятия, направленные на развитие системы допрофессиональной подготовки учащихся, воспитанников государственных специальных (коррекционных) образовательных учреждений края;

3) программа «Социально-реабилитационный комплекс «Защитим детей и детство» на 2010–2012 гг. Цель программы: формирование у населения Чеченской Республики нетерпимого отношения к любым проявлениям насилия и жестокости по отношению к детям. Целевые группы – несовершеннолетние, ставшие жертвами насилия, и их родители.

Результаты: созданы центр экстренной социально-психологической помощи несовершеннолетним, пострадавшим от насилия, и центр социальной помощи детям-сиротам и детям-инвалидам, а также мобильные реабилитационные группы в г. Грозном и 20 районах Чеченской Республики, которыми проводится социальная реабилитация несовершеннолетних, пострадавших от насилия.

За годы проектирования и реализации целевых программных мероприятий специалистами отделений края проделана значительная работа, главным результатом которой стало снижение показателей детского неблагополучия [5, Фонд поддержки детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях].

Следовательно, миссия программно-целевой работы заключается в создании условий, предусматривающих улучшение показателей социально-экономического положения несовершеннолетних, попавших в трудные жизненные ситуации; в снижении уровня детской безнадзорности, социального сиротства и криминализации подрастающего поколения.

На основании вышеизложенного, проектирование и реализация целевых программ в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, предусматривает комплексный подход к решению стратегических целей и задач, таких, как:

- обеспечение социальной поддержки и помощи несовершеннолетним и их семьям, попавшим в трудные жизненные ситуации;
- создание комплексной системы профилактики социального сиротства и семейного неблагополучия;
- развитие форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- внедрение инновационных форм и технологий профилактической работы с семьями и несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, а также содействие возвращению ребенка в биологическую семью;
- предупреждение и предотвращение насилия в семье;
- обеспечение устойчивости достижений целевых программ в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации [5, с.162].

Успешная реализация мероприятий, предусмотренных целевыми программами, позволяет достичь значительных показателей в сфере совершенствования системы социальной защиты детства, в частности разработать инновационные методики и технологии социальной работы, направленные на ре-

абилитацию несовершеннолетних, попавших в трудные жизненные ситуации, расширить спектр и объем оказываемых услуг.

Изучение опыта работы по целевым программам доказывает, что они не только обеспечивают решение актуальных общесистемных проблем, но и оказываются наиболее действенным средством становления ценностно-ориентационного единства в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации, а также выступают как эффективный метод решения социально-эмоциональных проблем массового характера, обеспечивая достаточно быстрое достижение результата и прочных успехов. Целевая программа, несомненно, является руководством к решению социальной проблемы, и поэтому ее использование как средство управленческой деятельности должно быть обоснованным и продуманным.

Таким образом, проектируемые и реализуемые субъектами Российской Федерации целевые программы являются своего рода ядром решения проблем в работе с несовершеннолетними, попавшими в трудные жизненные ситуации. Эффективность реализации таких программ во многом определяет возможность достижения целей и задач социальной политики государства. Совершенствование механизмов программно-целевого управления является важной составляющей проводимых в настоящее время преобразований в сфере работы с несовершеннолетними детьми.

Литература

1. Дридзе Г. М., Орлова Э. А. Основы социокультурного проектирования. М., 2005.
2. Мир управления проектами / под ред. Х. Решке, Х. Шелле. М.: Аланс, 2004.
3. О внесении изменений в порядок разработки и реализации федеральных целевых программ и межгосударственных целевых программ, в осуществлении которых участвует Российская Федерация: Постановление Правительства РФ // Собрание законодательства Российской Федерации (Ч. II), 2004. № 52.
4. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш. Современный экономический словарь. М., 2003.
5. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Технология социальной работы. М., 2010.
6. <http://www.fond-detyam.ru/file.ashx?oid=3843> (Фонд поддержки детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях. Астрахань, 2011).

ЗНАЧЕНИЕ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В. Г. Подпорина, магистрант 1 курса

Научный руководитель:

Д. А. Хохлова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

IMPORTANCE OF LABORATORY STUDIES IN THE SYSTEM TEACHER TRAINING

V. G. Podporina, one undergraduate course

Supervisor:

D. A. Khokhlova, Associate Professor,

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В свете обозначенных проблем в теоретико-практической подготовке педагогических кадров в статье обосновывается необходимость включения лабораторно-практических занятий в современные учебные планы и ООП подготовки бакалавров психолого-педагогического направления, целью которых является интеграция теоретико-методологических знаний и практических умений студентов в условиях той или иной степени близости к реальной профессиональной деятельности.

In light of the problems identified in the theoretical and practical training of teachers in the article the need to integrate laboratory and practical training in modern curricula and the PLO bachelor's psychological and pedagogical direction, the purpose of which is the integration of theoretical and methodological knowledge and practical skills of students in one way or another the degree of closeness to the real professional.

Ключевые слова: системный подход к процессу обучения, подготовка педагогических кадров, лабораторно-практические занятия, инновационные методы, практическая подготовка студентов в вузе.

Key words: systemic approach to learning, the teaching staff, laboratory and practical training, innovative, practical training of students in high school.

Основополагающим методологическим принципом системной и целостной подготовки современных педагогических кадров в вузе должен выступать принцип единства теории и практики. По мнению П. И. Образцова, практика – критерий истинности того или иного теоретического положения. Теория, не опирающаяся на практику, оказывается умозрительной, бесплодной. Теория призвана осветить путь практике. Практика,

не направляемая научной теорией, страдает стихийностью, отсутствием должной целеустремленности, малоэффективна. Без глубокого и всестороннего научного анализа практической деятельности будущих специалистов невозможно наметить эффективные пути совершенствования образовательного процесса в вузах [4, с. 16–17].

Безусловно, данный методологический принцип не является инновационным, но на современном этапе он приобретает несколько другой характер. Если раньше мы рассматривали процесс подготовки студента как трансляцию знаний и умений от педагога к будущему специалисту в виде готовых истин, то современные реалии требуют пересмотра этого подхода.

Система профессиональной подготовки в вузе в последнее время характеризуется сменой акцента с влияния на взаимодействие и соответственно заменой субъект-объектной стратегии в отношениях преподавателя и студента на субъект-субъектную стратегию, а также повышением роли проблемно-поисковых и исследовательских методов обучения в противовес информационным и репродуктивным. Данные аспекты профессиональной подготовки могут реализовываться на различном содержании, различными средствами, с применением различных форм организации учебной деятельности [1, с. 109].

Сегодня мы не можем говорить о том, что в системной подготовке педагогических кадров не существует проблем. К ним можно отнести:

- отсутствие эффективных технологий управления качеством подготовки педагогических кадров;
- отсутствие современных научно-педагогических основ реализации компетентностного подхода реализации стандартов нового поколения;
- недостаточно продуманные в содержательном плане учебные планы и основные образовательные программы подготовки педагогических кадров.
- недостаточная кадровая и материально-ресурсная база учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогических кадров;
- низкий престиж профессии педагога в глазах молодежи, что влечет за собой некачественный отбор абитуриентов, как правило, имеющих низкие показатели мотивационного выбора и т. д.

Одной из ведущих форм практической подготовки педагогических кадров являются семинарско-практические занятия. Семинар – это один из видов занятий, главная цель которого состоит в том, чтобы обеспечить студенту возможность практического использования теоретических знаний в условиях моделирующих форм деятельности научных сотрудников, ее предметный и социальный контексты [7, с. 236].

Анализируя практику проведения семинарских занятий, мы не можем говорить о том, что данная форма проведения занятий утратила свою актуальность или не является эффективной в процессе подготовки педагогов, поскольку ее функции очень широки (учебные, воспитательные, контрольные, стимулирующие), но и ограничиваться применением в процессе обучения педагогов-практиков только данной формой, на наш взгляд, ведет к низкому уровню сформированности профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов.

Потребности современного быстро развивающегося общества обращаются в высшую школу с необходимостью коренной реформы в системе подготовки будущих специалистов. Современный уровень подготовки студентов в вузе требует развития у них исследовательских навыков работы, что можно осуществить *методами лабораторного практикума* [6, с. 87]. Данная форма организации образовательного процесса в вузе является наиболее эффективной, поскольку дает возможность студенту реализовать потенциал педагогических способностей, основываясь на равноправном общении и сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса.

Для студентов педагогических направлений базой проведения лабораторных занятий могут являться научные лаборатории, специализированные центры и образовательные учреждения разного типа.

Наряду с общими каждое лабораторное занятие решает свои конкретные задачи. Предметом изучения могут быть стиль общения воспитателя/преподавателя, эффективность образовательных технологий, организация образовательного процесса в ДОО (лицее, колледже), развитие, воспитанность, обучение детей (школьников, студентов), предметно-развивающая среда, продукты деятельности, нормативная документация и т. д.

Практическому овладению студентами решением профессиональных педагогических задач способствуют следующие приемы на лабораторном занятии:

- *обучение выделению задач из фона*. Фон – это отсутствие или избыток информации, а также психологический барьер, т. е. вносимые или подразумеваемые ограничения или допущения, которых в действительности нет. В ходе занятия преподаватель выясняет, как студент оценивает ту или иную ситуацию, что считает главным, что второстепенным, какой информации не хватает, а какая избыточная. Такая методика отучает студентов от решения «чистых» задач;
- *обучение разумному перспективному планированию*. Студент обучается развертывать цепочку «причина – следствие»: «а что будет, если...». Это позволяет ему самому осуществлять прогнозы ближайшей и дальнейшей целей в профессиональном становлении;
- *обучение принятию решений*. Одни студенты в учебной деятельности впадают в крайности, принимая решения без учета последствий либо сомневаясь и многократно меняя свои решения, другие же – вообще отказываются от принятия решения;
- *индивидуальная поисковая работа*. На занятие выносятся профессиональная поисковая задача. Каждый студент разрабатывает индивидуальный подход к ее решению. Преподаватель организует и направляет деятельность каждого студента;
- *консультационная группа*. Академическая группа разбивается на микрогруппы с равным количеством людей в каждой. Каждый член микрогруппы консультирует других участников по стандартным процедурам одного предмета, встретившимся при решении поисковой задачи;
- *ролевая тренировка*. Под руководством преподавателя студенты отрабатывают поведение и взаимодействие, поочередно исполняя ту или иную профессиональную роль. Упражнения призваны учить профессиональному общению в конкретных ситуациях;
- *групповое решение поисковых задач*. Преподаватель формирует группу по 5–7 человек, подбирая в них студентов, хорошо изучивших задачу, и студентов, незнакомых с задачей. «Посвященные» в задачу студенты излагают ее «непосвященным», происходит доопределение задачи. Уточняющие вопросы «непосвященных» помогают сообщать скрытые препятствия и пути решения задачи;
- *деловые игры*. Они представляют собой форму деятельности в условной обстановке, направленной на воссоздание содержания будущей профессии;
- *профессиональные поисковые эксперименты*. В условиях профессионального эксперимента результат не может быть заранее известен, поэтому у исследователя появляется чувство цели, концентрируется внимание, появляется стимул для размышления. Полученные данные приводят к необходимости переформулирования вопросов и целей задачи («налицо» все признаки поисковой задачи) [7, с. 262].

В качестве компонентов лабораторного занятия Л. Волошина выделяет анализ конкретной ситуации, разрешение возникшей проблемы в процессе педагогических наблюдений, тестирования, анкетирования, изучение продуктов деятельности, оценки результативности образовательного процесса, когда студенты не только констатируют те или иные факты, но и устанавливают определенные закономерности, формулируют выводы, обобщают экспериментальные материалы [1, с. 110].

На наш взгляд, лабораторно-практические занятия можно значительно разнообразить, используя различные инновационные методы их проведения. В частности, *метод морфологического анализа* направлен на то, чтобы использовать все имеющиеся альтернативы, которые может дать многомерная модель. Цель метода – выделить наиболее важные параметры конкретной проблемы, а затем соотношения между ними.

Игровой метод, являясь наиболее эффективным методом активного обучения, применяется в учебной, исследовательской и оперативно-практической сферах. На наш взгляд, особого внимания в этом методе заслуживает *исследовательская игра*. Этот вид игры является разновидностью игровой деятельности, которая позволяет сочетать в себе элементы игры и соревнования, одновременно развивая исследовательский интерес у студентов и раскрывая их творческий потенциал. Во время игры на практических примерах отрабатываются следующие методические позиции: организация исследования в группе, отработка группового взаимодействия; реализация основных элемен-

тов исследовательского цикла в учебной форме; отработка понятийного ряда исследовательской работы; отработка навыков публичной презентации задания в жанре научной дискуссии.

Метод обучения через НИР – это метод, в соответствии с которым студент исследует и решает одну из нерешённых проблем. При этом он присоединяется к группе из нескольких человек, перед которыми стоят подобные же проблемы. Группа в свою очередь работает под руководством преподавателя-консультанта, который должен сделать из нее «обучающееся сообщество», каждый член которого учится, используя опыт других членов сообщества, решающих свою проблему.

Мастер-класс – это форма занятия, направленная, на описание того или иного метода обучения с проигрыванием фрагмента занятия, где наиболее ярко этот метод прослеживается.

Тренинг – активный метод обучения, способствующий раскрытию и совершенствованию личностного потенциала, корректировке средств взаимодействия вербального и невербального самовыражения. Этот метод основан на актуализации профессиональных знаний и умений, рефлексировании личных социально-перцептивных способностей, формировании чувств, эмоций, повышении компетентности в сфере делового и межличностного общения.

Индивидуальный практикум – самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа студента по заданию преподавателя. Целевое назначение индивидуальных практикумов – развитие индивидуальных способностей, стиля учебной и научной деятельности; обеспечение глубоко научного интереса к отдельным проблемам теории и практики; овладение студентами навыками НИР.

Подобного рода занятия формируют творческий, исследовательский стиль деятельности студентов, представляют широкие возможности познакомиться с «лабораторией» творческой работы, представляют широкие горизонты для индивидуальной работы преподавателей со студентами, активизируют их общение, передачу опыта [2, с. 46–88].

Лабораторные занятия могут предшествовать изучению темы или завершать лекционно-семинарский цикл (традиционно они проводятся на завершающем этапе, что в определенной степени ограничивает применение проблемно-поисковых методов в образовательном процессе).

Безусловно, лабораторный практикум в вузе должен быть многоуровневым, содержащим лабораторные работы разного уровня, различающиеся сложностью решаемых предметных и дидактических задач, методикой их проведения. На лабораторных занятиях осуществляется интеграция теоретико-методологических знаний и практических умений студентов в условиях той или иной степени близости к реальной профессиональной деятельности. Именно лабораторный практикум обеспечивает наиболее благоприятные условия для учебно-исследовательской деятельности, развития творческого потен-

циала студентов, а также развитие коммуникативных способностей будущих специалистов [6, с. 87].

Таким образом, мы убедились, что лабораторно-практическое занятие в образовательном процессе студентов, обучающихся по педагогическим направлениям, является необходимым элементом учебного процесса и неотъемлемой частью системной подготовки педагогических кадров. Поскольку он предлагает педагогу обширный инструментарий (в виде приемов и методов), ориентированный на раскрытие индивидуального педагогического потенциала. Английский химик и физик Хемфри Дэви (1778–1829) писал: «Один хороший эксперимент стоит больше изобретательности ньютоновского ума». Эти слова точно отражают ту значительную роль, которую призваны играть вузовские лабораторные работы в интеллектуальном воспитании и профессиональном становлении студентов [5, с. 57].

На наш взгляд, при разработке основной образовательной программы по педагогическим направлениям ФГОС данной формы практической подготовки студента должно уделяться гораздо больше внимания, чем в настоящий момент, так как только на этих учебных занятиях у студентов появляется реальная возможность овладеть практическими профессиональными навыками и научиться применять на практике свои теоретические знания, полученные на лекциях и семинарах, особенно в цикле дисциплин профильной подготовки методической направленности.

Литература

1. Волошина Л. Лабораторные занятия как форма организации педпроцесса в вузе // Дошкольное воспитание. 2008. № 1. С. 109–114.
2. Горовая В. И., Таранова Т. Н. Методы активного обучения и их применение : учебное пособие. Ставрополь, 2009. 72 с.
3. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.
4. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб. : Питер, 2004. 268 с.
5. Семенов М. Д. Лабораторный практикум: современный взгляд на совершенствование. Alma mater. 2011. № 9. С. 57–61.
6. Семенов Е. А. Организация лабораторного практикума при изучении физики в вузе // Педагогика: традиции и инновации : материалы Междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 87–89.
7. Хохлова Д. А., Таранова Т. Н., Соколова И. Ю. Методика преподавания педагогики : учебное пособие / под. ред. Д. А. Хохловой. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2005. 515 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

И. С. Перетрухина, магистрант 1-го года

Научный руководитель:

М. И. Кириллова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT GIFTED CHILDREN IN SECONDARY SCHOOLS

I. S. Peretrukhina, graduate 1st year

Supervisor:

M. I. Kirillova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье раскрыты различные определения одаренности, описываются характерные черты одаренного ребенка (как положительные, так и отрицательные). Рассматриваются виды одаренности (интеллектуальная и творческая), методы ее диагностики. Особое внимание уделяется роли психолога и учителей в воспитании и обучении такого ребенка. Определяются качественные стороны проблемы обучаемости личности одаренного ребенка. Предлагаются методы и средства психолого-педагогического содействия реализации творческого потенциала детей.

In the article the various definitions of giftedness, describes the characteristics of gifted children (both positive and negative). Discusses the types of giftedness (intellectual and creative) methods of diagnosis Particular attention is paid to the role of psychologists and teachers in the education and training of the child. Determined by the qualitative aspects of the problem of learning the personality of the gifted child. The methods and means of psychological and pedagogical assistance to realize the creative potential of children.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, «группа риска», менторство (наставничество), интеллектуальная одаренность, творческая одаренность, направления работы с одаренными детьми, психологическое сопровождение процесса обучения.

Key words: talent, gifted children, «risk», mentoring (mentoring), intellectual talent, creative talent, the direction of working with gifted children, the psychological support of the learning process.

В наши дни проблема выявления, развития и обучения одаренных детей вызывает большой интерес в психологических и педагогических кругах. Человеческое мышление, способность к творчеству – величайший дар природы. Очень важно понимать, что даром этим природа отмечает каждого человека. Но также очевидно и то, что свои дары она поровну не делит и кого-то награждает щедро, не скупясь, а кого-то обходит стороной. Одаренным же принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства. Многочисленные исследования особенностей развития одаренных детей подчеркивают актуальность этой проблемы как в нашей стране, так и за рубежом. Главная цель исследователей – разработка принципов диагностики и программ обучения одаренных школьников, организации психолого-педагогического сопровождения таких детей [5].

Словосочетанием «одаренные дети» обозначается некая исключительность. Произнося его, мы допускаем возможность существования особой группы детей. Эти дети качественно отличаются от сверстников: они опережают их в развитии. И хотя такой подход к пониманию одаренности критикуется, существование данной группы детей определяется статистически и не вызывает сомнения [4].

Б. М. Теплов понимал одаренность как «...качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении деятельности...» [3]. Он считал, что нельзя говорить об одаренности вообще, а можно говорить об одаренности к какой-нибудь деятельности.

Известный исследователь способностей Н. С. Лейтес предлагает различать три категории способных детей:

1. Учащиеся с ранним подъемом интеллекта.

2. Дети с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности (в том числе и вне-школьной).

3. Дети с потенциальными признаками одаренности [2].

Термин «одаренность» многозначен. Узкое его значение – обозначение любого ребенка, чьи интеллектуальные способности и достижения значительно превышают нормы, характерные для его возраста.

Более широкое значение: одаренный – ребенок, обладающий специальными способностями в любой области человеческой деятельности, представляющими ценность для общества.

Все одаренные дети обладают следующими особенностями развития познавательной сферы:

- любознательность (познавательная потребность). Чем более одарен ребенок, тем более выражено у него стремление к познанию нового, неизвестного. Оно проявляется в поиске новой информации, в стремлении задавать много вопросов, в неугасающей исследовательской активности (желание разбирать игрушки, исследовать строение предметов, растений, поведение людей, животных и др.);
- сверхчувствительность к проблемам. Познание начинается с удивления тому, что обыденно (Платон). Способность видеть проблему там, где другие ничего необычного не замечают, – важная характеристика творчески мыслящего человека;
- склонность к задачам дивергентного типа. Под задачами дивергентного типа в данном контексте следует понимать самые разнообразные по предметной направленности проблемные, творческие задания. Главная особенность этих задач в том, что они допускают множество правильных ответов [2].

Таким образом, одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2].

Применительно к школьникам можно выделить ряд признаков, позволяющих судить о возможной одаренности в той или иной сфере:

- легкость обучения и усвоения учебного материала;
- длительная концентрация внимания, богатый словарный запас, способность к абстрактному мышлению;
- склонность к дискуссии с учениками и педагогами, неприятие строгих требований дисциплины;
- любознательность, изобретательность, настойчивость, цельность, высокие идеалы;
- повышенное чувство юмора, острая реакция на несправедливость и т. п.

Чаще всего отношение педагогов и родителей к таким детям бывает не всегда доброжелательным [2]. Нестандартность, оригинальность мышления легко спутать с оригинальничанием как средством самовыражения, а тягу к самостоятельности – с самоуверенностью и негативизмом. Работа педагогов и психологов с одаренными детьми осложняется многими факторами. Согласно данным разных исследований в этой области, отмечаются следующие основные недостатки в педагогической деятельности:

- учителя зачастую не стремятся выявить одаренных детей в своем классе; это часто вызвано слабой психологической подготовкой, отсутствием систематических знаний об одаренных детях, недостаточным развитием исследовательских навыков, отсутствием методик обучения одаренных детей;
- учитель часто не имеет возможности организовать индивидуальное обучение одаренного ребенка.

Как правило, в физическом и эмоциональном развитии одаренные дети находятся в пределах своей возрастной нормы, при этом значительно превосходя сверстников в интеллектуальном и нравственном отношении. Это их превосходство часто приводит к развитию у одаренных детей серьезных социально-психологических проблем:

- школьные трудности вследствие того, что дети с ранним развитием думают значительно быстрее, чем излагают свои мысли;
- нестабильность интересов и сочетание их широты с поверхностностью знаний;
- стремление к лидерству, часто с чертами диктаторства, что приводит к проблемам межличностной коммуникации;
- заниженная самооценка, стремление «не выделяться» среди сверстников;
- несоответствие интеллектуальных, социальных и нравственных потребностей одаренного ребенка и реального содержания школьной программы и круга общения, что приводит к неприязни к школе и сверстникам;
- повышенная чувствительность к различным раздражителям и стимулам, часто принимаемая за гиперактивность [6].

Наличие перечисленных психологических особенностей одаренного ребенка позволяет утверждать, что такие дети могут и должны быть включены в своеобразную «группу риска» и для них необходимо специально разрабатывать технологию психологического сопровождения их развития как в условиях традиционных образовательных учреждений, так и в специализированных условиях. Первое, что должен сделать школьный психолог, – это помочь педагогам и родителям изменить свою позицию, внутренний настрой по отношению к этим детям, помочь создать для них благоприятную «тёплую» атмосферу. Немаловажно также помочь ученику понять самого себя, а родителям – своего неординарного ребёнка [1].

В последние годы ведутся успешные поиски в области педагогических инноваций, разработки различных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие личности ребенка, при этом особое место занимает личностно-ориентированный подход в образовании детей. Наиболее успешно работа с одаренными детьми строится в образовательных учреждениях повышенного уровня обучения (лицеи, колледжи, гимназии, авторские школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов и пр.), которые в большей степени способствуют продуктивному личностному и познавательному развитию, чем существующая в современной общеобразовательной школе система организации школьной жизни [5].

Работа с одаренными учащимися в школе должна включать несколько направлений:

- углубленная психолого-педагогическая диагностика степени одаренности ребенка;

- составление базы данных по одаренным детям;
- организация адекватного обучения;
- индивидуальное и групповое консультирование для педагогов, родителей и учащихся;
- менторство (наставничество) – индивидуальное систематическое руководство опытного специалиста развитием выдающегося ученика, установление тесной личной связи между ними;
- организация и проведение предметных декад, конкурсов, смотров и интеллектуальных марафонов для одаренных школьников;
- психолого-педагогическая подготовка учащихся к городским, региональным и республиканским олимпиадам, конкурсам и смотрам;
- содействие в реализации школьниками своих потенциальных возможностей и специальных способностей через разнообразные формы внешкольной работы (кружки, секции, студии, Малая академия наук, пр.);
- привлечение детей к работе в органах школьного самоуправления, к участию в организации и оформлении школьных мероприятий;
- подготовка брошюр, книг, статей и других публикаций одаренных детей, а также публикаций о достижениях детей со специальной одаренностью;
- специальные психологические занятия, направленные на развитие мышления, креативности и социальных навыков (тренинги, мини-курсы и т. п.).

Выявление одаренных учащихся требует комплексного подхода и включает в себя как психодиагностические тесты (интеллекта, специальных способностей, креативности, мотивации достижений), так и наблюдения, мнения окружающих людей (родителей, учителей), анализ увлечений и достижений учащихся в учебной и внешкольной деятельности [1].

Сопоставление результатов психологического тестирования и экспертных оценок учителей позволяет получить дополнительную информацию об индивидуальных различиях одаренности школьников, а также выделить особую группу учащихся, высокий уровень способностей которых по каким-либо причинам не был раскрыт.

Методики диагностики интеллектуальных способностей детей разных возрастов подбираются таким образом, чтобы диагностировать как вербальные, так и пространственные интеллектуальные способности: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, групповой интеллектуальный тест (ГИТ), прогрессивные матрицы Равена, школьный тест умственного развития (ШТУР) и краткий отборочный тест (КОТ). Однако не следует ориентироваться только на диагностику интеллекта, поскольку тесты не измеряют природный интеллект, являются тестами знаний, умений, навыков, полученных в школе и семье, возможно «на-taskивание» на выполнение тестов [6].

Дальнейшая работа психологической службы школы с одаренными школьниками предполагает психологическое сопровождение процесса обучения. Оно включает мониторинг психологического развития одаренных школьников, индивидуальное консультирование самих учащихся (для оказания необходимой психологической поддержки), их родителей и учителей (для создания необходимых условий развития одаренных учащихся, коррекции программы обучения).

Одаренность часто понимается как интеллектуальная одаренность, т. е. способность к выдающимся (для данного возраста) интеллектуальным достижениям. Однако существуют и другие виды одаренности [3].

Современными научными исследованиями доказано существование особого вида одаренности – творческой, т. е. способности к творческой самореализации в различных областях жизнедеятельности. Творческая одаренность не связана однозначно с интеллектом. Как указывает известный авторитет в области одаренности Э. Торранс, если бы мы выявляли одаренных детей на основе тестов на интеллект, то мы бы отсеяли 70 % наиболее творческих из них [1].

Интеллектуальной одаренностью обладает небольшое число людей; она может быть относительно легко выявлена с помощью психологических тестов. В основе творческой одаренности лежит творческий потенциал – нереализованные возможности, имеющиеся у каждого человека. Проблема заключается не столько в том, чтобы выявлять и отбирать

детей, обладающих этим видом одаренности, сколько в том, чтобы развивать ее у всех учащихся без исключения.

Для того чтобы можно было полноценно развивать творческую одаренность учащихся, необходимо организовывать специальные занятия, на которых уделяется внимание личностным чертам, привязанности, суждениям, предпочтениям, человеческим мыслям, чувствам и действиям, межличностным отношениям и закономерностям развития мира.

Для того чтобы ученик смог реализовать свои творческие способности, у него должна быть сформирована достаточно высокая самооценка, которая стимулировала бы его к деятельности. Поэтому творческие достижения ученика не следует оценивать с позиций общепринятых нормативных стандартов. Педагог, школьный психолог должны особо отмечать индивидуальные достижения ученика, при этом оценочный фокус должен быть перенесен с самого ученика на то дело, открытие, которое им сделано [6].

Следует особо подчеркнуть, что в процессе обучения одаренных детей к педагогам и психологам предъявляются особые требования. И при подготовке педагогического персонала к работе с одаренными детьми необходимо вырабатывать у педагогов целый ряд специфических знаний и умений:

- формирование знаний о том, что такое одаренность и одаренные дети, каковы особенности их обучения и развития;
- учение методов выявления, обучения и развития одаренных детей в разных условиях;
- формирование личностного отношения к одаренному ребенку не как к объекту педагогического воздействия, а как к субъекту совместно конструируемого педагогического взаимодействия, в ходе которого происходит обучение и развитие учащегося;
- обучение основным организационным формам, психологическим и дидактическим методам практической работы с одаренными детьми в различных образовательных учреждениях и образовательных средах;
- практическое знакомство с работой образовательных учреждений, в которых обучаются одаренные дети.

Нельзя забывать слова выдающегося психолога С. Л. Рубинштейна: «Общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности» [3].

Сегодня жизнь требует от школы подготовки выпускника, способного адаптироваться к меняющимся условиям, коммуникабельного и конкурентоспособного. А это возможно при поддержке талантов и дарований, заложенных в ребенке со стороны педагогов. Для того чтобы эта поддержка состоялась на высоком уровне, для сопровождения одаренного ребенка требуется «одаренный» педагог.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что высокие способности наших детей – это тот плацдарм, на котором одаренность может базироваться. Но только при наличии терпеливого, внимательного и бережного педагога (классного руководителя) возможно развитие способностей ребенка. Талантливый классный руководитель – тот, кто обладает уникальным умением – увидеть и распознать юное дарование, поддерживать и вдохновить его.

Задача педагогов и психологов при работе с одаренными детьми – не пассивное наблюдение за их ростом, а создание условий для формирования внутренней мотивации деятельности и системы ценностей, которые создают основу становления духовной личности [5].

Литература

1. Одаренные дети : пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. А. Слуцкого. М. : Прогресс, 2010. 376 с.
2. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтес. М. : 2006. 416 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
4. Теплов Б. М. Способность и одаренность. Избранные труды в 2 т. Т.1. М. : 2007. 461 с.
5. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. М. : Тайдекс Ко, 2008. 376 с.
6. Юнг К. Г. Феномен одаренности. Доклад. М. : Эсмо, 2005.

ОБ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

М. Ю. Овсяникова, студентка 4 курса

Научный руководитель:

Д. А. Хохлова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ABOUT HEURISTIC VALUE TECHNOLOGY TEACHERS WORKSHOP IN TEACHER TRAINING

M. Y. Ovsyanikova, 4th year student

Supervisor:

D. A. Khokhlova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье раскрываются различные дефиниции и теоретические положения педагогической мастерской как педагогической технологии, ее дидактическая и эвристическая ценность в подготовке нового поколения педагогических кадров.

The article describes the various definitions and theoretical positions teaching workshop as educational technology, its didactic and heuristic value in the training of a new generation of teachers.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, технология педагогических мастерских, эвристика.

Key words: pedagogical workshop, teaching technology workshops, heuristics.

В связи с подписанием Россией Болонского соглашения и переходом на многоуровневую систему образования предъявляются качественно новые требования к студентам и педагогам. От преподавателей высших учебных заведений требуется пересмотр содержания и технологий преподаваемых дисциплин, выработка инструментального знания, которое бы оказывало влияние на качество жизни студентов и их будущей профессиональной деятельности. Студентам же необходимо свою учебную деятельность направлять преимущественно на самостоятельный и эвристический уровень познания.

Наиболее полно это явление может быть рассмотрено в рамках изучения реализации технологии педагогических мастерских. В научной литературе дается достаточное количество определений понятию «педагогическая мастерская»:

- это технология, при помощи которой учитель-мастер вводит своих учеников в процесс познания через создание эмоциональной атмосферы, в которой ученик может проявить себя как творец (Е. Г. Петросян);
- это форма обучения, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия (И. А. Мухина);
- это особая форма организации учебного процесса, построенная на основе активного взаимодействия участников в ходе выполнения серии заданий, приводящих к осмыслению и «выстраиванию» нового знания (Н. П. Шушарина);
- это иная форма организации учебного процесса (В. И. Чупрасова);
- это технология, запускающая процесс, но принципиально не завершающая его; она предполагает дальнейшую самостоятельную работу ее участников, создает ощущение начала пути (И. Е. Шварц);
- это оригинальный способ организации деятельности учеников в составе малой группы (7–15 учеников) при участии учителя-мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников (З. В. Прохорова).

В свете существующих определений можно выделить следующие фундаментальные положения, на которые опирается технология педагогических мастерских:

1. Диалоговый режим, который предполагает взаимодействие педагогов и воспитанников, основывающееся на равенстве позиций и предполагающее выполнение преподавателем роли консультанта, направляющего студента на поиски изучения новых знаний. Отношения участников мастерской носят взаиморазвивающий характер, за счет чего мастерская обладает «двусторонним эффектом».

2. Предполагает возможность самостоятельного, творческого поиска и выбора путей познания. А именно места выполнения, партнера, материала для изучения, проектных идей, средств и методов, а также форм проведения, содержания, способов предполагаемой деятельности. Это побуждает участников к постоянному диалогу с самим собой, к формулированию личностных ценностей, значимости действий.

3. Обращение к личности, ее самопознание, саморазвитие через формирование мировоззрения и осознание своего места в мире. Развитие системы отношений личности, которое включает отношение к себе и к другим людям.

4. Возможность интегративного проведения познавательного процесса через реализацию игровых, развивающих, исследовательских, практических и проблемных видов деятельности.

Таким образом, система обучения, в основе которой лежит технология педагогических мастерских, предоставляет возможность каждому обучающемуся опираться на его способности и жизненный опыт, что дает возможность реализовать себя в познании окружающего мира и самого себя.

Технология педагогических мастерских была разработана французскими педагогами и психологами. Педагогическая мастерская, или Ателье (от фр. atelier), появилась в практике отечественной школы в результате творческих контактов педагогов России и группы ЖФЭН (Франция), которые начались в 1989 году. ЖФЭН – сокращенное название «Французской группы нового образования» (Groupe Francais d'Education Nouvelle) – добровольный творческий союз ученых и практиков Франции. ЖФЭН возникла в 20-х годах XX века. У истоков этого движения стояли такие знаменитые психологи, как Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др [4].

На современном образовательном уровне реализация педагогических мастерских рассматривается как инновационная форма организации учебного процесса, базирующаяся на специфике ее деятельности, управленческой и организаторской структур и являющаяся условием для творческой самореализации будущего учителя.

Инновационный характер данной технологии прослеживается в структуре и поэтапном проведении организации занятия: подготовительный этап, этап самоконструкции, этап социоконструкции, этап социализации, этап рефлексии. В ходе прохождения данных этапов кульминацией творческой деятельности студента в познавательном процессе является выделение и осознание неполноты знаний и побуждение к новому углублению в проблему. И в конечном результате у студентов происходит инсайт. Период озарения, приводящий к эвристической деятельности студента, часто выступает предметом педагогических исследований.

В. И. Андреев предлагает следующее определение: «эвристика – это такие общедидактические приемы, целенаправленное применение которых активно формирует у учащихся стратегии рационального поиска отдельных этапов решения учебных проблем, учебно-исследовательских задач» [2, с.150].

Для изучения и разработки данного элемента чаще всего применяется понятие творческой образовательной ситуации. Вопросам творческих ситуаций и других элементов эвристического обучения посвящена работа В. С. Шубинского «Педагогика творчества учащихся». На основе педагогической интерпретации творческого процесса автор выявил качества творческой личности, раскрыл систему учебно-воспитательных творческих ситуаций, которые учитель может использовать для формирования творческой личности учащихся при усвоении учеб-

ных предметов, во внеурочной работе, в социальной деятельности [1, с.103].

Работа педагогической мастерской будет тем успешнее, чем полнее каждый из ее участников будет выполнять предлагаемые задания по-своему, исходя из своих знаний, умений, жизненного опыта, интересов и способностей [4].

В функционировании образовательных учреждений важнейшей проблемой является отсутствие проектов, поддерживающих закрепление молодых учителей в профессии. Но в настоящее время реализуется Федеральная целевая программа «Педагогические мастерские» на 2009–2012 гг. (решение Ученого Совета МГПИ от 22 декабря 2009 г., приказ № 13).

Данный проект направлен на закрепление молодых учителей в образовательных учреждениях столицы и позволяет создавать условия для эффективного воспроизводства педагогических кадров в настоящее время и способствует закреплению молодежи в сфере педагогического образования путем реализации альтернативной модели подготовки квалифицированных педагогических кадров. Важнейшим элементом федерального проекта «Педагогические мастерские» становится повышение привлекательности для молодежи карьеры учителя посредством диалога педагогов и педагогических коллективов лучших образовательных учреждений столицы, студентов и преподавателей. В профессиональном диалоге происходит развитие у студентов нового понимания сущностных особенностей педагогической профессии, важности профессионального выбора, необходимости личностного и профессионального развития и саморазвития. Таким потенциалом обладает диалог между учителем-мастером и студентом-практикантом [3].

Эффективность федеральной целевой программы «Педагогические мастерские» на 2009–2013 гг. оценивается на основании фактических количественных оценок целевых индикаторов по окончании реализации Программы.

Итак, сегодня помимо ролевых и организационно-деятельностных игр, педагогических тренингов, различных

практикумов реализуется новая перспективная форма организации учебного процесса – педагогическая мастерская, которая наряду с другими может составлять основу обучения и активизировать профессионально-творческую подготовку студентов педагогических институтов.

Дидактическая и эвристическая ценность технологии педагогических мастерских заключается в том, что при ее использовании в своей профессиональной деятельности преподаватель формирует у студентов педагогических вузов качественно новую форму мышления, в которой основными дидактическими элементами выступают: индукция, коррекция, социализация, социоконструкция, самоконструкция, творческое конструирование знаний. Формированию этих дидактических элементов также способствует эвристическое обучение, которое основывается на внутренних резервах человека и помогает ему в познании неизведанного.

Под дидактическим элементом понимаются методические приемы, методы, средства, используемые в учебном процессе по данной технологии и определяющие направленность познавательных действий студентов, при этом преподаватель является лишь консультантом.

Литература

1. Агапова О. В. и др. Уроки для взрослых: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых. СПб., 2007.
2. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : методическое пособие. М., 2010.
3. <http://do.gendocs.ru/docs/index-218733.html> (Целевая программа МГПИ «Педагогические мастерские»)
4. http://crodm.chita.ru/ticher/rekom_masterskaya.htm (Ирина Януш, Ольга Хижнякова // Использование современных образовательных технологий)

ПРОЕКТНАЯ ПРАКТИКА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ

Н. Н. Надеждина, магистрант 2 курса

Научный руководитель:

Т. Н. Таранова, профессор

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PLANNING PRACTICE AS A BASIS OF PREPARATION UNDERGRADUATES

N. N. Nadezhda, 2nd year undergraduate

Supervisor:

T. N. Taranova, Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются особенности проектной практики и необходимость ее внедрения в магистерскую программу подготовки студентов по направлению «Психолого-педагогическое образование». Проектная практика содержательно и организационно отличается от других видов практик, поэтому она особенно необходима и значима в процессе подготовки магистрантов – будущих преподавателей и руководителей образовательных учреждений, приобретающих возможность проявить свои возможности в решении проблем в сфере образования методами проектных технологий.

The article discusses the features of the design practices and the need for its implementation in a master's program training students in the field of «psycho-pedagogical education.» However, the practice of content and organization is different from other types of practices, so it is especially necessary and significant in the preparation of graduate students – future teachers and heads of educational institutions, acquiring the opportunity to demonstrate their ability to solve problems in education methods of design technology.

Ключевые слова: проектная практика, педагогическое проектирование, проектировочная компетенция.

Key words: design practice, instructional design, design expertise.

Проблемы формирования новых педагогических практик, разработки технологического обеспечения новых педагогиче-

ских идей, концепций, теорий в истории образования и педагогической мысли, вопросы педагогического проектирования занимали всегда одно из приоритетных мест. Необходимость подготовки магистранта к проектной и инновационной деятельности возрастает в связи с появлением все большего количества педагогических инициатив со стороны магистрантов, осознающих современные проблемы образования и стремящихся к его развитию. Потребность в педагогическом проектировании возникает всякий раз тогда, когда наступает осознание необходимости перехода от существующей к прогностической модели образовательной системы. При этом всякий раз возникает проблема разработки проекта. Проектирование сегодня – важнейший фактор развития образования, и практика его организации многообразна.

В педагогической практике магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» большое распространение получил метод проектов или технология проектного обучения. Практика дает магистранту возможность приобрести новый профессиональный опыт, реализовать профессиональные пробы в различных направлениях будущей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день в образовательной программе ВПО существует два вида практики магистрантов – научно-исследовательская и научно-педагогическая. Проектная же практика в основном встречается только на технических, стро-

ительных, дизайнерских специальностях, в то время как в педагогической деятельности проектная практика не заняла ведущих позиций и находится на стадии теоретического и практического осмысления.

Согласно новым требованиям, отраженным в компетентностной модели выпускников магистратуры, для приобщения студентов к проектно-исследовательской деятельности, магистру необходимо обладать навыками проектирования, владеть проектировочными компетенциями [2, с. 34].

Проектировочная компетентность носит комплексный характер и включает в себя умения личности предвидеть результаты своей деятельности, определять последовательность своих действий при достижении цели, то есть сводить воедино свои стратегию и тактику. Проектировочная компетентность является главным компонентом профессиональной компетентности педагога.

Магистранты, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование», постепенно вовлекаются в проектную деятельность. На первом курсе изучается такая дисциплина, как «Педагогическое проектирование», которая знакомит магистрантов с основными понятиями, такими, как: «проект», «проектирование», «педагогический проект». Также знакомятся с основными видами и этапами разработки проекта. Формой зачета по этой дисциплине является сдача педагогического проекта. Следует отметить, что педагогический проект коренным образом отличается от других видов проектов и представляет собой комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени. По другим дисциплинам также приветствуется разработка и защита педагогического проекта. Также защита проектов становится одной из ведущих форм сдачи экзамена. Следующим этапом для более полного развития проектировочной компетенции магистрантов станет внедрение в учебную деятельность проектной практики.

Проектная практика способствует формированию проектного знания, нацеленного на изменение объективной действительности помимо образовательного пространства, и позволяет воплотить научно-теоретические знания на практике и определить уровень сформированности проектировочной компетенции. Результатом проектной практики является создание педагогического проекта.

Основной целью проектной практики является формирование проектной культуры как составляющей профессиональной культуры личности. Ключевыми задачами этого вида практики будут являться:

- развитие профессионально-личностных компетенций, в первую очередь проектировочной и креативной, обеспечивающих готовность педагога к креативной проектной деятельности;
- закрепление знаний в области проектирования и приобретение практических навыков их применения;
- знакомство магистрантов с разными сферами профессиональной деятельности, в которых они могут самореализоваться [3, с. 12].

Основной целью проектной практики является формирование проектной культуры как составляющей профессиональной

культуры личности. Ключевыми задачами этого вида практики будут являться:

- развитие профессионально-личностных компетенций, в первую очередь проектировочной и креативной, обеспечивающих готовность педагога к креативной проектной деятельности;
- закрепление знаний в области проектирования и приобретение практических навыков их применения;
- знакомство магистрантов с разными сферами профессиональной деятельности, в которых они могут самореализоваться [3, с. 14].

Как особый вид деятельности проектная практика будет выполнять такие функции, как обучающая, развивающая, инновационная, креативная и выстраивается в соответствии со следующими принципами:

- целостности, системности, обеспечивающими взаимосвязь, взаимозависимость и взаимодополняемость всех этапов и организационных элементов практики;
- личностной ориентированности, предполагающим, что магистрант, имеющий выбор вида проектной практики, имеет личностно-значимую мотивацию в проектировании;
- контекстности, то есть личностное включение магистрантов в профессиональную деятельность [4, с. 24].

Результатом проектной практики будет являться защита и презентация проекта, во время которой обязательным является использование информационных технологий и креативный подход. Также, магистрант должен предоставить отчетную документацию, а именно: отчет о проектной практике и портфолио, в котором представлены – план и график работы над проектом, листы самооценки, оценки проекта другими магистрантами, рецензия руководителя проектной практики на программу магистранта [5, с. 24].

Проектная практика содержательно и организационно отличается от других видов практик, что позволяет сделать вывод о необходимости и значимости ее проведения, особенно в процессе подготовки магистрантов – будущих преподавателей.

Литература

1. Аннотация основной образовательной программы ООП: 050100.68 – «Педагогическое образование», профиль «Управление дошкольным образованием», квалификация «Магистр», форма обучения очная.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Организация проектной деятельности в детском саду // СДО (Современное дошкольное образование). М., 2009. № 3. С. 34–38.
3. Таранова Т. Н., Проценко М. В. Педагогическое проектирование. Ставрополь, 2010.
4. Егорова Т. А. Развитие исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста в процессе коммуникативной деятельности. Исследовательская работа школьников // Начальная школа. М., 2009. № 10. С. 83–91.
5. Варенцова Н. С. Развитие способностей в детской проектной деятельности // СДО (Современное дошкольное образование). М., 2011. № 6. С. 23–30.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Т. С. Локтева, студентка 5 курса

Научный руководитель:

В. И. Кириллова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

TEACHING CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FORMATION OF LEGAL COMPETENCE THE FUTURE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

T. S. Lokteva, 5-year student

Supervisor:

V. I. Kirillova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Представлена модель формирования правовой компетенции у будущих педагогов-психологов и описаны педагогические условия, обеспечивающие эффективность ее реализации.

A model of the formation of the legal competence of future teachers, educational psychologists and describes the conditions that ensure the effectiveness of its implementation.

Ключевые слова: правовая компетенция педагога-психолога, прагматизация, интеграция.

Key words: legal competence of the teacher-psychologist, pragmatism, integration.

Российское образование вступило в стадию развития, когда происходят изменения ценностных ориентаций, идет поиск новых приоритетов, преимущественно в двух направлениях: по пути формирования традиционных российских ценностей и в направлении западных ценностей, связанных с улучшением сферы наличного бытия человека. Сегодня стало возможным свобода слова, открытость обществу, наличие политического плюрализма и др. Но вместе с этим стали нарастать и негативные явления, присущие «обществу потребления», наиболее восприимчивыми к ним оказались подростки, молодежь, дети, поддавшиеся в силу несформированности мировоззрения низкопробным образцам массовой культуры, агитации, средствам массовой информации. Явно обозначилась потребность в специалистах педагогического профиля, чья деятельность связана с психолого-педагогической помощью детям, родителям и педагогам, что обусловило необходимость профессиональной подготовки педагогов-психологов.

Анализ должностных обязанностей и практической деятельности педагогов-психологов показывает, что они должны осуществлять правовую защиту детей, оказывать социально-правовую помощь, направленную на соблюдение прав человека и ребенка, правовое воспитание детей, правовое информирование родителей, педагогов. Следовательно, правовая составляющая содержания подготовки специалиста должна быть весьма существенной.

Правовая компетенция педагога-психолога определяется как интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять систему знаний и умений в осуществлении правовой защиты детей, правового воспитания обучающихся. Формирование правовой компетенции у будущих педагогов-психологов – сложный и длительный процесс, который должен осуществляться на протяжении всего периода обучения в вузе. В процессе формирования правовой компетенции необходимо использовать следующие педагогические принципы: преемственности, последовательности, профессиональной направленности, коллективного взаимодействия преподавателей и студентов.

Модель формирования правовой компетенции у будущего педагога-психолога состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, организационно-деятельностного и уровнево-результативного.

Целевой блок представляет единство целей и задач. Содержательный блок включает развитие правовых ценностей, мотивации правовой деятельности, целостной системы знаний и умений, коммуникативных способностей, профессионально значимых качеств личности. Организационно-деятельностный блок включает организационную деятельность и методическое обеспечение качества поэтапной профессиональной подготовки

педагога-психолога. Этот блок определяет содержание правового образования студентов в рамках учебно-профессиональной деятельности, деятельности в период практики, культурной и научной деятельности. В этом блоке раскрываются педагогические методы и формы формирования правовой компетенции у будущих специалистов, которые позволяют моделировать профессиональную деятельность, направлять учебный процесс, деятельность преподавателей и студентов к наиболее полной реализации цели и задач процесса обучения, имеющего целью формирование правовой компетенции. Уровнево-результативный блок включает предпосылки для качественной оценки эффективности формирования правовой компетенции.

Эффективная реализация модели формирования правовой компетенции у будущих педагогов-психологов возможна при соблюдении в процессе профессиональной подготовки педагогических условий:

1. Организация образовательной среды, поддерживающей правовые установки и ценности. Под правовой средой вуза понимается территория образовательного учреждения, где признаются и реализуются нормы права, создаются условия для освоения личностью правовых ценностей и формирования правовых ориентаций у субъектов правоотношений. Таким образом, правовая среда вуза способствует освоению и принятию социально-правовых ценностей студентами, преподавателями, соблюдению правил распорядка в университете, развитию правоотношений вне вуза.

2. Реализация правового образования студентов на протяжении всего периода их обучения в рамках учебно-профессиональной, научной, социально-культурной деятельности и деятельности в период практики. В контексте формирования правовой компетенции у будущих педагогов-психологов правовое образование должно быть непрерывным. Идея непрерывности правового образования принадлежит Л. И. Петражицкому [2. С. 27]. По его мнению, «для достижения нормального и социально полезного поведения в будущем и для выработки дельного характера существенно важно надлежащее правовое воспитание в детстве, воспитание в семье, воспитание в школе и так далее». Это подтверждает, что в систему непрерывного образования необходимо внедрять элементы правового обучения и воспитания на всех этапах развития личности студента и во всех видах деятельности.

3. Прагматизация учебных дисциплин и интеграция содержания учебных дисциплин основной образовательной программы. Прагматизация – сближение содержания гуманитарных дисциплин с профилем подготовки, спецификой будущей профессиональной деятельности [3. С. 32]. Прагматизация учебных дисциплин тесно связана с интеграцией. В. А. Сластенин отмечает, что содержание гуманитарных дисциплин в вузе должно основываться на интеграции [3]. Интеграция – объединение, укрупнение; включение в какое-нибудь целое в качестве составной части) [1], что способствует необходимости введения отдельных тем правового характера в содержание учебных дисциплин при подготовке будущих специалистов.

Таким образом, при формировании правовой компетенции у педагогов-психологов должно быть поэтапное усложнение технологий, форм, методов и способов реализации профессиональной подготовки, осуществляться прагматизация и интеграция содержания дисциплин.

В период практики студенты отрабатывают умения и навыки решения профессиональных задач в соответствии с право-

выми нормами и правилами поведения, учатся творчески применять педагогические технологии в профессиональной деятельности, видеть перспективы их совершенствования в рамках правового поля, представлять в различных инстанциях интересы учебно-воспитательного процесса в соответствии с нормами права. Также студенты осуществляют работу над развитием личностных качеств: правовой активности, коммуникативности, ответственности, толерантности.

Занимаясь научно-исследовательской деятельностью, участвуя в научно-практических конференциях, семинарах по правовым проблемам, студенты углубляют имеющиеся правовые знания, развивают правовое мышление. Осознавая социально-правовую значимость своих исследований, студенты активизируют положительные правовые установки, корректируют мотивы своего поведения.

Участие в социально-культурной деятельности стимулирует развитие организаторских качеств, чувство гражданского долга, ответственности, позитивного отношения к социально-правовым ценностям.

ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ, РЕГУЛИРУЮЩАЯ ЗАЩИТУ РЕБЁНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

Л. М. Кузнецова, магистрант 2-го курса

Научный руководитель:

И. В. Буркина, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

THE LEGAL REGULATION GOVERNING THE PROTECTION CHILD IN THE FIELD OF EDUCATION

L. M. Kuznetsova, undergraduate 2-year student

Supervisor:

I. V. Burkina, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В данной работе представлен краткий анализ проблемы правовой регламентации регулирования вопросов защиты ребенка в образовательной сфере образования.

This paper presents a brief analysis of the problem of legal regulation regulating the protection of the child in the educational field of education.

Ключевые слова: права ребенка, семейный кодекс, Конвенция «О правах ребенка».

Key words: children's rights, the Family Code, the Convention «On the Rights of the Child».

Проблемы детей остаются наиважнейшей частью нашей жизни, и в 1989 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция «О правах ребенка». Её назвали Великой хартией вольностей детей. Она состоит из пятидесяти статей, детализирующих индивидуальные права каждого человека в возрасте до восемнадцати лет на выживание, развитие, защиту и их активное участие в жизни общества в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости и эксплуатации. Российское законодательство и, прежде всего, Конституция Российской Федерации признает и гарантирует права и свободы не только человека, но и ребёнка согласно общепризнанным принципам и нормам международного права [1].

Однако анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что проблема соблюдения прав детей в образовательных учреждениях и семье изучено не достаточно. Имеются лишь отдельные социологические исследования, которые в той или иной мере затрагивают вопросы защиты прав детей.

Чрезвычайно важно, чтобы дети росли в атмосфере уважения и не страдали от различных негативных факторов, ведь в слабых руках детей наше будущее. И так как наше государство в данный момент не может обеспечить помощь детям путем создания специальных служб, в настоящее время учитель должен быть подготовлен к защите прав и достоинства ребенка в современных условиях. Для этого учителю нужно знать, прежде всего, нормативные основы прав детей: в каких документах эти права представлены, как эти документы согласуются между собой и как ими можно воспользоваться.

Конвенция «О правах ребенка» была ратифицирована 13 июля 1990 г. и вступила в силу 15 сентября 1990 г., и, таким образом, в соответствии с п. 4 статьи 15, Конституция стала составной частью правовой системы Российской Федерации.

Таким образом, создание описанных условий в вузе способствует:

- профилактике правового нигилизма (неуважительного отношения к закону, нежеланию его выполнять) у субъектов образовательного учреждения;
- декларации и освоению личностью социально-правовых ценностей;
- выработке правовых установок и формированию правовых ориентаций у студентов;
- формированию у них правовой компетенции.

Литература

1. Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Толковый словарь современного русского языка. М. : Эксмо, 2008.
2. Морозова С. А. Психологическая теория права // Преподавание истории в школе. 2010. № 5.
3. Белозецев В. П. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2004.

Согласно Конституции, материнство, детство и семья находятся под защитой государства. При этом подразумевается, что защита детей государством состоит в создании социально-экономических и правовых предпосылок нормального развития, воспитания и развития детей. С целью дальнейшего развития и создания механизма реализации прав ребенка на защиту, декларированных в Конвенции и гарантированных Конституцией РФ, Российской Федерацией принят целый ряд законодательных актов – Семейный кодекс РФ, Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Закон «Об образовании». В них конкретизированы понятия о механизмах защиты прав и законных интересов детей, введен абсолютный запрет на ущемление прав ребенка в семье и образовательном учреждении.

Семейный кодекс Российской Федерации вступил в силу 1 марта 1996 г. и представляет собой принципиально новый документ, регулирующий правовые вопросы семейных отношений на основе действующей Конституции Российской Федерации и нового гражданского законодательства [2].

В целях «создания правовых, социально-экономических условий для реализации прав и законных интересов ребенка», предусмотренных Конституцией РФ, был принят Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». В нем специально выделяется особая категория детей, нуждающихся в защите со стороны государств [3].

Кроме того, государством принят ряд нормативно-правовых документов, непосредственно направленных на совершенствование охраны здоровья и развития детей:

- Закон Российской Федерации «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»;
- Программы: президентская – «Дети России», федеральная – «Развитие образования в России» и др.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время в Российской Федерации создана нормативно-правовая база, в которой номенклатура прав детей начиная с международного уровня и заканчивая региональным сохраняется примерно одинаковой. При формулировании прав детей допускается разная степень конкретности и свободы изложения, но при этом смысл сохраняется полностью. Эти формулировки соответствуют положениям Конвенции о правах ребенка и в то же время конкретизируют их. В них предусмотрены механизмы реализации и защиты этих прав.

Литература

1. Декларация прав ребенка, принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года.

2. Монахов В. М., Никулина Е. В. Изучаем технологию В. М. Монахова за семь дней. Новокузнецк, 2005.
3. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2009.

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В. В. Макарова, магистрант

Научный руководитель:

И. Р. Позднякова, доцент

Педагогический институт СКФУ, Ставрополь

EFFECT OF COMPONENT LINGVOSTRANOVEDCHESKOGO FOR LANGUAGE

V. V. Makarova, graduate

Supervisor:

I. R. Pozdnyakova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В работе освещается проблема влияния лингвострановедческого компонента на изучение иностранного языка. Особое внимание акцентируется на вопросе необходимости формирования у учащихся лингвострановедческой компетенции. Также раскрывается понятие лингвострановедческого компонента занятий, который позволяет учащимся глубже осознать суть читаемого и приобрести навыки и умения интерпретировать те или иные явления, принадлежащие другой культуре, в системе, актуальной именно для соответствующей культуры.

The paper highlights the problem of the influence of lingvostranovedcheskogo component to learning a foreign language. Particular attention is paid to the question of the necessity of forming the students lingvostranovedcheskogo competence. Also disclosed is a concept lingvostranovedcheskogo component classes that allow students to more deeply understand the essence of being read and acquire skills to interpret the various phenomena that belong to a different culture, in a system that is relevant to the culture.

Ключевые понятия: лингвострановедение, лингвострановедческая компетенция

Key words: linguistica and area studies, lingvostranovedcheskogo competence.

Сегодня уже общепризнано, что овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знания социокультурных особенностей страны изучаемого языка.

Согласно лингвострановедческой теории слова В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, предметом лингвострановедения является отобранный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка [1].

Лингвострановедение – это не страноведение, читаемое на иностранном языке, а изучение иностранного языка, в ходе которого обучаемые получают страноведческую информацию не столько для решения общеобразовательных задач, сколько для расширения объема фоновых знаний, обеспечивающих успешную коммуникацию на иностранном языке.

Без понимания социально-экономических систем, знания социальной и политической культур, изучения исторических и культурных традиций, литературного наследия, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, невозможно изучать язык как средство общения.

Основным объектом лингвострановедения, как утверждает В. Г. Томахин, являются фоновые знания, которыми располагают члены определенной языковой и этнической общности [2].

Лингвострановедческий компонент занятий позволяет учащимся глубже осознать суть читаемого, обогащает их сведениями страноведческого и лингвострановедческого характера, а также приобретает навыки и умения интерпретировать те или иные явления, принадлежащие другой культуре, в системе, актуальной именно для соответствующей культуры. Поэтому изучение и преподавание языков в школе долж-

но вестись на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, т. е. в тесной связи с миром изучаемого языка, в неразрывном единстве с культурами народов, использующих эти языки в качестве средства общения.

Организация изучения иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа, который говорит на этом языке, лингвострановедческая «окраска» обучения в целом и учебных материалов в частности будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся и главным образом направлена на освоение учащимися используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования.

Образовательная ценность раздела лингвистики заключается в том, что знакомство с культурой страны изучаемого языка происходит путем сравнения и постоянной оценки имеющихся знаний о своей стране. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в процессе межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

Формирование у учащихся лингвострановедческой компетенции включает не только знакомство с историей, традициями, выдающимися людьми страны изучаемого языка, но в первую очередь должно давать знания, которые пригодятся учащемуся непосредственно в ситуациях общения.

Лингвострановедческий компонент должен присутствовать на всех этапах обучения иностранному языку в двух направлениях, как преподавание лингвострановедения и на занятиях по языковой практике. Эти линии перекрещиваются и взаимно дополняют, но не дублируют друг друга.

Таким образом, лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку учитывает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка и представляет этот процесс в виде целостной структуры единиц, в единстве их языкового и внеязыкового содержания. С практической точки зрения лингвострановедение обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни общества, служит источником информации для речемыслительной деятельности, дает возможность не только иллюстрировать и систематизировать, но и активизировать коммуникативно-ценный лексический и грамматический материал в высказываниях, имеющих страноведческое содержание.

Лингвострановедческий подход дает возможность проникнуть в тайны слова и мысли чужого языка, что способствует развитию наблюдательности, мышления и воображения.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
2. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Ин. яз.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ

Д. Е. Маджа, магистрант 2 курса

Научный руководитель:

Д. А. Хохлова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

MODERN APPROACH TO THE ESSENCE PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT OCCUPATIONAL CHOICE OF STUDENTS

D. E. Majah, 2nd year undergraduate

Supervisor:

D. A. Khokhlova, Associate Professor,

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье даётся анализ психологического и педагогического сопровождения профессионального становления студентов. Исследование помогает лучше понять взаимосвязь ключевых терминов, что служит основанием для использования понятия «психолого-педагогическое сопровождение».

The article analyzes the psychological and pedagogical support professional development of students. The study helps to better understand the relationship of the key terms that serves as the basis for the use of the term «psycho-educational support».

Ключевые слова: сопровождение, психологическое, педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка.

Key words: support, psychological, educational support and psycho-educational support, educational support.

Одной из центральных проблем психолого-педагогической науки на современном этапе становится исследование процессов самореализации личности в условиях свободы выбора (мировоззрения, профессионального ориентирования, ценностных ориентаций, жизненных планов и т. д.). Не случайно создание условий для творческой самореализации личности поставлено на повестку дня, и это подтверждается требованием Закона Российской Федерации об образовании: «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации ...».

При этом в исследованиях Е. В. Бондаревской, Н. М. Борытко, Д. П. Заводчиков, В. П. Зинченко, Э. Ф. Зеера, Е. И. Казаковой, Е. А. Климова, С. В. Кульневича, Г. С. Никифорова, Н. М. Пейсахова, В. Я. Романова, А. П. Тряпицкой и др. особое значение приобретает проблема психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов в вузе.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» по-разному трактуется в научной литературе. Так, в психологических источниках говорится о психологическом сопровождении, а в педагогических – о педагогической поддержке и педагогическом сопровождении.

Согласно «Словарю русского языка», сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого.

Э. Ф. Зеер психологическое сопровождение профессионального становления определяет как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Суть данного процесса автор видит в движении вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, в своевременном указании возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка. Эта помощь не должна навязываться психологом, а только помогать наметить ориентиры.

Д. П. Заводчиков указывает, что психологическое сопровождение в профессиональном становлении личности имеет «ключевое значение для формирования и развития не только профессиональных знаний и навыков, но и личностных и профессиональных качеств, сферы профессиональной направленности в целом, то есть внутренней основы формирования профессионала» [4].

О значении психологического сопровождения в профессиональном становлении будущих специалистов говорит

Э. Ф. Зеер. Ученый считает, что продуктивное психологическое сопровождение профессионального образования возможно при условии создания психологической службы в профессиональном учебном заведении и осуществлении мониторинга профессионального развития. Оно должно стать составной частью личностно ориентированного социально-профессионального воспитания.

Психологическое сопровождение, по мнению Э. Ф. Зеера, «предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепления профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку в саморегуляции жизнедеятельности и освоении технологий профессионального самосохранения». Одновременно Э. Ф. Зеер полагает, что «психологическое сопровождение является технологией, основанной на четырех функциях: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения» [5].

Как показано в исследованиях Э. Ф. Зеера, Ю. П. Поваренкова, Э. Э. Сыманюк и др., студенты «проживают» во время обучения несколько «кризисных» моментов, которые вызывают состояние психологического напряжения, а иногда и состояние явно выраженного стресса и деструкции, что, безусловно, отрицательно влияет на эффективность их обучения. В отсутствие явной психологической помощи они протекают остро и преодолеваются студентами стихийно, что может приводить к нежелательным деформациям профессиональной мотивации и психологических установок у студентов.

Все вышеизложенное делает очень важным организацию системы психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе их обучения и профессионализации в вузе.

В педагогической литературе вопросы педагогической поддержки и педагогического сопровождения раскрыты в работах Е. В. Бондаревской, В. П. Зинченко, Е. И. Казаковой, С. В. Кульневича, А. П. Тряпицкой и др.

Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, а вслед за ними и Н. М. Борытко определяют педагогическую поддержку как совместное со студентом определение его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию. Согласно исследованиям С. В. Кульневича, в организационном отношении педагогическая поддержка включает в себя следующие этапы:

- диагностический (выявление и фиксация проблемы);
- поисковый (совместный поиск причин возникновения проблемы);
- договорной (проектирование действий каждой из сторон с распределением функций и ответственности);
- деятельностный (обеспечение успеха в разрешении проблемы);
- рефлексивный (анализ достигнутого в решении проблемы) [1].

Е. П. Казакова и А. П. Тряпицина определяют педагогическое сопровождение как создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (воспитанником) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем развития воспитанника [6].

Н. М. Борытко, в целом разделяя точку зрения Е. П. Казаковой и А. П. Тряпицыной на сущность педагогического сопровождения, полагает, что его составной частью является педагогическая поддержка. По мнению Н. М. Борытко, стратегия педагогической поддержки состоит в её ориентации преимущественно на развитие мотивационно-смысловой сферы студента [2].

Педагогическая поддержка, по мнению Т. Б. Гребенюк, осуществляется через индивидуальную форму работы со студентами, которая может идти в следующих направлениях:

- интеллектуальном развитии;
- оформлении мотивации выбора профессии и подготовки к ней (осознании потребностей, мотивов, целеполагающей деятельности);
- формировании адекватной самооценки и состояния внутреннего эмоционального комфорта;
- выработке волевых свойств, преодоления себя;
- формировании саморегуляции;
- развитии творческих способностей (в том числе вовлечение в активную учебно- и научно-исследовательскую работу);
- в смыслопоисковой активности (формирование плодотворных ценностно-смысловых ориентаций профессиональной деятельности и подготовки к ней) [3].

Для педагогической поддержки, как считает автор, характерны такие методы, как упражнение, тренинг, драматизация, оценивание, пример.

Следует отметить, что в работах педагогов и психологов сущность понятия «сопровождение» не имеет существенных расхождений. Вместе с тем выявленные характерные показатели не исключают, а взаимодополняют друг друга, что служит основанием для использования понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Тем более что в научных публикациях данный термин применяется довольно широко.

Как и Г. С. Никифоров [7], мы считаем, что в настоящее время процесс непрерывного психолого-педагогического сопровождения должен рассматриваться в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального совершенствования.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, *психолого-педагогическое сопровождение профессионального выбора студентов* – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности студента в вузе, способствующий его закреплению в избранной профессии и карьерному росту.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Ростов н/Д : ТЦ «Учитель», 1999. 560 с.
2. Борытко Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза : учеб.-методич. пособие / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2008. 120 с.
3. Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности / Т. Б. Гребенюк. Калининград, 2000. 572 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. / Э. Ф. Зеер. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 480 с.
5. Казакова Е. И. Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. СПб. : Питер, 1997. 126 с.
6. Сыманюк Э. Э. Психологические особенности кризисов профессионального становления личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / СПб., 1999.
7. Тельтевская Н. В. Мотивация учения будущих специалистов // Вопросы социальной психологии личности. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2001. С. 156–160.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

А. В. Лупандина, магистрант 2-го года

Научный руководитель:

Н. В. Колосова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS VALUES-CONSCIOUSNESS OF TEENAGERS

A. V. Lupandina, graduate 2 years

Supervisor:

N. V. Kolosova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты воспитания ценностного самосознания подростков в условиях современных преобразований в обществе и государстве. Возникает объективная потребность внесения коррективов в формирование ценностных ориентаций современной молодежи.

The article examines the psychological and pedagogical aspects of education valuable consciousness of teenagers in contemporary changes in society and the state. There is an objective need for adjustments in the formation of value orientations of modern youth.

Ключевые слова: ценностные ориентации, педагогические условия, психолого-педагогические условия.

Key words: value orientation, pedagogical conditions, psychological conditions.

Современные социокультурные реалии, процессы глобализации и интеграции выдвигают перед образованием сложные задачи воспитания личности новой формации, мобильного, конкурентоспособного, нравственно зрелого человека, готового к активной жизнедеятельности в условиях многокультурного мира. Указанные тенденции определяют стратегию новой образовательной политики России, где приоритетная роль

отводится воспитанию, выявлению и обоснованию ценностей современного образования, ведущих направлений и инновационных технологий по совершенствованию воспитательных систем, воспитательного процесса.

Анализ современных исследований показывает, что изучению особенностей формирования ценностных ориентаций личности посвящены исследования В. Т. Лисовского, Д. А. Леонтьева, С. А. Потаповой, В. А. Попова и др. В исследованиях Б. Г. Ананьева, С. Д. Максименко, Ж. О. Омельченко, К. Роджерса, К. Д. Шафранского и др. подчеркивается важность духовного развития личности, ее ценностных ориентаций, установок. Отдельные аспекты проблемы психолого-педагогических условий формирования ценностных ориентаций личности раскрываются в исследованиях В. Г. Леонтьева, Е. Н. Шиянова, С. Л. Рубинштейна, Д. Узнадзе и др.

Проблема ценностей и ценностных ориентаций молодежи в современных условиях чрезвычайно значима как в связи с растущими требованиями к формированию активной творческой личности, способной найти свое место в жизни, самоопределившись и реализовать себя, так и в связи с необходимостью определения духовного потенциала молодого поколения, чьи ценности во многом являются отображением ценностей общества [3, с. 55–56].

Большинство исследователей считают период обучения подростков наиболее важным для развития продуктивных ценностных ориентаций. Это связано с тем, что в этот период осуществляется формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. Особенностью современного обучения молодежи в профессиональной школе является то обстоятельство, что либеральная и творческая среда создает необходимые условия для их личностного роста и формирования высшего, автономного уровня системы ценностных ориентаций.

У подростков наиболее активно происходит усвоение, принятие (непринятие) ценностей. Молодежь психологически готова и мотивационно стремится к переоценке ценностей и принятию новых ценностей. Высший уровень в иерархической системе ценностей занимают ценностные ориентации. *Ценностные ориентации* – это направленность личности на усвоение определенных ценностей для удовлетворения своих потребностей. В ценностных ориентациях ценность исполняет роль своеобразного ориентира и соответствующего регулятора поведения и деятельности человека в предметной и социальной действительности.

Ценностные ориентации – сложные образования, которые вбирают в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, специфической формой осознания личностью окружающего мира, своего прошлого и будущего, сущности своего собственного «Я». В современных исследованиях выделяются 3 основных этапа формирования ценностных ориентаций:

- 1) осознание потребностей;
- 2) сравнение потребностей с предметами и явлениями, которые окружают мир, и выработку отношения – позиции к миру;
- 3) форсирование осознанного отношения к вещам, условиям и формам удовлетворения потребностей [1, с. 40–44].

Таким образом, ценностные ориентации, выступая одним из центральных личностных образований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяют широкую мотивацию его поведения и деятельности.

Процесс усвоения подростками ценностей жизни и их превращения в содержательные элементы ценностных ориентаций представляется в виде трех взаимосвязанных этапов:

- на первом этапе происходит переоценка ценностей и идеалов, которыми руководствовалась личность в довузовском периоде;
- на втором этапе усвоение ценностей осуществляется не только путем образования целостных функциональных единиц эмпирических представлений, но и коммуникативных – через средства массовой информации, лекционно-практические занятия, самообразование;
- необходимым условием, основой третьего этапа явля-

ется процесс формирования ценностных ориентаций, выраженный в личных внутренних отношениях к объективным условиям своей жизнедеятельности.

Психологические факторы в ряде случаев трудно разграничивать с психологическими механизмами процессов личностной динамики. Ряд исследователей считают, что факторы носят более элементарный характер по сравнению с психологическими механизмами, которые представляют собой сложное системное образование. Следует отметить, что психологические механизмы относительно стабильны, а факторы (впрочем, как и условия) более динамичны и детерминированы.

В современной психологической науке понятие «механизм» трактуется как структурный или процессный, в зависимости от рассматриваемого явления. Психологические механизмы определяются как отображение в психике объективных факторов, закономерностей человеческого взаимодействия с окружающим миром, как «раскодированные факторы» тех или других состояний [1, с. 70]. Осмысление и понимание личностью необходимости ориентироваться на ту систему ценностей, которая является жизненно и профессионально необходимой, требует включения психологических механизмов интериоризации и понимания.

Педагогические условия – это структурная оболочка педагогических технологий и педагогических моделей, благодаря которым реализуются компоненты формирования ценностных ориентаций. Цель реализации психолого-педагогических условий – обеспечение организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения формирования ценностных ориентаций подростков.

Таким образом, психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций подростков – это комплекс условий, компонентов образовательного и воспитательного процесса, совокупность психологических механизмов и факторов.

Литература

1. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации. М., 2007. 17 с.
2. Лисовский В. Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование) [Текст] // Тугариновские чтения. Серия «Мыслители». Вып. 1, 2000. С. 40–44.
3. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009.
4. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 2010. 324 с.
5. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента // СОЦИС. 2003. № 10. С. 55–60.

РАЗЛИЧИЕ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ НА ПОНИМАНИЕ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Анпилова, магистрант 2 курса

Научный руководитель:

Д. А. Хохлова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

DIFFERENCE OF VIEWS ON SCIENTIFIC UNDERSTANDING THE CREATIVE PERSON IN THE EDUCATION SYSTEM

E. V. Anpilova, Graduate 2nd year

Supervisor:

D. A. Khokhlova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье сопоставляются различные взгляды и точки зрения на креативность как личностную характеристику будущего специалиста.

The article compares the different views and perspectives on creativity as a personal characteristic of the future expert.

Ключевые слова: креативность, креативное образование, креативная личность.

Key words: creativity, creative education, creative personality.

Креативность – одна из важнейших общенаучных проблем, исследуемых в настоящее время на философском, культурологическом, педагогическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях.

В свете концепции модернизации образования мы все чаще сталкиваемся с таким понятием, как качество подготовки специалиста и его конкурентоспособность. Речь идет об удовлетворении требований профессионального рынка труда, ориен-

тированного сегодня не только на знания выпускника, но и на его компетенцию и креативные способности, развитие креативной личности в самом широком смысле, включая ее когнитивную, эмоционально-волевою, мотивационную, ценностную составляющие.

При этом важно отметить, что процесс развития креативности – это долговременный, непрерывный процесс, важнейшим этапом которого является период получения образования. Очевидно и то, что современное массовое образование пока не в состоянии обеспечить условия для реализации креативности личности в процессе обучения и воспитания.

Формирование и развитие креативной личности состоит в преодолении традиций современного процесса обучения, направленного на применение методов репродуктивного характера.

Стоит заметить, что возрождению стремления человека к собственному развитию способствует креативное образование.

Креативное образование – образование, ориентированное на развитие творческих способностей человека и закрепление в его профессиональном сознании установок на поиск инноваций, анализ проблем и вариантов деятельности, мотивирующее самостоятельное осмысление действительности, самопознание собственной индивидуальности, превращение знаний в потенциал мышления и саморазвития. Креативное образование характеризуется такими признаками, как системологическое построение образовательного процесса, ориентированность образовательных технологий на развитие творческого потенциала, разнообразие методов обучения, сбалансированность теоретических знаний и практических навыков, проблемность и непрерывное развитие знаний, мотивация креативности.

При всем этом понимание креативной личности в системе образования является достаточно сложным для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко.

Креативность, как качество личности, рассматривается достаточно давно и в различных концепциях, но предстает в виде частой головоломки, собрать которую целиком еще никому не удалось. Еще в 60-х гг. XX столетия было описано более 60 определений креативной личности. Определения были проанализированы и разделены на шесть типов: гештальтистские (описывающие креативную личность как разрушение существующего гештальта для построения лучшего), инновационные (ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта), эстетические или экспрессивные (делающие упор на самовыражении творца), психоаналитические или динамические (описывающие креативную личность в терминах взаимоотношений Оно, Я и Сверх-Я), проблемные (определяющие креативность как качество личности через ряд процессов решения задач). В шестой тип вошли определения, не попавшие ни в один из перечисленных выше – они разные, и в том числе весьма расплывчатые.

Так, можно представить различные взгляды ученых на понимание креативной личности в системе образования. Например, главное качество креативной личности представители глубинной психологии и психоанализа видят в специфической мотивации. Отличие заключается только в том, какая мо-

тивация доминирует. З. Фрейд под креативной личностью понимает результат сублимации (смещения) полового влечения на другую сферу деятельности: в творческом продукте определяется потребность в социально приемлемой форме сексуальной фантазии. А. Адлер креативную личность называл компенсацией комплекса недостаточности. В свою очередь, А. Маслоу первоначальный источник развития креативной личности определял как потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей.

Ряд авторов, в том числе А. Н. Лук, А. М. Матюшкин, В. А. Сластенин, выявили присущие креативам личностные качества: независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений, непризнание условностей и авторитетов; ориентация на личные ценности, а не на внешние оценки; открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному; широта категоризации – легкость ассоциирования, отдаленность ассоциаций, широта ассоциативного ряда; критичность мышления, оценочность суждений, цельность восприятия; высокая толерантность (терпимость) к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях, склонность к риску; развитое эстетическое чувство, стремление к прекрасному; уверенность в своих способностях, сила характера, самоужажение; смешанные черты женственности и мужественности в поведении (их отмечают психоаналитики и генетики); чрезвычайно развитое чувство юмора и умение найти смешное в необычных ситуациях, оптимизм; более темпераментная натура, инициативность, решительность.

По К. Тейлору и Р. Б. Кэттеллу, креативные личности, по сравнению с некреативными, являются более отстраненными или сдержанными, интеллектуальными и способными к абстрактному мышлению, склонными к лидерству, серьезными, практичными или свободно трактующими правила, социально смелыми, чувствительными, открытыми опыту, обладают очень богатым воображением. Р. Стернбергом креативная личность характеризуется шестью основными факторами: 1) интеллектом как способностью; 2) знанием; 3) стилем мышления; 4) индивидуальными чертами; 5) мотивацией; 6) внешней средой.

Становится ясно и очевидно, что общего понимания о креативной личности в образовании нет.

Многими исследователями неоднократно было отмечено, что процесс понимания того, что такое креативная личность, сам требует креативного действия. Поэтому данное понятие породило множество мнений.

Литература

1. Вишнякова В. Ф. Креативная психология. Психология творческого обучения. Минск, 2001.
2. Коротков Э. М. Управление качеством образования. М., 2006.
3. Петрова В. Н. Антропологическая теория творчества как основа развития опыта креативной деятельности / IV Международная научная конференция. М., 2007.
4. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 2004. № 5.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МАТЕРИНСТВА У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

Д. А. Калабекова, магистрант 1 курса

Научный руководитель:

О. В. Леонова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PROBLEM OF FORMATION OF LIABILITY OF MOTHERHOOD TEENAGE GIRLS

D. A. Kalabekova, one undergraduate course

Supervisor:

O. V. Leonova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В современной России наблюдается снижение возраста «взросления». Юное материнство становится одной из актуальных социальных проблем, устойчивый интерес к которой наблюдается у специалистов во всем мире, так как эта кате-

гория матерей в силу неблагоприятных медицинских, психологических, социальных последствий беременности и деторождения без соответствующей поддержки практически фатально становится группой особого риска по отклоняющемуся мате-

ринскому поведению. С целью адаптации матерей-подростков к современным условиям необходима служба, оказывающая социальную, семейную, педагогическую, юридическую и медицинскую помощь молодой матери и ее ребенку. Для социальной реабилитации юных мам с ребенком, попавших в кризисную ситуацию, необходимо предусмотреть организацию постоянно действующего приюта. Это позволит вывести юную мать с ребенком из социально и психологически травмирующей ситуации до ее разрешения.

In Russia today, there is decrease in the age of «maturation.» Adolescent motherhood is becoming one of the most pressing social problems, sustained interest in which is observed from experts around the world, as This category of mothers, because of severe medical, psychological and social consequences of pregnancy and childbirth without adequate support is almost fatally-risk groups for maternal deviant behavior. In order to adapt teenage mothers to modern conditions need a service that provides social, family, educational, legal and medical assistance to a young mother and her child. For the rehabilitation of young mothers with a child in crisis, it is necessary to provide the organization a permanent shelter. This will bring a young mother with a child of socially and psychologically traumatic situation to resolve it.

Ключевые слова: раннее материнство, девиантное материнство, социальная роль, адаптация.

Key words: early motherhood, deviant motherhood, social role, adaptation.

Во всем мире, несмотря на свободный доступ к современным средствам контрацепции идет омоложение ранней беременности, когда возраст роженицы едва достигает 15–16 лет, и статистику случаев беременности среди несовершеннолетних девушек уменьшить не удастся. Сегодня в мире становятся роженицами более 15 миллионов подростков, а еще 5 миллионов вынуждены прибегать к прерыванию беременности. В настоящее время юные матери составляют одну из молодежных групп риска, и в отличие от прошлого они все больше отчуждаются от родительской семьи, школы, макро- и микросреды в целом [1, с. 28].

По данным Всемирной организации здравоохранения (2012), каждый год становятся матерями порядка 16 миллионов девушек в возрасте от 15 до 19 лет и 2 миллиона младше 15 лет [4].

Каждый 10-й аборт в России совершают девушки до 18 лет. Доктора говорят, что использование контрацепции в России не так широко распространено, как на Западе. В детородном возрасте в России проживает 38 миллионов женщин, около 6 миллионов из них бесплодны, и медицинское руководство считает, что основной причиной бесплодности являются аборты. Россия занимает второе место в мире после Румынии по числу абортотворцев на душу населения, сообщил на новостной конференции глава Научного центра акушерства и гинекологии Владимир Кулаков [4].

Ежегодно в Москве фиксируется порядка 10 тыс. случаев беременности среди несовершеннолетних. Это составляет порядка 10–15 % от общего числа женщин, готовящихся стать матерями. Естественно, большой процент беременности малолеток является результатом внебрачных половых связей. В сегодняшней России наблюдается снижение возраста «взросления». Исследования последнего десятилетия свидетельствуют о том, что возраст начала сексуальной жизни подростков снижается, причем интенсивнее среди девушек. В рамках либерального дискурса это явление оценивается как положительное – стирается двойной стандарт поведения и в этой сфере отношений. Но раннее начало сексуальной жизни российских подростков происходит в достаточно специфических условиях, в числе которых – низкая контрацептивная культура, незначительное число специальных медицинских, консультативных, психологических служб и программ сексуального просвещения для подростков, отсутствие специальной подготовки педагогов. Результатом этого являются, в частности, незапланированные беременности у несовершеннолетних, исходы которых всегда проблематичны: аборты у нерожавших; раннее материнство; стимулированные ранние браки; оставление ребенка на время в Доме малюток; отказ от ребенка. Эксперты ООН выделяют как наиболее актуальные в этом отношении аборты и сложности выживания для несовершеннолетних матерей [1, с. 28].

В научной литературе отражены результаты исследования материнства как социокультурного и педагогического феномена (В. Н. Дружинин, М. Мид, В. А. Рамих, Р. В. Овчаро-

ва и др.). По свидетельству социологов, в большинстве случаев подростковое материнство обусловлено маргинальностью среды, рискованно по социальным последствиям, девиантно (Т. В. Бердникова, Т. А. Гурко, В. И. Сакевич, С. В. Скунева и др.). Семьи с несовершеннолетними родителями педагоги и специалисты в области социальной работы относят к семьям социального риска, педагогически несостоятельным (С. А. Беличева, Ю. В. Корчагина, Л. Я. Олиференко, Л. М. Шипицына, Ю. И. Юричка). Неблагоприятное для будущего материнства течение беременности, а также особенности поведения женщин, предрасполагающее к последующему отказу от ребенка, анализируются в работах В. И. Брузмана, М. С. Радионовой, А. Я. Варги и др. [5].

Таким образом, юное материнство становится одной из актуальных социальных проблем, устойчивый интерес к которой наблюдается у специалистов во всем мире, так как эта категория матерей в силу неблагоприятных медицинских, психологических, социальных последствий беременности и деторождения без соответствующей поддержки практически фатально становится группой особого риска по отклоняющемуся материнскому поведению.

По мнению В. И. Брузмана, одной из причин девиантного материнства является неблагоприятный детский коммуникативный опыт. Будущая «отказница» отвергалась своей матерью с детства, что привело к нарушению процесса идентификации как на уровне психологического пола, так и при формировании материнской роли. Неудовлетворенная потребность в материнской любви и признании не позволяла «отказнице» самой стать матерью. В. И. Брузмана полагает, что для формирования нормального материнского поведения необходима идентификация с матерью, а затем на ее основе – эмоциональная сепарация [1, с. 28].

Специфической особенностью подавляющего большинства исследований подросткового материнства является ретроспективный анализ факторов-предикторов этого феномена и разработка предложений по его профилактике, которые сводятся в основном к требованиям повышения контрацептивной грамотности подростков. Сам же феномен в его актуальном аспекте – условия и возможности реализации материнской роли несовершеннолетними женщинами – остается вне поля зрения ученых.

Социальная роль матери для несовершеннолетних воспринимается общественностью скорее как девиация, экстремальная ситуация, вызванная акселерацией и сексуальной революцией. Подобная практика вступает в диссонанс с социальной реальностью, повседневными практиками, потому что когда дело доходит до свершившегося факта рождения ребенка несовершеннолетней, то обнаруживается, что она незащищена как социально, так и юридически [2, с. 35].

Социальный портрет несовершеннолетней матери не содержит каких-либо специфических особенностей. В общем, это обыкновенные девушки из вполне нормальных семей, они не употребляют алкоголь и наркотические вещества и почти не курят. Однако причиной ранней беременности стало, прежде всего, отсутствие ответственного отношения к своему здоровью, включая половое воздержание, неумение сказать «нет», а также полная контрацептивная безграмотность.

Причины распространения подросткового материнства можно определять в двух направлениях: это макросоциальная и микросоциальная среда, в которых происходит социализация и развитие человека. Подростки не готовы к материнству в силу их биологической, а также психологической и социальной незрелости. С рождением ребенка юные матери оказываются в ситуации полной и длительной психологической и социально-экономической зависимости от родителей; вынужденной изоляции от сверстников и привычного круга общения; с сомнительной перспективой относительно будущей семейной жизни, возможностей образования и профессионального выбора, обеспечивающих удовлетворительные материально-бытовые условия. Вследствие множества кажущихся неразрешимыми проблем юные матери имеют низкое качество жизни, меньшие социально-экономические перспективы, а их дети отличаются низкими показателями здоровья.

Девочка-подросток почти обречена начинать свою «материнскую карьеру» с низкой самооценкой и слабыми личностными ресурсами для нормальной адаптации к драматическим изменениям в своем физическом и социальном статусе. Система ценностей юных матерей в силу психологической и социальной незрелости еще не сложилась, и для них материнство не представляет отдельную ценность [3, с. 143].

Помимо физической нагрузки незрелая юная мать, как правило, испытывает и глубокие эмоциональные переживания. Боясь отрицательной реакции со стороны родителей, близких, друзей, почти 40 % девушек скрывают беременность, сохраняя ее, не обращаясь к гинекологам. Почти для трети юных матерей их материнство является столь нежеланным, что они во время беременности совершают криминальные попытки к ее прерыванию. Беременность девочек-подростков является причиной тяжелых конфликтов в семье. Почти треть родителей отрицательно относятся к подростковой беременности вообще и к беременности своих юных дочерей – в частности. Многие из них настаивали на прерывании беременности, ссылаясь на то, что ребенку в таком возрасте надо получать образование, а не воспитывать детей.

На решение юной матери о сохранении беременности будущее влияние оказывают такие факторы, как семейное положение, образовательный уровень, наличие работы, жилищно-бытовые условия, психологическая и экономическая поддержка со стороны родителей, а также отношение общества к подростковому материнству [3, с. 144].

Социальная важность проблемы помощи юным беременным и матерям очевидна. Однако существующие службы здравоохранения, социальной защиты, образования оказались неподготовленными к эффективной помощи и поддержке этой категории населения. В связи с этим очевидна необходимость единой государственной программы, объединяющей три взаимозависимых этапа: предупреждение нежелательной беременности у подростков, комплексную поддержку будущих юных мам, создание условий для адаптации юной мамы и ребенка. Определив круг проблем, стоящих перед юными мамами, можно сделать вывод, что программа по оказанию им помощи должна быть направлена как на самих несовершеннолетних, так и на их семьи.

С целью адаптации матерей-подростков к современным условиям необходима служба, оказывающая социальную, семейную, педагогическую, юридическую и медицинскую помощь молодой матери и ее ребенку. Для социальной реабилитации юных мам с ребенком, попавших в кризисную ситуацию, необходимо предусмотреть организацию постоянно действующего приюта. Это позволит вывести юную мать с ребенком из социально и психологически травмирующей ситуации до ее разрешения.

Можно утверждать, что само по себе несовершеннолетнее материнство не может исключительно квалифицироваться как проблема. Не возраст сам по себе, а маргинальность социальной среды не позволяет молодой маме социально адаптироваться и выработать для себя, а значит, и для будущего ребенка положительный жизненный сценарий. Без поддержки государственных и общественных структур молодые мамы не смогут самостоятельно помочь себе в решении многих проблем, которые встанут перед ними.

Литература

1. Брутман В. И. Проблема: дети, бросающие своих детей // Вопросы психологии. 2011. № 11. С. 28–29
2. Самыгин, П. С. Девиантное поведение молодежи. М.: Феникс 2007. 372 с.
3. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2009. 240 с.
4. Владимир Кулаков – глава Научного центра акушерства и гинекологии, статья URL: <http://uucyc.ru/statistics/2> [дата обращения 15.12.2012]
5. Краснаярова Марина Викторовна реферат. URL: <http://www.referun.com/n/sotsialno-pedagogicheskie-sredstva-formirovaniya-otvetstvennogo-materinstva-devochki-podrostka> [дата обращения 20.12.2012]

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОЙ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА

Ю. С. Ковалёва, магистрант 1 курса

Научный руководитель:

Д. А. Хохлова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

OF MULTI-CULTURAL ASPECTS OF PERSONAL SUCCESS OF A CHILD

J. S. Kovaleva, one undergraduate course

Supervisor:

D. A. Khokhlova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье раскрывается поликультурный контекст личностной успешности ребенка – относительно нового аспекта современной педагогической теории и практики.

The article reveals the multicultural context of personal success of a child – a relatively new aspect of modern educational theory and practice.

Ключевые слова: полиментальность, поликультурность, полилингвистичность, поликультурное пространство, поликультурное воспитание, успешность, личностная и социальная успешность

Key words: polymentality, multiculturalism, polilingvistichnost, multicultural space, multicultural education, success, personal and social success.

Новый мировой порядок, интенсивное развитие поликультурных связей на современном этапе ставят новые задачи и приоритеты в образовании, которые ориентируют стратегию развития государственной образовательной политики исходя из динамики общемировых, социально-экономических и культурных процессов. Актуальной сегодня является проблема формирования человека, обладающего полиментальностью, поликультурностью, полилингвистичностью. Безусловно, это влияет на развитие личностной успешности ребенка.

Россия была и остается многонациональным государством, поликультурное пространство образования которого как динамичная система равновеликих культурных полей взаимовлияний и взаимодействий субъектов образования – носителей

определенного культурного и субкультурного опыта является объективной реальностью. Синтез ценностей разных народов, этносов, культур, цивилизаций, религий в настоящее время осуществляется в основном с помощью современных средств массовых коммуникаций, массовой культуры, продуктов массового производства и масс-медиа. Культурное самоопределение индивида в таком обществе представляет собой процесс создания и реализации системы собственных представлений о культурном пространстве, своей успешности [4, с. 102]. Реализация такой задачи требует поликультурного образования, основной целью которого становится сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе.

Проблема поликультурного образования чрезвычайно многогранна и имеет множество аспектов, которые отражены в работах Н. А. Агафоновой, А. Ю. Белокурова, М. Бехтеля, Д. Бэнкса, Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, О. К. Гагановой, Н. Глейзера, Д. Голлника, Л. А. Городецкой, Ю. С. Давыдова, А. Я. Данилюк, Г. Ж. Даутовой, А. Н. Джуринского, Г. Д. Дмитриева, Л. А. Ибрагимовой, Ф. М. Кадыровой, М. Н. Кузьминой, И. И. Легостаева, З. А. Мальковой, М. Ю. Мартыновой, М. Прёль, Л. Л. Супруновой, Г. Н. Филонова, П. Чинна и др.

Поликультурное воспитание рассматривается как приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения и формирования готовности молодежи к изменениям для жизни в многокультурной среде.

Поликультурное воспитание ориентирует на культурный плюрализм, признание равноправия всех этнических и социальных групп, недопущение дискриминации людей по национальному признаку, обеспечивает интеграцию представителей различных народов в мировое социально-культурное пространство с обязательным сохранением национального своеобразия. Теоретические основы современной концепции поликультурного воспитания были заложены педагогами и мыслителями прошлого. Так, великий чешский педагог Я. А. Коменский в своем труде «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» обосновывал необходимость проведения реформ в сферах образования и культуры, направленных на создание общества, в котором преобладало бы гуманистическое отношение к личности, а также осуществлялась защита достоинств и прав каждого человека независимо от его национальной принадлежности [5, с. 24]. Он призывал к мировому сплочению различных народов, предложил универсальные образовательные программы для всего человечества, где наряду с решением ряда теоретических и практических задач воспитания и обучения говорил о необходимости формирования у каждого человека умения жить в мире с другими людьми, выполнять взаимные обязанности, уважать представителей других народов.

В раскрытии сущности поликультурного образования особую роль играют философско-гуманистические и педагогические идеи К. Д. Ушинского. Он заложил идейно-теоретические основы национального воспитания, которые в настоящее время являются составной частью теории поликультурного образования [6, с. 47]. Одним из средств воспитания К. Д. Ушинский считал приобщение к народной культуре, с помощью которой развиваются основные качества личности и свойства национального характера. Особое место в воспитании он отводил родному языку, как части народной культуры [2, с. 25].

Прежде чем раскрывать поликультурный аспект личностной успешности, необходимо дать понятие успешности и личностной успешности. Под *успешностью* А. Бандура, К. В. Соловьев, Л. И. Деметрий подразумевают состояние, которое появляется в результате или в предвкушении достижения успеха. Л. А. Мальц, А. М. Федосеева к этому определению добавляют «владение способами, которые обеспечивают высокий результат в достижении поставленных целей» [2, с. 35]. В таком понимании термина открывается возможность перейти от единичного успеха к постоянному, обеспечивая успешность в различных сферах жизнедеятельности: в личной жизни, профессиональной, социальной и т. д.

Ф. Хопле, К. Левин, Д. Макклелланд, Е. А. Серебрякова, Н. А. Батуринов, В. И. Степанский и др. изучали понимание успеха как переживания, привязанного к конкретной ситуации, исходу деятельности, предвкушаемому результату. Из таких переживаний успеха постепенно складывается *личностная успешность* [2, с. 78].

Социальная успешность предполагает оценку достигнутого человеком в его включенности в многообразные социальные связи и отношения. Если понимать вслед за социологами социальные отношения как отношения «между индивидом и социумом любого масштаба – по поводу схожести или различий в социальном статусе, в возможностях удовлетворения жизненных потребностей и способах жизнедеятельности» (Ю. Е. Волков), то следует признать, что социальная успешность не может определяться достижениями лишь в одном, пусть значимом, виде деятельности. Привнесенное гуманистическими концепциями признание самоценности человека предполагает и признание ценностью разносторонних его проявлений в деятельности, общении, отношениях, значимости его усилий и позитивных достижений, независимо от их количественного или качественного выражения по сравнению с другими [2].

Поликультурный аспект личностной и социальной успешности обеспечивает включение в процесс нравственного воспитания культурных традиций и универсальных моральных законов, что подразумевает их единство и многообразие. Эффективность гражданского воспитания в условиях многонационального социума будет выше при осуществлении поликультурного воспитания, которое является одним из условий выхода из кризиса межэтнических отношений и направлено на формирование поликультурного гражданского общества. Поликультурное воспитание дает возможность формировать гражданственность молодежи на основе уважения и учета культурного многообразия. Поликультурное воспитание тесно взаимосвязано с процессом социализации и гуманизации [4, с. 117]. Уровень развития гуманистического мировоззрения зависит от накопленного человеческого опыта по реализации норм со-

вместной жизни: сотрудничества, уважение, лояльности и уважения к другим.

Главной предпосылкой личностной успешности является усвоение того, что человек – это высшая ценность, независимо от его национальной принадлежности и вероисповедания. В процессе этнической социализации индивид осваивает присущие этносу миропонимание, поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с носителями данной культуры и отличие от членов других культур. Итогом данного процесса является человек, компетентный в культуре своего народа, в языке, ценностях, а также во взаимодействии с другими культурами. Успех личности в поликультурном воспитании зависит от целенаправленности формирования поликультурности – сравнительно нового аспекта педагогической теории и практики. Направленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс выполняет следующие функции:

- *культурологическую* – формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- *образовательно-развивающую* – осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- *гуманистическую* – воспитание позитивного отношения к культурам других народов;
- *коммуникативно-интеграционную* – развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания [1, с. 74].

Содержание образования в дошкольных учреждениях, имеющее культурно-практическую направленность, должно быть нацелено на воспитание и развитие основ национального самосознания ребенка, на воссоздание его исторической, духовной и деятельностно-практической преемственности поколений. С учетом вышесказанного в педагогическом процессе поликультурного образовательного пространства О. В. Гукаленко определила наиболее значимые компетенции субъектов педагогического процесса:

- общекультурные и социальные компетенции: предполагают знание основ и закономерностей развития культур, поликультурного воспитания, умение организовывать различные виды деятельности в поликультурном образовательном пространстве;
- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе: способность к осуществлению межкультурного взаимодействия, овладение эффективными социокультурными методами организации деятельности;
- компетенции, связанные с организацией и управлением продуктивной коммуникацией: коммуникативные способности детей при осуществлении межнационального общения, культура вербального и невербального взаимодействия при общении [7, с. 274].

В этой связи поликультурный аспект успешной личности может быть признан как один из стратегических направлений гуманизации образовательного пространства.

Литература

1. Бермус А. Г. Концептуальные и методологические основы педагогической поддержки в поликультурном социально-воспитательном пространстве [Электронный ресурс]. URL: http://rspsu.edu.ru/science/conferences/01_04_09/2bermus.html, свободный.
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? Книга для учителя. М.: Просвещение, 2008.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование [Текст] / М., 2010.
4. Хакимов Э. Р. Поликультурное образование как фактор формирования конкурентоспособности учащихся // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2 (5).
5. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: монография. М.: Прометей, 2006.
6. Валицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 2004. С. 12–18.
7. Е. С. Рапацевич. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Минск: Современное слово, 2005.
8. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003.

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕРВОГО КУРСА

Н. С. Киевская, студентка 5 курса

Научный руководитель:

В. И. Кириллова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

VALUE SOCIO-CULTURAL ADAPTATION TO THE UNDERGRADUATE FIRST COURSE

N. S. Kievskaya, 5th year

Supervisor:

V. I. Kirillova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема социокультурной адаптации студентов, которая выступает как неотъемлемый процесс в образовательном пространстве вуза.

Проанализирована система образования в вузе, которая оказалась неподготовленной к трансформациям общественной жизни бакалавров первого курса. Выяснено, что успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, будущего специалиста.

The article deals with the problem of socio-cultural adaptation of the students, which acts as an essential process in the educational space of the university. The system of education in high school, which turned out to be unprepared for the transformation of the public life of the first undergraduate course. It was found that successful adaptation to a first-year student living and studying in high school is the key to the further development of each student as a person of the future specialist.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная адаптация, адаптированность, социокультурный процесс.

Key words: adaptation, socio-cultural adaptation, adaptation, socio-cultural process.

Цивилизованный мир XXI века переживает кардинальные изменения в сфере образования. Ведущей тенденцией педагогики третьего тысячелетия признана ориентация на личностное начало человека. В соответствии с парадигмой личностно-развивающей ориентации образования его приоритетной целью и критерием эффективности становится развитие личностного потенциала индивида.

В новой социальной ситуации в России на фоне глобализации мышления, гуманизации и информатизации всех сторон жизни общества сфера высшего профессионального образования претерпевает существенные изменения. Так, определяя приоритеты высшей школы, специалисты ведут речь о необходимости дать выпускнику вуза профессиональные знания, умения, навыки на современном научном уровне по важнейшим разделам; вооружить опытом постоянного наращивания своей компетентности, самосовершенствования в области избранной специальности; создать условия для личностного роста и развития творческой личности. Если первая цель представлена в Государственных образовательных стандартах по всем специальностям, то относительно двух других такой определенности нет.

Исходя из всего вышеизложенного мы видим, что современному обществу необходимы люди, способные не только сосуществовать с окружающей средой, но и реализовывать свой внутренний потенциал в ней.

В настоящее время проблема социокультурной адаптации студентов на начальном этапе профессиональной подготовки занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях. Это обусловлено тем, что система образования в вузе оказалась неподготовленной к трансформациям общественной жизни, когда одни только знания в традиционном понимании не могут выступать в качестве средства успешной адаптации вчерашних школьников.

Но, несмотря на огромную важность процесса социокультурной адаптации студентов, данная область недостаточно изучена, чем и объясняется актуальность нашего исследования. Проблема дезадаптации молодежи особенно актуальна, когда речь идет о будущем специалисте. Студенческая жизнь начинается с первого курса, и поэтому успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, будущего специалиста.

Личность, входя в новое социальное окружение, определенным образом меняет систему своих отношений. В свою очередь, группа реагирует на появление новичка корректировкой своих норм, традиций, правил. В работах данного направления больший акцент ставится на личность. Именно ей отводится решающая роль в процессе социокультурной адаптации.

Так, по мнению Ж. Г. Сенокосова, «сущность адаптации – приведение субъекта адаптации в оптимальное соответствие с требованиями среды. При нарушении стабильности (перемещении субъекта в другую среду, условия) наступает рассогласование взаимодействия субъекта и объекта в системе, что приводит к функциональному расстройству, потере целостности. В результате возникает адаптивная ситуация, когда система стремится к восстановлению нарушенного равновесия. Такая ситуация характерна для всех видов адаптации человека, понимаемой как активный, целенаправленный процесс разрешения противоречий, возникающих при взаимодействии его с новой природной и социальной средой» [2, с. 34].

В качестве разновидности социальной адаптации выделяется также социокультурная (или межкультурная) адаптация. Под социокультурной адаптацией понимается процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса. Обычно выделяют внутреннюю сторону адаптации, выражающуюся в чувстве удовлетворенности и полноты жизни, и ее внешнюю сторону, которая проявляется в участии индивида в социальной и культурной жизни новой группы.

В основании социокультурного процесса лежат социокультурные различия, то есть различия в распределении и доступности духовных благ и услуг, в уровне их потребления, в характере и содержании культурной деятельности, степени активности субъекта в социокультурном взаимодействии. По мнению Л. Л. Шпак, социокультурный процесс – «это форма взаимоприспособления субъектов и социокультурной среды на основе обмена духовно-практическими возможностями и результатами деятельности в конкретных адаптивных ситуациях». Социокультурный процесс, как считает этот автор, отличается от других видов адаптации аксиологическим назначением, ценностно-ориентационным содержанием, соотношением предметно-практических усилий в адаптивной деятельности [5, с. 24].

Внутренним источником социокультурного процесса является несоответствие освоенных, привычных форм и способов культурной деятельности новым потребностям и возможностям студентов в условиях изменившейся социокультурной среды [5, с. 53].

На личностном уровне выбор наиболее успешного варианта адаптации – интеграции – будет определяться наличием и стремлением к реализации потребностей высшего уровня – потребностей в самоуважении и самоактуализации, так как именно этот тип стратегии создает наиболее успешные условия для их удовлетворения. Наряду с пониманием социально-психологической адаптации как процесса включения личности (группы) во взаимодействие со средой, адаптация одновременно понимается и как результат, итог этого процесса. Для того чтобы подчеркнуть результат адаптации, нередко употребляется такое понятие, как «адаптированность» личности или группы. Адаптированность можно определить как такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и комфортно в социально-культурной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия.

В сплочении группы важную роль играет благоприятный психологический климат, основу которого составляют межличностные отношения.

Замечено, что чем лучше студент понимает, зачем и для чего ему могут понадобиться знания для будущей работы, тем лучше он учится. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебному процессу.

Недостаточная информированность студентов о содержании их будущей профессии связана с тем, что, во-первых, слабо освещается необходимость общества в работниках педагогической сферы; во-вторых, низкий социальный уровень педагогов; в-третьих, невысокий престиж самой профессии в современных социально-экономических условиях.

Однако у большей части современной молодежи процессы социокультурной адаптации в условиях изменяющейся действительности вызывают большие затруднения. Сегодняшний студент представляет собой весьма противоречивую личность: с одной стороны, под влиянием демократизации общества стал намного свободнее и независимее, а с другой – его общеобразовательная подготовка и культурный уровень резко снизились. Это чаще всего и заводит его в тупик с самого начала учебы.

Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается «активный поиск себя». Даже отлично окончившие среднюю школу на первом курсе не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспектив, отчуждению, пассивности.

Говоря о бакалаврах нашего института, мы видим, что, поступив в учебное заведение, молодые люди уже имеют некоторые сложившиеся установки, стереотипы, которые в начале обучения начинают изменяться, ломаться. Новая обстановка, новый коллектив, новые требования и многое другое приводят к возникновению психологических проблем, другим в обучении, общении с сокурсниками, преподавателями.

В связи с полученными данными мы разработали рекомендации, позволяющие оптимизировать процесс социокультурной адаптации студентов.

Необходима работа, направленная на формирование отношений в коллективе, создание оптимальных условий для реализации личностного потенциала и развития способностей. Это возможно при использовании активных форм ра-

боты: тренинговых занятий, деловых игр, групповых дискуссий.

Кроме этого, на первых этапах сплочения коллектива организуются мероприятия и деловые игры, постепенно привлекаются к этим делам студенты-активисты, и в конце учебного года может поручить им ответственные задания. Это способствует развитию у студентов таких качеств, как целеустремленность, коммуникативность, самостоятельность, организованность, дисциплинированность.

Изучая психические особенности студентов, были выявлены главные мотивы поведения и деятельности как отдельных студентов, так и подгрупп, которые образуются в академической группе, что позволило выстроить со студентами благоприятные взаимоотношения и создать условия для их самоутверждения.

При формировании профессионально важных качеств важна помощь в организации их собственной учебной (познавательной, творческой) деятельности. Студентов необходимо научить ставить цель, планировать свои действия, выбирать средства и способы ее достижения. Наряду с овладением теоретическим и практическим знаниями студент приобретает в процессе обучения в вузе опыт внутригруппового общения, взаимодействия с разными социальными институтами, организации совместной работы со студентами других курсов.

Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе. Для успешной адаптации необходимым является проявление активной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента, то есть должна быть **совместная** деятельность. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель – создавать для этого условия.

Литература

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2005.
2. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности. Ереван, 2008
3. Педагогическая энциклопедия. М. : Сов. энциклопедия, 2005.
4. Шаповаленко И. В. Возрастная психология : учеб. для вузов. М., 2004 .
5. Шпак Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы // Социологические исследования, 2011.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОСПИТАНИЕ САМООРГАНИЗОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ

О. В. Глазкова, студентка 5 курса

Научный руководитель:

Н. В. Колосова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FACTORS AFFECTING THE PARENTING TEENS SELF-ORGANIZATION

O. V. Glazkova, 5th year student

Supervisor:

N. V. Kolosova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Данный материал посвящён проблеме формирования самоорганизованности у подростков. В нём рассматривается влияние различных факторов на воспитание данного волевого качества. Выделяются подходы и взгляды некоторых психологов, исследовавших факторы, влияющие на формирование самоорганизованности у детей подросткового и старшего школьного возраста.

This article is devoted to the problem of the formation of self-organization in adolescents. It examines the influence of various factors on the education of volitional qualities. Highlighted approaches and views of some psychologists who have studied the factors affecting the formation of self-organization in children and teenage high school age.

Ключевые слова: самоорганизованность, эмоциональный тон, волевая привычка, саморегуляция, самосознание.

Key words: self-organization, the emotional tone, the habit of strong-willed, self-regulation, self-awareness.

Современное общество характеризуется потребностью в воспитании человека как самоценной, уникальной личности и автора своей судьбы. Во взаимодействии личности и общества акцент смещается в сторону личности: именно она выстраивает и формирует направленность этого взаимодействия, активно проявляя себя субъектом или принимая себя в качестве объекта воздействия со стороны различных социальных структур. Особую значимость сегодня приобретает субъектная выраженность индивида, исследование процесса развития человека как субъекта, его самореализация.

Особый интерес представляет такое качество, как самоорганизованность. Формирование самоорганизованности личности особенно значимо для старшего школьного возраста. Именно в этот период проблемы самоопределения, самореализации, самосовершенствования, поиск идеала, потребность в творческом выражении, в осознанном отношении к миру выступают основными жизненными потребностями [3].

А. К. Осницкий, в частности, отмечает, что значительные сдвиги в формировании качества самоорганизованности наблюдаются в подростковом и юношеском возрасте, когда саморегуляция деятельности и саморегуляция личности достигают расцвета, когда личность интересуется уже не только результатами своих усилий, но и своей позицией, своими возможностями во взаимодействии с другими людьми. Свои исследования А. К. Осницкий посвятил изучению качеств самоорганизации у подростков.

Он отмечает, что к этому времени в сознании учащегося в той или иной мере сформирована система представлений о своих возможностях: 1) в целеобразовании и целеудержании (нужно не только уметь понимать предложенные цели, уметь формировать их самому, но и удерживать до их реализации, чтобы их место не заняли другие, тоже представляющие интерес); 2) в моделировании (надо уметь выделить условия, важные для реализации цели, отыскать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации отыскать объект, соответствующий этому предмету); 3) в программировании (нужно уметь выбрать соответствующий цели деятельностный и условия способ преобразования заданных условий, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования, определить последовательность отдельных действий); 4) в оценивании (нужно уметь оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; субъективные критерии оценки результатов не должны сильно отличаться от заданных); 5) в коррекции (нужно представлять, какие изменения можно привнести в результат, если какие-то детали не соответствуют предъявляемым требованиям) [4].

В исследованиях В. И. Селиванова, В. И. Высоцкого, Т. А. Егоровой особо уделялось внимание поведенческим и мотивационным характеристикам организованности. Здесь рассматриваются как регуляторно-динамические – постоянный самоконтроль за поведением, доведение начатого дела до конца, так и мотивационно-смысловые – наличие потребности планировать и самому создавать условия и средства для реализации своего поведения по плану, умственные умения ориентировки и планирования своих действий во времени – характеристики организованности. Причем в качестве параметров измерения организованности чаще всего выступают такие внешне-поведенческие (формально-динамические) признаки, как соблюдение внешнего порядка на рабочем месте и в процессе деятельности, рациональное расходование времени с учетом обстановки, планирование своих действий и разумное их чередование, умение вносить в деятельность определенную организацию при изменении обстоятельств.

Важным фактором, определяющим динамические проявления организованности, выступает степень сформированности волевых привычек личности: доведение начатого до конца, систематичность и последовательность действий, умение преодолевать трудности, выполнять намеченное в срок и др. В целом для большинства перечисленных авторов характерно основной акцент в анализе природы организованности ставить на её волевой компонент, утверждая приоритетную роль

формально-динамических характеристик в структуре изучаемого свойства [2].

Еще одним из самых влияющих факторов, влияющих на воспитание самоорганизованности подростков, является семья: социальное положение, род занятий, уровень образованности, материальный уровень родителей, состав семьи, стиль взаимоотношений. Так, успеваемость детей, чьи родители имеют высшее образование, в три раза выше, чем у других детей.

Эмоциональный тон может быть представлен в семье теплыми, доброжелательными отношениями и поощрением как средством воздействия или малой эмоциональностью и дисциплинирующими средствами – строгостью и наказанием. Юноша, лишенный сильных и недвусмысленных доказательств родительской любви, имеет меньше шансов на высокое самоуважение, на формирование устойчивого положительного образа «Я», равно как и на выстраивание успешных взаимоотношений с другими людьми [3].

Также немаловажную роль в формировании самоорганизованности играет уровень самосознания, который тесно связан с развитием интеллекта. Это особенно важно, так как от интеллектуального уровня зависят способности к целеполаганию, анализу ситуации, планированию и другие компоненты самоорганизации. Умственная деятельность становится устойчивой и эффективной, возрастает потребность теоретизирования [1].

Итак, воспитание самоорганизованности личности особенно значимо для старшего школьного возраста, так как именно в этот период проблемы самоопределения, самореализации, самосовершенствования, поиск идеала, потребность в творческом выражении, в осознанном отношении к миру выступают основными жизненными потребностями, в этом возрасте происходит профессиональное самоопределение школьников. От того, насколько у них развиты самостоятельность, самоконтроль, стремление к самореализации, будет зависеть правильный выбор профессии. В связи с этим способность к самоорганизованности – одно из важных качеств подростка.

Литература

1. Алдакаева Н. Г. Результаты изучения факторов, влияющих на эффективность формирования познавательной самостоятельности старшеклассников // Образование в современной школе. 2012. № 4. С. 55–58.
2. Князькова О. Н. О понятии «культура самоорганизации личности студента» // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 428–432.
3. Фролова Н. Г., Сергеева Г. И. Психолого-педагогические факторы, влияющие на формирование самостоятельности старшеклассников // Известия ПГПУ им. Белинского. 2011. № 24. С. 841–845.
4. Фалеева Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. С. 266–274.

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. А. Гречкина, студентка 4 курса

Научный руководитель:

Н. В. Колосова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF CREATIVE SELF PRESCHOOL CHILDREN

A. A. Grechkina, 4th year student

Supervisor:

N. V. Kolosova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Перед обществом поставлена задача создания инновационных технологий во всех отраслях жизнедеятельности человека. В связи с этим возникает необходимость формирования и развития творческих способностей у подрастающего поколения, стремления к творческой самореализации. И наиболее благоприятным периодом для этого является старший дошкольный возраст.

To society tasked with creating innovative technologies in all sectors of human activity. In this connection it is necessary to the formation and development of creativity in the younger generation, the desire for self-actualization. And the most favorable period for this is the senior preschool age.

Ключевые слова: творчество, творческое самовыражение, творческая самореализация, старший дошкольный возраст, творчество детское.

Key words: creativity, creative expression, creative self, a senior pre-school age children's creativity.

Глобальные изменения, происходящие в мире (экономические, социальные, культурные), требуют качественно нового пересмотра целей и задач образования и воспитания. Важной становится проблема целенаправленного формирования самостоятельной творческой личности, которая характеризуется активностью, направленностью мотивов, стремлением расширить сферу своей деятельности, желанием действовать за границами требований ситуации, а также нравственной ориентацией.

Творчество – это особая форма человеческой активности, направленная на создание новых, неповторимых, оригинальных и в то же время социально значимых результатов [2].

Ценность творчества заключается в уникальности его результатов, имеющих значение не только для данного человека, но и для других. Выражение себя, своей индивидуальности через создание нового в каком-либо виде деятельности – творческое самовыражение – также характеризует субъективность каждого продукта творчества. Итогом творческой деятельности является реализация своих способностей в процессе создания новых материальных и духовных ценностей. Желание человека достичь этого является творческой самореализацией.

Творческая самореализация – основополагающая категория педагогики саморазвития, эффективность которой проявляется в личностных достижениях. Вместе с тем это процесс раскрытия и эффективного использования личностью своего творческого потенциала, своих задатков и способностей в различных видах деятельности, осуществляемых в условиях свободного выбора [3].

По мнению ученых (Л. К. Божович, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.), благоприятным периодом для развития творческих способностей является старший дошкольный возраст потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей. Оно еще не «задавлено» догмами и стереотипами, оно более независимо. Дошкольное детство также является сензитивным периодом для развития творческого воображения. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что дошкольный возраст, даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству [1].

Творчество в детском возрасте, по мнению М. А. Холодной, – это процесс создания субъективного нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности [3].

Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей. В настоящее время учеными выделены следующие условия успешного развития творческих способностей детей:

- раннее физическое и интеллектуальное развитие детей;
- создание обстановки, опережающей развитие ребенка;
- предоставление ребенку свободы в выборе деятельности, чередовании дел, продолжительности занятий одним делом и т. д.;
- умная, доброжелательная помощь взрослых;
- комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми стремления ребенка к творчеству [1].

Формирование творческих способностей старших дошкольников будет эффективным в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели, а именно его творческой самореализации.

Самореализация ребенка в творчестве отличается от самореализации взрослого, сформировавшегося человека. Творчество детское – форма активности и самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от образца и стереотипа, экспериментирует, видоизменяет окружающий его мир, создает нечто новое для других и для себя. В дошкольном возрасте дети выражают себя посредством продуктивных видов деятельности: рисования, словотворчества, конструирования, лепки, а также с помощью сюжетно-ролевых игр. Творчество положительно влияет на ребенка, способствует его интеллектуальному и личностному росту. Поэтому для самореализации детей в творчестве необходимо оказывать всяческую поддержку, знакомить детей с различными видами деятельности, развивать в них самостоятельность, инициативность [2].

Таким образом, творческая самореализация старших дошкольников является неотъемлемой частью развития дошкольника, его личностных, духовных качеств. В этот период отводится важное место для взрослого, который должен создать благоприятные условия для проявления и развития творческих способностей и талантов ребенка.

Литература

1. Венгер Н. Ю. Путь к развитию творчества // Дошкольное воспитание, 2008. № 11. С. 32–38.
2. Лук А. Н. Психология творчества. М.: Наука, 2008.
3. Юшкова Г. М. Творческие способности, креативность и факторы их развития // Вестник КГПИ. 2010. № 8. С. 163–169.

КОНФЛИКТНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А. А. Гречкина, студент 4 курса

Научный руководитель:

О. В. Леонова, доцент

Педагогический институт СКФУ, Ставрополь

AS DISPLAY OF CONFLICT OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

A. A. Grechkina, 4th year student

Supervisor:

O. V. Leonova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются основные системы, в которых происходит конфликтное взаимодействие, а также основные компоненты конфликтности, психологические детерминанты подростковой конфликтности.

In the article the basic system in which there is conflict interaction. As well as the basic components of conflict, and psychological determinants of adolescent conflict.

Ключевые слова: девиантное (отклоняющееся) поведение, подростковый период, конфликтность личности, конфликтность подростка, компоненты конфликтности.

Keywords: deviant (deviant) behavior, adolescence, personality conflicts, conflicts teenager, the components of conflict.

Любое общество живет по установленным правилам, которые определяются как социальные нормы. Если личность не

соблюдает или нарушает эти нормы, то ее поведение считается девиантным.

Девиантное (отклоняющееся) поведение – совершение поступков, которые противоречат нормам социального поведения, принятым в том или ином сообществе [3].

Такое социальное отклонение является одной из наиболее важных проблем любого общества. Особенно остро этот вопрос встает в отношении подростков.

Подростковый период – это обострение кризиса отношений взрослых и детей, который проявляется, учитывая социальную ситуацию развития, на таких полях взаимодействия, как «подросток – подросток» и «подросток – взрослый». В роли взрослых выступают учителя и родители, с которыми чаще всего возникают конфликты. Таким образом, конфликтное взаимодействие происходит в трех взаимосвязанных системах: «подросток – родители», «подросток – учителя» и «подросток – подросток» [2].

Общение подростков со сверстниками – особая сфера их жизни. Иногда оно становится настолько интересным, что отодвигает на задний план обучение, уменьшает привлекательность общения с близкими. Конфликтные отношения подростков между собой основываются на борьбе за лидерство. Основными факторами конфликтного поведения выступают уровень притязаний, самооценка и статус [2].

Отношения подростков и педагогов сопровождаются конфликтами деятельности, отношений и поведения. Педагогические конфликты имеют особенности, связанные со спецификой учебной деятельности, отличиями в статусе и возрасте сторон [2].

Конфликты подростков и родителей обусловлены деструктивностью внутрисемейных отношений, недостатками в воспитании, индивидуально-психологическими изменениями в психическом развитии подростков и индивидуальными особенностями самих взрослых [2].

Можно сделать вывод о том, что если в этот период подросток не находит понимания среди взрослых и сверстников, то на фоне конфликтов, затрагивающих все сферы его общения, может сформироваться такая черта личности, как конфликтность.

Конфликтность личности – степень готовности человека к развитию и завершению проблемных ситуаций социального взаимодействия путем конфликтов, а также относительная частота участия человека в реальных конфликтах по сравнению с другими людьми [3].

Конфликтность подростка – совокупность психологических особенностей подростка, вызывающих его активное и частое вовлечение в конфликты с окружающими [3].

Выделяют следующие компоненты конфликтности:

- эмоциональный компонент (состояние личности в ситуации межличностного взаимодействия, неумение управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях);

- волевой компонент (неспособность личности к сознательной мобилизации сил и самоконтролю);
- познавательный компонент (включает уровень восприятия провокационных действий оппонента, субъективность, неумение анализировать и прогнозировать ситуацию);
- мотивационный компонент (отражает состояние внутренних побуждающих сил, которые не благоприятствуют адекватному поведению в конфликте и решению проблемы);
- психомоторный компонент (неумение владеть своим телом, управлять жестикой и мимикой) [1].

Психологическими детерминантами подростковой конфликтности можно считать:

- детерминанты, связанные с психофизиологическими особенностями развития (перенесенные травмы мозга или инфекции, наследственные болезни, отставание умственного развития, особенности нервной системы, в частности процессов возбуждения и торможения);
- собственно психологические детерминанты – особенности личности (половозрастные особенности, ситуация внутрисемейного развития, уровень самооценки, акцентуации характера);
- социальные детерминанты – факторы микро- и макросреды. Соответственно определению понятия «конфликтность» эти детерминанты включают социальный опыт подростка: социальную некомпетентность (недостаточный уровень способов социального реагирования), педагогический менеджмент и, возможно, тип учебного заведения [1].

Таким образом, конфликт является неотъемлемой частью жизни подростка, а также играет важную роль в формировании его личности и стратегии поведения. При положительном влиянии взрослых на развитие конфликта он может носить конструктивный характер, т. е. привести к развитию личности. Если же подросток видит негативную реакцию взрослого на его поступки, то у него может сформироваться девиантное поведение, как ответная реакция на действия взрослого. Конфликт будет носить деструктивный характер, результатом которого будет формирование негативных качеств личности, в том числе и конфликтности.

Литература

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : ПИТЕР, 2000.
2. Наконечная О. В., Шевчук Г. А., Шевчук А. С. Психологические детерминанты конфликтности подростков. URL: <http://www.km.ru>
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога, 2009. URL: <http://vocabulary.ru>

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗОВ

К. В. Леваднева, студентка 4 курса

Научный руководитель:

**Н. В. Колосова, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

THE QUESTION OF FORMATION OF THE COLLECTIVE OF STUDENTS IN UNIVERSITY EDUCATIONAL SPACE

K. V. Levadneva, 4th year student

Supervisor:

**N. V. Kolosova, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol**

В статье рассматриваются особенности формирования коллектива студентов в образовательном пространстве вузов. Успешное формирование студенческого коллектива в вузовском пространстве – это не просто хорошо организованная для совместной деятельности группа, а группа, объединяющая, сближающая людей на основе выполнения полезно-значимой работы. Поэтому

и основная задача профессорско-преподавательского состава в вузе заключается в превращении каждой группы в настоящий студенческий коллектив и сохранение его до конца учебы в вузе.

The article discusses the features of the formation of the team of students in the educational environment of universities. The successful formation of the student body in university space –

it's not just a well-organized for joint action group, and the group unites Bringing people on the basis of the useful – meaningful work. Therefore, the main objective of professors – teaching staff at the university is to turn each group in the present student body and save it until the end of their studies at the university.

Ключевые слова: студенческий коллектив, командообразование, воспитательное воздействие.

Key words: student body, teambuilding, educational impact.

Образование в современном мире нацелено на всестороннее развитие личности, потенциал которой определяется не только ее профессиональными способностями и знаниями, но и общей культурой, включающей высокую нравственность, ответственность, коммуникабельность, толерантность, в целом жизнеспособность и конкурентоспособность. Развития этих качеств у студентов можно достичь только при целенаправленной воспитательной работе в вузе. Сам процесс вузовского обучения предполагает включение студентов в систему общественных отношений и усвоение ценностей общества [1, с. 208].

Возникновение студенческого коллектива является результатом организационно-управленческой, воспитательной работы. Это не просто хорошо организованная для совместной деятельности группа, а группа, объединяющая, сближающая людей на основе выполнения полезно-значимой работы. Студенческие группы нередко не становятся настоящими коллективами, потому что преподаватели больше ориентируют студентов на хорошее усвоение знаний, навыков и умений в области будущей профессии, а не на прочную совместную деятельность. Основная задача воспитательного управления академическими командами как центральным звеном микросреды вузовского студенчества заключается в превращении каждой группы в настоящий коллектив и сохранении его до конца учебы в вузе. На реализацию этой задачи должны быть направлены усилия профессорско-преподавательского состава [3].

Существуют самые разнообразные пути и средства воспитательного воздействия на группы и управления ими: совет и просьба, внушение и приказ, указание и пример, убеждение и доказательство, информация и оценка, поощрение и наказание, справедливая требовательность и систематический контроль, определение перспективных линий развития коллектива. Нет только отрицательных и только положительных форм воздействия. Каждая из перечисленных форм может оказаться вредной или полезной, может осуществлять положительное или отрицательное влияние на личность. Все зависит от ситуации и стиля воздействия, положения и индивидуальных особенностей того, на кого воздействуют и кто воздействует.

Перейдем к одной из задач преподавателя в вузе – командообразования. Ограничениями подходов и методов командообразования являются: сложность; повышенные требования к составу участников команды (ролевая структура, наличие или отсутствие лидера); сам процесс формирования команды, который требует значительных временных ресурсов; сложность согласования личных целей участников команды и цели организации; недостаточная скоординированность взаимодействия нескольких команд внутри организации [3].

Можно сказать, что, говоря о современном коллективе и его специфике, мы, прежде всего, имеем в виду формирование высокоэффективной команды единомышленников, основными признаками которой являются следующие:

- все члены коллектива разделяют цели, ценности и общие подходы к реализации совместной деятельности;
- преобладают инициатива и творческий подход к решению задач.

Для успешного формирования студенческого коллектива необходимо, чтобы цель деятельности отвечала следующим требованиям: во-первых, она должна быть конечна, то есть иметь четкий результат. Во-вторых, цель должна быть ясной, определенной и понятной каждому участнику. В-третьих, цель должна быть технологична, то есть содержать в себе доступные студентам средства ее достижения. В-четвертых, цель должна быть лично привлекательной для каждого студента [2, с. 208].

Сам процесс достижения группой общей цели может иметь определенную последовательность:

- 1) совместное проектирование, замысел коллективной деятельности;
- 2) совместное планирование достижения общей цели;
- 3) совместный поиск оптимальных способов решения;
- 4) совместное распределение ролей и исполнителей коллективной деятельности;
- 5) взаимная поддержка и помощь в осуществлении коллективного замысла;
- 6) оценка общего результата, переживание успеха и радости общих достижений.

Следует учитывать, что характер целей должен меняться по мере развития коллектива и быть адаптирован к особенностям как группы в целом, так и каждой отдельной личности в ней. Непрерывная смена перспектив, постановка новых ближайших и отдаленных задач – обязательное условие формирования коллектива.

Итак, для успешного формирования студенческого коллектива в вузовском пространстве необходимо, чтобы цель деятельности отвечала следующим требованиям: во-первых, она должна быть конечна, то есть иметь четкий результат. Во-вторых, цель должна быть ясной, определенной и понятной каждому участнику. В-третьих, цель должна быть технологична, то есть содержать в себе доступные студентам средства ее достижения. В-четвертых, цель должна быть лично привлекательной для каждого студента.

Литература

1. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования // Народное образование. М., 2009. № 3. С. 208–210.
2. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. Кострома, 2010.
3. Тулина О. О. Педагогические условия формирования коллектива студентов. М., 2011.
4. Тулина // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». 2006. № 3 (68). 0,44 п. л.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Я. Е. Мещерякова, студентка 4 курса

Научный руководитель:

Д. А. Хохлова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

STUDY ON THE PROBLEM OF INTEREST TO STUDENTS OF THE UNIVERSITY RESEARCH BUSINESS

Y. E. Meshcheriakova, 4th year student

Supervisor:

D. A. Khokhlova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В данной статье актуализируется проблема изучения интереса студентов к исследовательской деятельности, указываются основные направления организации НИРС в классическом университете, представлены некоторые опросные данные об осведомленности студентов о международных образовательных программах.

In this paper, the problem is updated study students 'interest in research, outlines the main directions of the organization of NIRS in a classical university, presented some survey data on students' awareness of international education programs.

Key words: *research work of students.*

3. Знакомы ли Вы с международными образовательными программами нашего университета?

Качественный анализ полученных ответов наших студентов частично представлен на нижеследующих диаграммах (рис. 1–3):

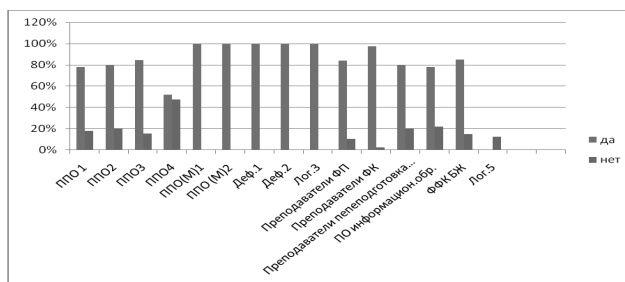


Рисунок 1 – Слышали ли Вы о международных образовательных программах?

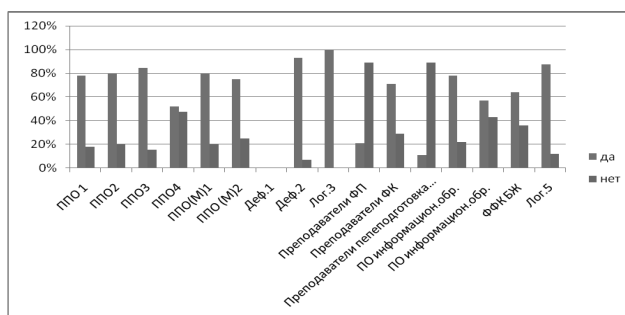


Рисунок 2 – Знаете ли Вы какие международные образовательные программы проводятся в нашем институте?

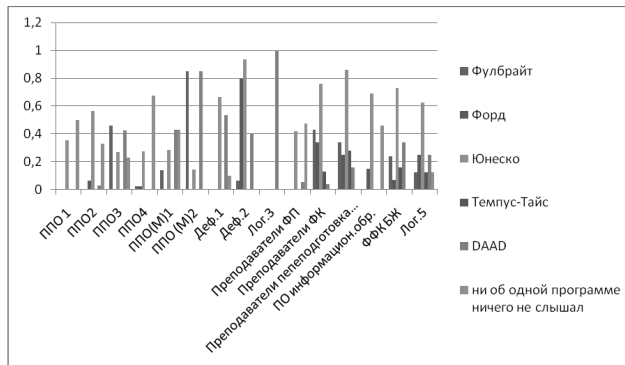


Рисунок 3 – Знакомы ли Вы с международными образовательными программами нашего университета?

Соглашаясь с Л. Г. Квиткиной, подчеркнем, что особое значение для активизации интереса студентов к научно-исследовательской деятельности имеет работа студентов старших курсов над реальными дипломными проектами, решающими полезные для науки и государства проблемы, привлечение к научной работе сотрудников кафедр. Мы рассматриваем в качестве одного из наиболее важных условий развития НИРС возможность бесплатной публикации существенных результатов студенческих научных разработок, что, во-первых, указывает на полноценность работы, во-вторых, служит очевидным показателем ее признания и, в-третьих, стимулирует и поощряет дальнейшую научную деятельность студентов.

Литература

1. Балашов В. В., Лагунов Г. В., Малюгина И. В., Масленников В. В., Момот А. И., Першуткин Б. В., Поршнева А. Г., Рулев В. М., Румянцев В. С., Стриханов М. Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России : монография. В 3 ч. / ГУУ. М., 2002.
2. Кац М. Л., Финкель А. Г. Научная работа студентов как форма их самостоятельной творческой учебной деятельности // Самостоятельная работа студентов в вузе. Саратов, 1982.
3. Ковалева Т. В. Российское студенчество в условиях переходного периода // Социологические исследования. 1995. № 1.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

Я. И. Минасян, студент-бакалавр 2-го года

Научный руководитель:

Н. В. Колосова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A MAJOR FACTOR SOCIALIZATION SCHOOL STUDENTS

Y. I. Minasian, student Bachelor 2nd years

Supervisor:

N. V. Kolosova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Профессиональное самоопределение – это один из видов самоопределения личности, характеризующий формирование отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы.

Professional self-determination – is a form of self-identity that characterizes the formation to be treated as subject to future careers. The most important criterion of awareness and productivity of professional growth is its ability to find personal meaning in professional work, make decisions about choosing a career, profession and place of employment.

Ключевые слова: социализация, самоизменение, самоопределение, профессиональное самоопределение, готовность к профессиональному самоопределению.

Key words: socialization, self-transformation, self-determination, professional self-determination, a willingness to professional self-determination.

Проблемы социализации личности привлекают внимание многих современных социологов, педагогов и психологов. Это обусловлено рядом таких причин, как событийно-социальная насыщенность нашего времени, кризис бытия нашего общества, усиление роли отдельного индивида в судьбе стран и народов и дальнейшее развитие сущностных сил человека (гуманизм, креативность, индивидуальность, гражданственность и др.).

Человек не остается пассивным в процессе социализации. Он проявляет определенную активность, почувствовав или осознав необходимость или желание изменить что-либо в себе, для того чтобы в большей или меньшей степени приблизить свой образ «наличного Я» (каким человек видит себя в данный период времени) к образу «желаемого Я» (каким он хотел бы себя видеть).

Этапы социализации можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека. В соответствии с этой периодизацией человек проходит ряд стадий социализации, каждая из которых включает в себя несколько этапов. Каждый этап и каждая стадия имеют свою специфику содержания и протекания социализации, которая обусловлена особенностями культуры конкретного общества. Так, например, стадия молодости включает в себя этапы: ранний юношеский возраст (15–17 лет), юношеский (18–23 года) возраст, молодость (23–30 лет). В процессе социализации данной стадии человек так или иначе самоизменяется.

Самоизменение – это процесс и результат более или менее планомерных и успешных усилий человека, направленных на то, чтобы стать иным. Самоизменение может повлиять на изменение отношения к себе, отношения к миру. Самоизменение может иметь характер самосовершенствования и профессионального самоопределения – развития, преобразования име-

ющихся задатков, черт, знаний, формирования желаемых человеку свойств.

Профессиональное самоопределение зависит от многих факторов, среди которых традиционно выделяются уровень развития личности, интерес к делу, способности, особенности семьи (статусный, образовательный, материальный уровень), условия воспитания и обучения, социальная престижность профессий, роль СМИ и т. д. Некоторые факторы достаточно стабильны, например роль образовательного уровня семьи, наличие способностей к делу. Другие – динамичны. Например, в последние годы выросла роль материальных факторов, изменился престиж некоторых профессий и т. д.

Сформированность готовности к профессиональному самоопределению – это степень сбалансированности психологических возможностей молодого человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированные у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Актуальность профессионального самоопределения, являющегося результатом профессиональной ориентации личности учащихся, в связи с изменениями социально-экономических условий нашего общества непрерывно возрастает. Многочисленные экспериментальные данные показывают, что большинство школьников даже 10-х классов не готовы к осознанному и обоснованному выбору профессии. Поэтому активную подготовительную работу по формированию готовности к профессиональному самоопределению школьников необходимо начинать с подросткового возраста в образовательном пространстве школы.

Литература

1. Вестник балтийской педагогической академии. Вып. 38. – 2001 психолого-педагогические проблемы личностного развития Санкт-Петербург редакционная коллегия выпуска.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 244 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов. Рн/Д : Феникс, 1996. 512 с.
4. Социализация личности ребенка в условиях информационного общества : материалы II совещания руководителей детских и школьных библиотек округа г. Советский, 15–16 октября 2009 г.

Е. С. Тверита, студент-бакалавр 2 курса

Научный руководитель:

О. В. Леонова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FOLKLORE COSSACK

E. S. Tverita, student Bachelor 2nd year

Supervisor:

O. V. Leonova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В данной статье рассмотрены задачи развития речи детей дошкольного возраста средствами казачьего устного народного творчества. Показано, что дошкольный возраст – это важнейший период в жизни ребенка, во время которого начинает активно развиваться речь. Особое внимание оказывается формированию речевой культуры средствами казачьего фольклора. Были выделены основные функции устного народного творчества казаков. На основе анализа фольклорных произведений выяснено, что с помощью малых форм фольклора можно решать практически все задачи методики развития речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития младших дошкольников можно и нужно использовать этот богатейший материал словесного творчества народа.

This article examines the problem of speech preschoolers means Cossack folklore. It is shown that pre-school age is a critical period in a child's life, during which time it begins to develop rapidly. Particular attention is paid to the formation of speech culture means Cossack folklore. Highlighted the main features of folklore Cossacks. Based on the analysis of folklore found that using small forms of folklore can solve almost all problems of speech and techniques along with basic methods and techniques of the speech development of young preschool children can and should use this wealth of material verbal creativity of the people.

Ключевые слова: речевое развитие, речевая культура, дошкольный возраст, казачий фольклор, малые формы фольклора.

Key words: speech development, speech culture, preschool age, the Cossack folklore, small forms of folklore.

Дошкольный возраст – это важнейший период в жизни ребенка. Данный этап развития направлен на «овладение социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками» [1]. В этот период начинает активно развиваться речь. Являясь мощным инструментом человеческого общения, речь осуществляет как информационную, так и экспрессивную функции. С помощью речи ребенок рассказывает о своих переживаниях, делится впечатлениями, учится общаться с другими людьми, познает окружающий мир. Именно поэтому следует обращать особое внимание на развитие речи детей в дошкольном возрасте и на формирование речевой культуры дошкольника.

Культура речи – важнейшее условие полноценного развития детей, главным результатом которой считается умение говорить в соответствии с нормами литературного языка. Образная речь является составной частью культуры речи. В это понятие входят три признака: богатство, точность и выразительность.

Развитие образной речи необходимо рассматривать в двух направлениях: как работу над овладением детьми всеми сторонами речи (фонетической, лексической, грамматической) и как формирование языкового оформления самостоятельного связного высказывания. Чем богаче словарный запас ребенка и правильное его речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире открываются ему возможности в познании окружающей действительности, тем гармоничнее отношение ребенка со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

На связность (плавность) изложения текста влияют такие характеристики звуковой культуры речи, как сила голоса, громкость и правильность произношения, четкая дикция, темп речи.

В период дошкольного возраста словарный запас увеличивается в среднем в три раза по сравнению с ранним детством.

Именно в этот период развития у детей появляется чутье к языковым явлениям, своеобразные общие лингвистические способности. Для наилучшего речевого развития необходимо создать условия, чтобы у ребенка появилась потребность в общении не только с близкими ему людьми – взрослыми, но и с ровесниками. Такого результата можно достичь посредством создания благоприятных условий для совместной предметной деятельности взрослых и детей.

Фольклор оказывает благоприятное влияние на развитие всех сторон речи ребенка. Устное народное творчество таит в себе неисчерпаемые возможности для формирования познавательной активности и яркой индивидуальности малыша, для развития речевых навыков. Поэтому необходимо как можно шире использовать его в воспитании детей.

Фольклор имеет ярко выраженную эстетическую направленность. С незапамятных времен существуют колыбельные песни, потешки, которые забавляют и учат маленького ребенка.

О возможности использования малых форм фольклора для развития речи детей дошкольного возраста говорится в исследованиях М. Г. Буяковой, В. М. Водовозовой, Н. В. Гавриш, М. Г. Кургановой, Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой и др.

Пестушки – песенки и стишки, которыми сопровождают первые сознательные движения ребенка. Стишки эти просты, но они влияют не только на развитие двигательных функций, но и на развитие ребенка в целом. Ребенок запоминает текст и пытается повторить его, идет развитие речи.

Потешки представляют собой постепенно разворачивающийся рассказ, в ходе которого происходит вовлечение ребенка в игру. Например, потешка «Сорока-ворона» способствует развитию речи детей через развитие мелкой моторики рук.

Звучность, ритмичность, напевность, занимательность потешек, пестушек и прибауток увлекают детей, вызывают желание повторить, запомнить, что, в свою очередь, способствует развитию разговорной речи.

Устное народное творчество представляет собой прекрасный речевой материал, с помощью которого можно развивать: фонематический слух, грамматический строй речи, звуковую культуру речи и обогащать словарный запас ребенка (станция, глиняные хаты, люлька, жмень, казачата, булат, кручина, нойка, гребешок, гитарить; девчушка не тутошняя, зашедшая издалека; совет держать, лихая година, минута неталаная, казистый да осанистый казак, развесил печаль по плечам; ждать, когда комедь разыгравшись будет; собрался молодняк на посиделках и т. д.)

Самобытный казачий фольклор использовался в целях речевого развития казачат, в частности через малые фольклорные формы (потешки, пестушки и прибаутки), которые доступны с самого раннего возраста.

Например,

Запряжу я кошку в дрожжи,
А дрожжи в тарантас,
Повезу свою казачку
Всем соседям на показ.

Или,

А я умница, разумница.
Про то знает вся улица:
Петух да курица, кот да кошка,
Сосед Ерошка, да я немножко.

А также:

Иди, Женя, танцевать,
На меня не дуйся,
Если жаль тебе сапог,
Так возьми – разуйся.

Малые формы фольклора уточняют представления детей о разнообразии жанров и образности их и углубляют художественное восприятие литературных произведений.

В аспекте формирования образности речи обращается внимание и на понимание целесообразного использования средств художественной выразительности в сказке, рассказе, басне. Примером может послужить один из главных жанров казачьего фольклора – сказка. В устном народном творчестве их существует великое множество.

В свое время К. Д. Ушинский указывал на большое значение произведений народного творчества в деле воспитания и обучения детей. На первое место ставил он русские народные сказки, подчеркивая, что в силу особенностей развития своего воображения дети очень любят сказки. В народных сказках им нравятся динамичность действия, повторение одних и тех же оборотов, простота и образность народных выражений.

Самобытные казачьи сказки с особенными речевыми формами не только способствуют пополнению словарного запаса, но и формируют грамматический строй и звуковую культуру речи. Примеров здесь может быть множество: «Коза и кума лиса», «Мышь и Воробей», «Бочонок и бочка», «Ванюша и Баба Яга», «Глупый барин и хитроумный казак» и т. д.

Даже классические русские народные сказки, такие как «Репка», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Илья Муромец», «Алеша Попович», «Добрыня Никитич. Дончак» приобретают свой необычайный колорит в казачьей интерпретации.

Казачьи сказки – кладёз многовековой народной мудрости. Особенности диалектические обороты и метафоры раскрывают все богатство казачьей культуры (*красовитая девица, огонь-девка, видный казак, ретивое сердце, буйная головушка, батюшка Тихий Дон, Лихо Одноглазое, ребенок-горемыка, горюх-горюном, солнышко к закату потянулось, казак горедушный, ухватила нойка за сердце, охота смертная да участь горькая, дюже вкусная ягодка, любишь-де-сполнишь; булат не сечется, шелк не рвется, красно золото не ржавеет; сядь опочинься ни о чем не кручинься, кто в радости живет, того кручина не берет и т. д.*)

Устное народное творчество казачества выполняет следующие функции:

- учит детей чувствовать и понимать характер образов художественных произведений, воспринимать их взаимосвязь с жизненными явлениями;

- воспитывает любовь и уважение к родному краю, его традициям и культуре;
- способствует положительному переживанию детей;
- развивает и обогащает детскую речь.

Таким образом, влияние словесного казачьего народного творчества на развитие речи детей неоспоримо. С помощью малых форм фольклора можно решать практически все задачи методики развития речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития младших дошкольников можно и нужно использовать этот богатейший материал словесного творчества народа.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Академия, 2007.
2. Ушакова О. С. Развитие речи в дошкольном детстве // Педагогическое образование и наука – 2006. № 3. С. 22–24
3. Роль фольклора в развитии речи детей раннего возраста. URL: <http://www.maaam.ru/detskijasad/rol-folklorav-razviti-rechi-detei-ranego-vozrasta.html>
4. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста средствами фольклора. URL: <http://www.maaam.ru/detskijasad/razviti-rechi-detei-mladshago-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-folklor.html>
5. Казачий праздник. URL: <http://www.maaam.ru/detskijasad/kazachii-prazdnik.htm>
6. Казачьи сказки. URL: <http://www.e-reading-lib.org/book.php?book=111942>
7. Формирование образной речи детей старшего дошкольного возраста малыми формами фольклора. URL : <http://nsportal.ru/detskii-sad/razviti-rechi/formirovanie-obraznoi-rechi-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta-malymi-f>

Примечание:

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. 6-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2000. С. 163.

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ НА ПРИМЕРЕ КАЗАЧЕСТВА

Е. С. Тверита, студент-бакалавр 1 курса

Научный руководитель:

О. В. Леонова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ON THE PATRIOTIC EDUCATION FOR EXAMPLE KAZACHESTVA

E.S. Tverita, a student of Bachelor of 1 year

Supervisor:

O. V. Leonova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья посвящена вопросу патриотического воспитания на примере казачества. Особое внимание уделяется народной педагогике казачества. Показано, что одним из эффективных средств воспитания казачества было и остается по сей день устное народное творчество. Проанализированы фольклорные произведения, в которых была выявлена высокая патриотическая направленность. Достижение наилучшего эффекта возможно при возрождении культуры казачества, сохранении и приумножении национального колорита. На основе анализа предлагается использование основных положений народной педагогики казачества в поликультурном Российском пространстве в качестве средства воспитания патриотизма и гражданского самосознания у подрастающего поколения.

The article focuses on the example of the patriotic education of the Cossacks. Particular attention is paid to the national pedagogy of the Cossacks. It is shown that one of the effective means of educating the Cossacks was and remains to this day folklore. Analyzed the works of folklore, which revealed a high patriotic orientation. Achieving the best possible effect for the revival of the Cossacks culture, preservation and enhancement of national color.

Based on the analysis of the proposed use of the main provisions of national pedagogy Russian Cossacks in a multicultural space as a means of fostering patriotism and civic awareness among the younger generation.

Ключевые слова: казачество, патриотическое воспитание, казачий фольклор, моральное воспитание, гражданское самосознание.

Key words: Cossacks, patriotic education, Cossack folklore, moral education, civic consciousness.

Патриотическое воспитание является одним из наиболее приоритетных направлений в государственной политике России. Патриотическое воспитание способствует формированию у молодежи высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Великий отечественный педагог К. Д. Ушинский исходя из принципа народности воспитания считал патриотическое чувство самым высоким, наиболее сильным чувством человека. Патриот, по его мнению, – это человек, подчиняющий все свои

личные интересы интересам отечества и народа, все свои силы и знания отдающий на благо родины. В связи с этим большое внимание К. Д. Ушинский акцентировал на изучении отечественной истории – истории народа, его жизни и борьбы в прошлом и настоящем, изучении родного языка, литературы и особенно фольклора.

Особое значение в формировании любви к Отечеству придается в народной педагогике казачеству. Предки казаков считали, что с самого раннего возраста необходимо прививать детям высокие нравственные качества и любовь к Родине.

Воспитание в казачьих семьях строилось на принципах «Домостроя», где главенствовал безусловный авторитет отца или старшего казака. В семейном воспитании родители использовали дифференцированный подход к детям. Мальчиков воспитывали с учетом военно-пограничной организации жизни казаков. Воспитание девочки также предполагало особую военно-физическую подготовку, дававшую возможность одновременно выполнять роль воспитательницы-защитницы.

Неотъемлемой составляющей семейного воспитания было приобщение молодого поколения к народному творчеству. Казачество имеет богатый и самобытный фольклор. Тема патриотизма имеет свое отражение в военных песнях, сказках, пословицах и поговорках, в которых раскрыты идеалы добра и любви, увековечены народные герои казачества.

Казачьи военные песни были направлены на формирование мужества, отваги, чувства национального достоинства и патриотизма в сознании подрастающего поколения. Казачья песня звала к победе, воодушевляла отважных казаков.

Например, «Из-под кочек, из-под пней лезет враг оравой. Гей, казаки, на коней! И вперед за славою!»; или «Эй, гвардейцы пятого корпуса, вперед! Бей врага проклятого за родной народ! Ты не шуми, камыш, над Доном среди раскинутых долин. Еще казачьи эскадроны придут с победой на Берлин! И Тихий Дон в боях прославят непобедимые донцы. И славу вечную оставят в веках гвардейцы-молодцы!».

Не только песни, но и народные казачьи сказки были призваны воспитывать в детях нравственные идеалы, высшие моральные чувства. Примером могут послужить такие сказки, как «Донской герой вихрь-атаман Платов», «Казаки и разбойники», «Как вихрь-атаман Платов военной хитрости казаков учил», «Митяй – казак бесстрашный», «Казак Чигин», «Казак и птицы» и др.

Казачьи пословицы и поговорки также заключают в себе глубокий смысл, отражающий накопленные знания и опыт казачества. Воспитывали чувство долга и верности к своей Отчизне такие пословицы и поговорки, как «Для каждого казака есть своя река, а Отечество одно для всех», «С родной земли – умри, не уходи», «Дерево сильно корнями, а Русь казаками», «Земля казачества и в горсти казаку мила» и многие другие.

Казачьи фольклорные произведения учат детей понимать «доброе» и «злое», быть добрыми, противостоять плохому, защищать слабых, проявлять заботу и т. д. Через сказки, потешки, песенки у малышей складываются более глубокие представления о плодотворном труде человека, вырабатывается гуманное отношение к окружающим, чувство патриотизма.

Таким образом, можно сделать вывод, что одним из эффективных средств воспитания казачества было и остается по сей день устное народное творчество. Сохраняя свою само-

бытность, казачество на протяжении многих лет воспитывает своих детей на традициях и опыте своих предков. Центральными понятиями в песнях, сказках, пословицах и поговорках являются Россия, служба, честь, подвиг, отвага, доблесть, патриотизм и др. Использование основных положений народной педагогики казачества возможно даже в поликультурном российском пространстве, так как они формируют идеал гражданина. Добиться наилучшего эффекта возможно при возрождении культуры казачества, сохранении и приумножении национального колорита.

Возрождение современного казачества, достижение воспитательного идеала в развитии современной казачьей семьи, формирование национального самосознания, патриотизма и гармоничной личности казака-гражданина возможны через активизацию деятельности казачьих учебных заведений, объединение усилий семьи, школы и казачьего самоуправления.

При поддержке казаков созданы и действуют казачьи кадетские корпуса и казачьи лицеи, а также воскресные школы при церковных храмах во многих субъектах Российской Федерации. В частности, в Ставропольском крае в трех казачьих лицеях края и 78 казачьих классах и группах занимаются почти 3 тысячи школьников. Первого сентября 2012 года в Буденновске был открыт первый кадетский казачий корпус. Регулярно проводятся конкурсы «Казачьему роду – нет переводу», «Казачий спас», различные краевые молодежные казачьи игры.

В заключение можно сделать вывод о том, что казачество проходит новый этап возрождения. Обычаи и традиции, народная педагогика казаков способствуют формированию основополагающих личностных качеств ребенка, его гражданского и патриотического самосознания, высоких моральных идеалов. Это позволяет сказать, что система патриотического воспитания казачества достаточно эффективна и активно используется в наше время.

Литература

1. Вопросы казачьей истории и культуры. Выпуск 6 / М. Е. Галецкий, Н. Н. Денисова, Г. Б. Луганская; Кубанская ассоциация «Региональный фестиваль казачьей культуры»; отдел славяно-адыгских культурных связей Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований им. Т. Керашева. Майкоп: Изд-во АГУ, 2011.
2. Федосов П. С. Казачьи традиции, обряды и календарные праздники. Ставрополь: РИО филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. 164 с.
3. Электронная библиотека диссертаций. URL: <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-sistemy-semeinogo-vospitaniya-v-terkom-kazachestve-vtoraya-polovina>
4. Сайт Кубанского казачьего войска. URL: <http://www.slavakubani.ru/read.php?id=2824>
5. Электронная библиотека диссертаций. URL: <http://www.dissercat.com/content/folklor-donskikh-kazakov-v-kontekste-kulturnykh-traditsii-v-rossii>

Примечание:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы».

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ «ВНУТРЕННЕГО ВЫГОРАНИЯ» ПЕДАГОГОВ

С. Ю. Федотова, магистрант 1 курса

Научный руководитель:

М. И. Кириллова, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

CURRENT STATE OF «INTERNAL BURNOUT» TEACHERS

S.Y. Fedotova, one undergraduate course

Supervisor:

M. I. Kirillova, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Изучаемая в статье проблема, на наш взгляд, представляется очень важной, так как эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих педагогов, на их де-

ятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Это и близкие родственники, и друзья, а также ученики, которые попросту вынуждены находиться рядом, и поэто-

му становятся заложниками синдрома. Очень важно, на наш взгляд, создать так называемые реабилитационные курсы для учителей, но уже с упором на коррекцию негативных последствий данного явления.

The study in the article the problem is, in our view, is very important as emotional burnout has a negative impact not only on the teachers themselves, their activities and well-being, but also on those who are close to them. This close family and friends, as well as students who simply have to be there, and so are caught in the syndrome. Therefore, it is very important in our view, to create a so-called rehabilitation courses for teachers, but with a focus on correcting the negative effects of this phenomenon.

Ключевые слова: педагог, стресс, стресс-агенты, «профессиональное выгорание».

Key words: teacher, stress, stress agents, «burnout syndrome».

Современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям. В условиях реализации принципов личностно-ориентированного обучения особую актуальность, на наш взгляд, приобретает изучение факторов, препятствующих гуманизации отношений в диаде «учитель – ученик». Можно предположить, что синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономики эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

В течение последних десятилетий это острой проблемой становятся такие ученые, как А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. Т. Дикая, Л. В. Мохнач и др. Профессия педагога – одна из наиболее энергоёмких. Для её реализации требуются огромные интеллектуальные, эмоциональные и психические затраты. Стрессогенность заложена уже в самой природе педагогического труда. Переход современной школы на личностно-ориентированные модели образования обуславливает повышение требований со стороны общества к личности преподавателя, его роли в учебном процессе. В практике образовательных учреждений возникает проблема профессиональной деформации как отражения личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией и наличием внутренних энергоресурсов, вызывающих достаточно устойчивые отрицательные психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении, что приводит к формированию синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности, возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Цель статьи – исследование синдрома эмоционального выгорания и выявление влияния на него организационных и личностных факторов.

Организация работы по сохранению психического здоровья педагогов является одной из наиболее актуальных задач современной системы образования, а проблема эмоциональной саморегуляции – одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного педагога [1].

Система способов преодоления эмоционального напряжения в сложных профессиональных ситуациях формирует определенную стратегию профессионального поведения, которая, как отмечает Э. Э. Сыманюк, может способствовать профессиональному самосохранению либо привести к полной профессиональной деструкции.

Хронические, неконтролируемые и непредсказуемые стрессы могут привести к различному рода психическим расстройствам. Вместе с тем в процессе профессионального развития с различной степенью осознанности у работника формируется определенный набор защитных механизмов и способов преодоления эмоционального напряжения, вызванного слож-

ными ситуациями профессиональной деятельности. От способов их преодоления во многом зависит профессиональное развитие специалиста.

О типичности стресса для педагогической деятельности из-за ее насыщенности такими стресс-агентами, как социальная оценка, физическая опасность, неопределенность, повседневная рутина и др., говорит С. Н. Layetal (1989). Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны. Так, I. Dunham (1966) в первую очередь выделяет: фрустрированность, тревожность, изможденность и эмоциональное выгорание [3].

В современных исследованиях, рассматривающих проблему эмоционального выгорания педагогов, отмечается, что у педагогов со временем их реализации себя в профессии нарастает чувство некомпетентности в профессиональной сфере с жесткой фиксацией на своих неудачах, а также упрощение своих профессиональных обязанностей и ограниченность репертуара рабочих действий. Преобладает повышенная агрессия учителя к учащемуся, а ведь начальное образование – это фундамент всего дальнейшего общего и любого профессионального образования. Успешность обучения и построения хороших отношений между учителем и учеником в начальной школе во многом определяет судьбу человека, его будущую жизнь, поскольку именно в том возрасте, в каком обычно проводится начальное образование, формируются базовые основания личности человека [2].

Проанализировав и изучив результаты исследований «Проблемы в современных школах», проведенных с участием школьных педагогов и педагогов начального профессионального образования, нами были составлены группы стресс-факторов, выделяемых в деятельности педагога.

В первой группе стрессогенных факторов, зависящих от условий труда, с которыми педагогам приходится сталкиваться в процессе работы, данные распределились следующим образом: перегрузки работой в целом (37,5 %); различные финансовые затруднения (25 %); загруженность работой и отсутствие свободного времени (15 %); быстрое переключение на новую работу (10 %); отсутствие стимулов для качественной работы (7,5 %); перегрузка деятельностью вне сферы прямых обязанностей (5 %).

Во второй группе стрессоров, зависящих от личных качеств работника: боязнь администрации (40 %), чувство чрезмерно высокой ответственности за результаты работы (25 %), ошибки в общении с коллегами и администрацией (17,5 %), возбудимость как доминирующая черта характера (7,5 %), изолированная позиция в коллективе (5 %), нехватка знаний по технологии профессиональной деятельности (2,5 %), нехватка времени вследствие плохой самоорганизации (2,5 %).

В третьей группе стрессогенных факторов, обусловленных управленческими причинами, отмечались: конфликты с администрацией по причинам ее низкой управленческой культуры и некомпетентности (35 %), неадекватная оценка администрацией профессионального труда работников (25 %), унижение перед коллективом (15 %), недоверие руководителя к возможностям и способностям работника (10 %), оскорбление со стороны администрации отдельных работников (7,5 %), проблемы, связанные с аттестацией работников (5 %), слабые знания руководителем индивидуальных особенностей работника (2,5 %).

В четвертой группе стрессоров, обусловленных межличностным общением с коллегами, определились: оскорбления со стороны коллег (52,5 %), негативные проявления в оценках деятельности и личностных качеств со стороны партнеров по работе (25 %), позиция «отвергаемого» в коллективе (10 %), наличие группировок в коллективе (5 %), психофизиологическая несовместимость, безотчетная неприязнь и т. п. (5 %), столкновения на почве антагонизма в профессионализме (2,5 %).

В пятой группе были выделены дополнительные специфические (характерные именно для профессиональной педагогической деятельности) стресс-факторы, а именно: конфликтные ситуации педагога с обучающимися (12,5 %), подготовка к показательным мероприятиям (10 %), неудачи в работе (10 %), плохое поведение учащихся на уроках, лекциях (7,5 %), безответственное отношение к учебе обучающихся (7,5 %), конфликтные ситуации с родителями обучающихся (7,5 %), конфликтные ситуации между учащимися (5 %), плохая подготовка домашнего задания обучающимися (5 %), нецензурная брань и другие проявления низкой культуры обучающихся (5 %), лень учащихся (5 %), неумение учащихся анализировать, трудиться и думать (5 %), некомфортные условия труда (5 %), отсутствие технических средств обучения и учебников, методической литературы (5 %), неряшливый внешний вид обучающихся (5 %),

смена вида деятельности (срочные замены, неожиданные задания) – 5 %.

Таким образом, вышеперечисленные факторы, свидетельствуют о том, что большинство педагогов испытывают стрессовое напряжение из-за различного рода конфликтов с обучающимися, их родителями, а также с администрацией образовательного учреждения. Напряженная атмосфера в педагогическом коллективе (отсутствие взаимопонимания, конфликты и оскорбления коллег) часто становится источником волнений и дезорганизующим фактором продуктивной профессиональной деятельности.

Показательно, что ряд стрессоров, указанных как дополнительные, связаны с собственной некомпетентностью педагогов. Сама формулировка факторов, вызывающих напряжение, свидетельствует о высокой степени дистанцирования от своих прямых обязанностей и их редукции. Эти данные напрямую указывают не только на развитие «профессионального выгорания» и личностной деструкции (поскольку ярко выражена профессионально-нейтральная стратегия профессионального развития), но и являются предвестниками профессионального кризиса.

Соответственно по своей детерминированности трудности педагогической деятельности, как показатель напряженности (стресса), имеют внешнее (объективное) и внутренне (субъек-

тивное) выражение, влияющие на профессиональное здоровье педагога.

Изучаемая в статье проблема, на наш взгляд, представляется очень важной, так как эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих педагогов, на их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Это и близкие родственники, и друзья, а также ученики, которые попросту вынуждены находиться рядом, и поэтому становятся заложниками синдрома. Поэтому, очень важно на наш взгляд, создать так называемые реабилитационные курсы для учителей, но уже с упором на коррекцию негативных последствий данного явления.

Литература

1. Ожогова Е. Г. Синдром «психического выгорания» в работе педагога и профессиональные стратегии поведения // Психология и школа. 2011. № 2. С. 107–120.
2. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности : учебно-научное издание / СПб. : Медицинская пресса, 2010. 352 с.
3. Сыманюк, Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения личности // Мир психологии. 2011. № 1. С. 156–162.

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

Г. И. Шевченко, *доцент*

Л. С. Авакян, *магистр 2-го года обучения*
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ACTIVITIES FUTURE SCIENCE TEACHER

G. I. Shevchenko, *Associate Professor*

L. S. Avakian, *MA 2-nd year students*
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются виды деятельности будущего учителя информатики и проблемы их формирования. Обращается внимание на то, что степень подготовки будущего учителя информатики определяется его способностью решать систему педагогических задач.

The article deals with the activities of the future teacher of computer science and the problem of their formation. Draws attention to the fact that the degree of preparation of future teachers of computer science is defined by its ability to solve a system of educational tasks.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, воспитательная деятельность, финансово-экономическая деятельность, управленческая деятельность.

Key words: professional activity, pedagogical activity, educational activity, the financial and economic activities, management activities.

Решающая роль в реализации информатизации образования отводится учителю, в первую очередь учителю информатики. В связи с этим возникает необходимость владения будущим учителем информатики различными видами деятельности, такими как профессиональная, педагогическая, воспитательная, научно-исследовательская, административно-хозяйственная, управленческая, коммерческая и другими видами.

Рассмотрим некоторые из перечисленных деятельностей, формируемых в процессе вузовской подготовки.

Во время обучения в вузе у будущего учителя информатики закладывается основа трудовой, профессиональной деятельности и готовности к ней. При этом интегративным показателем его готовности к профессиональной деятельности может выступать профессиональная компетентность, которая формируется на основе предметной деятельности и выполняет управленческие функции. Составляющей частью этой деятельности является познавательная активность, проявляющаяся в содержании приобретенных знаний, их систематичности и прогностичности. Познавательная активность является одним из условий профессиональной компетентности учителя.

Особенную роль в профессиональной деятельности играют умения проектировать образовательный процесс, связанные с рассмотрением целей образования, отбором его содержания, выделением основных содержательных линий, методов, организационных форм и средств обучения, совершенствованием или созданием учебных программ и методик. Актуальной становится проблема формирования проектного компонента деятельности, поскольку отвечает потребностям достижения нового качества образования и способствует становлению профессиональной зрелости будущего учителя.

Уровень подготовки будущего учителя информатики определяется его способностью решать систему педагогических задач, обеспечивающей успешную профессиональную деятельность. Одной из основных способностей, определяющих его готовность к эффективной профессиональной деятельности, является умение методически осуществлять обоснованный подход к отбору и использованию средств инфокоммуникационных технологий для обеспечения доступности и качества образовательного процесса в условиях современных требований к образовательным результатам.

Особое место в подготовке будущих учителей информатики и ИКТ отводится педагогической деятельности. Педагогическую деятельность можно трактовать как особый вид социальной деятельности, которая направлена на передачу культуры и опыта от старших поколений младшим, создание условий для личностного развития подрастающего поколения и выполнения определенных общественных ролей в обществе [3]. Владение педагогической деятельностью способствует формированию необходимых компетенций, которые позволяют достичь поставленной цели.

Педагогическая деятельность состоит из двух видов: научной и практической. Целью научной педагогической деятельности является приобретение новых знаний. Она может носить как теоретический, так и экспериментальный характер, изучать совокупность отношений, возникающих в педагогической деятельности, и вырабатывать формы научной организации практической деятельности. Практическая педагогическая деятельность – это вид педагогической деятельности, целью которой является передача необходимого опыта учащимся. При этом

практическая педагогическая деятельность может быть учебной и воспитательной [2].

Для организации объективного процесса воспитания, ускорения и улучшения подготовки подрастающего поколения к жизни педагогическая деятельность опирается на педагогическую теорию (теоретические знания), педагогический опыт (практический опыт), систему специальных учреждений. Научная педагогическая теория вооружает педагогическую деятельность достоверными знаниями, помогает ей стать глубоко осознанной, эффективной, способной к разрешению возникающих противоречий [1].

Положительные изменения в системе современного образования во многом зависят от воспитательной деятельности. Это связано с организацией учебно-воспитательного процесса в целом.

Верная организация воспитательного процесса осуществляется на основании потребностей самих учащихся. С постепенного воспитания у учащихся такой потребности начинается правильная организация учебной деятельности, т. е. без данной потребности учебно-воспитательная деятельность просто может не осуществляться.

Управленческая деятельность – это сложная интеллектуальная деятельность, требующая определенных знаний и опыта.

Управленческая деятельность основывается на определении, утверждении и соблюдении совокупности принципов, которым должен следовать будущий учитель информатики при выполнении всех управленческих функций, планирующих, регулирующих и контролирующих протекание учебного процесса.

Принципы педагогического управления являются конкретным проявлением и отражением закономерностей управления, имеющих характерное отношение к управленческой деятельности. К основным закономерностям педагогического управления относят зависимость эффективности функционирования системы управления учебно-воспитательной работы от уровня связей между субъектом и объектом управления, обуслов-

ленность содержания и методов педагогического управления учебно-воспитательной работы, характером содержания и методов организации педагогического процесса. К числу закономерностей педагогического управления также можно отнести целесообразность и гуманистичность педагогической системы, системность в управлении, коллегиальность, объективность, полноту информации в управлении педагогическими системами и готовность педагогов к всевозможным видам управленческой деятельности.

Будущий учитель информатики и ИКТ не может характеризоваться только способностями организовывать образовательный процесс и обеспечивать требуемые знания и умения. Для него становится важным умение развивать такие качества и свойства, которые позволяют ему стать личностью, творческой индивидуальностью. А для этого необходимо внести коррективы в содержание его профессионально-педагогической подготовки с учетом рассмотренных видов деятельности.

Понимание необходимости владения будущим учителем информатики и ИКТ перечисленными видами деятельности должно находиться в основе его профессиональной позиции [4].

Литература

1. Общее и различное в воспитании и педагогической деятельности. «Педагогика» Б. Т. Лихачева. М., 1993. С. 36–37.
2. Писарев В. Е., Писарева Т. Е. Теория педагогики. Воронеж : Издательство «Кварта», 2009. С. 612.
3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
4. Шевченко Г. И. Индивидуальная управленческая деятельность преподавателя вуза как объект исследования // Вестник Ставропольского государственного университета. 2006. № 46. С. 193–198.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАРКЕТИНГЕ

Г. И. Шевченко, доцент

К. Ш. Азизова, аспирант 1-го года обучения

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

INFORMATION TECHNOLOGY IN MARKETING PEDAGOGICAL

G. I. Shevchenko, Associate Professor

K. S. Azizov, a graduate student of the 1st year of study

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются вопросы необходимости педагогического маркетинга в современном образовании в условиях информационного общества, развития компетенций и маркетинговых технологий, способствующих их развитию.

The article considers the necessity of pedagogical marketing in modern education in the information society, the developing of competences and marketing technologies that is conducive to their development.

Ключевые слова: педагогический маркетинг, образовательная услуга, компетентность, информационная технология, маркетинговая технология.

Key words: teaching marketing, educational service, competence, information technology, marketing technology.

В связи с тем, что в настоящее время на рынке труда требуются конкурентоспособные специалисты, становится востребованным обучение студентов, в том числе и педагогических вузов, основам маркетинга с учетом некоммерческой, социальной специфики образовательной отрасли.

В современной научной литературе все чаще стали упоминать термин «образовательная услуга», как способ реализации непрерывного образования. Хотя существует множество определений этого термина, все они едины в том, что образовательные услуги направлены на удовлетворение потребностей индивидов, совершенствование имеющихся и полученных им навыков [3]. Предлагаемое системой образования обучение должно соответствовать потребностям общества. Изменения в обще-

стве открывают новые возможности и проблемы, приводящие к крупным прорывам в науке, к трансформации ценностей и перспективам развития [5]. Подобные изменения, в свою очередь, приводят к появлению спроса на новые области образовательных услуг, а следовательно, и к необходимости педагогического маркетинга.

В педагогике маркетинг определяется как процесс производства и реализации образовательных услуг в системе образования, основанного на формировании потребительского спроса и удовлетворении этого спроса. Педагогический маркетинг представляет собой не только систему понятий и знаний об образовательном процессе, способов их получения и использования, это, прежде всего, комплексная организация и управление педагогическим процессом в целях приоритетного положения обучающейся личности [1]. Педагогический маркетинг включает такие виды деятельности, как аналитическая и рекламная. Аналитическая деятельность изучает образовательный спрос учащихся, родителей, общества, молодых специалистов, работодателей. Рекламная деятельность обращена к распространению инновационных технологий регионального, федерального и зарубежного опыта обучения, воспитания; рекламе рейтинга образовательных учреждений, специалиста [6].

Поскольку современная жизнь в целом и профессиональная сфера в частности немыслимы без информационных технологий, конкурентоспособным будет тот, кто обладает умениями и навыками использования таких технологий в своей деятельно-

сти. Информатизация общества требует компетентных специалистов не только в различных областях профессиональной деятельности, но и в области информационных технологий, оптимизирующих решение прикладных задач конкретной профессиональной деятельности. Поэтому одной из компетентностей, формируемых в результате подготовки студентов к педагогическому маркетингу в условиях вуза, является информационно-коммуникативно-технологическая компетентность. Эта компетентность состоит из информационно-технологической компетентности и информационно-коммуникативной компетентности. Она отражает готовность и способность будущего специалиста к эффективному решению проблемы в конкретной профессиональной области с использованием информационных технологий, опирается на уже имеющийся опыт, постоянно совершенствуется и расширяет его границы.

Информационно-технологическая компетентность предполагает наличие способностей:

- работать со стандартными массовыми информационными средствами;
- строить и редактировать информационные объекты на основе стандартных средств информационных технологий;
- пользоваться компьютером, стандартным периферийным оборудованием (мультимедийный проектор, цифровая камера, сканер, принтер);
- владеть особенностями графического интерфейса;
- постигать специфику информационных систем массовой и индивидуальной коммуникации (почта, телефон, сервисы Интернет);
- осуществлять поиск и использовать информационные ресурсы электронных библиотек, Интернета;
- осмысленно использовать технологии личной коммуникации при подготовке и выполнении выступлений, технологии размещения информации в Интернете;
- применять основные возможности информационных и коммуникационных технологий при освоении математических знаний, составлении программ и применении готовых программ при решении различных задач.

Информационно-коммуникативная компетентность включает способности:

- самостоятельно находить, собирать, анализировать, оценивать, преобразовывать и передавать информацию;
- создавать модели и разрабатывать проекты объектов и процессов, в том числе собственную траекторию индивидуальной деятельности и деятельности коллектива;
- квалифицированно использовать современные средства информационных технологий при реализации своих планов [4].

Следует заметить, что в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста появляются новые средства информационных технологий, как программные, так и аппаратные. В связи с этим актуальным для современного профессионального образования становится вопрос о формировании общекультурных компетенций. Наличие этих компетенций способствует самостоятельному приобретению и использованию новых знаний и умений в практической деятельности, и в инновационных областях, опосредованно связанных с конкретной отраслью профессиональной деятельности.

Для формирования перечисленных компетенций в маркетинговой деятельности используются различные технологии. Применение маркетинговых технологий на рынке образовательных услуг – это процесс создания образовательной услуги для потребителя, более высокой ценности по сравнению с конкурентами, которая способна максимально удовлетворить потребности и повысить востребованность потребителя, создать ценностный актив самому учебному заведению [7].

Реализация маркетинговых технологий учитывает ориентацию на спрос образовательных услуг, соответствующих последним достижениям науки и техники, на использование эффективных методов, средств и форм обучения, индивидуализацию обучения, мобильность обучения. Все эти факторы напрямую связаны с развитием информационных технологий, так как влияют и во многом определяют рынок образовательных услуг [2].

Безусловно, сфера образования испытывает необходимость педагогического маркетинга. В настоящее время в условиях развития информационного общества к современному образовательному процессу предъявляется ряд требований: предвидеть перспективу, своевременно выявлять тенденции развития, систематически изучать и внедрять в практику новые формы и методы организации работы. Это связано с тем, что образование является одним из быстроразвивающихся секторов мировой торговли услугами и все больше становится фактором ускорения, глобализации информатизации. Этим требованиям отвечает педагогический маркетинг.

В заключение отметим, что сфера образования, безусловно, испытывает необходимость педагогического маркетинга, поскольку в настоящее время в условиях развития информационного общества современный образовательный процесс должен быть перспективным, развивающимся, стремящимся регулярно изучать и внедрять в практику новые методы и организации формы работы. Это связано с тем, что образование является одним из быстроразвивающихся секторов мировой торговли услугами и все больше становится фактором ускорения, глобализации информатизации.

Литература

1. Ванькина И. В., Егоршин А. П., Кучеренко В. И. Маркетинг образования : учебное пособие. 2007. 334 с.
2. Гудков И. В. Система педагогического маркетинга. 2002. 198 с.
3. Колесов В. Рынок образовательных услуг и ценности образования // Высшее образование в России. 2006. № 2. с. 3–8.
4. Лопатина Н. В. Новые профессии в информационной сфере: опыт аналитико-прогностического исследования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fact.ru>.
5. Лукашенко М. Рынок образовательных услуг: десять лет спустя // Высшее образование в России. 2003. № 1. С. 40–52.
6. Мешков А. А., Жильцов С. В. Создание «совместной» ценности услуги в области бизнес-образования на основе маркетинга партнерских отношений // Маркетинг в России и за рубежом. 2004. № 5. с. 97–106.
7. Третьяков П. И., Захаренко С. И., Туберозова М. В., Шарай Н. А. Педагогический маркетинг в управлении развитием образовательных систем. М. : Перспектива, 2010. 232 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. А. Поддубная, доцент

А. В. Арзуманова, студентка 4 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZING CULTURAL AND RECREATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS OF INFORMATION TECHNOLOGY

N. A. Poddubnaya, Associate Professor

A. V. Arzumanova, 4th year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются вопросы использования современных средств информационно-коммуникационных технологий для эффективной организации культурно-досуговой деятельности учащихся общеобразовательных школ.

In this article we consider questions of use modern means of informational-communication technologies for effective organization cultural and leisure activity of pupils in comprehensive schools.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, культурно-досуговая деятельность школьников, компьютерный клуб.

Key words: informational-communication technologies, cultural and leisure activity of pupils, a computer club.

Стремительное развитие средств информационных технологий и их проникновение во все сферы человеческой деятельности предъявляют повышенные требования к реформированию содержания школьного образования, которое необходимо сосредоточить на развитии созидательной личности школьника. Одним из путей достижения этого может стать целесообразно организованная досуговая деятельность, позволяющая эффективно решать широкий комплекс воспитательных задач, направленных на творческое развитие и саморазвитие личности.

Досуг оказывает огромное влияние на все сферы жизнедеятельности человека. Особенно велико его значение в подростковом возрасте, так как свободное время является доминирующим пространством, в котором происходит физическое и духовное развитие человека.

Организованный в социально-значимых целях досуг является педагогической и социальной поддержкой школьников, формирует у них активное, сознательное и созидательное отношение к окружающему посредством удовлетворения детских потребностей.

В настоящее время социокультурная ситуация характеризуется целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере духовной жизни – утратой духовно-нравственных ориентиров, отчуждением от культуры и искусства детей, учащихся и взрослых [1].

Анализ научных исследований и современной практики свидетельствует, что общий уровень обеспечения досуга в настоящее время вступил в явное противоречие с требованиями жизни и запросами молодого поколения. Все это приводит к существенным изменениям в подходах как к его организации, так и к содержанию, и в силу этого ставит педагогическую теорию и практику перед необходимостью поиска оптимальных путей организации и проведения досуга для разных категорий молодежи, переосмысления проблемы досуговой деятельности с точки зрения ее общечеловеческой и социально-педагогической значимости.

Переход к рыночным отношениям вызывает необходимость постоянного поиска новых досуговых технологий. Информационные и коммуникационные технологии могут быть с успехом применены для повышения эффективности внеучебной и внеклассной деятельности школьников, в организации досуга учащихся, поскольку они обеспечивают [2]:

- повышение результативности и качества внеучебной и внеурочной деятельности;
- активизацию познавательной и творческой деятельности школьников за счет компьютерной визуализации учебной информации, включения игровых ситуаций, возможности управления, выбора режима внеучебной деятельности школьников;

- углубление межпредметных связей за счет использования современных средств обработки, хранения, передачи информации, в том числе и аудиовизуальной, при решении задач различных предметных областей;
- усиление практической направленности знаний, полученных в рамках досуговой деятельности;
- закрепление знаний, умений и навыков в области информатики и информационных технологий;
- формирование устойчивого познавательного интереса школьников к интеллектуально-творческой деятельности, реализуемой с помощью средств ИКТ;
- повышение воспитательного воздействия всех форм досуговой деятельности;
- осуществление индивидуализации и дифференциации в работе со школьниками;
- развитие способности свободного культурного общения школьников с помощью современных коммуникационных средств.

Внеурочная деятельность учащихся по информатике в рамках специально организованной системы может стать эффективным средством повышения уровня знаний, умений и навыков по информатике и информатизации внеурочной деятельности школьников в целом, если будут внедрены информационные технологии и специальные методы и формы проведения внеурочной деятельности, основанной на использовании средств информатизации.

Такой системой может выступать компьютерный клуб как творческое объединение заинтересованных школьников. Теоретической основой для построения и реализации модели организации внеурочной деятельности школьников по информатике в рамках работы компьютерного клуба, основанной на применении информационных технологий, являются идеи, положения личностно-ориентированного, компьютерно-ориентированного подхода в обучении.

Клубная деятельность направлена на привлечение к активной творческой работе учащихся всех возрастных групп, на развитие надпредметных знаний и умений, освоение культурных ценностей. Основная деятельность клуба, как правило, направлена на организацию работы по различным проектам, связанным с профессиональными, научными или личными интересами его руководителя.

Так, компьютерный клуб может заниматься выпуском классной (школьной) газеты, представленной в печатном или электронном виде, поддержкой школьной страницы в Интернет, участием в сетевых проектах, конкурсах и олимпиадах по информатике, изучением современных информационных и телекоммуникационных технологий и т. д. [3].

Рассмотрим методическое сопровождение работы компьютерного клуба по обучению школьников использованию современных мобильных сервисов Google, разработанное на кафедре информационных технологий в образовании.

В рамках деятельности данного клуба учащиеся:

- знакомятся с современными мобильными технологиями;
- изучают новинки в сфере мобильных сервисов, предоставляемых компанией Google Inc;
- рассматривают функционирование сервисов на мобильных устройствах различных типов;
- участвуют в дискуссиях о насущных проблемах в данной сфере;

- занимаются проектно-исследовательской деятельностью, развивающей познавательные навыки школьников, их критическое мышление.

Электронные учебно-методические материалы для организации работы школьного компьютерного клуба «Мобильные сервисы Google» размещены в сети Интернет по адресу: www.google.creativelook.ru (рис. 1).



Рисунок 1 – Учебно-методические материалы для организации работы компьютерного клуба «Мобильные сервисы Google»

Ресурс содержит интересную информацию о современных мобильных сервисах Google и состоит из нескольких разделов:

- раздел «Главная страница» включает основные сведения о системе Google и её мобильных сервисах;
- раздел «Мобильные новости» содержит обзор новинок в области мобильных устройств (ОС, телефонов, планшетных ПК и т. д.) и концепты устройств, которые вскоре появятся на мобильном рынке;
- раздел «Установка» знакомит учащихся с настройкой и синхронизацией сервисов Google с мобильным устройством;

- раздел «Опросы» содержит перечень вопросов об использовании мобильных сервисов Google для осуществления школьниками самоконтроля усвоения материала;
- раздел «Видео» включает интересные видеоресурсы о мобильных средствах и сервисах Google, которые позволяют в наглядной форме ознакомиться с ними;
- раздел «Полезные ссылки» содержит дополнительные сведения или ответы на интересные вопросы.

Разработанный электронный ресурс имеет понятный интерфейс, развитую систему навигации, в каждом разделе есть возможность оставлять комментарии. Это позволяет учащимся изучать материал в удобном для себя темпе, общаться друг с другом и обмениваться полезной информацией.

Следует отметить, что деятельность школьников в рамках работы данного компьютерного клуба позволяет:

- поддерживать открытую систему дополнительного образования, обеспечивающую каждому ребенку собственную траекторию развития;
- изменить организацию процесса познания путем смещения его в сторону системного мышления;
- рационально организовать познавательную деятельность учащихся;
- использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать процесс обучения и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;
- использовать системы дистанционного образования различного уровня;
- организовать коммуникативную деятельность школьников.

Таким образом, информационные и коммуникационные технологии могут быть с успехом применены для повышения эффективности внеучебной и внеклассной деятельности школьников, в организации досуга учащихся, одним из направлений которого может быть организация работы компьютерного клуба.

Литература

1. Асанова И. М. Организация культурно-досуговой деятельности: учеб. для вузов / И. М. Асанова, С. О. Дербина. М. : Академия, 2011. 192 с.
2. Внеклассная работа по информатике. URL: <http://kps.school53.net/publikacii/vneklassnaya-rabota-po-informatike.html> [дата обращения 26.03.13].
3. Культурно-досуговая деятельность. URL: <http://o-dosuge.ru/page/2> [дата обращения 29.03.13].

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ИНФОРМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Г. И. Шевченко, доцент

Ю. В. Березнева, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

TECHNOLOGY IMPLEMENTATION ZADACHNOGO APPROACH IN COMPUTER SCIENCE IN A SPECIALIZED SCHOOL

G. I. Shevchenko, Associate Professor

Y. V. Berezneva, 5-year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются возможности реализации задачного подхода при изучении алгоритмизации в профильной школе, место занимательных задач при реализации задачного подхода и их влияние на качество усвоения знаний учащимися.

The article considers possibilities of realization of task method in studying algorithmization in special school together with the place of entertaining exercises of realization of task method and their influence on the quality of students' assimilation of knowledge.

Ключевые слова: задачный подход, задачная технология, занимательные задачи, мотивация учебной деятельности.

Key words: task method, task technology method, entertaining exercises, motivation of educational activity.

На сегодняшний день в системе образования наряду с компетентностным подходом, несмотря на все произошедшие из-

менения, распространенным остается «знаниевый подход» в обучении. Такой подход предусматривает исключительно интеллектуальное развитие, что затрудняет для учеников переход от обучения к применению своих знаний в обычной жизни [1].

«Задачный подход» в обучении также развивает интеллектуальную сферу учащихся, но в отличие от «знаниевого подхода» больше развивается логическое мышление. Задачный подход больше направлен на практическое применение знаний, полученные знания направляются на решение конкретных задач, в то время как знаниевый подход предполагает теоретическое владение знаниями. Иными словами при знаниевом подходе единицей обучения является информация по предметной области «порция знаний», а при задачном подходе единицей обучения является умение, можно даже сказать навык.

При задачном подходе путь познавательной деятельности обучающегося короткий, а именно репродуктивно-исполнительский. В исследовательской позиции обучающийся находится только на этапе анализа условия задачи.

«Задачная технология – это проектирование и реализация образовательного процесса по информатике, направленного на развитие профессиональных качеств личности школьников, предполагающих достижение планируемых результатов с помощью профессионально-ориентированной системы задач» [2].

С учетом профильной подготовки задачная технология положительно влияет на повышение качества знаний при изучении информатики. Особенности подхода к проектированию задачной технологии для курса информатики заключаются в следующем:

- предварительное выяснение специфики профильных предметов;
- роли задач в выбранных тематических линиях, определение дидактических функций задач с учетом современного состояния информатики как науки сферы профессиональной деятельности выпускника;
- направленность на расчетные задачи, активизирующие творческую деятельность учащихся и моделирующие ситуации, возможные в будущей профессиональной деятельности выпускников;
- выяснение типологии задач для каждой тематической линии, сбалансированное насыщение проектируемого задания расчетными и семантическими заданиями различной сложности и трудности [2].

Как видно из вышесказанного, реализация задачного подхода в обучении информатике наилучшим образом складывается в условиях профильной школы, где уже реализовано разделение профильных предметов.

При использовании задачного подхода у учащихся развивается волевая и мотивационная сферы учебной деятельности.

Мотивация учебной деятельности учеников является одним из важных аспектов в преподавании. Важно не только передать знания ученикам, но и направить их в сторону саморазвития и саморазвития, мотивировать их для более глубокого изучения предмета.

Одним из типов задач, развивающих мотивационную сферу учебной деятельности, используемых в задачном подходе, являются так называемые занимательные задачи.

Занимательные задачи следует отличать от задач с занимательным наполнением. В последних занимательность проявляется либо через сюжетную линию – когда обычные данные облачаются в необычную форму (стихотворная форма, рассказ от первого или третьего лица, реальные жизненные ситуации) или обычными данными следует оперировать в необычных условиях [3].

В настоящее время такой тип задач включен в учебник Л. Л. Босовой для младших классов. Но при изменении цели задачи их можно использовать и в старших классах.

Например, в рабочей тетради к учебнику Л. Л. Босовой для шестого класса есть ряд задач о взвешиваниях: «Из четырех внешне одинаковых деталей одна отличается по массе от трех остальных, ее масса меньше. Как выявить эту деталь двумя взвешиваниями на чашечных весах без гирь?» [5]. В рабочей тетради предлагается записать ход мыслей, в то же время можно предложить старшим классам записать алгоритм в виде блок-схемы.

В учебнике Л. Л. Босовой представлено достаточно много задач на составление словесного алгоритма. В данном случае как раз и прослеживается мотивация учащихся к изучению достаточно сложного материала.

Содержательная линия алгоритмизации и программирования является одной из сложных линий при обучении информатике и ИКТ. Алгоритмизация как часть программирования является основным, главным элементом содержания курса информатики.

Изучение алгоритмизации имеет два аспекта: развивающий и программистский.

Развивающий аспект связан с необходимостью развития алгоритмического стиля мышления у учащихся как необходимого качества личности современного человека. Программистский аспект носит преимущественно профориентационный характер и связан с необходимостью показа учащимся содержания профессиональной деятельности.

При изучении данной линии наиболее важно показать ее практическую значимость, следовательно, необходим комплекс задач, способствующих усвоению знаний и отработке навыков. В данном случае ярко проявляется задачный подход.

Несмотря на серьезность материала, здесь также можно мотивировать учащихся применением занимательных задач.

Естественно, невозможно построить процесс обучения исключительно на занимательных задачах, их переизбыток может повлечь за собой нарушение дисциплины урока. Рекомендуется использовать 1–2 занимательные задачи. Целесообразно использовать занимательные задачи для закрепления материала или для актуализации знаний.

Например, задача «Счастливый билет» по теме «Условный оператор»:

«В СССР в XX веке билеты на все виды транспорта имели четырехзначный номер. Билет считался «счастливым», если суммы двух левых и двух правых цифр числа были равны. Выяснить, является ли билет счастливым» [4].

Задача на повторение построения блок-схем.

Например, автоматизированная ванна управляется с помощью десяти кнопок: «долить 1 л», «слить 1 л», «долить 2 л», «слить 2 л», «долить 5 л», «слить 5 л». Из-за неисправности все кнопки, кроме «долить 5 л» и «слить 3 л», не работают. Как долить в ванну 3 л воды?

Применение занимательных задач возможно в условиях достаточно серьезной темы основы алгоритмизации. Такие задания могут способствовать более легкому усвоению материала. При этом для среднего звена будет интересна игровая постановка задачи, а для старшего звена практическое применение и эмоциональная разгрузка на урок.

Таким образом, реализация задачного подхода в информатике в значительной степени повышает качество получаемых учащимися знаний. При реализации данного подхода происходит актуализация знаний учащихся, увеличивается практическая значимость полученных знаний.

Задачный подход также позволяет реализовать межпредметные связи, что может способствовать постоянному закреплению материала не только по информатике, но и по другим профильным и не профильным предметам. Тесная межпредметная связь, проявляющаяся при задачном подходе, позволяет ученикам более широко применять свои знания и видеть «полную картину образования» т. е. воспринимать образовательный процесс как единое целое, а не отдельные предметы.

Развитие задачного подхода может способствовать изменению системы образования в целом в соответствии с требованиями современного мира.

Литература

1. Дидактор. Сущность задачного подхода в обучении. URL: <http://didaktor.ru/sushhnost-zadachnogo-podxoda-v-obuchenii/>.
2. Интернет-педсовет. Задачная технология как средство профессиональной ориентации сельских школьников. URL: http://pedsovet.perm.ru/sections/doc_view.php?did=726.
3. Хмара Е. В., Шеркожухова А. А. Роль занимательных задач в обучении информатике. URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2010/Pedagogica/62384.doc.htm.
4. Задачи по основам программирования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/412158/>.
5. Босова Л. Л. Информатика и ИКТ : рабочая тетрадь. 6 класс. 2011.

А. Х. Ардеев, доцент

В. В. Борисов, студент 5 курса, «Информатика»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FEATURES OF THE USE OF FREE SOFTWARE FOR SCHOOLS

A. H. Ardeev, Associate Professor

V. V. Borisov, 5-year student, «Computer Science»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассмотрены вопросы, связанные с использованием свободно распространяемого программного обеспечения в школах Ставропольского края, уровень готовности перехода школ на СПО, а также преимущества его использования.

In the article it is considered questions related to the use of free software in schools Stavropol region, the level of preparedness of schools move to open source software, and the benefits of its use.

Ключевые слова: среднее образование, информационные технологии, свободное программное обеспечение.

Key words: secondary education, information technology, free software.

Необходимость перехода на свободное программное обеспечение (СПО) обусловлена несколькими причинами. Основной причиной является высокая стоимость лицензионного программного обеспечения крайне рискованно. В этом плане открытость исходных кодов ПО и возможность их модификации является гарантией того, что монополист не сможет навязывать своё мнение без учёта реальных потребностей потребителей программного обеспечения. В нашей стране этот вопрос рассматривается на самом высоком уровне. Экспертно-консультативной группой Совета при Президенте РФ по развитию информационного общества в РФ был разработан план, в котором среди прочих ставится «задача по внедрению дистрибутива общесистемного и офисного программного обеспечения на основе СПО в образовательных учреждениях» [4].

Основателем движения СПО является Ричард Столлман, сформулировавший понятие «свободное программное обеспечение», в котором отразились принципы открытой разработки программы в научном сообществе ещё в 1970-е годы. Эти принципы утверждают те права, которые авторы свободных программ передают любому пользователю, например программу можно свободно использовать, можно изучить, принцип работы программы и адаптировать её для своих целей. Можно также свободно распространять копии программы в помощь другим пользователям, её можно свободно улучшать и публиковать свою улучшенную версию с тем, чтобы принести пользу всему сообществу. Условием этой свободы является доступность исходного текста программы и возможность внесения в него модификаций и исправлений, то есть речь идет о четырех принципах: 1) открытость; 2) доступность для модернизации и исправления ошибок и дефектов; 3) отсутствие ограничений на использование; 4) распространение.

Первоначально свободные программы распространялись вообще без лицензии. Однако впоследствии потребовалось документальное оформление для СПО, в связи с этим и была разработана специальная лицензия, которая получила название GNU General Public License, или просто GPL. Цель GPL – предоставить пользователю права копировать, модифицировать и распространять программы (что по умолчанию запрещено законом об авторских правах), а также гарантировать, что и пользователи всех производных программ получают вышеперечисленные права [7].

Для понимания ситуации использования СПО в школах Ставрополя и Ставропольского края нами были поставлены следующие задачи:

- 1) выяснить, каким программным обеспечением пользуются в школах;
- 2) оценить уровень готовности перехода школ на СПО;
- 3) описать преимущества использования СПО.

Для выполнения этих задач были проведены интервью в 10 учебных заведениях в период с 15 марта по 10 апреля

2012 г. Нашими информантами стали учителя информатики школ г. Ставрополя и Ставропольского края. В школах на 10–90 % ученических компьютеров в качестве альтернативы ОС MS Windows установлены Linux [2], версии Linux Unior, ALT Linux 5.0 «школьный» и др. Кроме вышеперечисленных используется ОС Mandriva [3] (версии Edumandriva) – одна из лучших операционных систем Linux, специализированная на упрощенном и оптимизированном интерфейсе как для дома и офиса, так и для серверов. Mandriva доступна почти на всех языках мира, она представляет собой полностью преднастроенную и налаженную графическую операционную систему Linux. Ее легко устанавливать и использовать, она работает стабильно. В числе других ОС используются Ubuntu [4], версии Ubuntu 11.04, Xubuntu. Ubuntu, которая также принадлежит группе открытых Unix-подобных операционных систем, основана на ядре Linux. Операционные системы Linux вполне надежны и удобны в обращении, единственным недостатком их является то, что из-за их пока еще относительно низкой распространенности некоторые производители просто не хотят создавать драйвер для этой системы и в целом для Linux. Что касается офисных приложений, то в 9 школах используют пакет программ OpenOffice.

Так как в настоящее время в компьютерных классах все еще используется MS Windows, то вряд ли произойдет полный переход на СПО. Все входящие в состав OpenOffice.org прикладные программы могут работать на множестве различных операционных систем, включая Linux, Mac OS X, FreeBSD и Microsoft Windows, т. е. представляя собой мультиплатформенное ПО. Можно отметить, что OpenOffice.org 3 – хорошая платформа для обучения основным навыкам компьютерной грамотности, без привязки к коммерческим продуктам. Для школьников, серьезно интересующихся информатикой, OpenOffice.org с компонентом программного обеспечения также является идеальной платформой для развития навыков работы с информационными технологиями (ИТ-навыков) и понимания реальной разработки программного обеспечения. На базе OpenOffice.org можно создавать учебные материалы и управлять административными задачами. В пакет входят такие программы, как: OpenOffice.org Writer – текстовый процессор и визуальный (WYSIWYG) редактор HTML; OpenOffice.org Calc – табличный процессор; OpenOffice.org Impress – программа подготовки презентаций; OpenOffice.org Base – механизм подключения к внешним СУБД и встроенная СУБД HSQLDB; OpenOffice.org Draw – векторный графический редактор; OpenOffice.org Math – редактор формул [1].

Хорошей альтернативой графическому редактору PhotoShop для работы с растровой графикой является GNU Image Manipulation Program или GIMP, который поддерживает больше тридцати форматов изображений, умеет работать со слоями, масками, фильтрами и режимами смешивания. В арсенале программы есть огромный спектр инструментов для цветокоррекции и обработки любых фотографий и изображений [8]. В процессе обучения использованию нового программного обеспечения у школьников проявляется феномен постмодернизации – осознания целей обучения, когда программа освоена.

Основы программирования во всех школах выборки изучаются с использованием проверенного временем, академичного FreePascal. Сам язык PASCAL создавался как язык для обучения принципам структурного программирования, таким он и остаётся до сих пор. Как учебный язык начального уровня для старших классов школы, да и младших курсов вузов он пока не имеет альтернатив. Для разработки программ на языке PASCAL может использоваться среда с открытым исходным кодом Lazarus (использует компилятор Free PASCAL). Эта сре-

да обладает наиболее развитыми возможностями для создания графических и консольных приложений, имеет Delphi-подобное окружение, но в отличие от Delphi является мультиплатформенной и поддерживает русский язык [6].

На основе анализа результатов проведенного исследования и описания преимуществ использования СПО пришли к следующим выводам:

1. В исследуемых школах большинство программ, представленных в статье, могут работать как в MS Windows, так и в Linux, Ubuntu, Mandriva, Edumandriva, т. е. являются мультиплатформенными.

2. Уровень освоения СПО в школах, участвовавших в выборке, самый разный. Разница определяется не материальной составляющей, а индивидуальным отношением к данному вопросу. Находит выражение использование небюджетных (конкретно – грантовых) средств для закупки известного лицензионного ПО на базе Windows. Заметим, такое решение не противоречит законодательству РФ. Мотивом освоения СПО является и понимание того, что Ставрополь является пилотным регионом в области образования, и культуры, что обязывает его находиться в готовности предложить решение по данным нововведениям до окончания эксперимента. Однако учителя отмечают трудности в установке СПО: не всегда нужные драйверы входят в его состав, и тогда устанавливать модули приходится вручную.

3. Основными преимуществами СПО являются их характеристики: открытость, доступность для модернизации и исправления ошибок и дефектов, отсутствие ограничений на использование и распространение. К другим положительным сторонам уже упомянутых выше Linux Unior, ALT Linux 5.0 «школьный», Ubuntu 11.04, Xubuntu, Edumandriva, можно отнести их хорошую работу и на старом оборудовании. Преимущество СПО состоит также в том, что оно содержит все необходимые программы для подготовки уроков и обучения информатике,

значительный набор программ по математике, физике, черчению, астрономии и другим предметам, обучающие и развивающие игры, стандартный набор офисных программ.

4. Интерес к освоению программного кода СПО как у учеников, так и у учителей информатики или системных администраторов нами не выявлен, однако мы полагаем, что необходимо двигаться по пути постепенного внедрения СПО в образовательные учреждения.

Литература

1. Основы работы в OpenOffice. М. : Открытые Системы, 2007. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/OpenOffice.org> (дата обращения 10.04.2013).
2. Linux: Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Linux> (дата обращения 10.04.2013).
3. Mandriva Linux 2011 Beta 3. URL: <http://betasoftware.ru/desktop/systems/265-mandriva-linux-2011-beta-1.html> (дата обращения 10.04.2013).
4. Ubuntu: Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_Netbook_Remix (дата обращения 10.04.2013).
5. Направление «Э-Образование». URL: <http://www.infosovet.ru/actionplan/elearning-actionline> (дата обращения 10.04.2013).
6. Ардеев А. Х. Программирование на Free Pascal. Ставрополь, 2008.
7. Свободное программное обеспечение: Материал из Википедии – свободной энциклопедии URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Свободное_программное_обеспечение (дата обращения 10.04.2013).
8. ЧТО такое gimp? // URL: <http://www.gimpart.org/a-cto-takoe-gimp> (дата обращения 10.04.2013).

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Г. Везилов, профессор ДГПУ

П. Т. Шахназарова, старший преподаватель факультета музыки ДГПУ

Х. С. Абдуллаева, аспирант 1-го года обучения

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN EDUCATION PEDAGOGICAL TRAINING OF BACHELORS

T. G. Viziers, Professor DGPU

P. T. Shakhnazarova, Senior Lecturer, Department of Music DGPUK

H. S. Abdullayev, 1st year graduate student

В статье на конкретных примерах рассматривается роль междисциплинарных проектов в организации самостоятельной деятельности бакалавров педагогического образования по профилям «Иностранный язык» и «Музыка и мировая художественная культура».

The article discusses the role of specific examples of interdisciplinary projects in the organization of independent undergraduate teacher education activities on profiles «Foreign Language» and «Music and world culture».

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, проектная деятельность, междисциплинарные проекты.

Key words: Bachelor of Teacher Education, projects, cross-curricular projects.

Современная парадигма образования состоит в переходе от образования знаниевого к деятельностному, личностно-ориентированному. В связи с этим можно выделить следующие основные направления трансформации процесса обучения в вузе: замена технологии накопления знаний системой развития навыков, необходимых в конкретных условиях; внедрение непрерывного образования; творческое внедрение новых приемов работы с информацией; компьютерное моделирование. Решение этих вопросов требует использования наиболее эффективных технологий, форм, методов и средств педагогической деятельности [3].

Использование мультимедийных технологий в профессионально-педагогической деятельности бакалавра имеет целью развитие, обучение и воспитание учащихся как субъектов образовательного процесса посредством иностранного языка.

Применение технологий мультимедиа в процессе урока сочетается с технологией развивающего обучения, а также проблемным и дифференцированным обучением. В условиях современных реалий информационные технологии, а особенно мультимедийные технологии являются мощным средством обучения, и их применение в образовательном процессе служит серьезным инструментом для педагога в повышении эффективности обучения и качества образования [1].

С помощью программных средств и соответствующего инструментария можно представлять учебную информацию в различной форме; инициировать процессы усвоения знаний; приобретения умений и навыков практической деятельности; эффективно осуществлять контроль результатов обучения, тренажеры, повторение; активизировать познавательную деятельность студентов; формировать и развивать определенные виды мышления.

Использование технологий мультимедиа в образовательном и воспитательном процессе позволяет значительно стимулировать познавательный интерес бакалавров, развивает навыки работы с самыми разнообразными источниками информации и имеет ряд других преимуществ. Компьютер значительно

но облегчает труд преподавателя, делая процесс обучения более ярким и эмоционально насыщенным [2].

Использование современных технологий мультимедиа в учебном процессе позволяет повысить качество учебного материала и усилить образовательные эффекты от применения инновационных педагогических программ и методик, поскольку дает преподавателям дополнительные возможности для построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Применение технологий мультимедиа позволяет реализовать дифференцированный подход к обучающимся с разным уровнем готовности к обучению. Интерактивные обучающие программы, основанные на гипертекстовой структуре и мультимедиа, дают возможность организовать одновременное обучение бакалавров, обладающих различными способностями и возможностями. Поэтому целесообразным является использование мультимедийных технологий, в частности цифровых образовательных ресурсов, в профессионально-практической деятельности бакалавров педагогического образования.

В нашей опытно-педагогической работе мы применяем технологию проектной деятельности, основанную на инициировании самостоятельной деятельности бакалавров по разработке конкретной проблемы и оформлению практического результата.

По нашему мнению, проектная деятельность способна сформировать у бакалавров устойчивую положительную мотивацию к изучению дисциплины, решению прикладных задач с помощью средств информационных и коммуникационных технологий, а также навыки применения программного обеспечения в разных прикладных областях.

Применяя технологию проектной деятельности, мы развиваем познавательные навыки бакалавров, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, критическое и творческое мышление.

Программы бакалавриата согласно требованиям новых ФГОС предполагают разработку разнообразных образовательных программ и модулей учебных дисциплин. Здесь важно, чтобы последние способствовали формированию компетенций, дающих бакалаврам возможность в дальнейшем продолжать учебу в магистратуре и самостоятельно совершенствовать профиль своей подготовки. Успех в этом направлении может быть достигнут путем практической реализации принципа модульного обучения на основе достижений инновационной педагогики и технологий дистанционного обучения [2].

В работе [1] авторы предлагают методику развития у студентов навыков применения мультимедийных технологий.

Организация проектной деятельности бакалавров включает в себя как индивидуальную, так и групповую работу. Мы определяем метод проектов как совместную деятельность преподавателя, бакалавров по созданию прототипа, прообраза предполагаемого объекта.

Благодаря методу проектов, используемому в системе компьютерного обучения, учеба каждого бакалавра проходит в интересной для него форме и дает высокие результаты.

Этот метод открывает перед бакалавром возможности проявить себя, выявить свои способности, наметить будущую профессиональную деятельность, выявить что-то близкое и интересное для себя и сконцентрировать на этом свои желания, силы, способности. Это позволяет включить в учебный процесс самое важное: активность, интерес и сознательную самореализацию главного участника – обучаемого.

В Дагестанском государственном педагогическом университете проводится определенная работа по внедрению мультимедийных технологий в систему подготовки бакалавров педагогического образования, в частности, по профилям «Иностранный язык» и «Музыка и мировая художественная культура».

Нами создан цифровой образовательный ресурс на основе программной среды Macromedia Flash Pro для урока английского языка по теме «The Article».

В своей профессионально-педагогической деятельности мы существенное внимание уделяем методу проектов как важному средству, несущему в себе большой потенциал для разностороннего развития бакалавров по профилю «Музыка и мировая художественная культура».

Музыкальная викторина осложняется техническими трудностями: прослушивание музыки в аудиозаписи – прокручивание пленки вперед-назад, теряя при этом драгоценное время. А цифровые CD не дают возможность выделить какой-то фрагмент, например главную или побочную партию.

Часто студенты не могут узнать фото того или иного композитора.

Все это требует пересмотра традиционных форм обучения и перейти на современные методы подачи информации.

Для успешного изучения дисциплины «История зарубежной музыки» в Дагестанском государственном педагогическом университете на факультете музыки разработан мультимедийный проект «Роберт Шуман», включающий инновационные качества, использующие новые педагогические инструменты.

В презентацию входит 20 слайдов, 19 из которых дополнены иллюстрациями (автопортрет Шумана, Клары Шуман, города и дома, в котором он жил, и т. д.). Также представлены отрывки из музыкальной газеты, главным редактором которой являлся Шуман. В данной разработке рассматриваются два фортепианных цикла Шумана: «Карнавал», «Бабочки».

Подробно рассматривается фортепианный цикл Шумана «Карнавал». Кроме них включены вариации «Abegg», «Симфонические этюды», «Фантастические пьесы», «Крейслериана».

Мультимедиа дает возможность одновременно читать текст, просматривать иллюстрации, а также слушать музыкальные произведения. Сценарий спроектирован таким образом, чтобы студент мог проследить особенности стилистики в творчестве Шумана.

В ходе формирующего эксперимента было доказано, что разработанный мультимедийный проект «Роберт Шуман», его методическое сопровождение обеспечивают теоретическую базу для укрепления профессиональной компетентности бакалавров по профилю «Музыка и мировая художественная культура» и развития знаний, умений работы и самостоятельного освоения новых возможностей проектов в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Демкин В. П., Вымятин В. М., Можаяева Г. В., Тарунина Г. А. Дистанционное обучение и мультимедиа // Высшее образование в России. 1998. № 4.
2. Ершова Н. Ю., Назаров А. И. Методика и технология реализации модульного принципа в рамках модели открытого обучения физике // Открытое образование. 2011. № 4 (87). С. 4–11.
3. Курбатова Л. М. Проектная деятельность студента как технология освоения информационной культуры будущего специалиста. URL: /www.infojournal. 2010.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ПРОЕКТЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ

О. П. Панкратова, доцент

А. А. Волобуева, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

INTERSUBJECT PROJECTS FOR INDEPENDENT ORGANIZATION OF STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE

O. P. Pankratova, Associate Professor

A. A. Volobueva, 5-year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье на конкретных примерах рассматривается роль междисциплинарных проектов в организации самостоятельной деятельности учащихся по информатике в общеобразовательной школе.

The article discusses the role of specific examples of interdisciplinary projects in the organization of independent work of students in computer science in secondary school.

Ключевые слова: самостоятельная работа, проектная деятельность, междисциплинарные проекты.

Key words: independent work, project work, interdisciplinary projects.

Главная задача общеобразовательной школы – научить учащихся получать информацию, обрабатывать её и анализировать, самостоятельно мыслить, добывать и применять знания на практике. Естественно, что в современных условиях использование только традиционной системы обучения, когда учащимся преподносится в готовом виде некоторая сумма знаний, ученики получают и закрепляют их на практических занятиях, а учитель затем контролирует качество их усвоения, в полной мере эти задачи решить не может. Отсюда возникает необходимость увеличения доли самостоятельной работы учащихся на уроках и пересмотра принципов, форм и методов организации этой работы.

Возможны два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной деятельности учащихся. Первое – это увеличение роли самостоятельной работы в процессе классных занятий. Реализация этого пути требует от учителей разработки методик и форм организации таких занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности учащихся и улучшение качества подготовки. Второе – повышение активности учащихся по всем направлениям самостоятельной работы во внеклассное время. В любом случае самостоятельная работа учащихся должна способствовать: расширению, укреплению и углублению знаний, полученных во время урока; формированию желания приобретать новые знания, практические навыки и умения в решении ситуационных задач; проявлению индивидуальности каждого учащегося; развитию творческого подхода к решению поставленных проблем.

На уроках информатики в процессе изучения той или иной темы задача учителя – правильно организовать самостоятельную работу. Учитель перед учеником должен поставить проблему, решая которую, он вынужден искать информацию, способы решения, корректировать свою исследовательскую деятельность и, в конечном счете, анализировать полученные результаты. Такой подход делает учебный процесс более эффективным, так как обучающийся лучше усваивает полученные сведения и может выбрать оптимальный набор знаний, необходимых ему для решения проблемы.

Эффективно организовать самостоятельную работу, на наш взгляд, можно через учебно-проектную деятельность. Под *учебным проектом* понимается организационная форма работы, которая ориентирована на изучение законченного учебного раздела и составляет часть стандартного учебного курса или нескольких курсов [1].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую уча-

щиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве, с проблемным и исследовательским методами.

В своем исследовании мы предлагаем учащимся в качестве заданий для самостоятельной работы по информатике выполнить *межпредметные проекты*, направленные на более глубокое изучение темы «Формализация и моделирование». Выбор темы обусловлен слишком малым количеством часов, отводимых на ее преподавание в общеобразовательной школе. Однако рассмотрение вопросов моделирования в курсе информатики, по нашему мнению, является основой развития мыслительных операций, называемых в педагогике способами умственных действий или интеллектуальными умениями. Поэтому все проектные задания подобраны нами таким образом, чтобы учащиеся развивали при этом образное мышление и творческие способности, а также использовали ИКТ при их выполнении.

При изучении темы «Формализация и моделирование» важнейшим навыком является умение переводить проблемы из реальной действительности в адекватную, оптимальную модель (информационную, математическую, физическую и т. п.), оперировать этой моделью в процессе решения задачи и, наконец, правильно интерпретировать полученные результаты. Моделирование как универсальный подход к изучению сложных объектов используется практически во всех учебных курсах [3].

Один из проектов – это исследование различных школьных предметов с целью нахождения в них моделей. При его выполнении учащиеся имеют дело с междисциплинарными связями. Межпредметные связи в школьном обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся, существенной особенностью которой является овладение школьниками обобщенным характером познавательной деятельности [2].

Реализация в курсе информатики междисциплинарных связей позволяет увидеть одни и те же предметы, явления или процессы с разных точек зрения, получить целостное представление о мире, охватить все свойства и связи изучаемых объектов. Это делает знания более значимыми и применимыми на практике, помогает в изучении других предметов, в самостоятельной работе и во внеурочной деятельности.

Для укрепления междисциплинарных связей необходимо не только отрабатывать технологические навыки, но и задумываться о содержательном наполнении практических заданий. Например, изучая табличный процессор, можно решать задачи целочисленной арифметики, строить графики функций и закономерностей, решать уравнения, выполнять приближенные вычисления, моделировать физические процессы и т. п. Осваивая сервисы и службы Интернет, учащиеся могут узнавать интересные факты из истории, литературы и др.; обрабатывать и систематизировать найденную информацию. Изучая базы данных, можно формировать навыки классификации и структурирования информации на примере географических, социальных, физических и т. п. объектов. Этот список можно продолжать.

Итак, выполнение в рамках самостоятельной работы междисциплинарных проектов стимулирует у учащихся тягу к знаниям, укрепляет интерес к предмету, расширяет заинтересованность, углубляет знания, способствует становлению интересов профессиональной направленности.

Литература

1. Брыкова О. В. Проектная деятельность на уроке с использованием информационных технологий : методическое пособие. СПб. : ГОУ ДПО ЦПКС; СПб. : Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2007. 101 с.
2. Галиева Г. М. Использование межпредметной связи в преподавании математики и информатики с географией [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/500865/>;
3. Клеопина С. В. Межпредметные связи в курсе информатики [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/2010/Rostov/I/2/1-2-5.html>;

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОБЛАЧНЫЕ СЕРВИСЫ И СРЕДСТВА ИХ ЗАЩИТЫ

Е. В. Воробьева, магистр 1-го года обучения

Г. И. Шевченко, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

EDUCATIONAL CLOUD SERVICES AND THEIR PROTECTION

E. V. Vorobyov, MA 1st year

G. I. Shevchenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются инструменты обеспечения безопасности облачных платформ, степень обеспечиваемой ими защиты и влияние на сохранность конфиденциальных данных при осуществлении образовательного процесса в облачной среде.

The article considers the security of cloud platforms, the extent provided by their protection and impact on safety's privacy of data during the implementation of the educational process in the cloud environment.

Ключевые слова: облачные технологии, методы защиты данных, облачная среда, системы обнаружения вторжений, криптографический инструментарий.

Key words: cloud technologies, methods of data protection, the cloud environment, intrusion detection systems, cryptographic Toolkit.

Индустрия облачных технологий стремительно развивается, стремясь в перспективе затронуть все сферы человеческой деятельности. Облачный подход позволяет организовать динамическое предоставление информационных услуг через Интернет, предлагая пользователю возможность оплаты по факту, а также регулирование объемов используемых ресурсов в зависимости от реальных потребностей [1]. «Облако» – это большой пул легко используемых и доступных виртуализированных ресурсов (таких, как оборудование, платформы разработки и/или сервисы). Эти ресурсы могут быть динамически реконфигурированы для обслуживания меняющейся нагрузки (масштабируемость), что позволяет оптимизировать их использование [2].

Технологии облачных вычислений оказывают глубокое влияние на сферу образования, изменяя процессы обучения в вузах и организацию научных исследований. Внедрение облачных технологий обеспечивает ряд преимуществ: устранение цифрового неравенства, уменьшение принципиальных отличий между очной, заочной и дистанционной формами обучения, обеспечение персонализации образовательного процесса, не ограниченный географически и технически доступ к накопленной информации. Кроме того, использование этой технологии позволяет выполнять работу совместно с преподавателем или группой студентов.

Независимости от того, используется ли готовая облачная услуга с ограниченным набором функций или сервис, разработанный для конкретного образовательного учреждения, важно уделить значительное внимание проблеме безопасности персональных данных и обрабатывающих процессов.

Современный уровень методов защиты данных и криптографии позволяет достигнуть повышенного уровня защищенности, что используется во всей «облачной» инфраструктуре. Любой пользователь «облачного» сервиса может обезопасить свою систему от следующих рисков:

- прекращение деятельности «облачного» провайдера;
- некомпетентность его сотрудников в вопросах безопасности;
- нарушение соглашения об уровне сервиса;

- судебные иски, требующие от облачного провайдера предоставления всей хранящейся на его серверах информации.

В ряде случаев это достигается за счет применения шифрования и резервного копирования данных [1].

Поскольку данные находятся внутри гостевой операционной системы, работающей на виртуальной машине, пользователь облачного сервиса контролирует доступ к ним, несмотря на отсутствие информации о точном расположении данных на конкретном физическом сервере. Дополнительное шифрование всего сетевого трафика гарантирует защиту данных в случае, если виртуальные серверы облачной среды могут перехватывать сетевой трафик других виртуальных серверов. Шифрование с помощью криптостойких алгоритмов используется также при формировании данных для резервного копирования, а также при монтировании виртуальных серверов с зашифрованными файловыми системами для обеспечения более высокого уровня защищенности.

Например, компания Microsoft предоставляет пользователям Windows Azure расширенный криптографический инструментарий, но остальные средства безопасности этой платформы еще находятся в стадии развития [3].

Каждый сервис, запускаемый на конкретном хосте, представляет собой отдельный вектор атаки на этот хост. Чем больше векторов атаки, тем больше вероятность того, что атакующий обнаружит один из них. Процесс усиления защиты заключается в блокировании ненужных сервисов и исключении пользовательских учетных записей, имеющих второстепенное значение. Система антивирусной защиты также является вектором атаки, особенно если база данных вирусных сигнатур не поддерживается в актуальном состоянии [1].

Как правило, облачная среда не имеет периметра, вместо этого предоставляются другие средства сетевой безопасности. Например, сервис Amazon EC2 использует группы безопасности, которые обеспечивают правила пропускания сетевого трафика, аналогичные задаваемым при конфигурировании брандмауэра. В отличие от традиционной концепции защиты периметра, доступ к одному из серверов во внутренней зоне не означает доступ к другим серверам в пределах этой зоны.

В облачной среде Amazon обнаружение сетевых вторжений осуществляется путем маршрутизации всего трафика через систему, выполняющую его анализ. Обнаружение попыток сканирования портов затрудняет тот факт, что система обнаружения вторжений осведомлена только о запросах к портам, разрешенным правилами группы безопасности. Запросы к портам, которые не открыты группами безопасности, останутся без ответа, вызывая тайм-аут. Компания Amazon имеет собственные системы обнаружения вторжений и не позволяет сканировать порты на принадлежащих ей серверах. Вдобавок сканирование портов не дает злоумышленнику никакой целостной информации об облачной архитектуре конкретной организации.

Сетевые системы обнаружения вторжений Amazon активно выявляют DoS-атаки и своевременно обнаруживают вредоносное содержимое сетевых пакетов, в случае чего блокируют трафик или высылают клиенту предупреждение.

Простейшим подходом к использованию выделенного сервера системы обнаружения сетевых вторжений является ее установка на выделенный сервер перед сетью, который осуществляет мониторинг всего входящего трафика. В этом случае балансировщик нагрузки является единственной точкой отказа сетевой системы обнаружения вторжений. Получив способ компрометации балансировщика, атакующий может остановить процесс обнаружения вторжений.

Альтернативный вариант реализации системы обнаружения вторжений на сервере за балансировщиком нагрузки действует как промежуточная точка между балансировщиком нагрузки и остальными компонентами системы.

Еще один подход заключается в установке системы обнаружения сетевых вторжений на всех серверах в сети. В таком случае повышается общий профиль атаки на систему в целом, потому что на всех серверах будет работать распространенное программное обеспечение, в котором может присутствовать уязвимость.

Система обнаружения вторжений на уровне хоста исследует систему на все признаки компрометации и уведомляет пользователя о случаях изменения файлов операционной системы или системных сервисов. Такие системы очень требовательны к ресурсам CPU и могут потреблять значительную часть вычислительных мощностей, но позволяют разработать профиль безопасности повышенного уровня, обеспечивающий высокую степень защиты отдельных сервисов.

Исходя из предположения о том, что каждый сервис уязвим, наилучшим средством предотвращения атак является быстрое развертывание «заплат» (patch), закрывающих известные уязвимости в системе безопасности. Благодаря динамической природе облачной среды устранение уязвимостей осуществляется за счет установки обновлений безопасности во все образы виртуальных машин, тестирования результатов и перезапуска всех работающих виртуальных серверов [1].

Облачная среда позволяет создать такую инфраструктуру, в которой влияние компрометации одного из узлов на общую работоспособность всей системы минимизировано. Основным средством такой минимизации является сегментация данных с различными уровнями конфиденциальности с последующей обработкой каждого уровня на отдельном сервере. При компрометации одного из виртуальных серверов происходит его немедленная остановка, запускается некомпрометированный дубликат, с помощью которого можно идентифицировать вектор атаки, а затем применить обновления безопасности к образам виртуальных машин и перезапустить другие экземпляры, что сводит время простоя к минимуму.

Таким образом, провайдером облачных сервисов может обеспечиваться достаточный уровень безопасности пользовательской системы с помощью различных средств защиты и угроза безопасности хранимых и обрабатываемых в облачной среде данных не является препятствием на пути внедрения облачных сервисов в современную образовательную среду.

Литература

1. Риз, Дж. Облачные вычисления : пер. с англ. СПб. : БХВ-Петербург, 2011. 288 с.
2. Нил Склатер. Электронное образование в облаке // Электронный ресурс: 10-й международный журнал по проблемам систем управления виртуальным и индивидуальным обучением, Открытый университет, Великобритания, 10–19 стр. 2010 год. URL: <http://www.distance-learning.ru/db/el/382F785722E67DBC325787E005C58EA/doc.html>.
3. Уиггс Дж. Криптографические сервисы и защита данных в Windows Azure. [Электронный ресурс] – Журнал MSDN Magazine, 2010. URL: <http://msdn.microsoft.com/ru-ru/magazine/ee291586.aspx>.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ РЕСУРСЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Н. А. Поддубная, доцент

Л. Р. Дурдыева, магистр 2-го года обучения
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

MULTIMEDIA RESOURCES IN THE FORMATION OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT TRAINING COURSES

N. A. Poddubnaya, Associate Professor

L. R. Durdyeva, MA 2nd year students
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются вопросы разработки и использования мультимедийных средств обучения при формировании информационной образовательной среды учебной дисциплины «Методика решения задач школьного курса информатики».

The article deals with issues of designing and using multimedia means of teaching in forming information educational medium of subject «Methods of solving problems (tasks) of school course of Informatics».

Ключевые слова: мультимедийные средства обучения, информационно-образовательная среда, образовательные мультимедийные ресурсы, электронные учебно-методические материалы.

Key words: multimedia means of teaching, information educational medium, educational multimedia resources, electronic teaching methodological materials.

Использование мультимедийных средств в обучении информатике в настоящее время является весьма актуальным, но вместе с тем и проблемным. Актуальным – потому, что технологии мультимедиа являются одним из передовых достижений человечества, активно проникающих во все сферы деятельности, в том числе и в образовательный процесс. Проблемным – потому, что отсутствие единого методического подхода к организации учебного процесса с использованием мультимедиа отрицательно сказывается на качестве применения мультимедийных средств в обучении.

В связи с тем, что на сегодняшний день мультимедийные ресурсы активно внедряются в образовательный процесс, возникают существенные сложности и противоречия в их использовании:

- создание сложных образовательных продуктов на базе средств мультимедиа требует высокого уровня знаний и опыта, а следовательно, под силу лишь специалисту – программисту;
- большинство преподавателей, которые могли бы повысить качество и доступность подаваемого материала за счет применения мультимедийных ресурсов, специальными знаниями и умениями в области программирования не обладают. Следовательно, преподаватель, способный дать полноценное содержательное наполнение своего курса, не может довести свои идеи до стадии разработки мультимедийного продукта. И обратная ситуация, программисту, которому не составит труда создать любую информационную среду, достаточно сложно будет наполнить ее дидактически «правильным» содержанием.

Решение данной проблемы должно быть направлено на приобретение преподавателем умений оперативно находить уже существующие мультимедийные продукты в глобальной сети и получение навыков самостоятельной разработки необходимых мультимедийных средств учебного назначения [1].

Проблемы применения мультимедийных ресурсов в образовательном процессе представлены в исследованиях многих ученых. Рассмотрением общих вопросов организации об-

учения, преподавания отдельных предметов с применением мультимедиа-ресурсов занимались американские ученые D. M. Willows и H. A. Houghton. Эффективность и целесообразность использования мультимедиа в процессе обучения в вузе проанализирована в работах M. Boyce, S. Brown, R. Mayer, L. Ribet. Концепции структурирования и представления учебных сред мультимедиа предложены в исследованиях М. Н. Морозова. В трудах Н. В. Клемешовой выявлено, что эффективность использования мультимедиа как дидактического средства при организации учебной деятельности зависит от построения системы учебных занятий, содержащих в той или иной форме мультимедиа-ресурсы, в соответствии с моделью освоения учащимися учебной деятельности.

Модель практического освоения обучающимися учебной деятельности в условиях активного использования мультимедиа включает следующие этапы: стимулирующий, целеполагающий, обучающий, аналитико-рефлексивный, этапы саморегуляции и самореализации. Мультимедиа как дидактическое средство, применяемое на каждом из этапов, влияет на развитие основных сфер индивидуальности учащегося: стимулирующий этап модели освоения учебной деятельности предполагает воздействие на мотивационную сферу; на этапе целеполагания происходит влияние на волевую сферу; обучающий этап охватывает интеллектуальную и предметно-практическую сферы индивидуальности обучающегося; на аналитико-рефлексивном этапе и этапе саморегуляции происходит воздействие на сферу саморегуляции; этап самореализации предполагает формирующее влияние на эмоциональную сферу индивидуальности обучающегося [2].

В исследованиях А. В. Осина рассмотрена концепция образовательных электронных ресурсов в комплексе с задачами использования новых педагогических технологий обучения, структуры и содержания учебной работы. Предложена модель открытой обучающей мультимедиа-системы, содержащая электронные учебные материалы и ресурсы нового поколения [3].

Анализ существующих исследований показал, что применение мультимедиа в образовании способствует повышению эффективности обучения (улучшению усвоения учебного материала; уменьшению времени на решение стандартных задач; сформированности практической направленности знаний обучаемых; улучшению поведенческого, эмоционального, положительного отношения к изучаемым предметам; повышению информационной культуры учащихся; развитию познавательной и творческой активности учащихся); формированию у учащихся обобщенных представлений о возможностях мультимедиа, умению самостоятельно добывать информацию о структуре и приемах работы с конкретным программным средством.

В качестве примера использования мультимедийных ресурсов в организации процесса обучения информатике рассмотрим разработанную на кафедре Информационных технологий в образовании информационную образовательную среду учебной дисциплины «Методика решения задач школьного курса информатики». Этот электронный учебно-методический ресурс представляет собой комплексную обучающую среду, которая помогает учащимся решать задачи по информатике различного содержания и сложности, предоставляя необходимый теоретический материал, обеспечивая практическую деятельность обучающихся и контроль усвоения знаний на основе компьютерного тестирования. Теоретические и практические материалы освещают базовые содержательные линии курса информатики, обеспечивают прочное и сознательное овладение обучающимися методикой решения задач разного уровня сложности и прививает студентам навыки рационального использования ЭВМ в своей учебной и профессиональной деятельности.

В соответствии с дидактической направленностью учебной дисциплины «Методика решения задач школьного курса информатики» весь материал образовательной информационной среды разбит на самостоятельные разделы:

- раздел «Теория» состоит из трех тематических компонентов, каждый из которых содержит теоретические материалы, предназначенные для подготовки к практическим занятиям;
- раздел «Методика» включает учебно-методические рекомендации для решения задач школьного курса информатики;
- раздел «Практика» содержит задачи разного уровня сложности по изучаемым темам и подраздел «Ответы и указания к решению задач», содержащий примеры решения задач;

- раздел «Тестирование» представляет собой набор тестов по всем темам курса, позволяющих контролировать степень освоения студентами изучаемого материала;
- раздел «Глоссарий» содержит все основные термины, которые необходимо знать обучающимся при изучении данной дисциплины;
- раздел «Программа» состоит из пояснительной записки, содержания разделов дисциплины, тематического плана, списка основной и дополнительной литературы.

Разработанный ресурс имеет интуитивно понятный интерфейс, развитую систему навигации и меню, которые позволяют удобно перемещаться по всей образовательной среде, не используя при этом промежуточные страницы. Это делает процесс обучения интересным и доступным.

Электронные учебно-методические материалы, входящие в состав электронной образовательной среды, созданы с помощью современных инструментальных средств проектирования информационных ресурсов (языков гипертекстовой разметки, визуальных веб-редакторов, технологий JavaScript и каскадных таблиц стилей (CSS) и т. д.).

Дальнейшая ступень в проектировании и доработке информационной образовательной среды учебной дисциплины «Методика решения задач школьного курса информатики» – создание мультимедийных учебных средств (видеоматериалы, анимации, демонстрационные материалы, звуковые файлы и др.) и их активное внедрение в существующий образовательный ресурс.

Реализация намеченной цели будет проходить в несколько этапов:

- сбор и систематизация разработанных и находящихся в свободном доступе мультимедийных ресурсов, посвященных методическим особенностям решения задач школьного курса информатики;
- вычленение содержательно полных и наглядных мультимедиа-продуктов и ресурсов;
- анализ дидактических свойств и особенностей мультимедийных ресурсов данной тематики;
- изучение программного обеспечения для разработки мультимедийных ресурсов и овладение навыками работы с ними;
- непосредственно проектирование и разработка мультимедийных продуктов;
- внедрение созданных мультимедийных учебно-методических материалов в образовательную среду дисциплины.

Следует отметить, что полноценное использование данного электронного ресурса в учебном процессе вуза позволит лаконично дополнять и сочетать традиционные методы обучения информатике с инновационными, использующими современные инфокоммуникационные технологии, индивидуальный подход, формирующими информационно-технологические компетенции обучающихся и объективно оценивающими качество знаний каждого.

В заключение отметим, что использование качественных мультимедийных ресурсов оказывает положительное влияние на интенсификацию труда преподавателей, а также позволяет обучающимся становиться активными участниками образовательного процесса, который, в свою очередь, делается гибким по отношению к социальным и культурным различиям между учащимися, их индивидуальным стилям и темпам обучения, их интересам. Но в то же время важно помнить, что эффективность работы достигается только при взвешенном и четко аргументированном подходе в использовании дидактических средств.

Литература

1. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Информатизация образования. Фундаментальные основы : учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. Томск : Изд-во «ТМЛ-Пресс», 2008. 286 с.
2. Мультимедиа в современном образовании. URL: <http://media-pedagogics.ru/article2.html> (дата обращения 28.03.2013)
3. Осин А. В. Мультимедиа в образовании : контекст информатизации : монография. М. : Агентство «Издательский сервис», 2005. 320 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О. П. Панкратова, доцент

О. Г. Ермашова, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

INDIVIDUAL CASE STUDIES AN ORGANIZATIONAL FORM OF TEACHING INFORMATICS IN THE PROFILE OF SECONDARY SCHOOLS

O. P. Pankratova, Associate Professor

O. G. Ermashova, 5-year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются эффективные организационные формы обучения информатике в профильных классах общеобразовательной школы. Особое внимание уделено индивидуальному практикуму, который позволяет дифференцировать процесс обучения в профильной школе и на данный момент является одной из эффективных форм проведения практических занятий по информатике.

The article deals with effective organizational forms of teaching computer science in the core classes of secondary school. Special attention is paid to individual workshops, which allows us to differentiate learning in specialized school and at the moment, is one of the most effective forms of practical training in computer science.

Ключевые слова: профильное обучение, организационные формы обучения, индивидуальный практикум.

Key words: profile training, organizational forms of education, individual workshop.

На сегодняшний день особую актуальность приобретает проблема реализации индивидуализированного, функционального и эффективного профильного обучения в общеобразовательной школе. Это связано, в первую очередь, с ситуацией в стране, которая нуждается в квалифицированных кадрах и хороших специалистах, и в этом состоит основная идея обновления старшей ступени общего образования.

Но всеобщий переход к качественному профильному образованию не может быть скоротечным, так как в силу объективных причин он обусловлен целым рядом трудностей. В качестве основных проблем можно выделить: многовариантность форм организации профильного обучения; необходимость улучшения качества предпрофильной подготовки на средней ступени обучения и профессиональной переподготовки педагогических кадров для профильной школы; трудности в самоопределении старшеклассников при выборе профиля обучения; психологические проблемы перехода к профильному обучению; проблемы дидактического обеспечения и многие другие.

Исследование вопросов по организации профильного образования проводятся и в области обучения школьников основам информатики, информационным технологиям и формированию базовых элементов информационной культуры. Рассмотрим возможные организационные формы обучения информатике в профильных классах общеобразовательной школы и в частности остановимся на возможностях применения индивидуальных форм профильного обучения.

Профильное обучение – это система обучения, позволяющая за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами [2]. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса и расширение возможностей выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

В современной отечественной педагогической практике и теории организация учебного процесса индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными. К технологиям индивидуализации обучения в школе относят:

- проектные технологии;
- технологии индивидуализированного обучения;
- адаптивную систему обучения А. С. Границкой;
- обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В. Д. Шадрикова;
- и др.

Индивидуальный практикум, как одна из форм индивидуализированного обучения, на наш взгляд, позволит дифференцировать процесс обучения в профильной школе и на данный момент является одной из эффективных форм проведения практических занятий по информатике.

Индивидуальный практикум определяется как самостоятельная аудиторная или внеаудиторная научно-исследовательская работа учащихся по заданному направлению (задаче). Цель индивидуального практикума – развитие интереса к самостоятельному исследованию, к отдельным проблемам теории и практики; развитие творческого мышления [3].

Назначение индивидуального практикума:

1. Целенаправленное самостоятельное формирование у обучаемых тех качеств, навыков и умений, которые у него недостаточно развиты.

2. Вовлечение обучаемых в конкретно-предметную деятельность с целью облегчения в последующем процесса адаптации, а также приобретения должностных навыков и умений.

В рамках школьного предмета «Информатика и ИКТ» индивидуальный практикум может осуществляться методами отработки индивидуальных упражнений проблемно-поискового характера и выполнением заданий исследовательского характера. Задания могут выполняться как по предписанному алгоритму или инструкции, так и носить творческий характер.

Проведенный анализ показывает, что на уроках информатики наиболее часто учителями применяются следующие модификации исследовательских заданий [1]:

1. Программированные: ученики класса получают описание задачи и перечень готовых альтернативных решений к ней, каждое из которых, будучи реализованным, может привести к различному результату. Задача учащихся: тщательно проанализировать ситуацию и выбрать такой вариант, осуществление которого приведет к правильному решению данной задачи.

2. Творческие: учащиеся получают задание для самостоятельного решения, при выполнении которых возможен перенос имеющихся знаний и умений в новую ситуацию, поиск нового оригинального решения знакомой задачи, переструктурирование знакомой системы знаний с позиций отдельного предмета, подготовка проекта перспективного решения известных проблем.

3. Поисковые: учащимся дается описание ситуации и два альтернативных варианта ее решения. Учитель дает задание: внимательно изучить каждый вариант, определить его достоинства (к каким положительным результатам он приведет?) и недостатки (с какими потерями придется столкнуться?). Взвесив достоинства и недостатки обоих вариантов, учащиеся выбирают лучший.

Информатика, как ни один другой школьный предмет, допускает рассмотрение практически любой учебной задачи в двух уровнях сложности: ученик выполняет требуемое задание с использованием привычной (или посильной) ему информационной технологии или же ученик жестко следует поставленным требованиям. Например, при решении задач по теме «Моделирование» учащиеся могут выбирать, каким способом им обобщать поведение модели: при помощи калькулятора, с использованием Excel или написать программу на алгоритмическом языке.

Таким образом, форма обучения в виде индивидуального практикума характеризуется разнотипностью заданий как по уровню сложности, так и по уровню самостоятельности. Это

активная форма обучения. На начальном этапе обучения индивидуальный практикум в чистом виде используется редко, однако его элементы наблюдаются при индивидуальной работе с учащимися более высокого уровня подготовки и особенно в условиях профильного обучения старшеклассников.

Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка; следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач, за его продвижением от незнания к знанию; вносить вовремя необходимые коррективы как в деятельность обучающегося, так и в собственную деятельность учителя; приспособляться к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации и со стороны учителя и со стороны ученика. Все это

позволяет ученику работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальном для себя режиме, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности.

Литература

1. Курьянов М. А., Половцев В. С. Активные методы обучения : метод. пособие / Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. 80 с.
2. Профильное обучение в 10–11 классах [Электронный ресурс]. URL: <http://hs.school548.ru/edu/>
3. Сиротюк А. Л., Сергеева М. Г. Инновационный подход к обучению в профессиональной школе. Курск : изд-во РФЭИ, 2011. 231 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ДЕЖУРНО-ДИСПЕТЧЕРСКИХ СЛУЖБ

А. О. Шульгин, доцент

**О. А. Захарина, магистр 2-го года обучения
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

ACTIVE LEARNING USING TECHNOLOGY IN CONTINUOUS TRAINING WORKERS DUTY AND DISPATCHING SERVICE

A. O. Shulgin, Associate Professor

**O. A. Zaharina, MA 2nd year students
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol**

В статье отражены результаты исследования, проводимые в рамках магистерской диссертации на тему «Использование метода проектов при обучении слушателей дополнительного образования с использованием информационных технологий».

The article describes the results of studies carried out in the framework of the master's thesis on «The use of project-based learning in further education students using information technology».

Ключевые слова: метод проектов, методы и технологии активного обучения.

Key words: method of projects, methods and techniques of active learning.

Современное общество, характеризующееся существенными изменениями в области производства, связанными с внедрением новых информационных технологий, предъявляет повышенные требования к подготовке специалистов. Специалист в настоящее время не только должен обладать разносторонними профессиональными знаниями, но и быть способным интегрировать их в реальной практике, постоянно повышать свой профессиональный уровень, самосовершенствоваться и саморазвиваться в профессии. Положения Болонской Декларации, направленные на создание к 2010 году согласованного единого общеевропейского пространства высшего образования, задачи, поставленные в стратегических документах развития нашего государства и его образовательной системы до 2020 года, проецируются и на систему последиplomной подготовки специалистов, на работу учреждений дополнительного профессионального образования. Обучающиеся, с которыми приходится работать педагогам в системе дополнительного образования, обладают высоким уровнем профессиональных и ключевых компетентностей и могут сами осваивать новые знания.

В связи с этим необходима разработка системы курсов, посвященных вопросам использования информационных технологий, проведения тестового контроля знаний, а также оказания помощи обучаемым при использовании современных активных технологий.

В статье отражены результаты исследования, проводимые в рамках магистерской диссертации на тему «Использование метода проектов при обучении слушателей дополнительного образования с использованием информационных технологий». Целью исследования является теоретическое обоснова-

ние и практическая апробация методов проектов при обучении работников дежурно-диспетчерских служб. Объектом исследования выступает процесс обучения слушателей дополнительного образования. Предметом исследования является разработка метода проектов в обучении слушателей дополнительного образования.

Для подготовки системы курсов нужна теоретическая база, необходимо обращаться к методологическим основам и научным предпосылкам той или иной технологии, чтобы организовать ее применение на должном уровне. В дополнительном образовании на выбор технологий и методов обучения оказывает влияние также специфика контингента обучающихся, поскольку это зачастую взрослая аудитория специалистов, уже получивших профессиональное образование. На современном этапе активно осваиваются следующие методы и технологии активного обучения: деловые игры, метод проектов, «мозговой штурм», кейс-технологии, как наиболее приемлемые при обучении взрослых. Технологии активного обучения опираются не только на процессы восприятия, памяти и внимания, но и на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение.

Как отмечает Д. В. Чернилевский, технологии называют активными, так как в них существенно меняются и роль обучающего (вместо роли информатора роль менеджера), и роль обучаемых (информация не цель, а средство для освоения действий и операций профессиональной деятельности) [1].

Одной из технологий активного обучения является кейс-технология, а точнее, группа кейс-технологий, поскольку на сегодня существует множество вариантов использования данного способа активизации слушателей в процессе обучения [2]. Для старших диспетчеров кейс-технологии представляют особый интерес, так как спектр методик обучения взрослых ограничен, а учитывая оперативную специфику, он еще более сужается. Кейс рассматривается не просто как правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая обучающихся к реальным фактам, позволяет смоделировать реальную проблему, с которой, возможно, придется столкнуться на практике. Вариантом использования кейс-технологий является имитационный тренинг, который позволяет проигрывать различные ситуации с применением специального программного комплекса.

Как показывает практика, наибольший эффект достигается при сочетании методов. Это особенно актуально для такой

успешно используемой продуктивной технологии, как игровая технология. Представления о сущности и специфике деловой игры не всегда однозначны [4].

Хочется отметить, что взрослая аудитория слушателей очень охотно включается в игровые процессы, диспетчеры с удовольствием пробуют себя в разных ролях и отмечают эффективность такого обучения по сравнению с традиционной лекцией. Очень часто используются деловые игры, в основе которых лежит кейс, то есть происходит сочетание методов, дающее хороший учебный эффект.

Активно осваивается и используется на практических занятиях такой известный метод, как «мозговой штурм». Эта методика предполагает коллективный способ быстрого генерирования необходимого разнообразия идей, которое может послужить основой для поиска решения проблемы. Генерировать можно не только идеи, но и информацию (то есть выяснять источники информации), формулировать вопросы, проблемы.

Еще один метод, давно используемый в практической педагогике – метод проектов, то есть обучение, при котором слушатели приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [3]. Основная трудность, связанная с использованием метода проектов, – это поиск проблем и прогнозирование образовательных продуктов, на основе которых слушатели будут осваивать материал. Продуктами могут быть: мультимедийная презентация, путеводитель, справочник и т. д. Практикоори-

ентированные проекты могут иметь в итоге какие-либо творческие разработки: сценарий деловой игры, лекторий, написание кейса, методические рекомендации, составление тестов.

Безусловно, использование активных технологий и методов обучения требует времени, дополнительных усилий преподавателей. Слушатели, с которыми проводятся занятия с использованием активных технологий и методов обучения, отмечают их большую эффективность по сравнению с традиционными в процессе освоения материала, рассмотрения многоаспектных аспектов той или иной проблемы.

В ходе исследования установлено, что применение нетрадиционных технологий обучения в большей степени повышает качество подготовки специалистов, о чем свидетельствуют высокие показатели итогового тестирования.

Литература

1. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
2. Панфилова А. П., Громова Л. А., Богачек И. А., Абчук В. А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям. СПб. : Питер, 2009.
3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М. : АРКТИ, 2009.
4. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности. М. : Мастерство, 2008.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ СТУДЕНТОВ

Т. А. Куликова, доцент

**Е. А. Иванцов, студент 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

DESIGN FEATURES OF ELECTRONIC RESOURCES ORIENTED INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

T. A. Kulikova, Associate Professor

**E. A. Ivancov, a 5th year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol**

В статье рассматривается специфика современного подхода к организации образовательного процесса с использованием информационных и коммуникационных технологий. Показаны особенности проектирования электронных ресурсов, ориентированных на самостоятельную работу студентов.

This work deals with the specifics of the modern approaches to the organization of the educational process using information and communication technologies. The work shows aspects of designing electronic resources focused on independent work.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, электронный ресурс, информационные и коммуникационные технологии.

Key words: independent work, electronic resource, information and communication technologies.

В связи с экспоненциальным ростом социально-значимой информации, становлением информационного общества, повышением доли умственного труда в производстве, достижениями науки и техники человечество вступает в новую эпоху – эпоху информатизации. Информатизация общества осуществляется на всех уровнях человеческой деятельности. Во многих странах, и в России в том числе, программы информатизации становятся одними из приоритетных. Особое место в таких программах занимает информатизация образования [1]. Поскольку новому информационному обществу требуются высококвалифицированные специалисты, способные свободно владеть информационными и коммуникационными технологиями, стремящиеся к постоянному профессиональному росту. Однако без соответствующего уровня информатизации на всех ступенях образования воспитание нового поколения информационного общества невозможно.

Специфика современного подхода к организации образовательного процесса, ориентированного на компьютерные средства обучения, берет за основу не передачу и усвоение готовой суммы знаний, а формирование у обучаемого умений

самостоятельно приобретать новые знания и готовность применять их для решения возникающих проблем [2]. В связи с этим актуализируется вопрос о проектировании электронных ресурсов, ориентированных на самостоятельную работу студентов.

Для реализации эффективной самостоятельной работы разработан электронный ресурс поддержки курса «Технологии формирования компетенций в процессе обучения информатике», структура которого, представлена следующими блоками на рисунке.

В *теоретическом блоке* представлены необходимые теоретические сведения, подключаемые ресурсы, «Глоссарий». Теоретический материал изложен содержательно, лаконично и доступно, с удобной навигацией. Использование гипертекста позволяет представить теоретический материал различного уровня сложности.

В приложении «Глоссарий» представлен словарь терминов и определений, используемых в теоретическом материале. Искомый термин можно выбрать из списка, предусмотрена возможность ускоренного поиска.

Подключаемые ресурсы содержат представленные по темам коллекции интернет-ресурсов, видео-, аудиоматериалов, которые студенты могут использовать в ходе выполнения самостоятельной работы.

Практический блок представлен лабораторными работами. Во время выполнения лабораторных работ при необходимости студенты могут воспользоваться теоретическими сведениями.

Контролирующий блок представлен тестами и электронным портфолио, предназначен для осуществления контроля, самоконтроля и рефлексии знаний студентов. Разработанная система тестов позволяет реализовать входной, текущий и итоговый виды контроля, систематически осуществлять обратную связь с обучаемым, выявляя степень усвоения изучаемого материала.

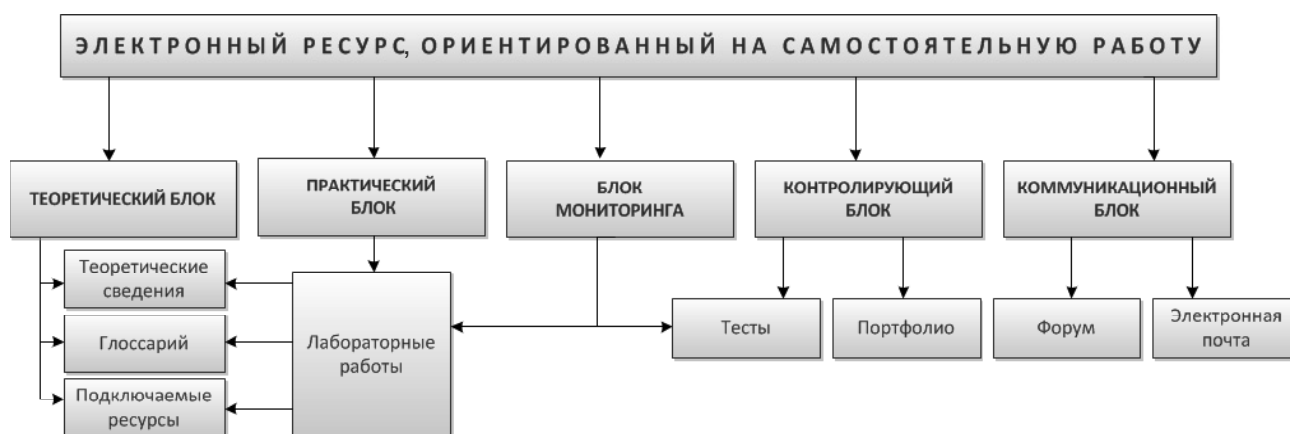


Рисунок – Структура электронного ресурса поддержки курса.

Обучаемые в течение всего периода изучения дисциплины систематизируют в электронное портфолио все выполненные работы, что стимулирует индивидуальную активность студентов, способствует повышению степени самостоятельности.

Коммуникационный блок представлен форумом и электронной почтой, осуществляет обеспечение информационного обмена между участниками учебного процесса и создает возможность организации внеаудиторной самостоятельной работы. На форуме организуется обсуждение заданий и вопросов, которые были вынесены на самостоятельное изучение, каждому студенту предоставляется возможность поделиться впечатлениями о пройденном занятии и высказать свое предложение по поводу проведения занятий.

Электронная почта позволяет осуществлять преподавателю индивидуальные консультации студентам, обмениваться информацией при работе в группах. Выполнение самостоятельной работы с последующим обсуждением в сети реализуется следующим образом. Студентам дается задание, которое они должны сделать и выложить в портфолио. Для преподавателя опубликованные работы студентов – это одна из форм контроля, возможность сделать выводы о том, как обучающиеся трансформируют и усваивают полученную информацию. Организация обсуждения в сети позволяет в ходе дискуссии принимать коллективное решение. Использование **Коммуникационного блока** обеспечивает возможность индивидуализации обучения, развивает мотивацию студентов, обусловленную не только технологическими возможностями,

но и тем, что студенты сами могут управлять процессом своего обучения, занимаясь активным поиском информации и получая комментарии.

Блок мониторинга представляет собой базу данных, в которой хранятся результаты тестирования, самостоятельной работы каждого студента, позволяет проводить их обработку, предоставляет информацию об успеваемости и активности обучаемых.

В каждом из рассмотренных блоков обеспечена возможность обновления содержания учебного материала. Поскольку корректировка содержания одного из блоков не отражается на работе остальных, то это позволяет облегчить процесс модернизации и совершенствования электронного ресурса.

Использование в учебном процессе рассмотренного электронного ресурса позволяет оптимизировать процесс самостоятельной работы, выработать у студентов умение и потребность самостоятельного получения знаний.

Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Агибова И. М., Куликова Т. А. Условия и факторы организации эффективной самостоятельной работы студентов с использованием информационных и коммуникационных технологий // Вестник Поморского университета. Серия. Гуманитарные и социальные науки, 2010. № 5. С. 128–134.

РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММ-ТРЕНАЖЕРОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Т. П. Нечаева, *доцент*

С. А. Худовердова, *старший преподаватель*

А. Г. Испирян, *студентка 4 курса «Математика»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь*

DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC THINKING USING A PROGRAM-SIMULATOR IN MATHEMATICS

T. P. Nechayeva, *Senior Lecturer*

S. A. Hudoverdova, *Senior Lecturer*

A. G. Ispiryan, *4th year student of «Mathematics»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol*

В статье рассматриваются конкретные программы-тренажеры по математике, которые позволяют стимулировать процесс обучения, развивать алгоритмическое мышление, познавательную активность и творческие способности учащихся.

The article discusses specific software simulators on mathematics, which allow to stimulate the process of learning, to develop algorithmic thinking, cognitive activity and creativity of students.

Ключевые слова: алгоритмическое мышление, информационные и коммуникационные технологии, программы-тренажеры.

Key words: algorithmic thinking, information and communication technology, software simulators.

Современный период развития общества характеризуется влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, образуя глобальное информационное пространство. Важной частью этого процесса является информатизация образования. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса,

связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению обучаемого в информационное общество. Компьютерные технологии должны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность [2].

В настоящее время в России «...информатизация образования рассматривается как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)» [5], т. е. идет становление новых дидактических подходов к образованию, ориентированных на использование информационных и коммуникационных технологий.

Применение информационных и коммуникационных технологий способствует развитию самостоятельности и творческих способностей учащихся, позволяет повысить уровень системности знаний учащихся по изучаемому предмету, существенно повышает уровень индивидуализации обучения. ИКТ позволяют более эффективно использовать учебное время на уроке и во многом облегчают работу учителя по технической подготовке заданий учащимся для самостоятельной и контрольной работы (изготовление карточек), позволяют сделать урок красочным, подать материал наглядно.

Всё это способствует активизации учебного процесса, изменяет у школьников психологический настрой к занятиям, делает учебно-воспитательный процесс увлекательным. По данным исследований, в памяти человека остается 1/4 часть услышанного, 1/3 часть увиденного, 1/2 часть увиденного и услышанного; 3/4 части материала, если ученик привлечен в активные действия в процессе обучения. Поскольку наглядно-образные компоненты мышления играют исключительно важную роль в жизни человека, то использование их в изучении оказывается чрезвычайно эффективным; компьютерная графика позволяет детям незаметно усваивать учебный материал, манипулируя различными объектами на экране дисплея, меняя скорость их движения, размер, цвет и т. д. [5].

Поэтому необходимо научить каждого ученика за короткий промежуток времени осваивать, преобразовывать и использовать в практической деятельности огромные массивы информации. Очень важно организовать процесс обучения так, чтобы ученик активно, с интересом и увлечением работал на уроке, видел плоды своего труда и мог их оценить. Помочь учителю в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных. Ведь использование компьютера на уроке позволяет сделать процесс обучения мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным.

С целью интенсификации обучения наряду с ранее использовавшимися в обучении математике классическими формами обучения в школе и в самостоятельной работе учеников всё чаще используется программное обеспечение учебных дисциплин: программы-учебники, программы-тренажеры, словари, справочники, энциклопедии, видеоуроки, библиотеки электронных наглядных пособий, тематические компьютерные игры. Рассмотрим более подробно программы-тренажеры, которые, на наш взгляд, призваны развивать алгоритмическое мышление у детей. Что же такое программы-тренажеры и для чего они нужны?

Программы-тренажеры – это программы, предназначенные для формирования умений, навыков учащихся, развития логического, творческого и алгоритмического мышления, а также для закрепления уже имеющихся знаний. Под алгоритмическим мышлением понимают способность облечь абстрактную идею в последовательность конкретных шагов, необходимых для её воплощения на практике [1]. В настоящий момент существует множество различных видов тренажеров, способствующих развитию алгоритмического мышления у учащихся [3]: тренажеры устного счета, вычислительные, графические, универсальные и т. д. Проанализируем несколько примеров таких программ, которые целесообразно использовать в учебном про-

цессе для развития алгоритмического мышления у школьников.

Например, тренажер устного счета Бердыша выполнен в виде обычного калькулятора и позволяет совершенствовать навыки устного счёта, а также выбирать различные цвета интерфейса. Кроме того, можно выполнять примеры со скобками, различные арифметические операции с отрицательными числами. Это пример наглядного, легко усваиваемого, простого применения тренажера. Тренажер Бердыша легко обучающий и разноуровневый. Он тренирует не только знания счета, но и соблюдение последовательности выполняемых действий.

Очень интересной для учеников является программа Алексея Матвеева, которая называется «Таблица умножения». Музыка и интерфейс взяты из фильма «Гарри Поттер». Тренажер выполнен в виде небольшой игры, в которой можно проходить различные уровни, открывать потайные двери, получать призы, поэтому процесс изучения таблицы умножения превращается в интересную игру и не превращает процесс заучивания в трудную и нудную работу. Методика работы с таблицей умножения напоминает методику, используемую в школе. Сначала ученики создают таблицу умножения (например, числа 4) последовательно, понемногу понимая закономерность понятия «умножение». При составлении таблицы умножения учащиеся имеют возможность открыть таблицу и посмотреть правильные ответы. После этого у них появляется возможность пройти в «замок Хогвардс», где ученик, правильно выполнивший примеры на умножение чисел с изменением их последовательности, получает в награду картинку с изображением волшебницы или волшебника. Используя эту программу, ученик и не заметит, что уже знает всю таблицу умножения наизусть.

Для повышения интереса учащихся к такому предмету, как геометрия, можно использовать на уроке компьютерную программу «Живая геометрия». В ней предусмотрены различные режимы работы. В обыкновенном режиме для построения чертежа используются точка, направленные стрелки, вектора, а также множество геометрических фигур. Здесь отрабатывается соблюдение алгоритма последовательности действий. Например, при построении отрезка, нужно задать две точки на плоскости или при построении окружности – задать центр и точку на окружности. Построение орнаментов и рисунков развивает пространственное мышление и воображение. Самым интересным является режим создания узоров, в котором ученику предоставляется вся полнота действий. Этот режим делает работу с тренажером очень увлекательной и творческой. Тренажер «Живая геометрия» благодаря своему удобному интерфейсу можно использовать в учебных аудиториях на больших экранах, проекторах, интерактивных досках. Этот тренажер полезен как ученику при освоении материала, закреплении умений и навыков, так и для учителя при объяснении материала.

На наш взгляд, на уроках математики использование компьютерных технологий имеет в своей основе строгий алгоритм действий ученика. Ведь не каждый ученик, выучив правила, может ими пользоваться. Использование программ-тренажеров упорядочивает процесс обучения, делает его наиболее увлекательным, наглядным, познавательным, повышает качество математического образования, вызывает интерес к изучению математики, стимулирует развитие алгоритмического мышления, познавательной активности и творческих способностей учащихся.

Литература

1. Безуглова Л. П. Развитие культуры мышления старшеклассника : дис. канд. пед. наук. Оренбург, 2002. 315 с.
2. Евдокимов Ю. К., Салахова А. Ш., Кирсанов А. Ю. Дистанционные и виртуальные информационные технологии в современном школьном образовании. Школьные технологии. № 5. 2010. С. 71.
3. Интерактивная математика. Тренажеры для 1–4 классов к учебнику Э. И. Александровой 2,2.
4. Полоудин В. А. Комплекс обучающих компьютерных программ. М. : ООО «Дейв», 2006. 127 с.
5. Роберт И. В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования [Электронный ресурс]. URL: <http://rpio.ru/data/2610.doc>.

А. А. Рыбакова, доцент

К. А. Каргаева, студентка 3 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

FORMATION OF REFLEXIVE SKILLS AT COMPUTER SCIENCE LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS

A. A. Rybakova, Associate Professor

K. A. Kargaeva, 3rd year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются проблемы формирования рефлексивных умений на уроках информатики в начальной школе. Обращается внимание на то, что изучение информатики начиная с начальной школы способствует социализации ребенка, формированию целостного мировоззрения и системы информационной картины мира, оказывает положительное влияние на развитие познавательных, творческих и рефлексивных навыков.

The problems of the formation of reflexive skills for science lessons in elementary school. Attention is drawn to the fact that the study of computer science, from primary school, promotes socialization of the child, the formation of a holistic worldview and system information picture of the world, has a positive influence on the development of cognitive, creative and reflective skills.

Ключевые слова: младший школьный возраст, рефлексия, рефлексивность как личностное качество, обучение информатике в младших классах, эвристический метод.

Key words: primary school age, reflection, reflexivity, as a personal quality, learning science in the early grades, the heuristic method.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. В. А. Сухомлинский отмечал, что если в этом возрасте ребёнок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, то в дальнейшем сделать это будет значительно труднее и потребует больших душевных и физических усилий [7].

Это не только новые условия жизни и деятельности человека – это новые контакты, новые отношения, новые обязанности. Изменяется вся жизнь ребёнка: всё подчиняется учёбе, школе, школьным делам и заботам. Это очень напряжённый период, прежде всего потому, что школа с первых же дней ставит перед учениками целый ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил.

Младший школьный возраст наиболее благоприятен для развития таких важных для всей последующей учебы и жизни школьника психических процессов, как рефлексия, внутренний план действий, которые, в свою очередь, являются основой для формирования алгоритмического стиля мышления. Если это время будет упущено, то в старшем возрасте эти качества развить значительно труднее, а иногда и просто невозможно [4].

Рефлексия – основа теоретического мышления. В истории философии еще с древности наметилось различие двух типов мышления: рассудок и разум [1].

Т. Ф. Ушева определяет рефлексия как интегральный психический процесс, который проявляется в способности размышлять над содержанием сознания другого человека и размышлять над содержанием собственного сознания, хода и результата собственной деятельности [5].

Если человек не рефлексит, он не выполняет роль субъекта воспитательного процесса. Мы не можем говорить о развитии личностных качеств ребенка, если не развиваем в нем способность к рефлексивной деятельности. Это важнейшее условие становления субъектности у младших школьников [1].

Рефлексивность, как личностное качество, стимулирует потребность ребенка в самовоспитании, самосознании, самосовершенствовании и тесно связана с развитием творческих спо-

собностей ребенка, осмыслением собственной деятельности не только «для себя», но и «для других».

Проблема, с которой приходится сталкиваться при введении элементов рефлексии в учебный процесс, состоит в том, что ученики часто не испытывают потребности в осознании своего развития или приращения, не обнаруживают причин своих проблем или результатов, затрудняются сказать, что именно происходит в их деятельности. Поэтому начинать обучение рефлексии необходимо уже с младшего школьного возраста, уделяя особое внимание обучению ребят осознанию того, что они делают и что с ними происходит [2].

Рефлексия – это один из этапов эвристического метода обучения информатике в младших классах.

Цель эвристического метода – создание личного образовательного продукта (алгоритм, сказка, программа и т. п.).

В эвристическом методе можно выделить пять основных этапов организации деятельности учеников на уроке:

- мотивационный;
- постановочный;
- создание собственного продукта;
- демонстрационный;
- рефлексивный.

Эвристические методы – это система принципов и правил, которые задают наиболее вероятностные стратегии и тактики деятельности решающего, стимулирующие его интуитивное мышление в процессе решения, генерирование новых идей и на этой основе существенно повышающие эффективность решения определенного класса творческих задач [6].

Формы и методы эвристического обучения – это те, основной задачей которых является создание учащимися новых образовательных результатов: идей, сочинений, исследований, поделок, конкурсов, художественных произведений и др [3].

К эвристическим формам занятий относятся: эвристические уроки, олимпиады, погружения, деловые игры, очные и дистанционные проекты, интерактивные формы обучения, творческие защиты. Рассмотрим их особенности.

Эвристический урок включает в себя задание на собственное творчество учащихся, например дать определение изучаемому понятию, объекту, явлению; сочинить сказку, задачу, поговорку, пословицу, загадку, изготовить поделку, модель, макет и т. д.

Психологи говорят о том, что рефлексия – это одно из условий преодоления так называемой эгоцентричной мыслительной деятельности, то есть рассмотрение изучаемого объекта только с одной стандартно воспринимаемой стороны. Рефлексируя, ребенок объективно и отстраненно оценивает собственную позицию, воспринимает точку зрения другого человека, преодолевает собственные односторонние установки. Следовательно, овладевая рефлексивной деятельностью, ребенок переходит со свойственной дошкольнику «Я-концепции» к «Мы-концепции» как новообразованию младшего школьного возраста [6].

На уроках информатики в младших классах эвристический метод, применяемый для выработки логического и алгоритмического мышления. Данный метод очень похож на игровой, но существенное отличие состоит в том, что инициатива хода урока находится полностью в руках учителя.

Начальный курс обучения информатике – наиболее ответственный этап в общеобразовательной подготовке школьников. Задача учителя начальной школы – выстроить и сформировать систему первоначальных представлений младшего школьника в соответствии с содержанием курса «Информатика и ИКТ». Благодаря пропедевтическому курсу закладывается

прочная основа, позволяющая не тратить в базовой школе время на объяснение прописных истин, а использовать на уроках знания, полученные на других уроках, как материал для обобщения и развития знаний школьника с информационной точки зрения.

Литература

1. Белолюбская Н. Н. Рефлексивная деятельность как важнейшее условие становления субъектности у младших школьников [Электронный ресурс] URL: <http://festival.1september.ru/articles/557325/>
2. Мкртчян М. А., Клепец Г. В., Лебединцев В. Б. и др. Организация обучения на основе индивидуальных образовательных программ : сборник статей. Красноярск, 2007. 66 с.
3. Первин Ю. А. Методика раннего обучения информатике : методическое пособие. М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2005. 228 с.
4. Тишкина Т. Н. Применение эвристических форм и методов обучения на уроках изобразительного искусства школьников. [Электронный ресурс] URL: <http://festival.1september.ru/articles/599300/>
5. Ушева Т. Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся : методическое пособие. Красноярск, 2007. 88 с.
6. Хуторской А. В., Галкина О. Н. Эвристический подход к обучению информатике // Информатика и образование. 2009. № 6.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 2008. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/index.shtml>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ

О. П. Панкратова, доцент

Т. И. Кедя, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

USE OF INFORMATION TECHNOLOGY FOR ORGANIZATION OF KNOWLEDGE ASSESSMENT OF STUDENTS IN SCHOOL

O. P. Pankratova, Associate Professor

T. I. Kedya, 5-year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Вопросы развития системы оценивания качества обучения в школе продолжают занимать центральное место в образовании, а изучение возможностей современных средств оценивания, в том числе информационных и коммуникационных технологий, является актуальной и своевременной задачей.

Issues of development of quality evaluation in school continue to occupy a central place in education, and to explore the possibilities of modern means of assessment, including information and communication technologies is relevant and timely task.

Ключевые слова: информационные технологии, средства оценки знаний, компьютерный тест, портфолио.

Key words: information technology, knowledge assessment, computer-based test, portfolio.

В современном образовании на помощь учителю пришли новые технологии – информационно-коммуникационные (ИКТ). Эти технологии, используемые в системе обучения в качестве ведущих и основных, способствуют развитию познавательного интереса обучающихся и позволяют дополнить существующий учебный процесс новым содержанием, делают его более индивидуализированным, дифференцированным, ориентированным на создание условий выбора для удовлетворения образовательных потребностей учащихся. Внедрение информационных технологий приводит не только к изменению целей и содержания образования, но и к изменению оценки образовательных результатов.

На базе средств ИКТ сформировалась информационная образовательная среда, в которой происходит процесс обучения. Естественно, что в информационной среде сложившаяся практика контроля и оценивания знаний только по пятибалльной системе, которая фактически является «трехбалльной», не в состоянии отразить все различия в уровнях достижений школьников и учесть все достижения. Поэтому вопросы, связанные с развитием системы оценивания качества обучения в школе, продолжают занимать центральное место в образовании, а изучение современных средств оценивания является актуальной и своевременной задачей. Таким образом, названные проблемы заставляют искать новые формы и способы организации контроля и оценивания, в том числе и с применением современных ИКТ.

В школьном образовании сейчас используются такие средства, которые не требуют больших затрат времени на подготовку, проведение и обработку результатов. Среди них выделяют *машинные и безмашинные средства* проверки. Среди без-

машинных средств проверки наибольшее распространение в практике учителя получили: *устный опрос, проверка письменных работ, самостоятельная и контрольная работы*. К *машинным средствам* контроля знаний относится *компьютерный тест*. Для оценивания знаний наряду с традиционными применяются и *альтернативные средства*, такие, как *рейтинги, мониторинг, накопительная оценка (портфолио)* [2].

Рассмотрим некоторые современные средства оценивания знаний учащихся.

Не так давно педагогами для оценки знаний стала применяться *рейтинговая технология*. Рейтинг учащегося (англ. rating, от to rate – оценивать, ранжировать) – это индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий, по возможности с учетом коэффициента значимости («веса» коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей [4].

Необходимо отметить, что рейтинговая технология способствует становлению учащегося как субъекта учебной, научной деятельности, то есть достижению такого уровня развития обучаемых, когда они оказываются способными поставить цель своей деятельности; когда учащиеся могут планировать, корректировать свои действия, соотносить результат с поставленной целью. В этом случае учащийся осознает себя субъектом учебного процесса, а это значит, что в рамках рейтинговой технологии между учителем и учащимся возникают субъект-субъектные отношения.

Для автоматизации рейтингового оценивания качества образования используются информационные технологии и разрабатываются программно-методические комплексы. Перевод информации в формат рейтинга в таких комплексах осуществляется с использованием метода взвешивания и суммирования, который предполагает, что каждому показателю присваивается вес в соответствии с придаваемой ему важностью, а затем все показатели суммируются с учетом весовых коэффициентов для получения итоговой оценки [1].

В качестве средства оценивания, позволяющего оценивать достижения учащихся с учетом как показателей роста, так и показателей динамики, по мнению специалистов, могут выступить *компьютерные тесты*.

Тест является средством, наиболее приемлемым для использования в рамках мониторинга, в силу того, что результаты тестирования легко поддаются автоматизированной обработке

и тем самым способствуют получению оперативной информации о качестве обучения.

Выделяют следующие общие требования к тестам: валидность, определенность (общепонятность), простота, однозначность, надежность.

Каждый тест может включать в себя задания определенного уровня сложности. Например, первый уровень – действия по воспроизведению учебного материала на уровне понимания; второй уровень – действия по применению знаний в знакомой ситуации, выполнение действий с четко обозначенными правилами; третий уровень – применение знаний (умений) в незнакомой ситуации для решения нового круга задач, творческий перенос знаний.

Одним из методов оценивания знаний учащихся является портфолио. *Портфолио* (в широком смысле этого слова) – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьников [3].

Портфолио не только является современной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи:

- поддерживать высокую учебную мотивацию школьников;
- поощрять их активность и самостоятельность;
- расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся;
- формировать умение учиться: ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- и как результат – способствовать повышению качества образования в целом.

Современные учителя активно используют для оценки знаний учащихся новые формы портфолио, основанные на применении информационных технологий, – электронный портфолио. Электронный портфолио может быть представлен и как

набором электронных документов, и как электронной презентацией достижений, и как персональным web-сайтом учащегося.

В заключение отметим, что контроль и оценивание достижений учащихся с использованием информационных технологий позволят решить несколько задач: во-первых, информировать самих учащихся об их успехах и неудачах в процессе обучения, что поможет обеспечить формирование у них положительной мотивации к учебной деятельности; во-вторых, даст возможность учителям получать достаточно полную информацию о результатах учебной деятельности школьников, с учетом как показателей роста, так и показателей динамики, что позволит учесть их индивидуальные особенности в процессе обучения и обеспечить условия для их более полной самореализации.

Литература

1. Краснов А. Е., Кузнецова Ю. Г., Селина М. В., Сучилин Д. В. Информационные технологии оценивания компетенций студентов на основе сложного рейтинга // Вестник РУДН, серия Информатизация образования. М. : Изд-во РУДН, 2009. № 2.
2. Колесников Ю. Ю. Контроль образовательных результатов учащихся старших классов на основе информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2010. 192 с.
3. Новикова Т. Г. Папка индивидуальных учебных достижений «портфолио»: федеральные рекомендации и местный опыт. [Электронный ресурс]. URL: http://image.websib.ru/05/text_article.htm?454
4. Чернявская А. П., Гречин Б. С. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] : учебно-методическое пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. 98 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Г. И. Шевченко, *доцент*

Ю. В. Ковалёва, *аспирант первого года обучения
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь*

CHARACTER EDUCATION INFORMATION META-SUBJECT

G. I. Shevchenko, *Associate Professor*

Y. V. Kovaleva, *a graduate student of first year students
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol*

В статье рассматривается информационный характер метапредметного подхода в обучении как способа развития адаптационной компетентности.

The article considers the informational nature of meta-subject approach to teaching-learning process as a method of the developing of adaptive competence.

Ключевые слова: метапредметное обучение, метазнание, метаспособы, метадеятельность, адаптационная компетентность.

Key words: Meta-subject approaching, meta-knowledge, meta-methods, meta-activity, adaptive competence.

Этап перехода от стандартов первого поколения к стандартам второго поколения школа пытается сделать таким образом, чтобы социализировать обучающихся, создавая все условия для их адаптации. Причиной этого является быстрый темп развития общества, в связи с чем школе необходимо готовить учащихся к жизни в новом современном обществе.

Сегодня принцип обучения в школе заключается не столько в необходимости дать учащимся как можно больший багаж знаний, сколько в обеспечении их общекультурного, личностного и познавательного развития, вооружении важным умением – учиться. Это и есть главная задача федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, которые и будут реализовывать развивающийся потенциал общего среднего образования [6].

Современные методы обучения классифицируются в зависимости от дидактических задач и источников восприятия ин-

формации. Они направлены на развитие умений самостоятельно выдвигать гипотезы и принимать решения, ориентироваться в информационном пространстве, находить и анализировать информацию.

В основу современных методов обучения положен принцип метапредметного обучения. Причем существует мнение (Н. Громыко, Н. Никитина и др.), что осуществлять новый образовательный стандарт, ориентированный на развитие личности ученика, не предоставляется возможным без метапредметного подхода, позволяющего приобрести опыт проектной деятельности [2, 7, 8].

В рамках традиционных предметных форм обучения невозможно разрабатывать практику мышления во всей теоретической полноте. Поэтому и были разработаны метапредметы, отличные от предметов традиционного цикла. В итоге такого образования метапредметность должна помочь построить целостную картину мира в сознании обучаемого, объединив из различных областей учебные предметы [4].

В основе такого объединения лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, к которому относится метазнание, метаспособы и метадеятельность [1, 5].

По мнению Ю. Громыко [2], принцип «метапредметности» состоит в том, что при работе с любым предметным материалом, лежащим над предметами, поверх предметов, школьники используют общие приемы, техники, схемы, образцы мыслительной работы. Учитель на уроке должен стать не источником информации, а связующим звеном между учеником и предметом. Для создания такой атмосферы можно использовать раз-

личные способы поиска информации и работы с ней, такие, как библиотечный метод, работа с периодическими изданиями или учебной литературой, сеть Интернет.

Для работы с информацией можно использовать проектирование ментальных карт, составление деревьев понятий, денотатных графов, схем «фишбоун», кластеров, различных техник графических моделей знания, способов сворачивания информации (схема, таблица, конспект) и др. [8]. Благодаря интересу к новым технологиям создается эмоционально-положительная атмосфера. А применение компьютера как инструмента, обладающего огромным потенциалом возможностей, открывает новые интересные пути для творчества. Причем подразумевает использовать компьютер не как техническое средство для обеспечения наглядности, а как средство для исследовательской работы при решении различного рода задач.

Образовательные результаты метапредметного обучения свидетельствуют о том, что у учеников развиты:

- навыки исследовательской деятельности, проведения виртуальных экспериментов;
- умения освоения новых инструментальных средств и продуктивного взаимодействия в процессе обучения; информационного характера; организации индивидуальной траектории обучения; владения информационным моделированием как основным методом познания;
- навыки сбора, преобразования, хранения и передачи информации с использованием средств инфокоммуникационных технологий.

По мнению В. В. Давыдова, новая учебная форма и соответствующая ей новая модель школы должны в первую очередь учить детей мыслить – причем всех детей, без всякого исключения, несмотря на разные наследственные задатки и имущественное и социальное положение семей [3].

Использование метапредметного подхода способствует формированию у учащихся адаптационной компетентности, по мнению А. В. Хуторского [9], являющейся одной из ключевых компетенций для европейского образования. Поскольку она (адаптационная компетентность) в общем виде подразумевает способность индивидуума перерабатывать и предвидеть изменения в процессе работы, приспосабливаться к изменяющимся условиям, того или иного запроса социума, жизненной ситуации.

По мнению П. П. Блонского, «ребёнок черпает то, что ему доступно, и теми средствами, которыми он владеет, поэтому, чем культурно богаче окружение ребёнка, тем больше он создаёт стимулов к овладению более сложными культурными

средствами и позволяет ему шире использовать это окружение». Роль педагога при этом состоит в том, чтобы направить процесс познания в русло открытия нового, культурно обогащая окружение ребёнка. Исследование нового должно стать неотъемлемой частью познания.

Таким образом, метапредметное обучение поможет воспитать и научить социально-устойчивую личность легко без труда интегрироваться в любую социальную сферу жизнедеятельности. Оно носит характер научения умению решать адаптационные проблемы и связанные с ними профессиональные задачи, возникающие в ситуациях реальной жизни с использованием соответствующих знаний, профессиональных ценностей и собственного опыта адаптации.

Литература

1. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск, 2000.
2. Громыко Ю. В. «Метапредмет «Знак». М., 2001. 285 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. [дата обращения 31.03.2013].
5. Из опыта освоения мыследеятельностной педагогики (Опыт освоения мыследеятельностного подхода в практике педагогической работы) / под ред. Л. Н. Алексеевой, А. А. Устиловской. М., 2007.
6. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
7. Метапредметный подход как ядро российского образования, Установочный семинар – 2009: лекция Л. В. Громыко и М. В. Половковой. URL: <http://www.teacher-of-russia.ru/?> [дата обращения 31.03.2013].
8. Никитина Н. Б. Метапредметный подход в модели развивающего обучения. URL: <http://nsportal.ru/novye-tehnologii-v-nachalnoi-shkole/forum/metapredmetnyi-podkhod-v-modeli-razvivayushchego-obucheni> [дата обращения 31.03.2013].
9. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. 415 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УРОКОВ-ДИСКУССИЙ В ШКОЛЕ

Д. С. Моздор, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»

Р. Г. Семеренко, доцент

Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ORGANIZATION OF MULTIMEDIA LESSONS IN SCHOOL DEBATE

D. S. Mozdor, 5-year student «ITMPIYA»

R. G. Semerenko, Associate Professor

Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Статья посвящена рассмотрению урока-дискуссии с использованием мультимедийных технологий как инновационной формы организации образовательного процесса, являющейся одним из наиболее действенных способов повышения эффективности обучения.

The article is about the discussion-lesson with the use of multimedia technologies as an innovative form of educational process's organization, which is one of the most effective ways of the rise of the effectiveness of education.

Ключевые слова: дискуссия, мультимедиа-технология

Key words: discussion, multimedia technology.

Сегодня учитель как никогда находится в поиске новых подходов к методической деятельности, мотивирующей развитие креативных способностей, познавательно-ценностных интересов и исследовательской самостоятельности учащихся.

Современный урок – это, прежде всего, урок, на котором учитель умело использует все познавательные возможности ученика, активизируя тем самым умственный рост, глубокое и осмысленное усвоение знаний, формирование нравственных основ, развитие интереса к обучению [1].

Исходной научной идеей современного урока является представление о единстве обучения, воспитания и образования, поэтому его основная функция – формирование и развитие личности школьника на основе развивающего и воспитывающего обучения.

Современная реальность образовательного процесса выражается в возросшей потребности продуцирования школой творчески мыслящих людей, ярких личностей, способных к нестандартному мышлению.

Решить такой социально-педагогический заказ современной реальности позволяет опора на развивающее обучение и в

чажности – на активизацию познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Ее особая значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения учащегося к самой познавательной деятельности.

Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Одним из существенных недостатков знаний учащихся остается формализм, который проявляется в отрыве полученных учащимися теоретических положений от умения применить их на практике.

В условиях гуманизации образования существующая теория и технология массового обучения должна быть направлена на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способной смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность, то есть личности саморазвивающейся и самореализующейся.

В учебном заведении особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого учащегося, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность учащихся за результаты учебного труда.

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся.

Урок-дискуссия с использованием мультимедийных технологий – это инновационная форма организации образовательного процесса, являющаяся одним из наиболее действенных способов повышения эффективности обучения.

Дискуссия (от лат. *discussio, disputare* – рассмотрение, рассуждение, спор) – вид диалогической речи, публичный спор на научную или разговорно-бытовую тему. Дискуссия характеризуется большим количеством участников, выражающих различные мнения и суждения по одному и тому же вопросу. Обязательным условием является наличие какого-либо спорного вопроса, проблемы [2].

Дискуссия может проходить в форме диалога, когда партнеры дополняют друг друга, и в форме спора, когда они отстаивают свои точки зрения. Как правило, в дискуссии присутствуют оба элемента в той или иной степени.

Культура участия в дискуссиях, владение навыками доказательного полемики, доказательность аргументов, терпимость в отношении к чужому мнению, тем более к противоположному, приобретают огромное значение в современном обществе. Дискуссия призвана выявить все многообразие существующих точек зрения, а также провести подробный анализ каждой из них.

С помощью дискуссии учитель умело включает учащихся в разнообразные жизненные ситуации, вызывающие у них желание говорить и общаться, и предоставляет возможность высказать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемого вопроса.

В основу любой дискуссии положена проблема, выбор которой определяется актуальностью, злободневностью, с одной стороны, и удобством и уместностью для учебного процесса, с другой стороны.

Формулировка проблемы, её анализ, поиск путей решения происходят в ходе группового обсуждения, результатом которого должно стать формулирование выводов, их обсуждение и проверка.

Урок в форме дискуссии эффективнее всего проводить в старшей школе, ведь возраст юности – один из сложных, наиболее важных и ответственных в плане формирования личности. Это период между подростковым возрастом и взрослостью, в ходе которого должна обеспечиваться возможность вхождения во взрослую жизнь.

Основным в процессе образования старшеклассников является их самоопределение, формирование их личной и профессиональной позиции, соотношенной с социальным и культурно-историческим контекстом. Оно включает в себя ломку стереотипов привычных способов деятельности, проблематизацию ценностей и целей, овладение способами анализа собственной деятельности.

Мультимедиа технология (multimedia) – это современная компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию) [3].

Задачи, решаемые с помощью мультимедиа, включают в себя:

- поддержку учебной работы учащихся;
- обеспечение доступа всех участников учебно-воспитательного процесса к быстро растущим информационным фондам, хранящимся в централизованных информационных системах;
- обеспечение взаимодействия между педагогами, обмен педагогическим опытом и дидактическими материалами.

Использование мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей детей, их уровня обученности, их склонностей.

Применение мультимедийных технологий на уроках позволяет раскрыть новые перспективы и поразительные возможности для обучения, подтверждая тем самым, что человечество находится на пороге образовательной революции.

В связи с постоянно увеличивающимся объемом мультимедийного контента в области информационно-коммуникационных технологий возникает проблема методически правильного его освоения в школе. С помощью инновационных форм организации обучения, таких как урок-дискуссия, мы планируем организовать вовлечение старших школьников в обсуждение современных проблем информатизации общества с применением мультимедийных технологий.

Актуальность нашей работы состоит в том, что благодаря включению в образовательный процесс мультимедийных уроков-дискуссий можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, которые трудно достигаются в традиционном обучении:

- формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы учащихся;
- воспитывать системное мышление;
- учить коллективной мыслительной и практической работе;
- формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений;
- воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам как коллектива, так и общества в целом.

Положительные стороны применения мультимедийных уроков-дискуссий в школе очевидны, поскольку наиболее активизирующий эффект на занятиях дают ситуации, в которых учащиеся сами должны:

- отстаивать свое мнение;
- ставить вопросы своим товарищам и преподавателям;
- рецензировать ответы товарищей;
- оценивать ответы и письменные работы товарищей;
- заниматься обучением отстающих;
- объяснять более слабым учащимся непонятные места;
- самостоятельно выбирать посильное задание;
- находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи (проблемы);
- создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий;
- решать познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения.

Таким образом, можно утверждать, что главная ценность мультимедийных уроков-дискуссий заключается в повышении активности учащихся, ведь истина, добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность.

Литература

1. Образовательные технологии в школе. URL: <http://festival.1september.ru/articles/314898/>
2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М. : Флинта; Наука, 2010.
3. Мультимедиа <http://www.flashmulti.ru/multimedia.htm>

Г. В. Шагрова, профессор

В. В. Нефедов, магистр 2-го года обучения
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

ORGANIZATION OF MULTIMEDIA LESSONS IN SCHOOL DEBATE

D.S. Mozdor, 5-year student «ITMPIYA»

R.G. Semerenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается проблема использования современных информационных технологий в сфере непрерывного образования, которые позволяют качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения и усиливают интеллектуальные возможности обучающихся в информационном обществе.

The article considers the problem of use of modern information technologies in the field of continuous education, which allow you to change the quality of the content, methods and organizational forms of training, and strengthen the intellectual abilities of students in the information society.

Ключевые слова: информационные технологии, непрерывное образование.

Key words: information technology, continuing education.

Одним из приоритетных направлений развития современного общества является информатизация образования. Информатизацию образования определяют как процесс, стимулирующий обновление содержания обучения, а также внедрение, сопровождение и развитие информационных и коммуникационных технологий во все виды образовательной, организационно-методической и управленческой деятельности в сфере образования [2]. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению индивида в информационное общество. Информационные технологии становятся неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

По мнению И. В. Роберт, информатизация образования инициирует:

- улучшение механизмов управления системой образования на базе автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов и коммуникационных сетей;
- совершенствование совокупности методов и организационных форм обучения и воспитания, стратегии отбора и структурирования;
- создание методических систем обучения, способствующих формированию умений обучающихся самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую и другие виды самостоятельной деятельности по обработке информации;
- разработку и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых [2].

В современных условиях развития информационного общества приоритетными направлениями обеспечения инновационного характера образования РФ на период до 2020 г. является подготовка и переподготовка профессиональных кадров, самостоятельное повышение квалификации, самообразование в рамках создания системы непрерывного образования [1].

Непрерывное образование служит средством систематической актуализации накапливаемых знаний, обеспечивает рост человеческого капитала, позволяет людям максимально и наиболее эффективно реализовать себя в профессиональной деятельности.

Концепция непрерывного образования направлена на формирование навыков к приобретению знаний как способу жизни, воспитание постоянного стремления к приобретению новых

знаний, овладение методологической и рефлексивной культурой, формирование таких личностных качеств, которые помогают каждому человеку в процессе обучения или самообразования самостоятельно выстраивать траекторию своего интеллектуального развития на протяжении всей жизни. В процессе непрерывного образования должны развиваться способности и умения исследовать явления, принимать и осуществлять решения, эффективно общаться и взаимодействовать с другими людьми, постоянно осваивать новые виды и типы деятельности.

На сегодняшний день наиболее адекватным средством реализации непрерывного образования являются информационные технологии, которые дают возможность получения информации в любое время и в любом количестве.

В развитие системы непрерывного образования необходимо добавить динамики за счет использования современных информационных технологий, основанных на дидактических возможностях средств информационно-коммуникационных технологий.

Применение современных информационных технологий в сфере непрерывного образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей обучающихся в информационном обществе, а также гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

И. В. Роберт [2] выделяет следующие основные педагогические цели использования средств современных информационных технологий:

1. Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса за счет применения средств современных информационных технологий:

- повышение эффективности и качества процесса обучения;
- повышение активности познавательной деятельности;
- углубление межпредметных связей;
- увеличение объема и оптимизация поиска нужной информации.

2. Развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества:

- развитие различных видов мышления;
- развитие коммуникативных способностей;
- формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации;
- эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики, технологии мультимедиа;
- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации;
- развитие умений моделировать задачу или ситуацию;
- формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность.

3. Работа на выполнение социального заказа общества:

- подготовка информационно грамотной личности;
- подготовка пользователя компьютерными средствами;
- осуществление профориентационной работы в области информатики.

В условиях развития и совершенствования средств информационных технологий требуется разработка новой концепции обеспечения непрерывного образования, в которой современные информационные технологии будут взвешенно и разумно

сочетаться с достижениями педагогики и обеспечивать возможность реализации профессиональных способностей индивида.

Литература

1. Анишина Т. П. По материалам коллегии Минобрнауки России. Паспорт государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение

современной модели образования в 2009–2012 годы».

URL: <http://normativka.resobr.ru/archive/year/articles/1361>

2. Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А., Кравцова А. Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учебно-методическое пособие для педагогических вузов / под редакцией И. В. Роберт. М. : ИИО РАО, 2006. 374 с.

ИГРОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ 5–7 КЛАССОВ

Л. В. Крюкова, доцент

Н. И. Новикова, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

GAME ON FORMS OF SCIENCE LESSONS FOR STUDENTS GRADES 5–7

L. V. Kryukov, Associate Professor

N. I. Novikova, 5-year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Данная статья посвящена игровым формам на уроках информатики, которые возможно использовать в 5–7 классах с целью повышения эффективности учебного процесса. Современному учителю информатики необходимо и важно владеть умением планировать игровую деятельность и интегрировать ее в процесс обучения. Нами были систематизированы существующие уроки в игровой форме в соответствии с основными содержательными линиями курса информатики для школьников 5–7 классов и разработана серия авторских уроков.

The article deals with the form of the games, which can be used with aim to teach the pupils of 5–7 classes to the Informatics for increase the effect of study. The modern teacher should plan and introduce the form of the games in the process of study. As a result, we worked out and systematized the lessons in the form of the game according to the main pithy lines of the Informatics for the pupils of 5–7 classes and worked out the series of lessons by the author.

Ключевые слова: информатика, игра, игровая форма урока информатики.

Key words: Informatics, game, the form of the game of the lesson of Informatics.

Процесс обучения требует от современного учителя много сил и решения непростых задач: сделать уроки интересными и донести материал до учащихся так, чтобы процент усвоения был наибольшим. Учителя совершенствуют свои методики. Одним из таких направлений является использование игровых форм при обучении информатике школьников пятых, sixth и седьмых классов [1].

Игра занимает особое место в жизни каждого ребенка и отвечает важной биологической потребности человека в получении постоянной информации из внешнего мира. Игра необычайно информативна, и учитель в своей работе должен использовать это максимально для проведения внеклассных мероприятий, олимпиад, уроков информатики в 5–7 классах [2].

Игровые формы создают возможности для формирования у учащихся познавательной мотивации, изменяют роль учащегося, превращая его из пассивного слушателя в активного участника процесса обучения [3].

Современному учителю информатики необходимо и важно владеть умением планировать игровую деятельность и интегрировать ее в процесс обучения, ведь использование учителем информатики игровых форм на уроках в 5–7 классах позволяет ему достигать целого ряда развивающих целей, таких как: умение аргументировать свою точку зрения, совершенствование внимания, памяти, мышления, воображения. Это обуславливает актуальность темы данного исследования [4].

Планирование и интегрирование игровой деятельности в учебный процесс требует от учителя-организатора значительных временных затрат, в том числе на репетиции, умения подобрать членов творческого коллектива и организовать их совместную деятельность. В связи с этим в помощь учителям была разработана классификация игр в соответствии с основными содержательными линиями курса информатики для 5–7

классов, а также разработаны и апробированы уроки с игровыми формами, проводимые в 5–7 классах. Данная классификация приведена в таблице.

Таблица

Линия информационных процессов		
Тема урока	Класс	Источник
Урок-игра «Веселая информатика»	5	http://rushkolnik.ru/docs/235/index-101269.html
Урок-игра «Звездный час»	6	http://ladomirovka.narod.ru/uroki4.htm
Урок-игра по информатике «Умники и умницы»	7	http://www.openclass.ru/node/245736
Урок-игра: «Занимательная Информатика»	5	Разработала: Новикова Ф. И.
Алгоритмическая линия		
Тема урока	Класс	Источник
Урок-соревнование по теме «Алгоритмы и исполнители алгоритмов»	6	http://rushkolnik.ru/docs/index-4475066.html
Игровой урок «Типы алгоритмов»	7	http://www.metod-kopilka.ru/page-2-2-9-01.html
Внеклассное мероприятие по информатике на тему «Лучший исследователь»	7	Разработала: Новикова Ф. И.
Линия представления информации		
Тема урока	Класс	Источник
Дидактическая игра по теме «Системы счисления»	6	http://averkina.edum.ru/sist_schisl.htm
Урок-игра «Всё есть число»	6	Разработала: Новикова Ф. И.
Линия исполнителя (компьютера)		
Тема урока	Класс	Источник
Открытый урок-игра «Путешествие в страну Компьютерщиков»	5	http://www.metod-kopilka.ru/page-7-59.html
Урок-игра «С компьютером на Ты!»	6	http://festival.1september.ru/articles/418927/
Внеклассное мероприятие «Систем Блок»	7	http://www.metod-kopilka.ru/page-7-64.html
Урок-игра: «Счастливый случай»	6	Разработала: Новикова Ф. И.
Линия информационных технологий		
Тема урока	Класс	Источник
Урок-игра по информатике «Путешествие в страну «Информатика»	5	http://festival.1september.ru/articles/550646/
Обобщающий урок-игра «Текстовый редактор»	6	http://festival.1september.ru/articles/553541/
Обобщающий урок-игра «Эстафета» по темам «Графический редактор», «Текстовый редактор», «Обработка числовой информации»	7	http://festival.1september.ru/articles/416890/
Урок-игра «Знаю ли я графический редактор Paint?»	5	Разработала: Новикова Ф. И.
Линия формализации и моделирования		
Тема урока	Класс	Источник
Урок-игра «Инфо-старты»	7	http://festival.1september.ru/articles/569913/
Урок-игра «В мире моделей»	7	Разработала: Новикова Ф. И.

Разработав и применив игровые формы на практике, мы пришли к выводу, что современному учителю информатики необходимо использовать на уроках 5–7 классов игровые формы, ведь с их помощью урок превращается в увлекательное занятие как для учеников, так и для учителей.

Кроме того, такая во всех отношениях творческая работа способствует укреплению дружеских отношений в коллективе, коммуникативных навыков, формированию благоприятного психологического климата, развитию творческих способностей учащихся, закреплению знаний и умений по предмету, расширению кругозора и повышению интереса к изучению информатики.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т. П. Нечаева, доцент

К. Н. Погребняк, студент 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A WAY TO SUPPORT THE USE OF INTELLECTUAL SCHOOL HEALTH

T. P. Nechayeva, senior lecturer

K. N. Pogrebnyak, a 5th year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается возможность создания образовательной среды на базе современных информационных и коммуникационных технологий и при поддержке здоровьесберегающих технологий. В качестве современных технологий для создания образовательной среды выступают экспертные системы.

The article considers the possibility of creation of the educational environment on the basis due to modern information and communication technologies and with the support of health-saving technologies. As a modern technology for the creation of educational environment are expert systems.

Ключевые слова: образовательная среда, здоровьесберегающие технологии, средства интеллектуальной поддержки.

Key words: educational environment, health-saving technology of, the means of intellectual support.

Существующее информационное общество формируется в результате проходящего в реальном времени глобального процесса информатизации, вызванного социальными, политическими, идеологическими потребностями человечества. Данный процесс также затрагивает систему образования.

Новая государственная образовательная парадигма, направленная на предоставление наилучших условий для развития умственных и физических качеств личности, обеспечивает сферу образования разнообразными информационными и коммуникационными средствами. Использование информационных и коммуникационных технологий повышает эффективность обучения. Создаваемая на основе ИКТ образовательная среда способствует гуманизации образования, совершенствованию творческих способностей учащихся и т. д. [1].

Согласно В. И. Солдаткину, информационно-образовательная среда – это программно-телекоммуникационная и педагогическая среда, обеспечивающая комплекс технологических средств всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей, родителей, администрацию образовательных учреждений [7].

В ряде трудов иностранных исследователей образовательная среда выступает в качестве системы, создающей положительный эмоциональный климат и обеспечивающей личностное благополучие, повышающей качество воспитательного процесса [2].

Политика современных учебных заведений направлена на то, чтобы каждый обучающийся мог реализовать себя в качестве субъекта собственной жизни, субъекта предметной деятельности, субъекта деятельности общения и субъекта деятельности самосознания. Для этого разрабатываются концепции создания образовательных сред.

Литература

1. Златопольский Д. М. Интеллектуальные игры [Текст] / Д. М. Златопольский. СПб. : БНВ, 2004. 400 с.
2. Возрастные особенности 5–7 классов [Электронный документ]. URL: (<http://metodkab.gym2.ru/Psiholog.html>). 05.03.09
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст]. М. : Педагогика, 2007. 671 с.
4. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии [Текст]. М. : Роспедагентство, 2009. 268 с.

Образовательная среда дает учащемуся ответы на вопросы о целях обучения, формах и месте обучения, об участниках образовательного процесса и т. д. Учащийся получает возможность развиваться как самоценная личность, он становится важным субъектом образовательной деятельности.

Образовательная среда позволяет учитывать психофизиологические особенности и учебные возможности учащихся. Среда имеет набор технических и программных инструментов, чтобы хранить, обрабатывать и передавать информацию.

Информационная образовательная среда предназначена для информационной поддержки процесса обучения, для организации работы в учебных заведениях (школах, вузах и т. д.), для осуществления образовательного, научного взаимодействия и информирования участников о течении и результатах образовательного процесса, для оперативного доступа к учебной информации, для решения различных задач обучения и развития педагогики в целом.

Для оценки результатов деятельности учебных заведений учитываются следующие критерии: уровень здоровья учащихся; уровень обученности учащихся; возможность обучаемости учащихся [5].

Состояние здоровья обучаемых выступает одним из важнейших факторов, определяющих способность учащихся погружаться в учебный процесс, сохранять интерес к изучаемой предметной области. В качестве инструмента контроля физического и умственного здоровья учащегося выступают здоровьесберегающие педагогические технологии, развивающие природные способности: ум, нравственные и эстетические чувства, потребность в деятельности, навыки взаимодействия с людьми и природой.

Согласно Н. К. Смирнову, использование «здоровьесформирующих образовательных технологий» заключается в применении тех психолого-педагогических технологий, программ, методов, имеющих целью воспитать у учащихся культуру здоровья, личностные качества (коммуникабельность, стрессоустойчивость, пунктуальность, обучаемость), сформировать представление о здоровье как об одной из главнейших человеческих ценностей, мотивировать обучаемого вести здоровый образ жизни [3].

По определению В. Д. Сонькина, здоровьесберегающие технологии реализуются за счет:

- создания комфортных условий обучения (предполагается отсутствие стрессовых ситуаций, наличие адекватной методики воспитания и обучения);
- рационального управления учебным процессом (предполагается учет возрастных, половых, индивидуальных особенностей, соблюдение гигиенических требований);

- правильной организации учебных и физических нагрузок в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями учащегося;
- присутствия достаточного и рационально построенного двигательного режима обучаемого, при котором не ведется постоянный сидячий образ жизни [4].

Классификация здоровьесберегающих технологий включает три группы технологий. К ним относятся:

- группа организационно-педагогических технологий (определяет стратегию образовательного процесса, предотвращает возможное состояние переутомления, возможную гиподинамию и остальные дезадаптационные состояния);
- группа психолого-педагогических технологий (связана с деятельностью преподавателя на уроке, его влиянием на обучаемых, с психолого-педагогическим сопровождением различных компонентов учебного процесса (предметного материала, методов и средств обучения));
- группа учебно-воспитательных технологий (проводит отбор методик, развивающих культуру здоровья обучаемых, предупреждающих возможные или имеющиеся вредные привычки, предполагает проведение организационно-воспитательных работ после занятий и взаимодействие с родителями) [6].

Таким образом, единый комплекс данных технологий позволяет сохранить и приумножить здоровье всех субъектов образовательного процесса.

На сегодняшний день образование представляет собой сложный и непрерывный процесс, который дает человеку возможности ориентации в бесконечном потоке информации и адаптации к различным технологическим нововведениям.

Важным требованием к учебному процессу становится его гуманистическая направленность, при этом здоровье человека рассматривается как его основная ценность.

За счет современных информационных и коммуникационных технологий и при поддержке здоровьесберегающих технологий может быть построена образовательная среда, которая будет способствовать сохранению и укреплению здоровья всех субъектов образовательного процесса и поможет соз-

дать благоприятные условия для саморазвития личности. В качестве современных технологий, при помощи которых может быть создана образовательная среда, выступают средства интеллектуальной поддержки (экспертные системы), обладающие широким кругом возможностей и предназначенные для автоматизации процесса обучения и освобождения преподавателя от рутинной работы.

Для наполнения среды нами разработаны диагностические экспертные системы и элементы интеллектуальной поддержки аудиторных и самостоятельных занятий с использованием интегрированных экспертных систем.

Применение средств интеллектуальной поддержки (экспертных систем) способствует индивидуализации учебного процесса, так как они способны адаптироваться к психологическим и интеллектуальным особенностям учащихся.

Литература

1. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография. М. : Госкоорцентр, 2002. 296 с.
2. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. Инноватор. М., 1996.
3. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М. : АПК и ПРО, 2002. С. 122.
4. Сонькин В. Д., Безруких М. М., Безобразова В. В. Здоровьесберегающая школа. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2006. С. 72.
5. Бушманова Н. П. Создание адаптивной образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/sozdanie-adaptivnoy-obrazovatelnoy-sredy-0>.
6. Здоровьесберегающие технологии в образовании. [Электронный ресурс]. URL: <http://zdorovayashkola.ru/ztt/ztt/>.
7. Солдаткин В. И. О деталях Концепции ИОС ОО РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://plany.sssu.ru/phorum/read.php?f=4&i=13&t=8>.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Т. П. Нечаева, доцент

Е. Г. Попова, студентка 4 курса «Физика»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING PHYSICS

T. P. Nechayeva, senior lecturer

E.G. Popova, a 4th year student of «Physics»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматривается необходимость применения современных информационных и коммуникационных технологий при обучении физике. Раскрываются основные направления использования компьютерных технологий на уроках физики для организации образовательного процесса. Показано, что использование компьютерного моделирования физических процессов, а также нейрокомпьютеров и нанотехнологий способно охватить все этапы обучения физике.

The article discusses the need for the application of modern information and communication technologies in teaching physics. Were the most use of computer technology in the physics lessons for the organization of the educational process. It is shown that the use of computer modeling of physical processes, as well as neuro-computers and nanotechnology is able to cover all stages of learning physics.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерное моделирование, нейрокомпьютеры, нанотехнологии.

Key words: information technology, computer simulation, neurocomputers and nanotechnology.

Невозможно представить современное общество без информационных технологий, активно входящих в нашу жизнь.

Решение проблем в различных сферах деятельности человека – энергетической, экологической, демографической, социальной, связано с широким применением информационных технологий и повышением информационной культуры населения за счет развития технологий образования.

На данном информационном этапе для человека компьютер – это не только инструмент получения и обработки информации, но и неопределимый элемент повседневной жизни. Возможности компьютерных и сетевых технологий растут с каждым годом в геометрической прогрессии, технология микропроцессоров уже приближается к фундаментальным ограничениям, однако за счет возможного технологического скачка мощность компьютеров увеличится в тысячи раз. К технологиям, которые могут способствовать развитию вычислительной техники, можно отнести молекулярные или атомные технологии; ДНК и другие биологические материалы; трехмерные технологии; технологии, основанные на фотонах, и наконец, квантовые технологии, в которых используются элементарные частицы [5].

Информационные технологии представляют собой методы и средства получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации. Данные аспекты имеют

крайне важное практическое применение для человека. Уровень развития существующей вычислительной техники позволяет изменить подходы к применению информационных технологий в образовании. Повышение выразительных возможностей компьютеров в представлении учебной информации дает возможность воздействовать практически на органы восприятия информации, создавая, таким образом, более эффективную обучающую среду, а распространение сетевых технологий обеспечивает практическое внедрение систем повсеместного обучения с ориентировкой на индивидуальные возможности и потребности студентов [1, 2].

Преподавание физики в силу особенностей самого предмета представляет собой благоприятную сферу для применения современных информационных технологий. Информационные технологии применяются как при проведении уроков, так и в организации внеурочной деятельности учеников [4].

Применение информационных технологий позволяет:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и обратной связью;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- высвободить учебное время за счет выполнения компьютером трудоемких рутинных вычислительных работ;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления;
- проводить лабораторные работы в условиях имитации на компьютере реального опыта или эксперимента;
- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развивать определенный вид мышления (например, наглядно-образного, теоретического);
- усилить мотивацию обучения (например, за счет изобразительных средств программы, вкрапления игровых ситуаций, использования программ-симуляторов);
- формировать культуру познавательной деятельности и др.

Многие явления в условиях школьного физического кабинета не могут быть продемонстрированы. Существует огромное число готовых программных продуктов, которые могут быть использованы преподавателем при проведении современных уроков с применением информационных технологий. К таким программам можно отнести компьютерные симуляторы по физике, которые позволяют моделировать физические явления и проводить виртуальные эксперименты. Их можно использовать как для работы в классе с применением интерактивной доски, так и для самостоятельной работы на персональных компьютерах [6]. Подобные программы могут быть использованы как в полном предложенном объеме, так и моделироваться преподавателем под конкретный урок и конкретные задачи.

Особое место занимает компьютерная лаборатория, она позволяет непосредственно на глазах у обучающихся и при их участии проводить измерения, обрабатывать полученные результаты и демонстрировать графики изучаемых физических величин на экране [4]. С их помощью можно следить за мгновенными значениями расстояния до объекта, температурой, давлением, параметрами переменного и постоянного токов, магнитным полем, освещенностью, поворотом тела, интенсивностью звука. Разумеется, компьютерная лаборатория не мо-

жет заменить настоящую физическую лабораторию. Тем не менее выполнение компьютерных лабораторных работ требует определенных навыков, характерных и для реального эксперимента – выбор начальных условий, установка параметров опыта и т. д.

Одним из наиболее перспективных направлений использования информационных технологий в физическом образовании является компьютерное моделирование физических процессов и явлений.

Компьютерные модели легко вписываются в традиционный урок, позволяя учителю продемонстрировать на экране компьютера многие физические эффекты, а также организовать новые нетрадиционные виды учебной деятельности. При грамотном использовании компьютерных моделей физических явлений можно достигнуть многого из того, что требуется для неформального усвоения курса физики и формирования физической картины мира [2]. Компьютер помогает сделать это и в неблагоприятных условиях, таких как:

- отсутствие интереса к предмету у ученика, когда он считает, что физика в дальнейшем ему не будет нужна;
- отсутствие способностей к изучению точных наук;
- нехватка лабораторного оборудования в школе для демонстрации эксперимента.

Развитие нейрокompьютеров, экспертных систем и нанотехнологий дает широкое поле действий для их применения в самых различных отраслях жизни человека [3]. Сочетание нейрокompьютеров и нанотехнологий позволяет получить информационные системы совершенно нового уровня.

Подобные системы способны к обучению и самообучению, в данном случае мы получаем некий прототип человеческого мозга, т. е. можно сказать, что подобная система может выполнять функции преподавателя и адаптироваться к индивидуальным особенностям учащегося. Реализация аналогичных компьютерных систем позволит охватить все этапы обучения учащегося, тем более такая система может сама приспособиться к внешним условиям в режиме реального времени без участия программиста.

Использование компьютерных программ на уроках физики способствует развитию интереса учащихся к предмету, повышает эффективность их самостоятельной работы и учебного процесса в целом, позволяет решить задачи индивидуализации и дифференциации процесса обучения.

Литература

1. Красильникова В. А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения [Текст]. М. : РАО ИИО, 2002. 176 с.
2. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополненное [Текст]. М : ИИО РАО, 2008. 274 с.
3. Смирнов А. А., Чемерисов А. Ю., Набродов П. А. Принципы построения инфокоммуникационных систем для обработки и передачи параллельных данных [Текст]. Ставрополь : Альфа Принт, 2009. 172 с.
4. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учебное пособие [Текст]. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
5. Компьютеры будущего. [Электронный ресурс]. URL: http://www.scorcher.ru/art/future_society/future_society2.php
6. Конструктор виртуальных экспериментов. [Электронный ресурс]. URL: <http://cwer.ws/node/100699>

ИНТЕГРАЦИЯ WIKI-ТЕХНОЛОГИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

Ю. О. Рубан, студент 3 курса «ИТМПИЯ»

Р. Г. Семеренко, доцент
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

WIKI-TECHNOLOGY INTEGRATION AND SOCIAL SERVICES IN THE PEDAGOGICAL DESIGN

J. O. Ruban, 3rd year student of «ITMPIYA»

R. G. Semerenko, Associate Professor
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

Эта статья рассматривает проблемы взаимодействия педагогов, аспирантов, магистров и студентов. Интеграция функционала вики-технологий в сетевой социальный сервис в рамках одного ресурса переводит интерактивное взаимодействие субъектов педагогического процесса на новый уровень. Нами были рассмотрены проблемы образования, и мы разработали новый социальный сервис, в который интегрированы возможности вики.

This article examines the problem of interaction between pedagogues, graduate students, masters and students. Integrating functional wiki-technology in a social network service in a single interactive resource transfers between subjects teaching process to a new level. We have examined the problem of education and we have developed a new social networking service in which integrates features wiki.

Ключевые слова: Интеграция Wiki-технологий, педагогическое проектирование, разработка сетевого социального сервиса, взаимодействие педагогов, аспирантов и магистров.

Key words: Integration Wiki-technology, instructional design, development of a network of social service, the interaction of teachers, graduate students and masters.

Закон ускорения истории гласит, что на каждую последующую стадию развития общества уходит меньше времени, чем на предыдущую. Поэтому вопрос об освоении и применении современных информационных технологий педагогами, аспирантами, магистрами и учащимися в учебном процессе становится все более актуальным в современном развивающемся обществе.

Сегодня образование приобретает новое качество, которое в первую очередь связано с возможностью: интерактивного взаимодействия педагога и учащегося, интерактивного получения и передачи информации из любой страны, с любого континента, из любой точки земного шара. Все это стало возможным с появлением ЭВМ и компьютерных сетей.

Социальные сервисы Веб 2.0 – это современные средства, сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповые взаимодействия [1].

Важнейшей задачей социальных сервисов является организация интерактивного взаимодействия пользователей.

Осуществляя такое взаимодействие в рамках педагогической деятельности преподаватели смогут:

1. овладевать актуальной информацией «не выходя из дома»;
2. получать и обмениваться информацией с коллегами из любой точки мира (методические наработки, рекомендации, учебные планы, методики применения, современных информационных технологий, внедренных в учебный процесс и т. д.);
3. размещать свои материалы в открытом доступе (сообщения, доклады, статьи, научные работы и т. д.);
4. организовывать коллективное взаимодействие внутри сетевого сообщества по решению профессиональных задач и совместной работе над проектами;
5. делиться передовым профессиональным опытом и навыками с молодыми учеными.

В настоящее время нами ведется разработка интернет-сообщества для аспирантов, магистров, учителей и преподавателей вузов. Проект «Teachers community» находится по адресу <http://teachcom.ru>.

Уникальность данного проекта состоит в том, что в нем совмещен функционал двух видов социальных сетевых сервисов: социальной сети и вики-ресурса.

Зарегистрированные пользователи проекта получают стандартный функционал социальной сети (друзья, личные сообщения, новостная лента, группы, форумы, расширенный профиль).

- Друзья: данный раздел сайта позволяет связать участников внутреннего сетевого сообщества. После добавления в список друзей к другому пользователю участник сетевого сообщества получает возможность: писать и получать личные сообщения, приглашать «друга» в группы, отслеживать действия пользователя через новостную ленту.
- Личные сообщения: этот раздел выполняет роль внутренней почты сайта. Пользователи сайта получают возможность взаимодействовать с участниками сетевого сообщества, находящимися в списке друзей (писать личные сообщения и отвечать на присланные сообщения).
- Новостная лента: данный раздел сайта позволяет отслеживать информацию о пользователях, которые находятся в списке «друзья». А также публиковать собственные сообщения для пользователей сетевого социального сервиса, которые отобразятся в новостной ленте у «друзей».
- Группы: данный раздел позволяет пользователям вступать и создавать внутренние сетевые сообщества.
- Форумы: данный раздел позволяет создавать внутреннему сетевому сообществу (группе) свои собственные форумы, где группа пользователей сможет публиковать, редактировать и отвечать на их публикации.
- Расширенные профили: данный раздел сетевого социального сервиса позволяет администрации сайта создавать расширенные профили для пользователей, где они смогут указывать различную информацию о себе, своей деятельности и другую интересующую информацию.

С помощью раздела «Вики-документы» пользователи получают доступ к функционалу Wiki-ресурсов. Создавая документ, пользователи имеют возможность:

- 1) многократно редактировать содержимое документа;
- 2) использовать особый язык разметки при создании и редактировании документа;
- 3) совместной работы над документом (соавторство, аутсорсинг);
- 4) управлять доступом различных групп пользователей к просмотру, редактированию и комментированию документа.

Достоинством использования сетевых социальных ресурсов для подготовки и взаимодействия педагогов является метод хранения документов на этих сервисах, который осуществляется при помощи использования облачного хранилища данных.

По нашему мнению, облачное хранилище данных – это модель онлайн-хранилища, предоставляемого обычно третьей стороной в пользование клиентам, в котором данные хранятся на многочисленных серверах, распределенных в сети. В отличие от модели хранения данных на арендуемых или приобретенных серверах, в модели онлайн-хранилища внутренняя структура серверов клиенту не видна и не доступна. Облако с точки зрения пользователя представляет собой один виртуальный сервер, в котором хранятся и обрабатываются данные. Такие серверы могут располагаться удаленно друг от друга.

Такая технология хранения документов позволяет использовать их в любое время и в любом месте, что позволяет педа-

гомам, аспирантам, магистрам и учащимся осуществлять дистанционное взаимодействие не только из любой точки мира, но и с любого устройства, имеющего выход в Интернет.

В качестве вывода отметим, что объединение функционала самого популярного сетевого сервиса (социальной сети) и мощнейшего сайта-представителя второго поколения Веб (Wiki) в одном ресурсе переводит интерактивное взаимодействие субъектов педагогического процесса на новый уровень. Преподаватели смогут осуществлять в рамках одного ресурса как индивидуальное взаимодействие друг с другом, так и коллективное. Магистранты и аспиранты получают возможность непосредственно перенимать педагогический опыт у ведущих

ученых из других регионов. Таким образом, процесс педагогического проектирования получает новый импульс и широкий спектр технологических возможностей реализации передовых педагогических идей [2].

Литература

1. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. М. : Интуит. ру, 2007. 64 с.
2. Семеренко Р. Г. Актуальные вопросы информационно-педагогической подготовки аспирантов. М. : ГУУ, 2012. 184–187 с.
3. Хассей Т. WordPress для профессионалов. М. : Эксмо, 2012. 432 с.

РАЗРАБОТКА ONLINE УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ПРОГРАММИРОВАНИЕ В MYSQL»

А. Х. Ардеев, доцент

**В. В. Рытова, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

DEVELOPMENT OF ONLINE TEXTBOOK «PROGRAMMING MYSQL»

A. Kh. Ardeev, Associate Professor

**V. V. Rytova, 5-year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol**

Статья посвящена созданию Online учебного пособия по программированию на языке MySQL, рассмотрены преимущества и недостатки использования электронных пособий.

The article is devoted to creating online tutorial on programming in MySQL, discusses the advantages and disadvantages of the use of electronic aids.

Ключевые слова: электронное учебное пособие, программирование, языки программирования, язык MySQL.

Key words: electronic tutorial, programming, programming languages, language MySQL.

В настоящее время в условиях активного проникновения информационно-коммуникационных технологий в систему образования и накопления образовательных ресурсов в сети Интернет актуальной становится задача переосмысления теории организации учебного процесса и процесса управления образованием, процесса передачи систематизированных знаний, навыков и умений от одного поколения к другому и создания новых методов и технологий обучения.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что электронные учебные пособия позволяют обогатить школьный курс обучения, дополняя его разнообразными возможностями компьютерных технологий, и делают его, таким образом, более интересным и привлекательным для студентов. Исключительно высокая степень наглядности представленного материала, взаимосвязь различных компонентов курсов, комплексность и интерактивность делают программы незаменимыми помощниками как для студента, так и для учителя.

Благодаря комплексу разнообразных мультимедийных возможностей (видеосюжеты, анимация, звук, качественные иллюстрации, сотни интерактивных заданий и т. д.) процесс обучения становится более эффективным и интересным [1].

В настоящее время активно разрабатываются компьютерные инструментальные средства для ведения учебных курсов. Практически по всем направлениям учебных дисциплин создаются электронные учебники и самоучители. Однако создание и организация учебных курсов с использованием электронных обучающих средств, в особенности на базе Интернет-технологий, являются непростой технологической и методической задачей. В этой связи актуальной является разработка адекватной современным идеям развития образования концепции построения и использования компьютерных обучающих средств, в частности электронных учебников [2].

С точки зрения скорости подготовки электронные учебники имеют существенные преимущества перед печатными изданиями. Для тех учебных предметов, темой которых являются быстро меняющиеся технологии, скорость подготовки и модернизации учебных пособий является чрезвычайно важным фактором.

Преимущества и недостатки электронного пособия. Существенных недостатков у электронного учебника два:

- необходимость специального дополнительного оборудования для работы с ним, прежде всего – компьютера с соответствующим программным обеспечением и качественным монитором, а иногда дополнительно также дисковод для компакт-дисков и/или сетевой карты или модема для работы в локальной или глобальной сети;
- непривычность электронной формы представления информации и повышенной утомляемости при работе с монитором.

Достоинства электронных учебников гораздо больше. К ним можно отнести [3]:

1. Возможность адаптации и оптимизации пользовательского интерфейса под индивидуальные запросы обучаемого. В частности, имеется в виду возможность использования как текстовой или гипертекстовой, так и фреймовой структуры учебника, причем количество фреймов, их размеры и заполнение может изменяться. Вместо части фреймов, по желанию студента, можно использовать всплывающие окна с тем же самым содержимым, например, с рисунками или списком определений.

2. Использование дополнительных средств воздействия на студента позволяет быстрее осваивать и лучше запоминать учебный материал. Особенно важным нам представляется включение в текст пособия анимационных моделей. Положительного эффекта можно достигнуть и с помощью звукового сопровождения, соответствующего лекторскому тексту.

3. Возможность построения простого и удобного механизма навигации в пределах электронного учебника. В печатном издании таких возможностей две: оглавление и колонтитулы, иногда к ним также относят глоссарий. Однако для практической реализации этих возможностей необходимо листать страницы учебника. В электронном пособии используются гиперссылки и фреймовая структура или карты-изображения, что позволяет, не листая страниц, быстро перейти к нужному разделу или фрагменту и при необходимости также быстро возвратиться обратно. При этом не требуется запоминать страницы, на которых были расположены соответствующие разделы.

4. Развитый поисковый механизм не только в пределах электронного учебника, но и вне него. В частности, по гипертекстовым ссылкам можно перемещаться по тексту издания, просматривать рисунки, обращаться к другим изданиям, ссылки на которые имеются в нем (литература и пр.), даже написать электронное письмо автору пособия с просьбой объяснить те или иные положения учебника.

5. Возможность встроенного автоматизированного контроля уровня знаний студента, и на этой основе автоматический выбор соответствующего уровня знаний слоя учебника.



6. Возможность адаптации изучаемого материала к уровню знаний студента, следствием чего является улучшение восприятия и запоминания информации. Адаптация основана на использовании слоистой структуры издания, причем в соответствии с результатами тестирования студенту предоставляется слой, соответствующий уровню его знаний.

7. Главное преимущество электронного учебника это возможность интерактивного взаимодействия между студентом и элементами учебника. Если тестирование подобно собеседованию с преподавателем, то участие в моделировании процессов можно сопоставить с приобретением практических навыков в процессе производственной практики в реальных или приближенных к ним условиях производства.

С учетом вышесказанного было разработано Online учебное пособие «Программирование в MySQL» и размещено в сети Интернет. Пособие состоит из 25 глав, в которых рассмотрены вопросы теории баз данных, языка MySQL как средства взаимодействия с БД, приемы правильного проектирования БД

и составления запросов. Каждая глава снабжена специальными заданиями для самостоятельного решения. Само пособие имеет удобную навигацию.

Предназначено данное пособие как для начинающих, так и для опытных программистов, желающих познакомиться с искусством проектирования баз данных в теории и на практике. После этого курса можно не просто самостоятельно проектировать и использовать базы данных, но делать это разумно и эффективно.

Литература

1. Бакулевская С. С. Подготовка будущих учителей информатики к созданию электронных образовательных ресурсов в форме Интернет-приложений.
2. Горюнова М. А., Горюхова Т. В., Кондратьева И. Н., Рубашкин Д. Д. Электронные образовательные издания : учебно-методическое пособие. СПб. : ЛОИРО, 2003.
3. Вуль В. А. Электронные издания : учебник М.; СПб. : Изд-во «Петербургский институт печати», 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Н. А. Поддубная, доцент

**А. Е. Тарасова, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь**

AUDIO-VISUAL INSTRUCTION FOR CHILDREN OF FOREIGN VOCABULARY

N. A. Poddubnaya, Associate Professor

**A. E. Tarasova, 5-year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol**

В статье рассматриваются вопросы формирования лексических навыков по иностранному языку у учащихся общеобразовательных школ с использованием аудиовизуальных средств

обучения. Приводятся примеры инструментальных сред для разработки интерактивных образовательных ресурсов по иностранному языку.

In this article we consider questions of forming lexical skills in foreign language at pupils of comprehensive schools with the help of audiovisual means. There are examples of instrumental sphere for design of interactive educational resources on foreign language.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, интерактивные формы обучения, электронные учебно-методические материалы, аудиовизуальные средства обучения.

Key words: informational-communication technologies, interactive forms of teaching, electronic educational methodical materials, audiovisual means.

В настоящее время иностранный язык как предмет изучается на всех ступенях обучения в школе, включая начальную. Обучение иностранному языку, начиная с младшей ступени, создает условия для ранней адаптации школьников к новому языковому миру, способствует преодолению в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения, формирует у учащихся готовность и способность к общению на иностранном языке с учетом их речевых возможностей и потребностей.

Одно из условий успешного общения на иностранном языке на доступном детям уровне – качественно сформированные лексические навыки, являющиеся важным компонентом содержания обучения иностранному языку.

К середине обучения в школе встает проблема повышения уровня эффективности обучения лексике и грамматике. Это связано с тем, что у учащихся накапливается определенный лексический запас, им становится труднее запоминать новые слова и сохранять их в памяти. В связи с этим ухудшается качество речи. Таким образом, появляется необходимость увеличения словаря учащихся, более качественного запоминания и сохранения лексических единиц в памяти каждого ученика.

Целью обучения лексической стороне устной речи является овладение строительным материалом для осуществления устно-речевого общения, т. е. прямыми средствами передачи понятий, мысли в целом. Формирование лексических навыков и умений предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка [1].

Успешность в овладении словом зависит от наличия у школьников умений:

- догадываться по контексту о значении незнакомой лексической единицы;
- работать с различными словарями;
- наблюдать, сравнивать, анализировать языковые явления.

В основе работы над формированием у школьников лексических навыков лежат определенные закономерности, принципы, соблюдение которых – необходимое условие эффективности процесса обучения. К их числу относятся дидактические принципы: наглядности, активности, системности, научности, учета возрастных особенностей; общие методические принципы: коммуникативной направленности обучения, ситуативности, коллективного взаимодействия, жизненной ориентации обучения; частные методические принципы: адекватности упражнений формируемым действиям, учета взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием техники чтения и письма, взаимодействия всех видов речевой деятельности [2].

Одним из современных средств интенсификации процесса обучения иноязычной лексике являются информационно-коммуникационные технологии. Использование ИКТ на уроках иностранного языка повышает мотивацию и познавательную активность учащихся, расширяет их кругозор, индивидуализирует обучение, способствует повышению интереса к предмету, даёт возможность избежать субъективной оценки, позволяет применить личностно-ориентированную технологию интерактивного обучения, т. е. обучение во взаимодействии, помогает учащимся преодолеть психологический барьер на пути использования иностранного языка как средства общения [3].

Особое место в комплексе современных средств формирования лексических навыков учащихся занимают аудиовизуальные средства обучения: видеофильмы, различные звуковые пособия, видеопрограммы и т. д. Они обеспечивают высокое качество подачи материала и используют различные коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический, сенсорный), позволяют индивидуализировать процесс обучения

по темпу и глубине прохождения материала. Такой дифференцированный подход дает большой положительный результат, т. к. создает условия для успешной деятельности каждого ученика, вызывая у учащихся положительные эмоции, и, таким образом, влияет на их учебную мотивацию.

На первом месте по значимости и эффективности в условиях применения аудиовизуальных средств обучения находятся комбинированные зрительно-слуховые виды восприятия, затем следуют зрительные и, наконец, слуховые. Одновременное воздействие сложного комплекса раздражителей на разные анализаторы обладает особой силой, особой эмоциональностью. Поэтому организм обучаемого, воспринимающего информацию с помощью аудиовизуальных средств, находится под воздействием мощного потока качественно необычной информации, которая создает необходимую эмоциональную основу, на базе которой от чувственного образа легче переходить к логическому мышлению.

При работе с компьютером к зрительному каналу восприятия добавляется моторный. Возможность перемещать лексические единицы способствует запоминанию, формированию произвольного внимания, повышению устойчивости внимания, управляемости восприятия у школьников, поскольку, как утверждают психологи, ученик гораздо быстрее усваивает материал, если он связан непосредственно с действием, которое он видит или выполняет сам.

Ни у кого не вызывает сомнения и тот факт, что получение знаний в современной школе особенно нуждается в живом созерцании, в наблюдении. Аудиовизуальные средства с успехом решают эту задачу. Они вводят в класс, на урок, фактический материал, отражающий окружающий мир природы, жизни, науки, превращают язык из абстракции в живое средство общения, дают не только учителю, но и ученикам возможность творить и фантазировать, моделировать взаимное общение на уроке, делая его активным и интересным.

В отличие от традиционных методов при использовании интерактивных форм обучения ученик сам становится главной действующей фигурой образовательного процесса и самостоятельно открывает путь к усвоению знаний. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса.

На занятиях с применением аудиовизуальных средств обучения иноязычной лексике могут использоваться электронные учебно-методические материалы, разработанные самим учителем, или информационные ресурсы, доступные в сети Интернет. Эти педагогические программные средства предназначены для: а) введения и активизации лексического материала; б) обучения видам речевой деятельности с новыми иноязычными лексическими единицами; в) знакомства со страной изучаемого языка в процессе овладения лексическими единицами; г) контроля уровня формирования лексических навыков. Такие программы являются мультимедийными, т. е. содержащими в себе звуковое сопровождение, видеоизображения, различные интерактивные материалы, что позволяет активно использовать все виды наглядности и формировать у учеников соответствующие культурные концепты.

Для разработки аудиовизуальных средств формирования лексических навыков школьников в настоящее время могут быть использованы различные инструментальные среды, например «BX Language acquisition», «English Discoveries», «English Express», «English on holidays (Double English)», «Talk Now». Рассмотрим основные характеристики некоторых из них.

Приложение BX Language acquisition предназначено для заучивания написания и произношения иностранных слов. В нем предлагается перечень заданий, оцениваются результаты ответов учащихся, планируются задания на повторение, а также имеется возможность для педагога создавать видеословари на базе субтитров к фильмам. Активная фаза работы с приложением заканчивается при выполнении всех заданий упражнения. После активной фазы заучивания слов программа автоматически переходит в пассивный режим – просмотр карточек. Просмотр карточек слов ограничивается определённым временем, после чего программа переходит к следующему упражнению в активном режиме [4].

English Discoveries – это интерактивная мультимедийная обучающая программа для изучения английского языка, педагогическое содержание которой было разработано совместно компаниями Edusoft и Berlitz International.

Учебный курс English Discoveries представляет собой серию из 12 учебных модулей, рассчитанных на изучение англий-

ского языка, начиная со старшего школьного возраста и с любым уровнем предварительной языковой подготовки – от нулевого до продвинутого. Курс охватывает все четыре аспекта владения языком (чтение, письмо, речь и восприятие на слух) с использованием подлинного английского языка и реальных жизненных ситуаций. В курсе охвачены все грамматические конструкции английского языка и представлено более 3500 лексических единиц. Особенностью English Discoveries является приспособленность к различным стилям обучения, поскольку в него включены различные методы преподавания.

English Discoveries дает возможность учителю полностью контролировать работу учащихся при помощи специальной программы управления, планировать уроки для группы и для отдельных учеников, получать печатные отчеты, содержащие средние показатели, результаты контрольных работ и время, потраченное на обучение.

English on holidays – компьютерная программа, предназначенная для введения и отработки тематической лексики, содержащая 16 тем, около 550 слов и 170 фраз, около 9000 изображений и 70 анимаций.

Обучение лексике с использованием приложения English on holidays проходит в три этапа:

1) введение лексических единиц (используя демонстрационный компьютер, учитель выбирает автоматический режим: на экране появляются картинки, изображающие природные явления);

2) отработка произношения и закрепление лексики (учитель или учащийся переключает программу с автоматического режима в обычный, щелкает мышкой наведя стрелку на нужное слово или фразу. Учащиеся повторяют за диктором хором);

3) контроль изученной лексики (учащиеся выбирают задание, содержащее разное количество вопросов по теме: 10, 20, 30. По окончании сдачи экзамена на экране появляется таблица результатов в процентах) [5].

В заключение отметим, что широкое внедрение аудиовизуальных средств в практику обучения иностранным языкам в современной школе способствует не только повышению качества усвоения языка и улучшению эстетического и нравственного воспитания школьников, но и достижению общей цели обучения иностранным языкам, которая заключается в том, чтобы научить детей общаться на языке, а не просто говорить и повторять заученные фразы.

Литература

1. Габай Т. В. Педагогическая психология. М. : Академия, 2003.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений. М. : Академия. 2004. 336 с. С. 288.
3. Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С.18–21.
4. О программе BX Language acquisition. URL: <http://bxmemo.com/> (дата обращения 30.03.13).
5. Профессиональное сетевое сообщество учителей иностранных языков. URL: <http://www.distant.ioso.ru/community/forms.htm> (дата обращения 28.03.13).

РАЗРАБОТКА ТЕСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ GOOGLE-СЕРВИСОВ

Т. П. Нечаева, доцент

С. С. Умрихин, А. А. Гнездюкова, студенты 3 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

DEVELOPMENT TEST USING GOOGLE-SERVICES

T. P. Nechayev, Associate Professor

S. S. Umrihin, A. A. Gnezdjukova, students 3 kursa «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются новые виды технологий, такие как «облачные технологии» на примере Google-сервисов, которые набирают все большую популярность в образовательном процессе. Более подробно описан сервис Google-форма, алгоритм его создания, преимущества и применение.

In article are considered new technologies such as «cloud technology» on the example of Google services, which are gaining popularity in the educational process. More details of the service Google-form is described, an algorithm of its creation, advantages and application.

Ключевые слова: облачные технологии, образовательный процесс, форма, тест.

Key words: cloud technologies, educational process, form, test.

Современное состояние высшей школы характеризуется значительными изменениями в области содержания и организации учебного процесса. Это связано с использованием инфокоммуникационных технологий в образовании, обусловлено современными условиями информатизации и компьютеризации общества.

Как показывает опыт развитых зарубежных стран, одним из направлений в решении проблем компьютеризации образования является внедрение в учебный процесс «облачных вычислений». Популярный сейчас термин cloud computing («облачные вычисления») стал употребляться в мире компьютеринга с 2008 года. Название «облачных» получили все технологии, в которых процессы работы, использования, хранения файлов происходят не на терминале пользователя, а на удаленном сетевом сервере. При этом все компьютерные мощности и сетевые ресурсы предоставляются пользователю в виде Интернет-

сервиса. Таким образом, при облачной обработке данных вся информация хранится на удаленных серверах, а на клиентской стороне лишь временно кэшируется.

При организации образовательного процесса с использованием IT-приложений (сервисов Web 2.0 или Google-сервисов) веб-сервисы рассматриваются как сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповые взаимодействия. В начале 2010 года Google создала бесплатный Онлайн-сервис Google Docs, который позволил создавать текстовые документы, таблицы, формы и презентации. Этот сервис позволяет экспортировать документы в основные форматы Microsoft Office, а также просматривать документы, созданные в таких программах как Word, Excell и Power Point.

Одним из сервисов Google также является Google-форма. Преимущества данного сервиса в том, что форму можно встроить в сайт или рассылать заинтересованным лицам по электронной почте, кроме того, он бесплатный.

Google-форма – удобный инструмент, с помощью которого можно планировать мероприятия, составлять опросы и анкеты, а также собирать другую информацию.

Форма Google автоматически привязывается к одноименной электронной таблице. При отправке формы или предоставлении к ней общего доступа ответы получателей автоматически собираются в этой электронной таблице. С помощью формы можно проводить различные опросы, викторины, создавать анкеты и тесты. При создании формы автоматически создается таблица Google, в которой накапливаются результаты заполнения формы. Таблица предоставляет удобные возможности хранения и обработки собранных данных.

Примерами использования формы Google в образовании являются:

- регистрация участников учебных проектов;
- промежуточный контроль, викторина, опросы, анкеты;
- организация совместной работы группы, самооценка;
- рефлексия;
- Online-тесты.

Рассмотрим процесс создания собственной формы для разработки теста. Для этого можно использовать следующий алгоритм:

1. Создать форму и дать ей название, соответствующее изучаемой теме.
2. При необходимости, в соответствующем окне дать сопроводительную информацию.
3. Ввести текст вопроса, при необходимости – дать пояснение (например, ссылка на ресурс, рисунок, часть параграфа и т. д.).
4. Выбрать тип вопроса (доступны варианты: Текст (строка), Текст (абзац), Один из списка, Несколько из списка, Выпадающий список, Шкала, Сетка).
5. Нажать кнопку «Готово» и зафиксировать вопрос. Если данный вопрос является обязательным, то поставить соответствующую галочку. Для редактирования вопроса можно воспользоваться панелью справа.
6. Добавить вопросы с помощью кнопки «Добавить элемент» и выбрать нужный тип нового вопроса.
7. Добавить текстовые поля «Фамилия, имя», «Курс», «Специальность» и другие, содержащие нужную для преподавателя информацию о сдающих тест.
8. Нажать кнопку «Сохранить» для сохранения созданной формы.
9. Просмотреть созданную форму в браузере можно по ссылке, приведенной на рисунке 1.

Просмотреть опубликованную форму можно здесь: <https://docs.google.com/spre>

Рисунок 1

После создания формы ее можно редактировать, изменять, добавлять и удалять вопросы, менять ответы и порядок следования вопросов, их содержание.

Google-форма является простым в работе средством для создания тестов, так как имеется возможность прямого редактирования, без пересохранения или перехода в другие приложения или документы.

Google-форма имеет в панели инструментов вкладку «дополнительные действия», в которой находится адрес актив-

ной формы. Его можно разместить в любом Интернет-ресурсе (блогах, социальных сетях, различных сайтах и т. д.). Каждый пользователь может перейти по этой ссылке, сразу начать тест и проверить свои знания по представленной дисциплине.

Пример создания теста по дисциплине основы искусственного интеллекта с использованием сервиса Форма приведен на рисунке 2.

Рисунок 2

Также можно перейти из формы в таблицу ответа, которая будет подсчитывать правильные ответы по определенному алгоритму через заданные формулы.

Литература

1. Облачные технологии. [Электронный ресурс]. URL: www.cloud-soft.ru
2. Облачные сервисы Google. [Электронный ресурс] – www.itcoach.ru/google-cloud-services
3. Создание теста с помощью форм Google. [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/povysheniekvalifikacii/Home/forma>
4. Образовательная галактика Intel. [Электронный ресурс]. URL: <http://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=6885&showentry=2489>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т. П. Нечаева, доцент

А. В. Уразова, Н. Г. Саркисян, К. Э. Чалян,
магистры первого года обучения
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

USE OF INTERNET TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

T. P. Nechayeva, senior lecturer

A. V. Urazova, N. G. Sarkisyan, K. E. Chalyan,
Masters of the first year of Buchan
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются изменяющиеся подходы к обучению в условиях использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Раскрываются основные направления и тенденции развития ИКТ в образовании и суть концепции облачных вычислений для организации образовательного процесса. Проводится анализ возможностей сервиса Google Docs для организации образовательного процесса.

The article considers the changing approaches to training in the conditions of the use of information and communication technologies (ICT). The author described the main directions and tendencies of ICT development in education and the essence of the concept of cloud computing for the organization of the educational process. Analysis of possibilities of service of Google Docs for the organization of the educational process.

Ключевые слова: образовательная среда, информационные и коммуникационные технологии, облачные технологии, сервисы Google, сервис Google Docs.

Key words: educational environment, information and communication technologies, cloud technology, Google, Google Docs.

На сегодняшний день при обучении иностранным языкам все большее значение уделяется коммуникативности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и интерактивности обучения.

Современное вузовское образование уже сложно представить без использования информационных технологий. Это не только новые технические средства, но и новые формы и

методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Главной целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком. Овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, очень сложно.

Ведущей составляющей педагогического мастерства преподавателя в современных условиях является его соответствие уровню развития науки и техники, его умение решать профессиональные задачи с применением информационных технологий (ИТ), представляющих собой «систему методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных линий связи» [1, с. 57].

Информационные технологии – понятие, описывающее различные методы, способы и алгоритмы сбора, хранения, обработки, представления и передачи информации.

Современный образовательный процесс невозможно представить без использования новых информационных технологий, в том числе активно используются и Интернет-технологии. При обучении иностранному языку они помогают не только в формировании навыков разговорной речи, но и в обучении лексике и грамматике.

Интернет-технологии – это автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемая в сети Интернет, включающая машинный и человеческий (социальный) элементы [9, с. 10].

Под термином «Интернет-технологии» в методике обучения иностранному языку понимается совокупность приёмов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет [7].

В этой связи интересно мнение Л. А. Подопригоровой, которая считает, что «использование Интернета на занятиях не должна представлять собой самоцель. Для того чтобы правильно определить место и роль Интернета в обучении языку, прежде всего необходимо найти для себя четкие ответы на вопросы: для кого, для чего, когда, в каком объеме он должен использоваться» [5, с. 27]. Разрешить эти вопросы необходимо на подготовительном этапе, в процессе планирования урока.

Возможности сети Интернет определяют различные задачи, которые можно решать в учебном процессе. Среди наиболее важных задач, которые могут быть реализованы при обучении иностранному языку посредством Интернет-технологий можно выделить следующие:

- формирование и совершенствование языковых навыков;
- развитие умений иноязычного общения в разных сферах и ситуациях;
- развитие навыков самостоятельной и исследовательской работы студентов за счет специально организованной деятельности с использованием Интернет-технологий, что способствует инициированию самостоятельной деятельности и ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках;
- повышение мотивации и создание потребности в изучении иностранного языка;
- реализация индивидуального подхода посредством учета индивидуальных особенностей обучающихся за счет использования коммуникативных служб сети Интернет;
- формирование коммуникативных навыков и культуры общения.

Можно выделить следующую типологию сообщений в образовательном пространстве посредством Интернет-технологий [2, с. 76]:

- тиражирования новостей, материалов о проблемах в сфере образования, передовом опыте и др. (для учителей);
- размещения материалов к урокам, учебно-демонстрационных материалов, домашних заданий и др. (для учеников);
- средство общения учителей и учеников (режимы «вопрос – ответ», форумы, секции тестирования, голосования и др.).

Наиболее значимыми Интернет-ресурсами являются: электронная почта, система файловых архивов; базы данных WWW; информационные ресурсы (LISTSERV); справочная служба и др.

Можно выделить следующие ресурсы образовательного назначения, которые активно используются при обучении иноязычной речи:

- информационные продукты труда специалистов, занимающихся проблемами образования;
- компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы;
- обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках;
- распределенные базы данных по отраслям знаний;
- личные Web-страницы, отражающие опыт педагогической деятельности автора;
- сайты и презентации, отражающие различные аспекты педагогической деятельности [9, с. 10].

Сегодня можно говорить уже о том, что Интернет-технологии являются частью общей информационной культуры преподавателя и учащихся.

Всё более актуальным и важным становится применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку как главного способа развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Здесь играют роль не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения, связанный, прежде всего, с мыслительными операциями анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования [3, с. 284].

Применение новых информационных технологий при обучении иностранному языку позволяет обеспечить сочетание логического и образного способов освоения информации; создать оптимальные условия для самостоятельного изучения учебного материала; значительно индивидуализировать обучение; представлять в мультимедийной форме информационные материалы (видеофрагменты, записи и т. д.); автоматизировать контроль и оценку знаний и умений. Средства контроля позволяют преподавателям определить количество, состав и степень сложности заданий, а также показатели, отражающие требования к знаниям обучаемых.

Таким образом, использование Интернет-технологий позволяет значительно улучшить качество образования, сделать его более доступным.

Образовательный процесс, в котором значительное место занимают новейшие информационные технологии, грамотно выстроенный педагогом, будет способствовать всестороннему развитию личности, которая ориентируется в постоянно изменяющихся и обновляющихся информационных потоках.

В настоящее время широкое распространение получили следующие направления образовательных информационных технологий (ИТ):

- универсальные ИТ (текстовые редакторы, графические пакеты, системы управления базами данных, процессоры электронных таблиц, системы моделирования, экспертные системы и т. п.);
- компьютерные средства телекоммуникаций;
- компьютерные обучающие и контролирующие программы, компьютерные учебники;
- мультимедийные программные продукты.

Можно с уверенностью сказать, что с каждым днем ИТ все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. В этом играют роль как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией образования и требующие соответствующей подготовки специалистов, так и внутренние факторы, которые связаны с модернизацией современных компьютерных технологий и программного обеспечения в учебных заведениях.

Возможности современных технологий способствуют обогащению опыта, проявлению самостоятельности, развитию творческого потенциала, ускоряют образовательный процесс и делают его более насыщенным и интересным.

Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся.

Таким образом, использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий, в частности Интернет-технологий, не только позволяет активизировать познавательную деятельность, но и развивает коммуникативные, когнитивные, творческие способности учащихся, способствует формированию их информационной культуры.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). ИКАР, 2009.
2. Ахмедов Н. Б. Формирование модели применения ИКТ в школе // Материалы Международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2004). М., 2004. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ito.edu.ru/2004/Moscow/III/3/III-3-4153.html>.
3. Белая А. Л., Шульга О. Н. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку // Женщина. Общество. Образование : материалы 13 Между-

нар. науч.-практ. конф., 17 декабря 2010 г. Минск, 2011. С. 284–286.

4. Информационные технологии в образовании-2007 : сборник научных трудов участников VII научно-практической конференции-выставки (30–31 октября 2007 г.). Ростов н/Д : Ростиздат, 2007.
5. Подопрigorova Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам // ИЯШ. 2003. № 5.
6. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
7. Национальное объединение преподавателей иностранных языков делового и профессионального общения в сфере бизнеса [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pop-dipo.ru/en/node/265>.
8. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfpr/ikt/ikt1.html>.
9. Интернет-технологии в образовании : учебно-методическое пособие. Ч. 3. Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2002.

СОВРЕМЕННЫЙ КАБИНЕТ ИНФОРМАТИКИ И ЕГО РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Л. В. Крюкова, доцент

М. Н. Чмырёва, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

MODERN OFFICE OF INFORMATION AND ITS ROLE IN IMPROVING EDUCATIONAL OPPORTUNITY SCHOOL COURSE COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGY

L. V. Kryukova, Associate Professor

M. N. Chmyreva, 5-year student «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются возможности повышения роли школьного предмета информатики и информационных технологий в воспитании посредством формирования блока «Культурно-просветительской деятельности» в системе информационных ресурсов школьного кабинета информатики. Описывается учебное электронное издание «Исторические страницы Информатики», которое поможет учителю информатики в процессе воспитания личности школьников.

The article deals with capabilities of increase of the role of the school subject of computer science (informatics) in education and information technologies through the forming of the block of cultural-educational activity in the system of informational resources of study (room). The author describes the electronic resource «The historical pages of Informatics», which can help teacher of computer science in the process of education.

Ключевые слова: информатика, информационные технологии, кабинет информатики, воспитание школьников на уроках информатики, культурно-просветительская деятельность.

Key words: computer science, study (room) of computer science, education on the lessons of computer science, cultural-educational activity.

Воспитание как формирование развитой личности является одной из главных задач современного общества. О необходимости активизации воспитательной функции школьного образования неоднократно высказывался президент РФ. В своем Послании Федеральному Собранию Владимир Путин уделил большое внимание развитию духовности в России. По мнению президента, немалую роль в этом должен играть воспитательный элемент в школах.

«Качественное обучение без воспитания невозможно. Я прошу правительство подготовить программу полноценного развития в школе воспитательного компонента, и в первую очередь она должна быть современной», – сказал В. Путин, обращаясь к Федеральному Собранию [1].

Общество ставит перед образованием задачу воспитания личности, способной жить и работать в быстро меняющемся информационном пространстве. Современный человек помимо всеобъемлющих знаний по фундаментальным наукам дол-

жен владеть литературным, художественным, музыкальным, архитектурным и научным наследием мировой и отечественной цивилизации.

Повышение роли информатики в воспитании школьников обусловливается стремительным развитием компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, в образование.

Современный кабинет информатики должен стать центром формирования информационной культуры, глубокого овладения новыми информационными технологиями для их использования в учебной и последующей профессиональной деятельности учащихся [2].

В системе информационных ресурсов школьного кабинета информатики можно выделить блок «Культурно-просветительской деятельности» в системе информационных ресурсов кабинета информатики, который призван способствовать формированию культурной личности. Формирование культуры в школе должно быть усилено широкой гаммой виртуальных музеев, исторических памятников, картинных галерей и т. д. Этот блок отвечает за формирование у учеников информационной, экологической и экранной культуры, творческой активности, высокой нравственности [3].

В ходе проведенных наблюдений за практической организацией образовательного процесса в школах города Ставрополя мы пришли к выводу, что такой блок либо отсутствует, либо наполнен недостаточно. Кроме того, проведенное анкетирование показало, что школьники, да и студенты высших учебных заведений не знают отечественных ученых и инженеров, внесших весомый вклад в развитие информатики, информационных технологий.

Нами предлагается вариант формирования блока «Культурно-просветительской деятельности» в системе информационных ресурсов кабинета информатики. Разработанный электронный ресурс «Исторические страницы Информатики», реализованный с помощью языка HTML, направлен в первую очередь на формирование патриотических позиций учащихся (рис.).

В блок входит освещение вопросов истории развития науки информатики, информатизации общества, истории вычис-



Рисунок – Основное меню

лительной техники, истории создания программного обеспечения. В ходе освещения этих вопросов необходимо акцентировать внимание учащихся на роль нашей страны в рассматриваемой истории. Примером достижений в области использования компьютеров может быть роль отечественных программистов в создании игр, а именно в жанре логических головоломок, в котором Россия уверенно занимает первое место в мире.

Электронный ресурс «Исторические страницы Информатики» состоит из следующих составляющих:

- Отечественные учёные (биографии отечественных учёных и инженеров, их достижения);
- Зарубежные учёные (биографии зарубежных учёных, достижения);
- Календарь событий (хронология важнейших событий);
- Уроки (уроки по темам соответствуют содержательным линиям; могут быть использованы учителем при подготовке к уроку);

– Виртуальные музеи (перечень виртуальных музеев).

Электронный ресурс «Исторические страницы Информатики» может использоваться учителями, школьниками на уроках информатики, внеклассных занятиях, для самостоятельной работы, самообразования.

Литература

1. Газета «Нравственность в образовании». URL: <http://www.nravstvennost.info/gazeta/>
2. Мерцалова Т. А. Информационно-коммуникационные технологии в воспитательной системе школы // Народное образование. 2011.
3. Педагогическая информатика. Научно-методический журнал. № 4.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»

Т. П. Нечаева, доцент

А. С. Яйлоханова, студентка 5 курса «ИТМПИЯ»
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

USE OF CLOUD RESOURCES FOR LEARNING COURSES «INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION»

T. P. Nechaeva, senior lecturer

A. S. Yaylohanova, student 5 kursa «ITMPIYA»
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье рассматриваются изменяющиеся подходы к обучению в условиях использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Раскрываются основные направления и тенденции развития ИКТ в образовании и суть концепции облачных вычислений для организации образовательного

процесса. Проводится анализ возможностей сервиса Google Docs для организации образовательного процесса.

The article considers the changing approaches to training in the conditions of the use of information and communication technologies (ICT). The author described the main directions and

tendencies of ICT development in education and the essence of the concept of cloud computing for the organization of the educational process. Possibilities of service of Google Docs for the organization of the educational process are analyzed.

Ключевые слова: образовательная среда, информационные и коммуникационные технологии, облачные технологии, сервисы Google, сервис Google Docs.

Key words: educational milieu, information and communication technologies, cloud technology, Google, Google Docs.

В современных условиях использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) является неотъемлемой частью образовательного процесса. Однако применяются эти технологии в рамках традиционных подходов к обучению как средство, которое дополняет традиционную методику обучения и поэтому в полной мере не используется заложенный в них дидактический потенциал. В ходе образовательного процесса современный обучаемый должен не столько накапливать багаж знаний и умений, сколько приобретать способность самостоятельно и совместно с другими людьми ставить осмысленные цели, выстраивать ситуации самообразования, искать и производить средства и способы разрешения проблем.

Наиболее существенными признаками, раскрывающими дидактические возможности образовательного процесса на базе ИКТ, являются:

- расширение видов учебной деятельности, реализованной на базе ИКТ (информационная деятельность; сетевое информационное взаимодействие; моделирование изучаемых объектов и процессов; создание электронного образовательного ресурса; использование инструментальных информационных систем; формализация информации);
- появление возможности изменения представления структуры подачи учебного материала в виде гипертекстовой или гипермедийной ссылок, позволяющих осуществлять отбор изучаемого материала адекватно личностным предпочтениям обучающегося;
- представление в электронном виде базы учебно-методических материалов (электронный учебник, электронные тесты, инструментальные средства моделирования учебного материала, обучающие и контролирующие программные средства и пр.) [1].

Дисциплина «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» динамично развивается. Одна из её задач – подготовка каждого обучаемого к получению образования на протяжении всей его жизни с учетом его интересов, способностей и потребностей. При этом конкурентоспособность будущего специалиста определяется его умением грамотно и эффективно использовать современные технологии. В область интересов дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» попадают все новые полезные разделы: электронные дневники и журналы, личные кабинеты для обучаемых и преподавателей, интерактивная приемная, тематические форумы, где обучаемые могут осуществлять обмен и поиск информации. В процессе изучения содержания дисциплины становятся понятными основные направления и тенденции развития новых образовательных технологий; методы и технологии проведения обучения с широким использованием новых информационных и коммуникационных технологий; требования к компьютерным программам учебного назначения.

С появлением облачных технологий появилась задача исследования возможностей этой технологии для образования.

Суть концепции облачных вычислений заключается в предоставлении конечным пользователям удаленного динамического доступа к услугам, вычислительным ресурсам и приложениям через Интернет. При этом Web-приложения – это такой тип клиент-серверных приложений, в котором клиентом выступает браузер пользователя, а сервером – Web-сервер.

Облачные технологии позволяют реализовать возможности от простых Онлайн-инструментов, где обучаемые могут совместно выполнять простейшие операции, например, построения изображений, до сложных технологий совместной работы над проектами. Преподаватели и обучаемые, работающие в облаке становятся активными участниками образовательного процесса.

Наиболее часто используются для целей образования следующие сервисы Google: Google ArtProject – интерактивно-представленные популярные музеи мира, Google Calendar – онлайн-календарь, Google Docs – онлайн-офис, Gmail – бесплатная электронная почта, Google Knol – вики-энциклопедия, Google Maps – набор карт, Google Sites – бесплатный хостинг, использующий вики-технологии, Google Translate – переводчик, YouTube – видеохостинг [2].

Так как вышеперечисленные технологии получили развитие и широкую популярность, появилась возможность их использования практически на всех современных устройствах. Это, в свою очередь, говорит о том, что облачные технологии универсальны и общедоступны, а сервисы Google позволяют приобрести реальный опыт работы с инструментом, постоянно востребованным множеством современных компаний.

Рассмотрим более подробно один из сервисов Google, который играет значительную роль в преподавании учебной дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании».

Сервис Google Docs относится к Онлайн-сервисам работы с документами. Он включает возможность работы с текстовыми документами, презентациями, электронными таблицами, формами для проведения опросов и тестов.

Сервис Google Docs может быть использован для составления таблиц и диаграмм. Таблицы и диаграммы служат удобным инструментом для проведения вычислений, связанных с исследованием процесса успеваемости, расчетов степени обученности студентов, определения ценностно-ориентированного единства коллектива и т. д.

Документы, создаваемые пользователем, сохраняются на специальном сервере Google или могут быть экспортированы в файл. Это одно из ключевых преимуществ программы, так как доступ к введенным данным может осуществляться с любого компьютера, подключенного к Интернету (при этом доступ защищен паролем) [3].

Документы Google позволяют студентам и преподавателям удаленно работать над общими документами и проектами, а преподавателям контролировать и управлять этой работой. Данный сервис представляет собой онлайн-офис, который включает в себя полноценные инструменты для создания текстовых документов, электронных таблиц, наглядных пособий, PDF-файлов и презентаций, а также их совместного использования и публикации в Интернете.

Таким образом, инструментальный Google Docs достаточен для выполнения большинства задач, поставленных перед преподавателем и обучаемыми. А именно: использование возможностей сервиса Google Docs позволяет создавать, редактировать, импортировать и экспортировать документы, осуществлять хранение материалов в сети, производить совместную работу с документом, предоставив предварительно к нему доступ с возможностью редактирования, осуществлять контроль выполненных заданий. При этом подготовка учебных материалов в текстовом документе поддерживает импорт из большинства современных программ.

Стремительное распространение облачных вычислений ставит перед образовательной средой задачи интеграции облачных сервисов в систему образовательных учреждений и внедрения инновационных технологий в образовательный процесс.

Значительную роль играет и экономический аспект использования облачных технологий, так как их использование помогает значительно сократить расходы на построение центров обработки данных, закупку серверного и сетевого оборудования, аппаратных и программных решений по обеспечению непрерывности и работоспособности.

Литература

1. Роберт И. В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования [Электронный ресурс]. URL: grpo.ru/data/2610.doc.
2. Сайдаметова З. С., Сейтвелиева С. Н. Сервисы Google Apps для образовательных учреждений. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/theses/?y=2012&s=67&t=176>.
3. Интернет в образовании: путеводитель [Электронный ресурс]. URL: www.slideshare.net/mnrozhkov/ss-4319215.

СУЩНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ФИНАНСОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

А. С. Романенко, соискатель
Педагогический институт СКФУ, г. Ставрополь

SUMMARY OF THE ORGANIZATION OF FINANCE GOVERNMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

A. S. Romanenko, applicant
Pedagogical Institute NCFU, Stavropol

В статье дана характеристика финансового состояния государственных образовательных учреждений в современных условиях, описана структура их бюджета. Отмечается значимость осуществления некоммерческими организациями предпринимательской деятельности. Подчеркнута роль финансового анализа как источника дополнительного финансирования образовательных учреждений.

The article provides a description of the financial condition of the state educational institutions in modern conditions, describes the structure of their budget. Notes the significance of the non-profit business organizations. The role of financial analysis as a source of additional funding for educational institutions.

Ключевые слова: образование, образовательное учреждение, финансовые ресурсы, некоммерческая организация, доходы и расходы, предпринимательская деятельность, финансовый анализ.

Key words: education, educational institution, financial resources, a non-profit organization, income and expenses, entrepreneurship, financial analysis.

Основное и неотъемлемое конституционное право всех граждан России – право на образование. Реализация государственных гарантий данного права обеспечивается путем создания системы и соответствующих условий для получения образования. Система образования в настоящее время переживает существенные изменения, что связано с происходящими в нашей стране экономическими, социальными и политическими процессами.

На развитие образовательной системы отрицательное влияние оказывают:

- недостаточный уровень обеспечения социально-культурных потребностей населения;
- неполная трудовая занятость;
- нестабильная и невысокая оплата труда;
- ухудшение демографической ситуации, снижение рождаемости;
- сложности с укомплектованием образовательных учреждений квалифицированными педагогическими кадрами, объясняемые снижением престижности учительской профессии, недостаточностью уровня оплаты их труда и пенсионного обеспечения.

Одновременно возросли потребности:

- в повышении качества образования,
- материально-техническом и информационном переоснащении образовательных учреждений;
- адаптации выпускников к требованиям современного рынка труда;
- совершенствовании нормативно-правовой базы и государственного управления образованием.

Все это требует усиления государственной помощи и поддержки образовательных учреждений на всех уровнях (федеральном, региональном, муниципальном), а также расширения всех видов финансовых ресурсов, направляемых на развитие школ, вузов и других образовательных учреждений, включая инновационную деятельность и внебюджетные источники [3].

Финансовые ресурсы бюджетных организаций состоят из доходной и расходной частей.

Доходная часть формируется:

- 1) из нормативного бюджетного финансирования;
- 2) доходов от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности;
- 3) доходов от сдачи в аренду площадей и ресурсов.

Органы государственной власти и органы местного самоуправления в пределах своей компетенции могут оказывать экономическую поддержку государственным образовательным учреждениям в различных формах, в том числе:

- предоставление в соответствии с законодательством льгот по уплате налогов, таможенных и иных сборов и платежей организациям, созданным для образовательных нужд с учетом организационно-правовых форм;
- предоставление организациям иных льгот, в том числе полное или частичное освобождение от платы за пользование государственным и муниципальным имуществом;
- размещение среди образовательных учреждений на конкурсной основе государственных и муниципальных заказов;
- предоставление в соответствии с законом льгот по уплате налогов гражданам и юридическим лицам, оказывающим материальную поддержку образовательным учреждениям.

Расходная часть бюджета государственного образовательного учреждения состоит из:

- 1) из расходов на оплату труда, выплату стипендий, трансфертов;
- 2) расходов на оплату коммунальных услуг;
- 3) расходов по текущему и капитальному ремонту, обслуживанию и содержанию территорий, зданий, сетей, коммуникаций и пр.;
- 4) выбора и финансирования приоритетных направлений развития [4].

Рыночные условия хозяйствования привели к появлению нового для государственных бюджетных учреждений явления как предпринимательская деятельность, несмотря на определение «некоммерческая организация» – организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющая полученную прибыль между участниками [1]. В условиях относительной свободы использования финансовых средств и возможности получения дополнительной прибыли важнейшей задачей учреждения становится оптимизация доходной и расходной частей бюджета, то есть увеличение доходов и уменьшение расходов.

Закон «Об образовании» существенно расширил права образовательных учреждений в части осуществления самостоятельной приносящей доходы деятельности, предоставив право образовательным учреждениям осуществлять практически все виды предпринимательской деятельности и оказывать платные образовательные услуги, в том числе осуществлять платное обучение. Тем самым были созданы условия для формирования и быстрого развития дополнительных источников финансовых поступлений в сферу образования, вследствие чего объем внебюджетных поступлений в систему образования постоянно увеличивается. Внебюджетные средства зачисляются на расчетные счета образовательных учреждений и расходуются ими по своему усмотрению на уставные цели.

К предпринимательской деятельности образовательных учреждений можно отнести:

- продажу и аренду основных фондов и имущества образовательного учреждения;
- торговлю покупными товарами, оборудованием;
- оказание посреднических услуг;
- долевое участие в деятельности других учреждений (в том числе образовательных) и организаций;
- приобретение акций, облигаций, иных ценных бумаг и получение доходов (дивидендов, процентов) по ним;
- ведение приносящих доход иных внебюджетных операций, непосредственно не связанных с собственным производством, предусмотренных уставом продукции, работ, услуг и с их реализацией.

Традиционное распоряжение финансами в образовательных учреждениях, направленное преимущественно на расходование бюджетных средств, имеет мало общего с финан-

вым управлением как полноформатным процессом управления денежными потоками. Однако практика финансовой деятельности образовательных учреждений такова, что значительная часть бюджета формируется за счет доходов от внебюджетной деятельности – оказания платных образовательных и других услуг. Для многих учреждений доля заработанных средств превышает бюджетное финансирование, а это даже для среднего по численности учреждения весьма значительные суммы, распоряжение которыми требует профессионализма. Очевидно, что от эффективности управления финансовыми ресурсами государственных образовательных учреждений целиком и полностью зависит результат деятельности организации в целом. Если дела в учреждении идут самотеком, а стиль управления в новых рыночных условиях не меняется, то никакое бюджетное финансирование не позволит образовательному учреждению выдержать всех изменений, происходящих в системе образования РФ. С тех пор как была расширена экономическая свобода образовательных учреждений и их хозяйственная самостоятельность, возросло значение финансового анализа как одного из основных элементов стратегического управления образовательным учреждением [3].

Грамотный анализ финансового состояния образовательного учреждения повышает оперативность принятия управлен-

ческих решений и снижает вероятность возникновения ошибок в отчетной документации. Проведение комплекса перечисленных мероприятий позволяет усовершенствовать процесс осуществления финансовой деятельности, получить дополнительные внебюджетные источники финансирования. Что, несомненно, актуально сейчас во время усложнившейся ситуации с бюджетным финансированием государственных учреждений. Все это оказывает положительное влияние на качество образования, что впоследствии влечет рост обучающихся, а значит, и увеличение числа рабочих мест.

Литература

1. Федеральный закон «О некоммерческих организациях» от 12 января 1996 года № 7-ФЗ.
2. Ковалев В. В. Финансовый анализ. М. : Финансы и статистика, 1996. 432 с.
3. Левицкий М. Л., Шевченко Т. Н. Организация финансово-экономической деятельности в образовательных учреждениях. М. : ВЛАДОС, 2003. 416 с.
4. Юрьева Т. В. Экономика некоммерческих организаций. М. : Юрист, 2002. 320 с.

І ВСЕРОССИЙСКИЙ КОНКУРС ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ, МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ И ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ (25 ЯНВАРЯ 2013 Г. – 1 АПРЕЛЯ 2013 Г.)

СТАТЬИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА, СПЕЦИАЛИТЕТА

КАРЬЕРНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

С. С. Аджигайтарова
Дагестанский государственный университет

The author, having considered the concept of «career», «formation», «the development of the career», offers a definition of the «career formation».

В современных условиях развития рыночных отношений в Российской Федерации проблемы профессионального развития специалиста социальной сферы приобретают особую значимость. Они обусловлены объективной потребностью изучения мотивации и стимулирования социального работника, вопросов формирования профессиональных навыков, анализа профессиональной деятельности социального работника. При этом важность затронутой проблематики подтверждается не только современными условиями и обстоятельствами, но и возрастающим теоретическим интересом к соответствующему спектру научных проблем. Современные исследователи и теоретики стремятся рассматривать карьерный рост в контексте перемен, затрагивающих управление и планирование личностного развития социального работника в процессе профессиональной подготовки. Проблема в значительной мере предопределена недостаточной изученностью данного вопроса. Что, в свою очередь, на практике отражается в существовании проблем, связанных как с профессиональным развитием мастера социального работника, так и с подготовкой в вузе, управлением карьерой и карьерным становлением специалиста по социальной работе в процессе непрерывного образования.

Несмотря на многочисленные исследования различных аспектов профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, практически отсутствуют работы, раскрывающие процесс карьерного становления и профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в условиях вуза и в условиях непрерывного профессионального образования. Выявленные нами противоречия подтверждают разногласия между системой профессиональной подготовки и современными требованиями к практической деятельности специалистов социальной сферы. Противоречия определяются:

- между эпистемиологическим (репродуктивным) характером подготовки специалиста по социальной работе в период профессионального обучения и трудностями, которые испытывают молодые специалисты в первые годы практической деятельности;
- между динамичными процессами модернизации непрерывного профессионального образования и слабой разработанностью сопряженных дидактических моделей и практико-ориентированных технологий подготовки в условиях многоуровневой системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы;
- между усложнением в современных условиях содержания профессиональной деятельности социального работника и относительно медленным внедрением в практику средних специальных и высших образовательных учреждений инновационных технологий индивидуально ориентированного профессионального образования, активизирующих профессионально-личностное развитие специалиста;
- между существующей целью подготовки, направленной на формирование умений и навыков, и современной востребованностью формирования профессиональных компетенций в рамках модернизации высшего профессионального образования;

- между наличием определенного опыта в системе непрерывного профессионального образования по созданию условий для профессионального карьерного становления студентов и работающих специалистов и не соответствием данной системы современным требованиям подготовки, отсутствием условий карьерного становления социальных работников.

Раскрытые противоречия подчеркивают актуальность исследования теоретических и технологических основ профессиональной подготовки специалистов по социальной работе, обеспечивающих карьерное становление и профессионально-личностное развитие в условиях многоуровневой подготовки.

Проблематика карьеры стала рассматриваться недавно в предметном поле социологии, политологии, менеджмента, психологии. Исследованию различных аспектов карьеры посвятили свои работы зарубежные авторы В. Берг, Ф. Беттджер, Э. Борри, П. Весткотт, Р. Кросс, Х. Маккей, Б. Швальбе, Х. Швальбе. Исследования в области карьеры в нашей стране имеют короткую историю. Проблемы, связанные с пониманием сущности карьеры, планированием и осуществлением карьеры, рассматриваются в работах отечественных ученых В. Д. Анурина, В. И. Верховина, А. А. Дикаревой, А. П. Егоршина, А. Л. Журавлева, Т. И. Заславской, А. Я. Кибанова, В. С. Липатова, Т. М. Ларионова, Е. Г. Молл, В. Г. Подмаркова, В. И. Петрушина, Н. А. Птицыной, Р. В. Рывкиной, Т. А. Тищенко, В. К. Шаповалова и др.

Использование международного опыта изучения вопроса управления карьерой возможно на основе работ таких авторов, как Р. Беблин, К. Бланчард, К. Хандей, П. Херсей, Фр. Херберг, Дж. Голланд и др.

Отечественная литература и практика управления карьерой не отличается большим многообразием определений данного понятия, а также наличием единой комплексной методики формирования системы управления карьерой. Тем не менее ряд работ отечественных авторов существует и заслуживает непосредственного внимания. Среди них работы И. Сотниковой, Е. Г. Молл, П. В. Журавлева, В. И. Маслова, Т. Ю. Базарова, А. П. Егоршина, А. Я. Кибанова, А. А. Крылова и др. Проблема управления карьерой человека в системе образования рассмотрена в ряде научных исследований (Т. А. Заславская, А. И. Жилина, Б. Идзяковский, А. Я. Кибанов, Е. Г. Молл, Р. В. Рывкин, Т. А. Тищенко и др.). Актуальность и значение работ перечисленных авторов несомненны. Тем не менее некоторые аспекты управления карьерой пока не нашли должного отражения в исследованиях ученых. По-прежнему остаются слабо освещенными в литературе, но представляющими особый интерес следующие вопросы: карьерный потенциал работника; факторы, влияющие на формирование карьеры; выявление мотивационного содержания карьеры работника; диагностика карьерного потенциала работника; условия карьерного становления специалиста.

Теоретическую основу проблемы карьерного роста в процессе непрерывного образования составляют различные аспекты профессионального становления, теории управления системой непрерывного педагогического образования и образовательными системами в целом (В. Н. Аверкин, В. Г. Воронцова, Э. А. Верб, С. Г. Вершловский, А. Л. Гавриков, А. А. Орлов, И. А. Колесникова, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина, Н. К. Маркова, А. Е. Морон, С. А. Расчетина, М. Н. Певзнер, Н. К. Серге-

ев, В. А. Сластенин, В. В. Тимофеев, М. М. Поташник, А. П. Тряпицына, А. М. Цирульников, Г. С. Сухобская, Т. И. Шамова, Р. М. Шерайзина и др.). В исследованиях данных авторов представлены отдельные аспекты карьеры педагогов и других работников в сфере образования.

Само определение «карьера», равно как базовые термины и сущность еще только формируются и требуют соответствующей доработки. Возникает необходимость разработки методологических и концептуальных оснований построения непрерывной системы карьерного становления социального работника.

Категория «карьера» является одним из ключевых понятий современного процесса профессионального становления во всех его проявлениях в менеджменте, социологии, психологии, педагогике. Изучение и анализ понятия «карьера» в области гуманитарных наук подтверждают мысль о том, что понятие «карьера» все более активно внедряется в категориально-понятийный аппарат социальных и гуманитарных наук. В научных исследованиях по теории управления, социологии, психологии, экономики, профессиональной педагогике, посвященных проблемам карьеры, вводятся понятия: «карьера», «профессиональная карьера», «управление карьерой», «планирование карьерой», «становление карьеры», «карьерное становление».

Анализ толковых словарей русского языка позволяет сделать вывод, что существенная разница в определениях «карьеры» у В. И. Даля, С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова не наблюдается. В общем смысле авторы словарей карьеру представляют как деятельность и как процесс движения к успеху. «Карьера – род занятий, профессия, путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также самое достижение такого положения» [7]. «Карьера – движение, путь когонибудь к внешним успехам, славе, выгодам, почету, сопровождающий деятельность на каком-нибудь общественном поприще» [8]. «Карьера – путь, ход, поприще жизни, службы, успехов и достижения определенного положения в обществе» [3]. Сущность карьеры отражена в большинстве определений этого понятия, о чем свидетельствуют используемые в них термины «движение», «продвижение», «рост», а также это подтверждается этимологией слова «карьера», что в переводе с итальянского означают «бег».

Для определения понятия «карьерное становление» необходимо проанализировать термин «становление», а также развести понятия «становление карьеры» и «карьерное становление». В толковом словаре Д. Н. Ушакова **становление** определяется как «переход от одной определенности бытия к другой. Все существующее является становящимся, а его бытие есть **становление**. Отношение бытия к становлению представляет собой старую проблему» [8]. В философском словаре становление рассматривается как оформление, приобретение новых признаков и форм в процессе движения и развития. В противоположность метафизике, диалектика рассматривает природу как состояние непрерывного становления. Общим и характерным для данного определения является приобретение новых качеств, форм, что способствует переходу из одного состояния в другое.

С. И. Ожегов, Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров становление рассматривают как процесс развития личности, становление – возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития или становление-приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию. Можно говорить о становлении характера, личности, мышления [4]. Л. Хьел, Д. Зиглер в глоссарии к «Теории личности» становление (Becoming) определяют как процесс развития, в котором индивид берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала [9]. Таким образом, становление – это, прежде всего, процесс, процесс перехода к состоянию более высокого уровня; процесс, в результате которого происходит приобретение новых качеств, признаков, новообразований, процесс непрерывного развития.

Рассмотрим сущность категории «профессиональное становление», которая может быть выявлена в сопоставлении её с категориями «развитие» и «формирование». Чаще всего становление характеризуется в неразрывной связи с развитием или формированием, объединяя и даже подменяя эти термины друг другом, в особенности, если речь идёт о становлении и развитии личности. По мнению К. М. Левитана, развитие определяется как объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения личности. В ходе развития личности происходит и становление её

целостности. Развитие личности профессионала происходит путем качественных изменений, ведущих к новому уровню ее целостности. Под формированием обычно понимают совокупность приёмов и способов социального воздействия на индивида, имеющих целью создать у него систему определённых отношений, ценностных ориентаций, убеждений, воспитать профессионально значимые качества [6].

Таким образом, формирование личности – процесс становления социально значимых качеств личности, ее убеждений, взглядов, способностей, черт характера. По мере становления личности растёт целостность её психологической организации, накапливается новый потенциал развития.

В психолого-педагогической литературе широко используется термин «профессиональное становление» личности. Современные исследователи рассматривают его с различных позиций. Например, Т. В. Кудрявцев рассматривает «профессиональное становление» как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Центральное звено этого процесса – профессиональное самоопределение [5].

К. М. Левитан исследует «профессиональное становление» как решение профессионально значимых, всё более усложняющихся задач – познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом, связанным с его профессией, деловых и нравственных качеств [6].

В междисциплинарных исследованиях системы непрерывного образования понятие «становление» определяется по-разному (С. Г. Вершловский, Н. В. Кузьмин, А. К. Маркова, А. Е. Марон, В. А. Сластенин, Е. Э. Смирнова, Е. В. Титова, В. Д. Шадриков, Р. М. Шерайзина).

Проведя всесторонний анализ становления карьеры в системе непрерывного образования, М. В. Александрова выделяет разные аспекты понятия «становления карьеры» и трактует становление карьеры как процесс «аккумулирования профессионального мастерства, опыта, навыков и умений для достижения поставленных целей и как процесс развития профессиональной самоконцепции и самоопределения в терминах собственных способностей, мотивов, потребностей, отношений и ценностей» [1].

М. В. Александровой разработаны теория и практика проектирования территориальной системы, сопровождающей процесс становления карьеры педагога на основе совмещения индивидуально-развивающего и социально-синергетического подходов. Значительный вклад в проблему исследования «становления карьеры» внесла разработанная М. В. Александровой целостная концепция профессионального становления педагога в системе непрерывного образования. Автор логически и научно обоснованно проводит «взаимосвязь развивающего сопровождения процесса становления педагога в территориальной образовательной системе и успешности его карьерного роста» [2].

Системообразующим фактором профессионального становления педагога, считает М. В. Александрова, является его «комплексное развивающее сопровождение, в котором можно выделить две подсистемы: педагогическую и организационную» [1]. В педагогическую подсистему дополнительных компетенций педагога входят и «способности к проектированию своей профессиональной биографии на основе социальной саморефлексии». Организационная подсистема включает проведение «мониторинга профессиональных достижений педагогических работников, создание служб сопровождения» [2]. Таким образом, М. В. Александрова исследует и раскрывает «становление карьеры» как процесс управления сопровождения становления карьеры в территориальной системе, с одной стороны, с другой – как процесс самоопределения и профессионального карьерного саморазвития педагога.

Итак, «карьерное становление» в отличие от «становления карьеры» представляет собой непрерывный процесс разработки и реализации собственных действий по достижению индивидуально-осознанных профессиональных потребностей, которые отражают его профессиональную стратегию развития и самореализации.

«Карьерное становление» – непрерывный процесс личностного роста, развития профессиональной самоориентации в карьере, процесс профессионального самопродвижения, собственный переход от одних ступеней профессионального роста к другим, в то время как «становление карьеры» – это проектирование и сопровождение карьеры специалиста в

территориальной системе, т. е. создание условий для развития профессиональной самоконцепции и самоопределения.

Таким образом, рассмотрев понятия «карьера», «становление», «становление карьеры», мы предлагаем под «карьерным становлением» понимать мотивированный, целенаправленный, непрерывный процесс саморазвития профессионализма, процесс профессионального самопродвижения, процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности, и, как результат, достижение определенного должностного статуса или достижение профессионального мастерства социального работника.

Литература

1. Александрова М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе. Великий Новгород: «Северное сияние», 2009. С. 20–21.

2. Александрова М. В., Шерайзина Р. М. Возможности карьерного роста учителя // Народное образование. 2006. № 7. С. 90–96.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. СПб.: Диамант, 1996. С. 784.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспирова А. Ю. Педагогический словарь. М.: АСАДЕМА, 2000. С. 142.
5. Кудрявцев Т. В. На путях к вершинно-глубинной психологии // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 113–125.
6. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. С. 58.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азъ, 1994. 928 с.
8. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М.: 1940. С. 875.
9. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Замер. СПб., 1997. С. 132.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОКРУЖАЮЩИМИ В СВЯЗИ С ИХ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ

А. В. Апсаров

Бирский филиал Башкирского государственного университета

In this article the author studies the problem of pre-schoolers' relations with grown-ups and peers. The data of the empiric study elicits the sexual differentiation in the self-other relationship (children and close people and peers), and also the influence of sibling position on the rivalry of children in the family.

Первые люди, с которыми общается ребенок, – родители. В процессе общения со взрослым ребенок приобретает навыки взаимодействия и правила поведения, которые становятся определяющим фактором приобретения навыков общения детей со сверстниками, выступая условием успешного взаимодействия с ними. В дошкольном возрасте существенное значение в психическом развитии ребенка имеет общение со сверстниками, детьми, которые старше или младше ребенка. В процессе общения со сверстником, как считают В. В. Абраменкова, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова, С. Г. Якобсон, у ребенка происходит обогащение образа себя, формируется способность к сопереживанию, гуманное отношение к окружающим [1; 2].

В семье, где есть сиблинги, взаимодействие между ними способствует развитию личности каждого ребенка. Начиная с поиска новых форм поведения у первенца, что может служить стимулом, толчком в развитии его личности, и заканчивая механизмом идентификации младшего ребенка как с родителем, так и со старшим сибсом, который подчас превосходит по своему авторитету даже родителей.

Одним из основных направлений исследования формирования детских отношений в зарубежной психологии является изучение особенностей развития ребенка в зависимости от порядка его рождения в семье. Основу такого подхода заложили З. Фрейд и А. Адлер, отметив, что позиция ребенка среди его сестер и братьев имеет особое значение для всей его дальнейшей жизни, детерминируя установки, сопутствующие стилю жизни [3].

Методологической базой исследования явились фундаментальные исследования таких исследователей, как А. Адлер, Д. Б. Эльконин, А. А. Бодалев, Л. И. Рюмина, В. А. Лабунская, Н. Н. Авдеева, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, А. Б. Широкова, А. Фромм, Л. Шнейдер и Г. Хоменгаускас и др.

Цель нашего исследования состоит в изучении особенностей взаимоотношения ребенка-дошкольника со взрослыми, сиблингами и сверстниками.

Объектом исследования являются межличностные отношения дошкольников.

Предметом исследования являются половые различия во взаимоотношениях дошкольников с окружающими (взрослыми и сверстниками) в связи с их сиблинговой позицией.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что будут выявлены различия во взаимоотношениях детей и их статусной позиции в зависимости от порядка их рождения в семье.

В связи с этим задачи исследования представляют собой:

- осуществление анализа теоретического материала по проблеме исследования;

- оценку особенностей эмоционального отношения ребенка к себе, значимым взрослым и сверстникам;
- определение степени привязанности ребенка к членам своей семьи;
- определение степени соперничества между детьми в семье.

Методы исследования включают: опросниковые и проективные методы, а также статистические методы обработки результатов эмпирического исследования.

Для оценки особенностей эмоционального отношения ребенка к себе, значимым взрослым и сверстникам мы использовали методику «Разноцветные домики», разработанную Н. И. Ганюшенко и И. В. Тихомировой [5]. Для определения степени привязанности ребенка к членам своей семьи и уровня соперничества между детьми мы использовали методики «Шкала привязанности ребенка к членам своей семьи» и «Шкала определения соперничества между детьми», разработанные А. И. Баркан [11].

С целью подтверждения гипотезы исследования мы использовали U-критерий Манна-Уитни, позволяющий выявить различия между двумя выборками по уровню выраженности какого-либо признака, а также применили критерий χ^2 Фишера (угловое преобразование Фишера) для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего нас параметра.

База исследования – старшая группа детского сада № 1 «Айгуль» г. Бирска. В исследовании участвовали дошкольники в возрасте 5–6 лет в количестве 28 человек.

Практическое значение исследования заключается в том, что все результаты, полученные в ходе исследования, в дальнейшем могут быть использованы педагогами, психологом для консультативной работы с родителями, а также в научно-исследовательских целях.

Рассмотрим данные эмпирического исследования.

По данным статистической обработки результатов исследования было выявлено, что у мальчиков и девочек наблюдаются значимые различия по таким показателям, как «отношение к отцу» ($U = 3,0$; $p \leq 0,05$) и «отношение к матери» ($U = 2,0$; $p \leq 0,05$). Анализируя данные результаты, можно заметить, что девочки более привязаны к матери (средние значения девочек равны 5,2; у мальчиков – 4,8), а мальчики – к отцу (соответственно у девочек – 4,7; у мальчиков – 5,107).

Во взаимоотношениях детей со сверстниками также прослеживается тенденция выбора представителей своего пола, что также отмечается исследованиями отечественных психологов (М. И. Лисина, Т. А. Репина и др.) [6; 7]. Так, по результатам методики «Разноцветные домики» девочки стараются расположить домики своих подруг на близком к себе расстоянии и раскрашивают их домики предпочитаемыми цветами. У мальчиков наблюдается идентичная ситуация по отношению к друзьям мужского пола.

В плане интенсивности общения у дошкольников также наблюдаются однополюсные предпочтения: у мальчиков преобладают взаимные отношения с другом, а у девочек – с подругой,

причем в обоих случаях это второй по степени значимости друг или подруга.

По данным статистической обработки результатов исследования было выявлено, что у мальчиков и девочек наблюдаются значимые различия по таким показателям, как «отношение к подруге» ($U = 4,0$; $p \leq 0,05$) и «отношение к другу» ($U = 2,0$; $p \leq 0,05$). Анализируя данные результаты, можно заметить, что девочки более привязаны к подруге (средние значения девочек равны 4,5; у мальчиков – 4,2), а мальчики – к другу (соответственно у девочек – 3,9; у мальчиков – 4,9).

Следует отметить, что мальчики, в отличие от девочек, хотя и выбирают более одного друга, однако предпочтение в пространственном расположении и цветовой гамме выбираемого домика отдают второму по значимости партнеру по общению. Полагаем, что такие предпочтения у мальчиков связаны с преобладающим у них на данном возрастном этапе развития повышенного уровня конкуренции: так как второй по степени значимости друг, по их мнению, не представляет для них угрозы в плане лидерства в играх, их привлекательности для окружающих и т. п.

В отношении к сиблингам, бабушке, дедушке и воспитателю у дошкольников не выявлены половые различия, однако у мальчиков наблюдается более выраженная привязанность к дедушке в сравнении с девочками, тогда как привязанность к бабушке у детей обоего пола проявляется одинаково.

Не секрет, что для дошкольника значимыми лицами являются именно родители, требования которых они беспрекословно соблюдают. Данный факт также отмечается в работе А. Н. Веракса. Кроме того, автор отмечает, что бабушки и дедушки выступают как более близкие взрослые для ребенка в эмоциональном плане, заботящиеся о его безопасности, но их требования выполняются ребенком в гораздо меньшей степени [4].

По данным исследования также выявлено, что степень соперничества у детей, занимающих старшую сиблинговую позицию низкая (здесь и далее среднее значение – 2,2). На наш взгляд, это связано с тем, что старший ребенок был, до определенного момента, единственным и порция родительской любви и внимания к его личности оказалась достаточной при появлении младшего сиблинга. Кроме того, старший ребенок в семье в старшем дошкольном возрасте уже готовится к поступлению в школу, и этот факт уже сам по себе является показателем его старшинства и более привилегированного положения относительно младшего сибса. У младших по порядку рождения детей в семье ярче прослеживается конкуренция (3,6), так как второй по рождению ребенок никогда не испытывал того объема внимания и безоговорочного восхищения родителей, которое получил старший сиблинг, и он обречен на соперничество. А. Адлер также отмечает, что второй ребенок с самого начала ориентирован на побивание рекордов старшего брата или сестры, благодаря чему темп его развития оказывается более высоким, чем у старшего ребенка, и способствует выработке у него стратегии соперничества и честолюбия. Таким образом, для младшего ребенка характерна ориентация на достижения и подражание [3]. Можно предположить также влияние следующего фактора: средний возраст испытуемых 6 лет, средний возраст их младших сиблингов 2 года, а их старших сиблингов – 10–12 лет. Таким образом, разница в возрасте между сиблингами 4 года и 4–6 лет является, по мнению таких авторов, как А. Фромм, Г. Хоменгаускас и др., а именно 4–5 лет, наиболее оптимальной для низкой степени соперничества [9; 10].

Применив критерий ϕ^* , мы выявили, что при сравнении общих показателей в группах старших и младших сиблингов, значимым оказался лишь высокий уровень соперничества у младших сиблингов ($\phi^* = 1,57$, $p \leq 0,05$). Результаты отражены на рисунке.

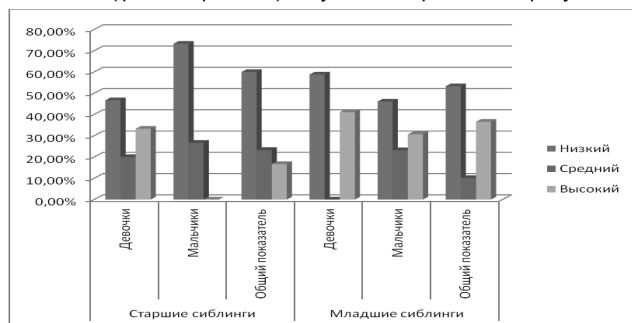


Рисунок – Общие показатели уровня соперничества в группах старших и младших сиблингов с учетом половой принадлежности детей

Достаточно высокий показатель у девочек по сравнению с мальчиками по параметру «гордиться младшим братом (сестрой)» ($\phi^* = 2,05$, $p \leq 0,02$) и «всем рассказывать и отдавать ему (ей) самое лучшее» ($\phi^* = 1,457$, $p \leq 0,07$). Статистически достоверная значимость указанных параметров иллюстрируют общепринятое мнение об ориентации младшего сиблинга на старшего: подражание его поведению и высказываниям. Девочки же более ограничены нормами и правилами, ориентированными на старших, регулирующими их поведение и эмоциональные проявления.

Необходимо отметить, что выявлена статистически достоверная значимость ($\phi^* = 3,856$; $p \leq 0,001$) в показателях мальчиков и девочек относительно помощи старшему сиблингу по дому. В нашей культуре обычно девочка, женщина наделена функцией обустройства быта, уюта и поддержания порядка в доме. Мальчики легко усваивают данное положение вещей и неохотно выполняют данную работу по дому, тем более в помощи объекту конкуренции. Из всего выше сказанного можно сделать вывод о выявленных различиях в отношении старшего и младшего сиблинга, а именно специфичной роли пола ребенка и его сиблинговой позиции.

Таким образом, гипотеза о различии во взаимоотношениях детей и их статусной позиции в зависимости от порядка их рождения в семье подтвердилась.

При сравнении показателей двух выборок с учетом половой принадлежности детей значимым оказался показатель высокого уровня соперничества девочек, занимающих старшую сиблинговую позицию в сравнении с мальчиками, низкий уровень у старших мальчиков и средний уровень соперничества у младших мальчиков. Вместе с тем средний уровень соперничества статистически значим у старших девочек, нежели у младших, а также высокий уровень значимости у младших мальчиков в сравнении со старшими.

По данным анализа, девочки чувствуют себя в большей степени удовлетворенными ролью старшей сестры. Мальчики ощущают себя более комфортно при отсутствии младшего брата. Выявлена и статистически подтверждена соперничающая позиция у мальчиков. Таким образом, можно утверждать, что старший сиблинг мужского пола более ревностно относится к сиблингу того же пола.

Таким образом, дети дошкольного возраста испытывают большую привязанность и потребность в общении с родителями и сверстниками соответствующего им пола, однако немаловажную роль в их жизни играют сиблинги. Так, старшим в семье детям характерна привязанность по отношению к младшему, что, возможно, обусловлено возложенной на них родителями роли опекуна, а также стремлением старшего сиблинга через опеку над младшим в семье ребенком получить внимание и поддержку со стороны их родителей.

Литература

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70–78.
2. Абраменкова В. В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 60–70.
3. Адлер А. Помощь родителям в воспитании детей. М. : Академия, 2001. 130 с.
4. Веракса А. Н. Развитие отношений межличностной значимости в дошкольном возрасте // Социально-психологические проблемы образования. Вопросы теории и практики : сборник научных трудов. Вып. 4 / Под ред. М. Ю. Кондратьева. Часть II. М. : МГПУ, 2006. С. 4–19.
5. Ганюшенко Н. И., Тихомирова И. В. Рисуночная методика «Разноцветные домики» (для выявления эмоциональных отношений ребенка и его предпочтений в контактах) // Психологическая диагностика. 2005. № 2. С. 57–64.
6. Лисина М. И. Изучение общения с окружающими людьми у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Просвещение, 2009. 174 с.
7. Репина Т. А. Анализ теорий психологической социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 158–165.
8. Смирнова Е. О. Общение дошкольника со сверстниками : учебное пособие. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. 192 с.

9. Фромм А. Азбука для родителей, или Как помочь ребенку в трудной ситуации. М.: Эксмо, 2004. 205 с.
10. Хаментаускас Г. Т. Семья глазами ребенка. М.: Просвещение, 2008. 142 с.

11. Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В. Б. Шапарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 432 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПАМЯТИ И СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА С ПОКАЗАТЕЛЯМИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОДРОСТКАМИ

В. В. Бадамшина

Бирский филиал Башкирского государственного университета

The author considers the problem of pupils learning foreign (English) language to the level of development they have different memory types and severity temperamental properties. Obtained in the course of empirical research results allow to identify the main problems faced by the students in mastering a foreign language.

Проблема поиска оптимальных путей повышения эффективности обучения иностранному языку сегодня приобретает особую значимость и актуальность в связи с интенсивным развитием международных связей во всех сферах жизнедеятельности, созданием единого мирового образовательного пространства, развитием концепции межкультурной коммуникации, многоязычного многокультурного образования.

Новая программа по иностранному языку Министерства образования России предполагает, что основной целью обучения иностранному языку в средней школе является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой среде. В свете всего сказанного встает вопрос об эффективности обучения и усвоения иностранного языка учащимися в школе.

Значимость проблемы эффективности обучения иностранному языку в условиях недостаточной разработанности психологических аспектов обучения (психодиагностические тесты, потенциальная готовность к обучению с учетом особенностей личности, мотивации, самооценки, развития познавательных процессов, темперамента, управления самостоятельной учебной деятельностью и т. д.) определяет актуальность данной темы и необходимость ее более глубокого исследования. На необходимость повышения эффективности обучения иностранному языку указывают многие современные исследования обозначенной проблемы. Тема нашего исследования обусловлена необходимостью совершенствования процесса обучения школьников иностранному языку и обеспечения высокого качества знаний, умений, а также возможностью дальнейшего самосовершенствования личности в познании иностранного языка.

Однако для повышения эффективности обучения иностранному языку недостаточно только оптимально подобранного метода преподавания. Исследования ряда авторов позволили выявить степень и характер связей успешности обучения с индивидуально-психологическими особенностями учащихся, вскрыть наиболее важные параметры индивидуальности, влияющие на характер овладения иностранным языком (Беляев Б. В., 1969; Зимняя И. А., 1986; Кабардов М. К., 1983 и др.).

Анализ научной литературы и результатов экспериментальных исследований позволяет предположить, что одним из эффективных путей обучения речевому общению на иностранном языке может стать реализация модели обучения, обеспечивающей целенаправленное формирование языковых знаний, умений, навыков и моральных качеств, мировоззрения за счет личностно-ориентированного обучения, с одной стороны, а с другой – оптимального сотрудничества учащихся различных типов темперамента, познавательных процессов, что предполагает формирование компенсаторных механизмов, позволяющих каждому из них выработать более эффективные способы деятельности.

Цель исследования: выявить взаимосвязь различных видов памяти и свойств темперамента учащихся с показателями усвоения ими английского языка.

Объектом исследования являются индивидуально-типологические особенности и типы памяти учащихся.

Предметом исследования является взаимосвязь уровня выраженности различных видов памяти и свойств темперамента с критериями усвоения английского языка учащими-

ся 5–8 классов.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что у школьников с высоким, средним и низким уровнем усвоения иностранного языка будут выявлены общие и специфические взаимосвязи показателей темпераментальных свойств и преобладающего вида памяти, что позволит обозначить компенсаторные механизмы, способствующие повышению уровня усвоения иностранного языка.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования.
2. Исследовать темпераментальные особенности и типы памяти у учащихся.
3. Определить взаимосвязи между свойствами темперамента, видами памяти учащихся.

Для решения поставленных задач в исследовании использовались следующие **методы:** анализ литературных источников по теме исследования; изучение и обобщение опыта преподавания иностранных языков в общеобразовательных школах; наблюдение; анкетирование; беседа; психолого-педагогический эксперимент; анализ продуктов деятельности (письменных работ учащихся); методы математической обработки результатов исследования.

Научная новизна данного исследования и его теоретическая значимость заключается в том, что предпринята попытка рассмотрения обучения иностранному языку на качественно новом уровне, экспериментально подтверждена необходимость организации обучения иностранному языку с опорой на типы памяти и индивидуально-психологические (темпераментальные) особенности учащихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут найти широкое применение в практике обучения иностранному языку учащихся средней школы на основе действующих учебников, а также при их переработке и создании новых. Основные положения работы могут быть использованы в курсе лекций по методике преподавания иностранного языка, на семинарских занятиях, в период педагогических практик студентов педагогических вузов. Разработанные методические рекомендации учителю по организации сотрудничества учащихся различных типов темперамента на занятиях по английскому языку как иностранному позволят более эффективно организовывать процесс обучения и повысить уровень усвоения языка учащимися.

Экспериментальной базой исследования является МОБУ СОШ д. Шавьяды Балтачевского района, выборка исследования состояла из учащихся 5–8 классов в количестве 30 человек, в возрасте 12–14 лет. Учащиеся 5 класса – 14 человек, учащиеся 6 класса – 7 детей, учащиеся 7 класса – 4 человека, учащиеся 8 класса – 5 человек.

Для достижения цели исследования и для подтверждения или опровержения гипотезы мы составили план исследования, состоящий из следующих этапов:

1-й этап – исследование особенностей и уровней усвоения английского языка учащимися.

С целью определения уровня усвоения иностранного языка нами осуществлялся контроль знаний и умений учащихся по следующим критериям: контроль говорения; контроль аудирования; контроль чтения; письменный зачет.

Критерии оценки знаний и умений учащихся: применялась пятибалльная система оценивания учебной успешности школьников. Для этого использовалась карта образовательных результатов, что, с одной стороны, даёт учащимся возможность спланировать весь объём учебного материала, а также весь набор базовых способностей и ключевых компетентностей,

которыми он должен овладеть, выполняя творческие задания. С другой стороны, карта образовательных результатов позволяет учителю более точно дифференцировать результаты деятельности учащихся по выполнению творческого задания.

2-й этап – исследование типов темперамента учащихся осуществлялось с помощью методики В. М. Русалова ОФДСИ (опросник формально-динамических свойств индивидуальности), при этом мы использовали показатели темпераментальных свойств (эргичность, пластичность, скорость и эмоциональность), проявляющихся в коммуникативной сфере.

3-й этап – исследование выраженности видов памяти у учащихся. Изучался уровень развития таких видов памяти, как зрительная, слуховая, моторно-слуховая, комбинированная, логическая и механическая.

4-й этап – исследование взаимосвязи показателей темпераментальных свойств и различных видов памяти у школьников с низким, средним и высоким уровнем усвоения иностранного языка.

С целью подтверждения гипотезы исследования нами использовался корреляционный анализ Пирсона, который позволяет выявить статистические связи между исследуемыми показателями.

Результаты эмпирического исследования усвоения учащимися иностранного языка позволили установить, что низкий балл учащиеся получили по параметру аудирование – это процесс слушания иноязычной речи с использованием специальных тестов для проверки уровня умения понимать текст на слух (рис. 1). Это связано с тем, что понимание устной речи происходит в результате восприятия речи и ее осмысления.

Наличие у школьников трудностей, связанных с аудированием, детерминировано особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего. Следовательно, наличие четких артикуляционных навыков также является условием, обеспечивающим точность и быстроту понимания. Восприятие речи собеседника облегчается, когда мы видим его лицо, следим за положением органов речи, за мимикой. Зрительные ощущения, хотя и не являются непременным условием восприятия речи на слух, играют в нем положительную роль.

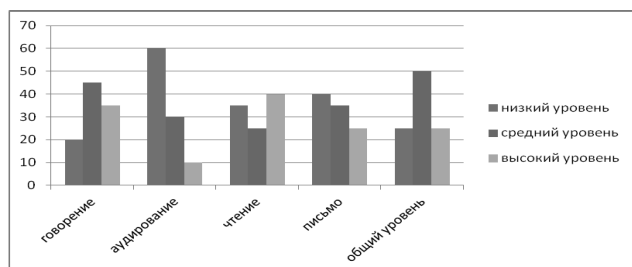


Рисунок 1 – Уровни усвоения различных компонентов (говорение, аудирование, чтение, письмо) английского языка учащимися 5–8 классов

Самый высокий показатель по параметрам говорения и чтения можно объяснить тем, что чтение и говорение удовлетворяют познавательным и образовательным потребностям школьников 5–8 классов, хотя многие учащиеся не всегда хорошо владеют и техникой чтения, и пониманием прочитанного.

При правильной организации обучения, особенно при снятии ограничений во времени, абсолютное большинство школьников в состоянии полностью усвоить обязательный учебный материал по всем видам компонентов, входящих в контроль обученности. Но поскольку способности и возможности школьников и условия обучения разные, то не всем удастся достичь продвинутой коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности. Труднее всего этого добиться применительно к устной речи (аудированию, говорению) и письму, т. к. объем продуктивного словаря и объем продуктивной речевой практики в существующих условиях обучения недостаточен.

Представим результаты исследования выраженности различных видов памяти у школьников в виде гистограммы (рис. 2).

При сравнении учащихся с разным уровнем усвоения английского языка мы выявили, что у учащихся средние показатели памяти одинаковы. Но средние показатели высокого уровня зрительной памяти у детей с высоким уровнем знания английского языка выше. Это можно объяснить тем, что большое значение для восприятия устной речи имеет наличие зрительной опоры. Когда слушающий видит говорящего, наблюдает за его артикуляцией, его собственные органы речи как бы сами собой укладываются аналогичным образом.

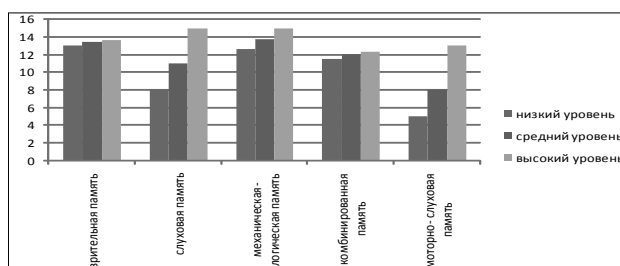


Рисунок 2 – Выраженность типа памяти у учащихся с различным уровнем усвоения английского языка

В этом случае ему легче воспроизвести слышимые звуки, слова, выражения во внутренней речи и узнать их. Сидя далеко от говорящего, мы хуже слышим его не только из-за ослабления звука, но и потому, что не можем разглядеть артикуляцию. По телефону и по магнитофону, радио иностранная речь воспринимается с большим трудом.

Для исследования взаимосвязи усвоения английского языка и типа памяти и свойств темперамента у учащихся мы разделили группу на три подгруппы:

1-я группа – учащиеся с высоким уровнем знания английского языка;

2-я группа – учащиеся со средним уровнем;

3-я группа – учащиеся с низким уровнем.

Проведенный корреляционный анализ позволил сделать следующие выводы: выявлены достоверные взаимосвязи между критериями усвоения иностранного языка и показателями темпераментальных свойств и видов памяти учащихся с низким, высоким и средним уровнем усвоения иностранного языка.

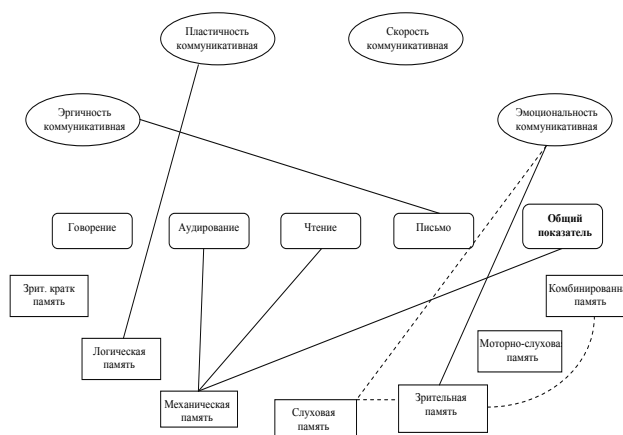


Рисунок 3 – Взаимосвязи между критериями усвоения иностранного языка и показателями темпераментальных свойств и видов памяти (учащиеся с низким уровнем усвоения иностранного языка)

У учащихся 5–8 классов с низким уровнем усвоения английского языка выявлена всего одна достоверная взаимосвязь между показателями «эргичность коммуникативная» и «письмо» ($r = 0,75$ при $p < 0,05$). То есть у данной группы учащихся низкие показатели выполнения письменной работы на уроках английского обусловлены низким уровнем коммуникативной (социальной) эргичности, проявляющейся в замкнутости при общении, инертности в установлении контактов с другими людьми.

По данным плеяды видно, что механическая память взаимосвязана с аудированием ($r = 0,764$ при $p < 0,05$), с показателем «чтение» ($r = 0,9$ при $p < 0,006$), с общим показателем УИЯ ($r = 0,906$ при $p < 0,005$). Интерпретируя данные взаимосвязи, можно констатировать, что при низких показателях аудирования, чтения и в целом усвоения иностранного языка эта группа школьников не способна к механическому запоминанию информации, то есть для повышения усвоения иностранного языка детям необходимо развивать механическую память.

У данной группы школьников также выявлены достоверные взаимосвязи между темпераментальными свойствами (в коммуникативной сфере) и видами памяти, причем присутствует как прямая, так и обратная связь. Так, логическая память взаимосвязана с пластичностью коммуникативной ($r = 0,945$ при $p < 0,001$), т. е. чем ниже проявляется свойство пластичности в

коммуникативной сфере, тем хуже развита логическая память у школьников. То есть у данной группы школьников трудности в усвоении иностранного языка также обусловлены тем, что инертность в общении негативно сказывается на развитии их логической памяти: они затрудняются в установлении логических связей между информационными единицами. Кроме того, эти школьники с трудом переключаются с одной темы общения на другую даже на привычном для них языке общения.

Следует отметить, что у школьников с высоким уровнем усвоения английского языка, обладающих низким уровнем эмоциональной включенности в процесс общения, способность к использованию одновременно разных способов запоминания информации (на слух, зрительно и записывании), эффективность выполнения письменных работ на уроке и процесс говорения повышаются, соответственно они лучше усваивают иностранный язык. Школьники данной группы с высоким уровнем эмоциональности испытывают трудности при необходимости использовать комбинированный способ запоминания и выполнять письменную работу на уроке.

Полученные результаты соотносятся с имеющимися в литературе данными о том, что обучение иностранным языкам в огромной степени связано с проблемой памяти. Г. Пальмер считал, что сущность процесса усвоения языка заключается в серии последовательных актов запоминания [3]. М. Уэст

утверждал, что проблема заключается не столько в запоминании, сколько в сохранении материала в памяти, в сопротивлении «утечке» информации [3]. Л. Блумфильд настаивал на том, что изучение иностранного языка – это «заучивание и сверхзаучивание» [1].

Мы присоединяемся к позиции А. А. Миролубова, который считает, что при обучении иностранным языкам особое значение имеет произвольное запоминание [2]. Это связано с тем, что простое запоминание слов, их грамматических форм и т. п. не может обеспечить участие в общении. Необходимо сформировать умения пользоваться языковым материалом, а не просто запоминать. Произвольно можно запомнить лишь отдельные речевые штампы, клише, обороты, слова, стихи; произвольное запоминание должно занимать незначительное место в общем процессе обучения.

Литература

1. Блумфильд Л. Язык. М.: Прогресс, 1968. 657 с.
2. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: АСТ: Астрель, 2008. 324 с.
3. Файгенберг И. М. Память и обучение. М.: ЦОЛИТУВ, 2005. 325 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ НА СОЦИАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. В. Вериго

Новосибирский государственный педагогический университет

In this article we can see the problems with the negative influence of modern media culture on content of role plays among preschool children, problems with teacher's possibility to overcome this negative influence. Also article describes the experiment of introducing the interaction game model of preschool children and adults to help to reduce the negative impact of media culture on the social nature of preschoolers' game.

Игра как феномен человеческого сознания и культуры является объектом многочисленных исследований психологов, педагогов, этнографов, философов, писателей, социологов, экономистов. Несколько десятилетий в отечественной дошкольной педагогике исследования в области игры строились согласно взглядам и выводам таких ученых-педагогов, как Л. С. Выготский, Н. А. Ветлугина, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Менджерицкая, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.

В первом десятилетии XXI века наблюдается новый виток исследований в области игры. Работы Т. Авдуловой, Е. А. Бугрименко, О. В. Гударевой, Е. О. Смирновой и др. посвящены играм современных дошкольников и на серьезном фактическом материале показывают, что игры детей третьего тысячелетия характеризуются рядом отличий от игр предыдущих периодов. Ученые, анализируя изменения игры, в особенности сюжетно-ролевой, указывают на разнообразные причины.

Так, Т. П. Авдулова считает, что игровая культура в современном мире утрачивает свое значение по объективным причинам, когда место ребенка-дошкольника в системе общественных отношений меняется из-за изменений в самом обществе. Новое время принято определять как «век информационного общества». Задачи социализации ребенка-дошкольника переместились из области освоения социальных ролей, функций, традиций, норм в область включения в информационные процессы и «активного восприятия и переработки мощных потоков информации» [1, с. 29].

Подтверждение такого взгляда на место дошкольника в современном обществе существует в статье Н. Горловой, в которой автор подчеркивает, что дошкольники XXI века – это дети, обладающие новым сознанием, испытывающие большую потребность в получении информации [4, с. 1]. Общество сегодня представляет человеку широкий доступ к информации за счет медиаккультуры: телевидение, компьютер, Интернет, ай-фония, которые для большого числа дошкольников стали естественным средовым фоном развития. Поэтому реальным явлением становится исчезновение из детских сюжетно-ролевых игр сюжетов на профессиональные

и общественные темы и одновременное расширение игр в супергероев, человека-паука, роботов-трансформеров и пр. Медиаккультура изменяет многие общественные явления, в том числе и игру как культурный феномен.

Так, И. Солодникова, изучая особенности современных сюжетно-ролевых игр, отмечает, что нынешние дошкольники выбирают и называют роли крайне редко. Они не учатся фантазировать, развивать воображение, и, как следствие, у них не формируются творческие черты личности [1, с. 32]. Ролевые игры, даже если и возникают, отличаются однообразием, ограниченностью сюжета. Крайне редко удается выделить полноценный сюжет, логически развивающийся и отражающий определенную социальную сторону действительности.

Все вышесказанное позволяет выявить следующее **противоречие**: с одной стороны, медиаккультура как фактор информационного общества обедняет социальную сущность сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста; с другой стороны, именно развернутая полноценная ролевая игра, включающая построение отношений, возможность общения и познания социальной реальности, позволяет формировать психически и психологически здоровую, социально адаптированную личность дошкольника.

Данные противоречия позволяют нам сформулировать **проблему исследования**: каково влияние медиаккультуры на освоение современными дошкольниками моделей социального мироустройства, которые являются основой сюжетно-ролевых игр.

Цель исследования: выявление особенностей сюжетно-ролевых игр современных дошкольников и обоснование педагогического подхода к преодолению отрицательного влияния медиаккультуры на социальный характер сюжетно-ролевых игр.

Объект исследования: сюжетно-ролевые игры современных дошкольников.

Предмет исследования: педагогическая деятельность по преодолению отрицательного влияния медиаккультуры на социальный характер сюжетно-ролевых игр современных дошкольников.

Гипотеза исследования: педагогический подход к преодолению отрицательного влияния медиаккультуры на социальный характер сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста будет эффективным, если:

- учитывать объективное средовое влияние медиаккультуры на сюжетно-ролевые игры детей дошкольного возраста;

- расширять содержание и замыслы сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста за счет сочетания традиционных сюжетов и сюжетов, избираемых из продуктов медиакультуры;
- организовать общение между детьми для обмена впечатлениями об окружающем и информацией, получаемой из средств медиакультуры;
- обеспечивать активную деятельность детей по обогащению предметно-игровой среды сюжетно-ролевых игр за счет совместной деятельности педагогов и воспитанников.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы выявить сущность сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста, их влияние на социальное развитие личности ребенка-дошкольника.

2. Изучить проблему изменения социального характера сюжетно-ролевых игр современных дошкольников под влиянием медиакультуры.

3. Выявить и обосновать педагогический подход к преодолению отрицательного влияния медиакультуры на социальный характер сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, изучение документации, эксперимент.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении объективных изменений сюжетно-ролевых игр дошкольников под влиянием медиакультуры.

Практическая значимость исследования состоит в экспериментальной апробации возможностей педагогического подхода к преодолению отрицательного влияния медиакультуры на социальный характер сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста.

Изучение современного состояния сюжетно-ролевых игр дошкольников позволило прийти к выводу о необходимости проведения **экспериментальной части работы** с применением комплекса методов исследования: наблюдение за сюжетно-ролевыми играми дошкольников; беседа с детьми; анкетирование родителей; анализ документации воспитателей (планов воспитательно-образовательной работы). Эксперимент проводился на базе МДОУ № 229 и № 144 г. Новокузнецка, МКДОУ № 430 г. Новосибирска.

В ходе констатирующего эксперимента были получены данные, подтверждающие, что проблема изменений социального характера сюжетно-ролевых игр современных детей дошкольного возраста объективно существует. Данный вид игр занимает мало места в жизни детей, они отдают предпочтение подвижным и компьютерным играм, просмотру мультфильмов по специализированным телеканалам. При этом родители современных дошкольников занимают позицию «скрытых» носителей игрового опыта, что приводит к сужению каналов передачи игровой культуры. Также было доказано, что воспитатели дошкольных учреждений не ориентируются в изменениях игр детей, используя средства руководства сюжетно-ролевыми играми в соответствии с традиционными теоретическими и методическими подходами.

Результаты констатирующего эксперимента представлены нами в диаграмме.



Рисунок 1 – Игровые предпочтения дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Далее нами проведен формирующий эксперимент, в ходе которого решались следующие задачи: расширение тематики игр детей путем совмещения традиционных бытовых, производственных, общественных сюжетов и сюжетов, избираемых из средств медиакультуры; организация общения между детьми для обмена впечатлениями об окружающем и информацией, получаемой из средств медиакультуры; организация активной деятельности детей по обогащению предметно-игровой среды сюжетно-ролевых игр за счет совместной деятельности педагогов и воспитанников.

раемых из средств медиакультуры; организация общения между детьми для обмена впечатлениями об окружающем и информацией, подчеркнутой из средств медиакультуры; организация активной деятельности детей по обогащению и расширению предметно-игровой среды сюжетно-ролевых игр за счет совместного изготовления детьми и воспитателя атрибутов и пособий.

Для осуществления всех вышеперечисленных компонентов педагогического подхода автором настоящего исследования было разработано игровое поле, представляющее собой два соединяющихся полотна ткани. Каждое полотно содержит возможность разворачивать на его базе целого набора сюжетов. При соединении полотен, набор сюжетов увеличивается.

Одно полотно называется «Город», и включает в себя следующие элементы: дорога, улицы, дома, достопримечательности города. Полотно изготовлено таким образом, что есть свободное пространство для заполнения детьми атрибутами, изготовленными своими руками. Второе полотно называется «Море». Оно разделено на две половины для заполнения детьми игрушками-самоделками: туристическая база, лодки, корабли, пристани, морские сети, лежаки, шезлонги и т. д. Таким образом, данные игровые поля заключают в себе идею полифункциональности и при умелом руководстве воспитателя могут обеспечивать творческую деятельность каждого ребенка. Кроме того, учитывая тот факт, что на этих полотнах можно организовывать сюжетно-ролевые игры на бытовые, производственные, общественно-политические сюжеты, можно предположить, что данное поле является одним из способов актуализации знаний ребенка об окружающем и средством усвоения социального опыта, а следовательно, средством развития личности ребенка.

На первом этапе, перед внедрением игрового поля, с детьми были организованы следующие игры: «Кондитерская», «Почта», «Больница», «Салон красоты». Эти игры проводились совместно с экспериментатором. Они были направлены на установление между автором исследования и участниками эксперимента положительно-доверительных отношений. Проведение сюжетно-ролевых игр позволило автору исследования выявить индивидуально-психологические особенности дошкольников, определить детей-инициаторов, что также было необходимо при организации последующих игр.

Следующим этапом формирующего эксперимента было внедрение игрового поля в самостоятельную игровую деятельность детей. Для этого было выбрано одно поле («Море»). Появление нового игрового пособия в группе у дошкольников вызвало неподдельный интерес и удивление, так как они не представляли, как можно играть на пустом игровом коврике.

При повторном внесении поля участникам эксперимента было предложено подумать, во что можно на нем поиграть и что необходимо изготовить для данной игры. Одними из первых сюжетов дети предложили: «В корабле», «Морское путешествие», то есть они исходили от самого названия игрового полотна: «Море». Чем чаще вводилось игровое поле в свободную игровую деятельность, тем больше дети придумывали новых сюжетов и сюжетных линий. На игровом поле «Море», кроме вышеуказанных сюжетов, были организованы такие сюжетно-ролевые игры, как «Подводное путешествие», «Выставка фотографий морского дна», «Парусная регата», «Серфинг». В данные игры дошкольники играли подгруппами, но разными составами, что позволяло передавать друг другу накопленный игровой опыт и знания, полученные от автора исследования.

Следующим ходом эксперимента стало соединение двух полотен – «Море» и «Город». Когда дети адаптировались к новому полотну, экспериментатором было предложено обыграть уже два поля, соединяя разнообразные сюжеты. Но участники эксперимента сначала играли отдельно: либо на «море», либо на поле «город». Как показал эксперимент, дошкольникам очень нравились совместные игры с автором исследования. В процессе изготовления новых атрибутов дети стремились узнать, что это будет, как с этим играть.

Заключительной частью формирующего эксперимента явилось предложение автором исследования дошкольникам ввести в игру новых героев из мультфильмов: человека-паука, черепашку-ниндзя и др., которые дети приносили с собой в группу.

Эксперимент показал, что дошкольникам нравится играть в мультимедийных героев не меньше, чем в игровых персонажей, характерных для сюжетно-ролевых игр. Поэтому следующие игры строились именно на таком взаимодействии реальных и

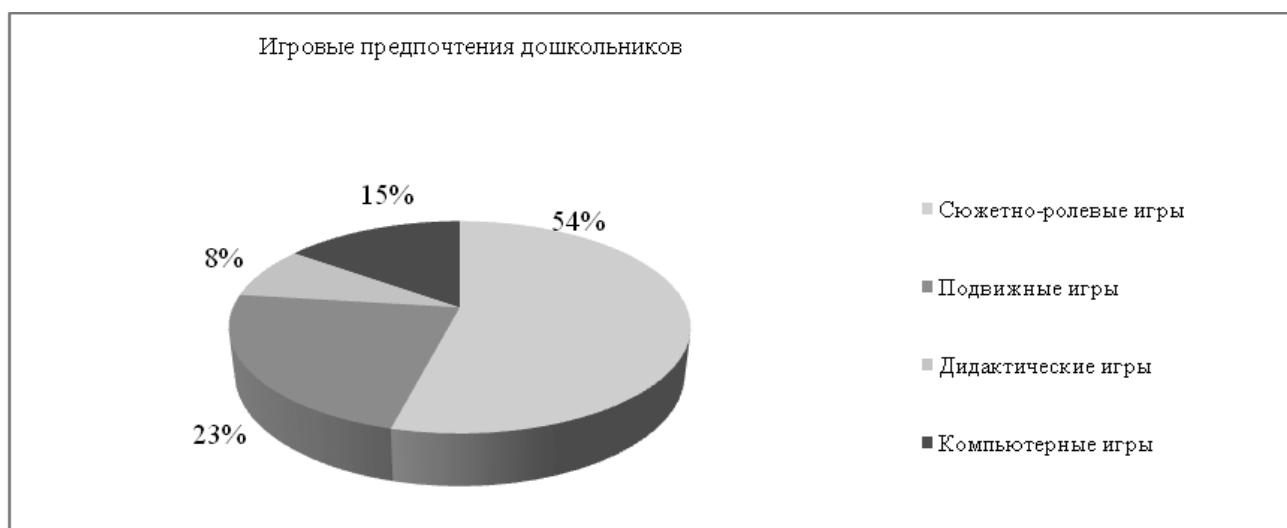


Рисунок 2 – Игровые предпочтения дошкольников на формирующем этапе эксперимента

нереальных героев, что приводило к возникновению новых замыслов и новых сюжетов. Так, девочки устраивали на «пляже» среди кукол Братц конкурс красоты, а мальчики играли супергероями (Спайдермен, Человек-паук, робот-трансформер) в ролях охранников, шоферов и спасателей. В то же время часто получалось так, что действия игроков и их ролевые отношения соответствовали героям мультфильмов, но расходились с реальной действительностью.

Анализ результатов наблюдений, проводимых в МДОУ № 229, МДОУ № 144 и МКДОУ № 430 в подготовительной группе, показал, что по окончании формирующего эксперимента в сюжетно-ролевых играх у детей произошли следующие изменения.

Прежде всего, разнообразнее стало содержание сюжетно-ролевых игр. Дети постепенно переходили от действий с предметами и бытовых отношений между людьми к сюжетам на профессиональные темы, им стали также интересны и общественные взаимоотношения между людьми. В процессе наблюдения за сюжетно-ролевыми играми были зафиксированы следующие сюжеты: «Рыбацкий городок», «Турбаза», «Экскурсии туристов», «Спасатели», «Серфинг», «Парусная регата», «Корабль дальнего плавания», «Подводное путешествие», «Семья на курорте» и т. д. Таким образом, в зависимости от выбранного детьми игрового поля «Море» или «Город», или оба полотна вместе, круг сюжетов изменялся и расширялся. Чаще всего сюжетно-ролевая игра соединяла в себе несколько сюжетов. При этом следует подчеркнуть, что при введении мультипликационных героев в сюжетно-ролевые игры названия сюжетов менялись. Так, например, игра «Шоферы» стала носить название «Шофер – человек паук», игра «Магазин» – «Супермаркет и охранник черепашка-ниндзя», «Парикмахерская» – «Салон красоты и Братц».

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что результаты проведенного эксперимента подтверждают идею о том, что медиакультура может стать ценным источником для расширения тематики сюжетно-ролевых игр в том случае, если идет соединение традиционных бытовых, производственных, общественных сюжетов и сюжетов, избираемых из средств медиакультуры.

В наблюдении за сюжетно-ролевыми играми детей была отмечена высокая устойчивость одного сюжета и объединение нескольких событий в одной игре. Например, в сюжетно-ролевой игре «спасатели» во главе с «человеком-пауком» разыгрывали такие события, как уборка пляжного берега, наблюдение за отдыхающими на воде, спасение тонущего человека, оказание первой медицинской помощи, вызов скорой помощи, выезд по сигналу для спасения людей с перевернутой лодки. Этот же пример свидетельствует о том, что дети могут выстраивать многообразные сюжетные линии при специальном воздействии со стороны взрослого.

Результаты полученных изменений представлены в диаграмме (рис. 2).

Таким образом, проведенный эксперимент позволил сделать следующие выводы:

- дошкольники стали больше играть в сюжетно-ролевые игры, увеличился интерес к играм на профессиональные темы (77 %). И несмотря на то, что дети по-прежнему играют в игры с сюжетами, заимствованными из мультфильмов (23 %), полученные данные позволяют констатировать, что после проведения формирующего эксперимента игра стала занимать одно из важных мест в жизни ребенка;
- произошли изменения в содержании и характере игр дошкольников: сюжеты и содержание игр стали богаче и разнообразнее; у детей появился интерес к играм на профессиональные и общественные темы; события в играх хоть и не всегда были логически выстроены, дети-инициаторы старались исправить ситуацию и развернуть сюжет; у дошкольников было отмечено расширение словаря такими словами, как «турбаза», «регата», «дайвинг», «серфинг», «акваланг», что было важно для сюжетно-ролевых игр на игровых полях; при наличии положительных изменений в сюжетно-ролевых играх детей полностью решить проблему отрицательного влияния на социальный характер сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста авторам исследования не удалось – дети играли как обычными игрушками-человечками, так и «супергероями»;
- результаты беседы показали, что дошкольникам больше всего нравится играть друг с другом, что свидетельствует об эффективности реализации в формирующем эксперименте организации общения между детьми для обмена информацией, почерпнутой из средств медиакультуры.

Литература

1. Авдулова Т. П. Игра: ее развитие на современном этапе // Дошкольное воспитание. 2008. № 8. С. 28–33.
2. Аникеева Н. П. Воспитание игрой : книга для учителя. М. : Просвещение, 1987. 144 с.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М. : Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.; ил.
4. Горлова Н. Современные дошкольники: какие они? // Обруч. 2009. № 1. С. 3–6.
5. Краснощекова Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 251 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ЭГОЦЕНТРИЗМА

М. Глаголева

Бирский филиал Башкирского государственного университета

In the article the author contemplates the problem of teenagers' interaction. The empiric part of the research presents the findings on the relations of teenagers with various levels of intensity of egocentric trends. The author applied social-mindset training as means of formation positive relations among students in the class body and statistically verified the effectiveness of the devised program.

Потребность в общении, установлении межличностных контактов с людьми является фундаментальной характеристикой человека, и особенно она значима для подростка. Межличностные отношения, а точнее, общение со сверстниками, являются важным фактором психического развития подростков и ведущим видом их деятельности, обуславливающим их психическое развитие на данном возрастном этапе. Стремясь занять удовлетворяющее их положение среди сверстников, подростки проявляют повышенный уровень конформности к ценностям и нормам группы сверстников.

В исследованиях Г. М. Андреевой, Е. М. Дубовской, Я. Л. Коломинского, Р. Л. Кричевского, М. Ю. Кондратьева, А. В. Петровского и других показано, что во взаимоотношениях подростков друг с другом и со взрослыми референтность и авторитет как сверстника, так и представителей старшего поколения определяются широким спектром причин. В качестве таких причин может выступать положение подростка в группе и семье, привязанность ребенка к родителям, сиблингам, лидерские и партнерские взаимоотношения, разный уровень выраженности эгоцентризма у подростков.

Эгоцентризмом советские исследователи называли стойкую девиантную позицию человека вне зависимости от возраста, к которой приводят неправильные стили воспитания и неразвитость психики [3].

Следует отметить, что западные последователи Ж. Пиаже, в том числе Г. Дюпон, Х. Хоффман, предполагали, что детский эгоцентризм преодолит и неразрывен с аффективным личностным опытом. В этой связи Ж. Пиаже предложил ввести новое понятие – личностный эгоцентризм. Личностный эгоцентризм проявляется в том, что ребенок считает свою собственную душевную, духовную организацию, тождественной духовной организации, ценностям, потребностям других людей, и поэтому не всегда способен учитывать мотивы и интересы другого в своем поведении [6].

По мнению В. Г. Булыгиной, именно в подростковом возрасте эгоцентризм достигает своего наивысшего уровня развития и качественных проявлений. Сосредоточенность на себе, отсутствие различий между социальной реальностью и представлениями о ней, вера в уникальность своего существования, конфликтность восприятия собственного образа Я – основные формы, присущие эгоцентризму подростка [1].

Качественным развитием концепции эгоцентризма следует считать понятие «эгоцентризм подростковый (adolescent egocentrism)», введенное в психологическую науку Д. Элкингом, существенно дополненное Т. И. Пашуковой [5]. Учитывая мнение Т. И. Пашуковой о том, что в подростковом возрасте потребность добиться желаемого статуса и стремление оказывать воздействие на других способствует развитию эгоцентризма, мы считаем, что необходимо способствовать формированию адекватного представления детей о своих возможностях, желаний развивать свои способности, умения презентовать себя в процессе общения как со сверстниками, так и со взрослыми.

Цель нашего исследования состоит в изучении и формировании межличностных отношений подростков в связи с различным уровнем выраженности эгоцентризма.

Объектом данной исследовательской работы являются межличностные отношения подростков.

Предметом исследования являются специфические особенности межличностных отношений подростков со сверстниками в связи с разным уровнем выраженности эгоцентризма.

Исходя из поставленной цели и предмета исследования мы выделили следующие задачи:

1) изучить взгляды на проблему межличностных отношений и проявления эгоцентризма у подростка;

2) исследовать взаимоотношения подростков с семьей и ближайшим окружением;

3) раскрыть специфику межличностных отношений в связи с различным уровнем выраженности эгоцентризма у подростков;

4) сформировать позитивные межличностные отношения путем повышения социального статуса у подростка;

5) определить степень эффективности формирующих воздействий, направленных на коррекцию межличностных отношений подростков в классе.

Гипотеза исследования состоит в предположении того, что будут выявлены различия в межличностных отношениях и социальном статусе подростка исходя из уровня выраженности эгоцентризма; также мы предполагаем, что организация и проведение социально-психологического тренинга будет способствовать повышению социального статуса подростков и активизации позитивных отношений между сверстниками.

С целью решения поставленных в исследовании задач мы использовали проективные (визуально-вербальная методика Рене-Жилия, «Завершение предложений»), социометрический метод, качественный и количественный анализ эмпирического материала. Подтверждение гипотез исследования осуществлялось с помощью статистических методов (U-критерия (Манна-Уитни) и H-критерия (Крускала-Уоллиса), T-критерия (Вилкоксона)).

Исследование проводилось с подростками 13–14 лет, являющихся учащимися средней общеобразовательной школы № 7 г. Бирска, в количестве 38 человек, из них 16 мальчиков и 22 девочки.

Анализ различий во взаимоотношениях подростков в зависимости от уровня выраженности эгоцентризма (высокий, средний и низкий) показал, что подростки с высоким уровнем выраженности эгоцентризма не испытывают негативного отношения со стороны сверстников ($H = 6,141$; $p < 0,05$), нежели подростки с низким уровнем выраженности эгоцентризма, которые получили большее количество отклонений.

В зависимости от уровня выраженности были выявлены различия по показателям «Отношение к бабушке и дедушке» ($H = 5,52$; $p < 0,06$), «Отношение к братьям и сестрам» ($H = 6,141$; $p < 0,05$). Выявлено, что наибольшую привязанность к бабушке и дедушке испытывают дети со средним уровнем выраженности эгоцентризма. У детей с высоким уровнем эгоцентризма также существует привязанность к бабушке и дедушке, нежели у тех детей, у которых уровень выраженности эгоцентризма низкий. Возможно, это происходит потому, что для подростка мудрые бабушка и дедушка имеют особое значение. Е. Б. Маценова считает, что подростку бабушки и дедушки нужны для того, чтобы беседовать о себе, ему нужен абсолютный слушатель. Таким собеседником для подростка не может стать его сверстник, он тоже подросток и, стало быть, занят только собой. Родители, как правило, начинают с подростком спорить, беседовать как с равным или поучать как дошкольника. Бабушки обычно только слушают – не комментируют, ничего не оценивают, и тогда в своем монологе подросток уясняет, чего он не понимал или что не так делал [2].

Подросток с высоким уровнем выраженности эгоцентризма более привязан к сиблингу, нуждается в его поддержке, возможно в некоторых случаях он больше доверяет ему свои секреты, нежели родителям. Например, мальчик А. И., по результатам методики Рене Жилия, предпочтение в ответах отдаёт сиблингам: к зубному врачу идёт с братом, на прогулке располагается рядом с братом, если что-то теряет, в первую очередь рассказывает брату, потом только папе или маме.

В ходе проведенного исследования были получены дополнительные данные о восприятии внутрисемейных отношений и взаимоотношений между сверстниками в подростковом возрасте. Обнаружено, что у девочек более выражено стремление к взаимоотношениям с матерью, нежели у мальчиков. Также у девочек более выражено стремление к взаимоотношению с другом (подругой).

Статистический анализ результатов исследования позволил выявить различия по показателю «Отношение к матери»

у подростков мужского и женского пола ($U = 102,5$; $p < 0,0030$), «Отношение к другу» у подростков мужского и женского пола ($U = 108$; $p < 0,013$).

По отношению к другим близким родственникам – папе, бабушке, дедушке – различия по данным показателям у подростков в связи с половой принадлежностью не выявлены, т. е. все дети данного возраста испытывают одинаковую привязанность к ним, нуждаются в их внимании, понимании их проблем и сопереживании, хотя и часто игнорируют их заботу, не желая выглядеть в их глазах маленькими (В. С. Мерлин, Р. С. Немов, Л. Ф. Обухова).

На основе данных, полученных при проведении констатирующего эксперимента, была построена программа формирующего эксперимента для работы с детьми экспериментальной группы.

В основу формирующего эксперимента была положена программа Р. Р. Коуркиной «Коррекционно-развивающая программа для подростков «Развитие навыков общения и позитивного отношения к себе» [4].

Цель формирующего эксперимента – апробировать задания и упражнения, направленные на формирование межличностных отношений подростков со сверстниками в связи с разным уровнем выраженности эгоцентризма.

Коррекционная работа у подростков с «низким» социальным статусом проводилась по следующим направлениям:

- 1) снятие эмоционального напряжения;
- 2) развитие способностей понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить свое;
- 3) воспитание уверенности в себе;
- 4) корректировать поведение с помощью ролевых игр.

На основе методической литературы мы отобрали задания и упражнения, направленные на формирование позитивного отношения в группе сверстников, и систематизировали их.

Для того чтобы выяснить результаты формирующего воздействия был проведен контрольный эксперимент. Суть его заключалась в следующем: экспериментальной и контрольной группам детей были предложены те же методики, что и при констатирующем эксперименте (параметрическая социометрия).

Статистический анализ результатов исследования позволил выявить различия по показателю «Сумма полученных выборов» между подростками контрольной выборки ($T = -3,87$; $p \leq 0,01$).

По результатам формирующего эксперимента мы выявили, что социальный статус подростков в экспериментальной группе изменился. Если до начала формирующего воздействия средний показатель по методике «Параметрическая социометрия» был 18, то после он повысился до 28. В частности, следует отметить, что до начала формирующего эксперимента у пятерых из детей социальный статус был «пренебрегаемый»,

а у двоих – «отверженный». После проведенных занятий социальный статус у четверых детей «предпочитаемый», у одного – «звезда».

Таким образом, в ходе эмпирического исследования выявлены различия в межличностных отношениях и социальном статусе подростка исходя из уровня выраженности эгоцентризма; установлено, что организация и проведение социально-психологического тренинга способствовали повышению социального статуса подростков и активизации позитивных отношений между сверстниками. Соответственно, гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение.

Важно отметить, что для коррекции эгоцентризма нужен опыт общения и взаимодействия индивида с другими людьми. Важно развивать умение учитывать точки зрения других, контролировать правильность понимания людей, с которыми общаешься и взаимодействуешь, тренировать способности представить себя на месте другого, быть внимательным к состояниям окружающих. Целесообразно лицам с высоким уровнем эгоцентризма участие в тренингах сензитивности, общения, децентрации. Что и мы попробовали сделать. Одним из участников группы в формирующем эксперименте был подросток с высоким уровнем эгоцентризма. Отметим также, что своевременная коррекция эгоцентризма важна еще и потому, что на фоне его высокого уровня развиваются психопатические черты личности, а при неадекватно низком уровне – конформность и социальная пассивность.

Литература

1. Булыгина В. Г. Клинико-социальные факторы формирования поведенческих нарушений у подростков // Психология и школа. 2004. № 3. С. 64–74.
2. Маченкова Е. Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 24 с.
3. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против : монография. : Из-во Московского ун-та, 1981. 191 с.
4. Панфилова М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры : практическое пособие для психологов и родителей. М. : «Из-во ГНОМ ид», 2000. 160 с.
5. Пашукова Т. И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции : учеб. пособие для студентов, школьных психологов и учителей. М. : Ин-т практической психологии, 2006. 218 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М. : Международная педагогическая академия, 1982. 426 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛУЧАЙНЫХ ПРЕСТУПНИКОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е. М. Григорьева

Тульский институт управления и бизнеса им. Н. Д. Демидова

This article reveals the peculiarities and difficulties of working with adolescents violate the law in Russia. Definition of concept of the casual criminal. Determination of psychological features of casual criminals of teenage age.

В юридической практике встречаются случаи, когда совершение преступления человеком обусловлено не асоциальной направленностью личности, не акцентациями его характера, а вызвано рядом причин, случайным стечением обстоятельств, когда совершенно нормальный человек со сложившимся внутренним миром в стрессовой ситуации совершает поступок, носящий криминальный характер. Выявление психологических особенностей случайных преступников с последующим проведением профилактических мероприятий, способствующих снижению преступности, обусловило актуальность нашего исследования.

Различные аспекты преступности представлены в монографических работах таких авторов, как Ю. М. Антонян («Психология преступника и расследования преступлений», «Преступное поведение и психические аномалии»), М. М. Бабаев («Влияние социально-демографических процессов на преступность», «Социальные последствия преступности», «Молодежная пре-

ступность»), С. А. Беличева («Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних»), Ю. Д. Блувштейн («Профилактика преступлений»), Г. И. Забрянский («Методика статистического изучения преступности»), К. Е. Игошев («Типология личности преступника и мотивация преступного поведения»), А. И. Долгова («Криминология»), В. Н. Кудрявцев («Личность преступника»), Г. М. Миньковский («К вопросу о типологии несовершеннолетних правонарушителей»), А. Б. Сахаров («Личность преступника и типология преступников») и других ученых, которые расширили границы знаний о преступности и ее причинах.

Педагогические и психологические аспекты правонарушающего поведения исследовались М. А. Алемасиным, Л. И. Божович, П. П. Блонским, А. Н. Леонтьевым, В. Ф. Пирожковым, В. Ф. Каптеревым, В. П. Кашенко, И. А. Невским.

При всей своей важности проблема личности преступника не нашла должного развития в юридической психологии.

Большинством специалистов в этой отрасли термин «личность» используется в готовом, заимствованном из общей психологии виде путем наложения его на психологическую реальность в области государства и права [3, с. 124].

Ориентируясь на целостный подход к личности преступника, отказываясь от формально-логической трактовки, А. Р. Ратинов выделил ряд проблем, связанных с установлением содержания понятия «личность преступника»:

- нелинейная многофакторная зависимость преступного поведения от большого числа взаимодействующих причин и условий объективного и субъективного характера, в силу чего ни один из факторов не может сам по себе быть определяющим;
- цельность и системность человеческой личности, исключающая возможность понимания ее как простого набора психических функций и свойств, что диктует необходимость относительно «глобального» исследования личности;
- пластичность психики и изменчивость личности под влиянием совершенного преступления, процедуры судопроизводства, применения санкций, в связи с чем свойства, выявляемые у осужденного, не обязательно ему были присущи в момент совершения преступления;
- сознательные и несознательные маскировки и защитные механизмы, препятствующие проникновению исследователя в интимный мир личности преступника;
- невозможность использования в готовом виде большей части известных психологических методик без их переработки применительно к специфическим задачам и условиям исследования личности преступника [4, с. 73].

Этот же ученый попытался выработать целостное представление о личности преступника, используя в качестве системообразующего фактора ценностный подход [5, с. 51].

Целью данного исследования является выявление психологических особенностей случайных преступников подросткового возраста.

Объект исследования – лица подросткового возраста, совершившие правонарушения.

Предмет исследования – психологические особенности случайных преступников подросткового возраста.

Гипотеза исследования: случайные преступники обладают рядом характерных психологических черт, способствующих совершению преступных действий.

Для реализации поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

- 1) провести анализ литературы по проблеме исследования;
- 2) изучить основные характеристики личности преступника;
- 3) выявить психологические особенности случайных преступников;
- 4) разработать и провести программу диагностики психологических качеств случайных преступников;
- 5) провести анализ результатов эксперимента.

База исследования: Детская комната милиции г. Новомосковска. Выборку исследования составили подростки в возрасте 14–16 лет, находящиеся под следствием в качестве подозреваемых, в количестве 10 человек.

Следует отметить, что часть из них привлечена к ответственности за умышленные деяния, трое же совершили преступления, относящиеся к разряду случайных.

Данная работа может быть использована социальными работниками, психологами, педагогами, студентами психологических факультетов, а также всеми, кого интересуют проблемы профилактики правонарушений.

Случайный поступок – деяние, противоречащее общей направленности личности (злой и жадный вдруг совершает доброе дело, а добрый и гуманный превращается в жестокого и агрессивного). При совершении случайного преступления это превращение носит характер экстремуса. Проходит немного времени, и человек уже горько сожалеет о содеянном. Изломанная судьба оказывается драматичной расплатой за минутную слабость [1, с. 33].

Случайные преступные деяния: нарушение правил безопасности эксплуатации технических средств, преступная халатность, нарушение правил охраны труда, пожарной безопасности, убийства по неосторожности и др. – характерны для лиц с дефектами психической саморегуляции [2, с. 74].

Во всех поведенческих стереотипах, основанных на подсознательной установке, мотивы и цели совпадают (сдвиг мотива на цель). Здесь мотивы трансформированы в механизм установки, деяние совершается в форме простого волевого действия [6, с. 101].

Конфликтным эмоциональным состоянием, активизирующим импульсивные реакции, является и стресс, также относящийся к разряду состояний сильного душевного волнения [1, с. 49].

Учитывая психологические особенности развития подростков, была разработана диагностическая программа, которая включила в себя следующие методики: беседа, тест «Рука», методика FPI, опросник Шмишека – Леонгарда, методика Басса – Дарки.

Для получения общей информации об уровнях развития психологических особенностей подростков школы сначала анализировались данные по всей выборке испытуемых.

В результате высокий уровень невротичности (шкала I) отмечен у 70 % испытуемых; спонтанной агрессивности (шкала II) у 60 %; депрессивности (шкала III) у 60 %; раздражительности (шкала IV) у 80 %; общительности (шкала V) 20 %; уравновешенности (шкала VI) 10 %; реактивной агрессивности (шкала VII) у 80 %; застенчивости (шкала VIII) 40 %; экстраверсии–интроверсии (шкала X) у 40 %; эмоциональной лабильности (шкала XI) у 60 %; маскулинности – феминизма (шкала XII) 60 %.

Средний уровень по невротичности отмечен у 30 %; спонтанной агрессивности – 20 %; депрессивности выявлен у 40 %; раздражительности – 10 %; общительности – 80 %; уравновешенности отмечен у 50 %; реактивной агрессивности – 20 %; застенчивости наблюдается у 50 %; открытости – 80 %; экстраверсии–интроверсии отмечен у 40 %; эмоциональной лабильности – 30 %; маскулинности – феминизма выявлен у 30 %.

Низкий уровень по шкале невротичности, депрессивности не выявлен, по спонтанной агрессивности отмечен у 20 %; раздражительности наблюдается у 10 %; уравновешенности отмечен у 30 %; реактивной агрессивности не выявлен; застенчивости у 10 %; открытости наблюдается у 20 %; экстраверсии–интроверсии – 20 %; эмоциональной лабильности – 10 %; маскулинности–феминизма выявлен у 10 %.

Следует отметить, что у исследуемых случайных преступников отмечен высокий уровень депрессивности, раздражительности при низких показателях агрессивности и уравновешенности.

У случайных преступников был отмечен возбудимый тип характера, для которого свойственна повышенная импульсивность, ослабление контроля над поступками, влечениями и обсуждениями.

В результате анализа полученных данных высокий уровень физической агрессии (шкала I) зафиксирован у 60 %; косвенной агрессии (шкала II) – 50 %; склонности к раздражению (шкала III) зафиксирован у 60 %; негативизма (шкала IV) наблюдается у 30 %; обиды (шкала V) у 30 %; подозрительности (шкала VI) – 60 %; вербальной агрессии (шкала VII) у 70 %; чувства вины (шкала VIII) – 30 %.

Средний уровень физической агрессии зафиксирован у 30 %; косвенной агрессии у 40 %; склонности к раздражению – 30 %; негативизма – 40 %; обиды выявлен у 40 %; подозрительности – 30 %; вербальной агрессии – 30 %; чувства вины – 50 %.

Низкий уровень физической агрессии выявлен у 10 %; косвенной агрессии – 10 %; склонности к раздражению у 10 %; негативизма у 30 %; обиды – 30 %; подозрительности зафиксирован у 10 %; вербальной агрессии не выявлен; чувства вины – 20 %.

Следует отметить, что у случайных преступников отмечен высокий уровень раздражительности, обиды, негативизма и чувства вины при низких показателях агрессивности и подозрительности.

Проведение практического исследования выявило ряд психологических особенностей случайных преступников.

Беседа показала, что 60 % подростков с детства ведут асоциальный образ жизни (совершали мелкие правонарушения), у них отсутствуют нормы поведения в обществе, правовая компетентность на низком уровне. Четверо испытуемых показали высокий уровень образованности, правовой грамотности, у них имеется представление о нормах поведения в обществе, о том, что плохо, а что хорошо.

По тесту FPI отмечен высокий уровень депрессивности, раздражительности при низких показателях агрессивности и уравновешенности.

По методике Леонгарда – Шмишека у случайных преступников был отмечен возбудимый тип характера, для которого свойственна повышенная импульсивность, ослабление контроля над поступками, влечениями и обсуждениями.

По тесту Басса – Дарки отмечен высокий уровень раздражительности, обиды, негативизма и чувства вины при низких показателях агрессивности и подозрительности.

Итак, в процессе нашего исследования удалось установить ряд психологических особенностей случайных преступников.

Эти преступники по своим личностным качествам практически не отличаются от тех, для кого характерно устойчивое законопослушное поведение.

Однако и им присущи какие-то негативные черты, относящиеся не столько к самой личности, сколько к ее проявлениям в конкретной ситуации: отсутствие осмоторительности, беспечность, чрезмерная импульсивность и т. п.

Преступники данного типа нарушают уголовно-правовые запреты при общей положительной направленности их личности. Преступление для них не линия или стиль поведения, не закономерный результат криминогенного взаимодействия личности и ситуации, а скорее досадный (хотя и виновный) эпизод, следствие неблагоприятного стечения объективных и субъективных обстоятельств.

Среди лиц, относящихся к данному типу, выделяются «аффективные», «растерявшиеся», «стрессовые» преступники. По оценкам некоторых исследователей, к рассматриваемой категории относятся 50–60 % неосторожных преступников.

Хотя, как было отмечено выше, первичное значение при анализе причин совершения преступления конкретным человеком современная криминология придает социальной среде, в которой проходило формирование его личности, нельзя отрицать и влияния на поведение определенных физических и психических аномалий, которые облегчают формирование и действие антиобщественных личностных ориентаций.

В науке нет единого мнения по поводу того, какие личностные особенности следует считать аномальными.

Аномалиями называют ярко выраженные акцентуации характера, длительно депрессивные состояния..., зависимость от наркотиков, алкоголя, азартных игр и т. п.), психическое расстройство, которое «не носит патологического характера, то есть не является болезнью», расстройства и акцентуации характера, влечения и привычки (психопатии, клептомания, сексуальные пerversии и т. д.) и даже «все те психические процессы, которые характеризуются дисбалансом сил возбуждения и торможения» [6, с. 145].

Однако обычно к психическим аномалиям относят психические расстройства, не исключающие вменяемости: различные формы психопатии, алкоголизм, наркоманию, лёгкие формы слабоумия, последствия органических поражений центральной нервной системы, которые «снижают сопротивляемость к воздействию ситуаций, в том числе конфликтных; создают препятствия для развития социально полезных черт личности, особенно для её адаптации к внешней среде; ослабляют механизм внутреннего контроля; облегчают реализацию случайных, в том числе правонарушающих, действий».

В процессе выполнения данной работы нами был проведен теоретический анализ проблемы преступности в общем и случайной преступности в частности.

Были даны определения преступности, отмечены основные характеристики личности преступника, также были приведены различные типологии и классификации преступников, среди которых был выделен определенный тип преступников – случайный.

Вывод: случайные преступники действительно обладают рядом психологических особенностей, которые способствуют совершению преступлений: импульсивность, повышенная эмоциональность, раздражительность, депрессивность при низких показателях уравновешенности, агрессивности, подозрительности, ослабленном уровне эмоционального контроля, контроля над своими поступками и действиями.

Литература

1. Голик Ю. В. Случайный преступник. Томск, 2004. С. 230.
2. Еникеев М. И. Юридическая психология с основами общей и социальной психологии : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. М. : Норма, 2006. 320 с.
3. Костицкий М. В. Введение в юридическую психологию: методологические и теоретические проблемы. Киев., 2007. С. 152.
4. Ратинов А. Р. Личность преступника и проблема ценности // *Вопр. борьбы с преступностью*. М. : 2008. Вып. 29. С. 102–103.
5. Ратинов А. Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // *Вопр. борьбы с преступностью*. М. : 2008. Вып. 29. С. 104–106.
6. Юридическая психология / под ред. В. В. Романова. М. : Учебник, 2000.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ИСКУССТВОМ И ТВОРЧЕСТВОМ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ПОПАВШИМИ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

Е. Е. Заворотко

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского

The paper presents a psychological correction program including the synthesis of various elements of art and creativity and intended for pre-school and primary school children in difficult life situations. The theoretical and methodological basis for the research study were the works of eminent Russian and foreign scientists such as L. Vygotsky, B. Teplov, M. Burno, V. Kozlov, A. Kopytina, V. Petrushina, L. Lebedeva, L. Marder, V. El'kin, Joseph and Jacob Moreno, H. Barden, T. Williams and others. The formative experiment was carried out in a social rehabilitation center for minors and was aimed at improvement of psychosocial characteristics through harmonization of child's personality and adaptation in the society.

В последние десятилетия ученые стали уделять особое внимание роли воображения, визуализации и искусства в процессе исцеления. Терапия с помощью искусства использовалась и раньше, но традиционно акцент делался на создаваемом произведении искусства, которое позволяло диагностировать эмоциональное состояние пациента. В последнее время появился новый термин – «экспрессивное искусство» (искусство, выражающее внутреннее состояние человека) и новое направление – исцеляющее искусство. В рамках этого направления основной акцент делается уже не на художественном произведении пациента, а на процессе творчества как на средстве выражения пациентом своих эмоций, особенно тех, от которых

следует избавиться. И только сам человек – творец произведения – может осознавать его смысл и значение [4, 18]. Творческое произведение не обязательно становится искусством, но оно ценно тем, что несет в себе индивидуальность автора, высвечивает его чувства, мысли, понимание себя и своего места в окружающем мире [1, 11, 15].

Основоположник трансперсонального направления психологии в России и исследователь феноменов, связанных с психологией творчества, В. В. Козлов убежден, что творческая деятельность способна вывести человека на принципиально новый уровень ресурсного функционирования сознания. При этом он отмечает, что «в этом состоянии доминирует мотивационно-эмоциональная сфера мышления, а не рационально-логический интеллект и доминирует духовность как направленность к высшим силам личности» [5, с. 67]. Исследуя проблемы взаимосвязи успешности вхождения ребенка в социум и роли, которую играет в этом процессе творческое воображение, В. Т. Кудрявцев пришел к выводу о том, что развитое творческое воображение «...обеспечивает повседневную ориентацию ребенка в мире, его интеграцию в общекультурное целое, умение общаться с окружающими людьми, постижение и освоение психосоматических ресурсов собственного Я» [6, с. 118–119]. Подтверждением вышесказанного являются классические труды выдающегося отечественного ученого Л. С. Выготского, в которых отмечается немаловажное значение вооб-

ражения и творческой деятельности в детском возрасте на последующую социальную адаптацию ребенка [10, с. 497–594].

Проблема данного исследования заключалась в грамотном составлении психокоррекционной программы с использованием ресурсов, заложенных в искусстве и различных видах творческой деятельности, и поэтапной ее реализации применительно к детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию [3]. В статье 1 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» представлен длинный перечень трудных жизненных ситуаций, попадая в которые, ребенок может быть отнесен к данной категории [20]. Причины детского неблагополучия могут быть разными, но чаще всего встречаются комбинации этих причин.

Реабилитация таких детей проходит в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, целью которых является реабилитационная, развивающая и психокоррекционная работа, направленная на восстановление и формирование структуры личности ребенка, обеспечение возможного соответствия уровня развития возрастным нормативам, преодоление нарушений в развитии поведения воспитанников. Педагог-психолог изучает особенности личностного развития и поведения, формирует основные направления работы с каждым конкретным ребенком, а затем по результатам, полученным в ходе обследования, проводит индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия. Круг проблем, с которыми ему приходится иметь дело, довольно широк. Это, как правило, высокий уровень тревожности, заниженная самооценка, неуверенность в своих силах. Многие из детей агрессивны, негативистичны либо пребывают в подавленном, депрессивном состоянии.

Наиболее благоприятным для проведения работы, направленной на предупреждение девиантного поведения, является дошкольный и младший школьный возраст, так как профилактическая деятельность с детьми данной возрастной группы позволит в будущем избежать проблем, характерных для кризисного подросткового периода [8, 12, 23]. Снизить уровень стресса, справиться с тревогами и страхами в немалой степени может помочь язык искусства и вовлечение детей в активный творческий процесс [13]. Знание закономерностей формирования детской психики, последствий влияния деструктивных ситуаций на ее развитие, а также безграничного потенциала творчества в различных его проявлениях позволило составить психокоррекционную программу, способную оказать эффективную помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Теоретической и методологической основой для данного исследования послужили работы видных отечественных и зарубежных ученых: Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, М. Е. Бурно, В. В. Козлова, А. И. Копытина, В. И. Петрушина, Л. Д. Лебедевой, Л. Д. Мардер, В. М. Элькина, Джозефа и Якоба Морено, Н. Бардена, Т. К. Уильямса и др.

Исследование проводилось в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних г. Омска. В эксперименте участвовало 30 детей дошкольного и младшего школьного возраста смешанного гендерного состава. Были сформированы две группы, одна из которых принимала участие в формирующем эксперименте, а другая выступала в качестве контрольной.

Для выполнения поставленной цели – оказания эффективной психокоррекционной помощи детям, попавшим в трудную

жизненную ситуацию, требовалось решить следующие задачи: 1) изучить психологический анамнез детей, принимающих участие в исследовании; 2) на основе полученных данных и изучения соответствующей литературы разработать психокоррекционную программу; 3) используя психокоррекционную программу, провести 5 занятий с экспериментальной группой детей; 4) оценить эффективность психокоррекционной программы, сравнив динамику психосоциальных характеристик экспериментальной группы детей с контрольной.

Психокоррекция доступными для детского восприятия элементами искусства и творчества имела вид формирующего эксперимента, направленного на гармонизацию личности детей и улучшение их психосоциальных характеристик. Психологической оценке подлежал широкий спектр особенностей личности каждого ребенка: диагностическое интервью, сопоставленное с психологическим анамнезом, результаты психологического тестирования, продукты творческой деятельности (рисунки, лепка, коллажи), наблюдения в ходе проведения коррекции.

В качестве диагностических методик были использованы проективные рисуночные тесты «Несуществующее животное», «Дом-Дерево-Человек», «Кинетический рисунок семьи» (данные по методикам ДДЧ и КРС были обработаны по стандартизированному варианту, предложенному Р. Ф. Беляускисом) [17].

Психокоррекционная программа включала в себя методы арт-терапии, фототерапии, музыкотерапии, терапии шедеврами изобразительного искусства [7, 9, 14, 21, 24]. Данный цикл психокоррекционных занятий был ориентирован на решение следующих задач: отреагирование актуальных состояний; снятие эмоционального напряжения; коррекция механизмов психологической защиты – демонстративности, негативизма, агрессии; коррекция тревожности, негативных установок, социальных барьеров; развитие ощущения собственной значимости; формирование способов эффективного взаимодействия детей (умения договориться, уступить, сделать вклад в общее дело, увидеть успехи других, оценить свои достоинства);ощерение позитивных форм активности (творчества, инициативы в решении задач, сдерживания негативных реакций и др.); развитие умения контролировать свои действия; развитие воображения. Занятия проводились 2 раза в неделю приблизительно по 40 минут в комнате психолога, удобно оборудованной для групповой работы.

Результаты диагностики «на входе», полученные с помощью методик ДДЧ и КРС, выявили практически у всех испытуемых в экспериментальной и контрольной группах различные формы социальной дезадаптации. После проведения пяти занятий по разработанной психокоррекционной программе, включающей в себя синтез различных элементов искусства и творческой деятельности, результаты диагностики выявили значимые улучшения по всем психологическим признакам в экспериментальной группе и по большинству исследуемых психологических признаков в контрольной группе, однако в меньшей степени.

Для выявления значимости различий уровня выраженности признака по методикам ДДЧ и КРС до и после проведения психокоррекционных занятий в экспериментальной группе, а также «на входе» и «на выходе» в контрольной группе испытуемых был применен непараметрический критерий знаковых рангов Т-Вилкоксона (Wilcoxon Signed Ranks Test).

Таблица 1 – Вычисление критерия Т-Вилкоксона по данным методики ДДЧ

Симптомо- комплексы	Отрицательные ранги		Положительные ранги		Значения критерия Т-Вилкоксона		Уровень значимости различий (p)	
	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.
Незащищенность	14	8	0	2	–3,372	–1,998	0,001	0,046
Тревожность	13	8	0	2	–3,210	–1,768	0,001	0,077
Недоверие к себе	11	4	0	3	–3,071	–0,378	0,002	0,705
Чувство неполноценности	11	5	0	3	–2,992	–0,905	0,003	0,366
Враждебность	7	7	0	2	–2,414	–1,667	0,016	0,096
Конфликтность	10	9	1	2	–2,422	–1,604	0,015	0,109
Трудности в общении	13	8	1	3	–3,147	–1,705	0,002	0,088
Депрессивность	9	9	1	3	–2,625	–1,889	0,009	0,059

Таблица 2 – Вычисление критерия Т-Вилкоксона по данным методики КРС

Симптомо- комплексы	Отрицательные ранги		Положительные ранги		Значения критерия Т-Вилкоксона		Уровень значимости различий (p)	
	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.
Благоприятная семейная ситуация	0	0	11	8	-2,961	-2,828	0,003	0,005
Тревожность	15	9	0	2	-3,438	-2,121	0,001	0,034
Конфликтность в семье	13	9	0	1	-3,205	-2,486	0,001	0,013
Чувство неполноценности в семейной ситуации	13	6	0	3	-3,235	-1,155	0,001	0,248
Враждебность в семейной ситуации	10	5	0	1	-2,873	-1,633	0,004	0,102

Анализ данных таблиц 1, 2 выявил по обеим методикам (ДДЧ и КРС) статистически значимое снижение уровня исследуемых параметров у большинства участников экспериментальной группы, например: тревожности – у 86,7 % по методике ДДЧ и у 100 % по методике КРС; чувства неполноценности – у 73,3 % (ДДЧ) и у 86,7 % (КРС); конфликтности – у 66,7 % (ДДЧ) и у 86,7 % (КРС).

В контрольной группе также прослеживалась благоприятная динамика, однако менее выраженная и не по всем исследуемым параметрам. Например, если чувство незащищенности в экспериментальной группе снизилось у 93,3 % детей (ДДЧ), то в контрольной группе – только 53,3 %; показатель конфликтности уменьшился соответственно у 86,7 % и у 60 % детей (КРС).

Для диагностики качественных показателей был использован проективный рисуночный тест «Несуществующее животное». Интерпретация диагностического материала проводилась в согласии с формальными показателями и дополнительными особенностями рисунков, описанных А. Л. Венгером [16]. Так, результатами первичной диагностики в экспериментальной и контрольной группах явились рисунки, демонстрирующие в разной степени эмоциональную напряженность, тревогу как состояние на момент обследования, неадекватную самооценку, депрессивное или субдепрессивное состояние, негативизм, демонстративность, астеничность, асоциальность.

Необходимо отметить, что в группе обследуемых такая характеристика, как агрессивность, не была ярко представлена, как предполагалось изначально. Большинство детей скорее демонстрировали асоциальное поведение, нежели антисоциальное, что было вызвано, вероятно, заниженной самооценкой и мотивацией, направленной в большей степени на избегание неудач, чем на достижение успехов в какой-либо деятельности. В рисунках таких детей четко прослеживалась боязнь агрессии и потребность в защите, низкая социализированность, вызванная недостаточной умелостью в социальных отношениях. Диагностические рисунки подавляющего числа испытуемых свидетельствовали о сниженном уровне интеллектуального развития и бедности воображения, что связано с педагогической запущенностью и низким общекультурным уровнем. Результаты вторичной диагностики в экспериментальной группе показали значительное улучшение на пути к становлению гармоничной и социализированной личности. Об этом свидетельствует снижение выраженности в рисунках тревожности, конфликтности, страхов и повышение уровня самооценки, что, в свою очередь, послужило развитию инициативности и более творческому отношению к окружающей действительности. В контрольной группе вторичная диагностика также выявила улучшение психосоциальных характеристик, но менее выраженное.

В качестве примера конструктивных изменений может быть рассмотрен случай Даниила К., 4 года.

Сведения, полученные о нем от психолога социально-реабилитационного центра, были малоинформативны: третий (самый младший) ребенок у родителей, страдающих алкоголизмом.

Во время нашей первой встречи, посвященной диагностическому интервью с последующим психологическим тестированием, выяснилось, что у ребенка имеются серьезные нарушения речевого, а следовательно, и интеллектуального развития. В свою очередь это служило серьезным препятствием для формирования коммуникативных связей. Старшие ребята его просто игнорировали, а ровесники дразнили и насмехались.

Во время нашего знакомства очень ярко проявились противоречивые чувства, бушевавшие мальчика. С одной стороны, это радость от общения с доброжелательным и проявившим к нему интерес человеком, а с другой – смущение и досада от ощущения собственной неполноценности. Поначалу это выра-

зилось в демонстративном негативизме – мальчик капризничал и категорически отказывался что-либо нарисовать, в то же время отчаянно стараясь привлечь к себе внимание. А уже со второго занятия Данила стал преобразоваться: повеселел, вместе со всеми старался выполнить предложенное задание. Не всегда это удавалось, но доброжелательная атмосфера, подбадривание и поощрение делали свое дело – мальчик поверил в свои силы и перестал болезненно реагировать на критику и насмешки. К тому же на одном из занятий я решила попробовать объединить ребят общим делом, попросив старших помочь младшим размять трудноподдающуюся глину для лепки. Ребята отнеслись к просьбе с пониманием и усердием, в результате чего все остались довольны, а больше всех – Данила, вылепивший красивый гриб.

В заключение хотелось бы отметить, что проведенное исследование явилось лишь начальным этапом в изучении психокоррекционного воздействия искусства и творчества на детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Эта проблема требует более глубокого и всестороннего изучения, в связи с чем эксперимент должен быть более длительным, включить в себя большее количество детей различных возрастных групп, а психокоррекционную программу необходимо дополнить новыми методиками, такими как танцевально-двигательная терапия, драматерапия, сказкотерапия, терапия творческим самовыражением в адаптации Н. В. Грушко и др. [2, 19, 22]. В перспективе возможно проведение семинаров по психокоррекции элементами искусства и творчества для педагогов-психологов детских домов, интернатов и социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних.

Литература

- Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академический Проект, 2006. 432 с. + 32 с. цв. вкл.
- Грушко Н. В., Карловская Н. Н. Метод «психокоррекция творческим самовыражением» с элементами фототерапии в тренинге : метод. пособие. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та 2009. 72 с.
- Заворотко Е. Е. Психокоррекционные ресурсы творчества в работе с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях : матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Л. И. Деметий. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. С. 129–134.
- Исцеление через искусство / Б. Ганим ; пер. с англ. Л. А. Бабук. Мн. : ООО «Попурри», 2005. 336 с. : ил. + 16 с. вкл.
- Козлов В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. М. : ГАЛА, 2008. 112 с.
- Кудрявцев В. Т. Развитие творческих способностей и эстетическое воспитание дошкольников // Журнал практического психолога. Специальный выпуск: к юбилею В. Т. Кудрявцева. 2011. № 1. С. 114–147.
- Лебедева Л. Д. Практика арттерапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб. : Речь, 2008. 256 с.
- Леонгард К. Акцентуированные личности / пер. с нем. (ГДР. Народ и здоровье, 1976 г.). Киев : Вища школа, Головное изд-во, 1981. 392 с.
- Мардер Л. Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Генезис, 2007. 143 с. ; ил.
- Мышление и речь : сборник / Лев Выготский. М. : АСТ: АСТ МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2008. 668 [4] с.
- Мэй Р. Мужество творить / пер. с англ. М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2008. 160 с.

12. Неврозы у детей / Г. Г. Шанько. Минск : Харвест, 2007. 304 с.
13. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии / пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2010. 336 с. Вып. 20. (Библиотека психологии и психотерапии).
14. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия : теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 176 с.
15. Проект № 10-06-12131в. «Естественно-научный (характерологический) подход к изучению творческого процесса: научно-информационный интернет-ресурс». URL: <http://www.characterology.ru/>. 2012.
16. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2010. 159 с.: ил. (Психология для всех).
17. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка / Р. Ф. Беляуская // Детский практический психолог / ред. И. В. Дубровина. 1994. С. 30–35.
18. Рождественская Е. Шедевры живописи возвращают радость жизни // Вестник неврологии и психиатрии. 2012. № 11. С. 1.
19. Танцевальная терапия: танцевально-оздоровительные методики для детей / Е. Ю. Черемнова. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 121, [2] с.: [8] л., ил. (Мир вашего ребенка).
20. Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. URL: <http://www.fond-detyam.ru>. 2013.
21. Фототерапия: использование фотографии в психологической практике / под ред. А. И. Копытина. М. : Когито-Центр, 2006. 192 с.
22. Ходоров Джоан. Танцевальная терапия и глубинная психология: движущее воображение / пер. с англ. М. : «Когито-Центр», 2009. 221 с.
23. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. Л. : Медицина, 1989. 192 с.
24. Элькин В. М. Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цветовая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветовых программ жизни и Ваши тайные способности. СПб. : ИД «Петрополис», 2005. 292 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОЛУШАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

М. В. Иванова, Е. Е. Тубол
Институт экономики, управления и права (г. Казань)

The article is devoted to study the interhemispheric interactions during the self-regulation of mental status of students-psychologists. It was found that students dominantly show a complementarity interaction of their cerebral hemispheres during the self-regulation of their states. However, the self-regulation is more efficient in such sequence as «decrease of psychoemotional condition – increase of psychoemotional condition», and it is not efficient in an inverse sequence that must be considered in practice.

Изучению межполушарных взаимодействий в психологии уделяется достаточно много внимания [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и др.]. Однако проблема исследования полушарий головного мозга осложняется ввиду недостатка в надежных методиках. Как показано Е. П. Ильиным [1], тестовые методики не дают однозначных результатов. Физиологическая же аппаратура из-за сложности овладения инструментом, как, например, электроэнцефалограмма, недоступна психологам, особенно начинающим. С появлением прибора «Активациометр» [4] появилась возможность по-новому посмотреть на процессы функциональной асимметрии полушарий головного мозга (ФАП) и психоэмоционального состояния (ПС). Изучение межполушарных взаимодействий в процессе саморегуляции психических состояний студентов важно как в плане методологии, так и практики. Новый прибор всегда дает возможность создания новых технологий и, как следствие, получения неординарных, оригинальных результатов.

Как известно, левое полушарие (у правшей) использует аналитическую стратегию переработки информации, обеспечивает рационально-логическое, индуктивное мышление, связанное с вербально-символическими функциями, в то время как правое полушарие использует глобальную, синтетическую стратегию, обеспечивает пространственно-интуитивное, дедуктивное, образное мышление. Вербальный интеллект связан с доминантностью левого полушария, а невербальный интеллект – с доминантностью правого полушария.

Нами поставлена цель: изучить, как работают полушария головного мозга человека при саморегуляции психоэмоциональными состояниями (ПС). Мы предположили, что работа осуществляется по принципу реципрокного взаимодействия, когда активность, например, правого полушария растет, а левого – падает, или наоборот. Второй вариант, когда полушария «работают» совместно по принципу комплементарного взаимоотношения.

В эксперименте приняли участие студенты-психологи 2 курса (9 человек) в возрасте 17–18 лет. Эксперимент состоял из 2-х этапов. Каждый этап (для каждого испытуемого) длился 4 мин. На 1-м этапе испытуемый должен, используя саморегуляцию, повышать активность ПС (2 мин), затем понижать (2 мин). На 2-м этапе, наоборот, сначала необходимо было по-

низить активность ПС (2 мин), а затем повысить (2 мин). Процесс психодиагностики позволял в реальном времени фиксировать изменения психоэмоционального состояния испытуемых. Мы использовали обратное позиционное уравнивание, когда предъявляются условия в определенном порядке, а затем делается это еще раз, изменяя порядок на противоположный. Это дает возможность контролировать эффект последовательности.

Результаты 1-го этапа исследования «повышение – понижение» психоэмоционального состояния (средние показатели по группе) представлены на рис. 1.

Итак, при повышении ПС активность левого полушария повысилась (с 72,8 до 86), а правого – понизилась (с 79,1 до 74,2). Если исходить из средних показателей, то видно, что полушария головного мозга работают по принципу реципрокности: активность левого полушария повышается, а правого – понижается. Это означает, что саморегуляция при повышении ПС осуществляется за счет абстрактно-логического мышления. То есть испытуемые логически определяют путь решения задачи, что связано с некоторым усилием. А при понижении (сравниваются показатели «повышения» с «понижением») наблюдается иная картина. Активность левого и правого полушарий понижается симметрично (с 86 до 60,5 и с 74,2 до 56,7 соответственно). В данном случае мы наблюдаем, что при понижении, расслаблении ПС, доминирует комплементарное взаимодействие, когда оба полушария «работают» синхронно, в одном направлении. Это означает, что саморегуляция при расслаблении происходит интегрированно обеими полушариями.

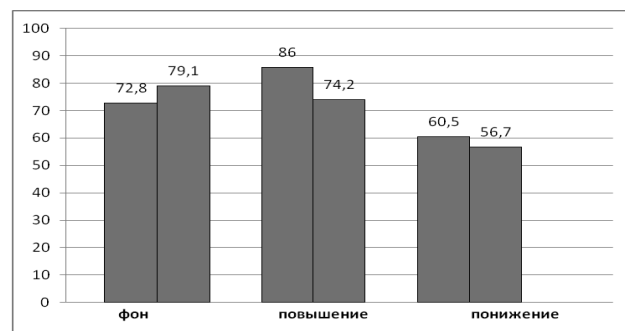


Рисунок 1 – Результаты изменения активности полушарий головного мозга на 1-м этапе при «повышении – понижении» психоэмоционального состояния (средние показатели)

Примечание: первые столбики – активность левого полушария, вторые – правого.

Рассмотрим как «работают» полушария на 2-м этапе («понижение – повышение»). Результаты 2-го этапа исследования психоэмоционального состояния (средние показатели по группе) представлены на рис. 2. При саморегуляции ПС активность левого и правого полушарий головного мозга понизилась (с 84,6 до 64 и с 77,3 до 58,6 соответственно). В данном случае наблюдается комплементарное взаимодействие полушарий. Результаты 2-го этапа повторяют результаты 1-го этапа при понижении ПС. Саморегуляция, связанная с повышением ПС, показала увеличение активности левого и правого полушарий (с 64 до 86,6 и с 58,6 до 75,3 соответственно). В данном случае наблюдается комплементарное взаимодействие полушарий, что различается с результатами 1-го этапа при повышении ПС.

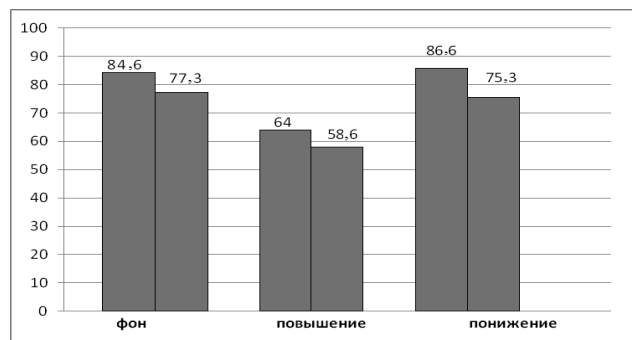


Рисунок 2 – Результаты изменения активности полушарий головного мозга на 2-м этапе при «понижении – повышении» психоэмоционального состояния (средние показатели)
Примечание: первые столбики – активность левого полушария, вторые – правого.

Анализируя в целом результаты, отметим, что на 1-м этапе при «повышении – понижении», конечные результаты по сравнению с фоном оказались ниже, а на 2-м этапе при «понижении-повышении» едва достигли фона. Левое полушарие стало чуть активнее (84,6 и 86,6), а правое не достигло первоначального уровня (77,3 и 75,3). Таким образом, мы видим, что процесс повышения (напряжения) ПС дается студентам труднее, чем расслабление. Напрягаться оказалось труднее, чем расслабляться. На это необходимо обратить особое внимание в процессе тренинга по саморегуляции ПС.

Рассмотрим результаты по каждому испытуемому отдельно. В таблице 1 показаны результаты 1-го этапа при «повышении-понижении» активности левого и правого полушарий головного мозга.

Таблица 1 – Показатели саморегуляции функциональной асимметрии полушарий головного мозга при «повышении – понижении» у студентов

№	Фон	Повышение	Понижение	При повышении ЛЕВ.	При повышении ПРАВ.	При понижении ЛЕВ.	При понижении ПРАВ.
1	2	3	4	5	6	7	8
1	81–63	132–108	54–48	+	+	–	–
2	66–69	54–60	57–60	–	–	+	0
3	69–78	63–63	30–48	–	–	–	–
4	75–90	54–60	21–30	–	–	–	–
5	48–48	39–33	18–15	–	–	–	–
6	19–20	12–14	11–13	–	–	–	–
7	96–84	108–84	84–60	+	0	–	–
8	66–48	96–48	78–57	+	0	–	+
9	192–156	216–198	192–180	+	+	–	–

Примечание: соотношение пары показателей во 2, 3 и 4 столбцах отражает активность левого и правого полушарий головного мозга. 5, 6, 7 и 8 столбцы указывают на повышение (+) / понижение (–) активности полушарий.

При «повышении», когда осуществляя саморегуляцию состояния испытуемый должен повысить его, активность левого и правого полушарий повысилась у 2 испытуемых (+). У 5 активности обоих полушарий понизилась (–) и у 2 испытуемых активность левого полушария повысилась (+), а активность

правого полушария не изменилась (0). Можно утверждать, что не у всех испытуемых саморегуляция на повышение сработала. При «понижении» у 7 испытуемых наблюдается понижение обоих полушарий (–); у одного испытуемого активность левого полушария повысилась (+), а правого – не изменилась (0). Еще у одного испытуемого – активность левого полушария понизилась (–), а правого – повысилась (+). Причем различие в сдвиге наблюдается на уровне тенденции и не достигает уровня значимости ($p > 0,05$). Можно отметить, что напрягаться студентам намного труднее, чем расслабляться.

Рассмотрим результаты по каждому испытуемому на 2 этапе при «понижении – повышении» ПС (см. табл. 2).

При понижении у 8 испытуемых активность левого и правого полушарий понизилась (при $p \leq 0,05$; по критерию знаков G). У одного испытуемого активность левого полушария повысилась (+), а правого – понизилась (–). При повышении у 7 студентов активность левого и правого полушарий повысилась (+). У 2 других испытуемых активность левого повысилась (+), а правого у одного понизилась (–), у другого – осталась без изменения (0).

Таблица 2 – Показатели саморегуляции функциональной асимметрии полушарий головного мозга при «понижении – повышении» у студентов

№	Фон	Понижение	Повышение	При повышении ЛЕВ.	При повышении ПРАВ.	При понижении ЛЕВ.	При понижении ПРАВ.
1	30–36	27–30	30–27	–	–	+	–
2	42–48	33–42	60–63	–	–	+	+
3	108–84	63–60	99–87	–	–	+	+
4	90–108	36–48	78–78	–	–	+	+
5	60–57	33–39	45–39	–	–	+	0
6	42–36	36–30	48–42	–	–	+	+
7	78–51	72–48	108–84	–	–	+	+
8	120–108	126–93	144–96	+	–	+	+
9	192–168	150–138	168–162	–	–	+	+

Примечание: соотношение пары показателей во 2, 3 и 4 столбцах отражает активность левого и правого полушарий головного мозга. 5, 6, 7 и 8 столбцы указывают на повышение (+) / понижение (–) активности полушарий.

Таким образом, исследование показало:

- 1) при саморегуляции психоэмоционального состояния студентами наблюдается комплементарное взаимодействие полушарий головного мозга. Особенно ярко это наблюдалось, когда испытуемые сначала понижали активность ПС, а затем повышали;
- 2) процесс саморегуляции более эффективен при последовательности «понижение ПС – повышение ПС» и неэффективен при обратной последовательности, что необходимо учитывать в процессе учебной деятельности студентов.

Литература

1. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. СПб. Питер, 2001. 464 с.
2. Силина Е. А., Евтух Т. В. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия: монография / Перм. гос. пед.ун-т. Пермь, 2004. 136 с.
3. Симонов П. В. Лекции о работе головного мозга. Потребностно-информационная теория высшей нервной деятельности. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1998. 98 с.
4. Системная психологическая диагностика с помощью прибора «Активациометр» / под ред. Ю. А. Цагарелли, Р. Ф. Сулейманова. Казань: Изд-во «Познание» Ин-та экономики, управления и права, 2009. 250 с.
5. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый, мозг / пер. с англ. М.: Мир, 1983. 256 с.
6. Сулейманов Р. Ф. Диагностика межполушарной симметрии-асимметрии учащихся как метод определения качественных особенностей процесса обучения // Материалы VI Всерос. конф. «Практическая психология в школе». СПб.: ГП «Иматон», 2001. С. 149–150.

7. Сулейманов Р. Ф. Исследование деятельности субъектов учебного процесса с помощью прибора «Активациометр» / Р. Ф. Сулейманов. Казань : Изд-во «Таглитат» Ин-та экономики, управления и права, 2002. 40 с.
8. Сулейманов Р. Ф. Мониторинг качественных особенностей учебного процесса и профессиональной педагогической деятельности путем диагностики функциональной асимметрии полушарий головного мозга и психоэмоционального состояния у субъектов учебной деятельности // Казанский педагогический журнал. Казань, 2012. № 3. С. 81–87.
9. Шапкин С. А. Межполушарная асимметрия в переработке эмоционально-окрашенной информации / С. А. Шапкин // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 102–117.

ПОЗНАНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕНИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ПОЗИЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. И. Мелёхин

Московский государственный психолого-педагогический университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке Московского городского психолого-педагогического университета в рамках Конкурса стипендии имени Д. Б. Эльконина.

In this article relevance of research of cognition and perception of time in linguistics (ontolinguistics) and development psychology from a position of cultural-historical psychology. Give a definition of the concept of «cognition time». It is shown that the cognition and perception of time (time durations) are the highest mental function. In this article is shown «the phenomenon of homomorphism of temporary representations» at the preschool children.

За последние несколько лет многие психологи и онтолингвисты (Е. В. Абросова, З. А. Киреева, С. Ф. Луцковская, О. Е. Сурнина, О. Г. Сударева, С. Н. Цейтлин, S. Droit-Volet, W. J. Friedman, K. Nelson и др.) обратили внимание на проблему исследования возрастано-психологических особенностей познания времени и восприятия временных интервалов детьми в связи с тем, что, *во-первых*, способность воспринимать время обобщает и организует в сознании ребёнка весь его субъективный опыт [4]. *Во-вторых*, умение оценивать, отмерять и воспроизводить временные интервалы способствует осознанию детьми цикличности событий, что составляет основу для развития предпосылок причинно-следственного мышления [6, с. 15].

Исследованиями познания и восприятия времени в психологии и онтолингвистике занимаются ученые в ряде современных лабораторий: Ю. В. Бушов (кафедра физиологии человека и животных, Томский государственный университет, Томск), С. Н. Цейтлин (кафедра детской речи, РПГУ им. Герцена, Санкт-Петербург), ученики Д. Г. Элькина (В. Н. Буганова, З. А. Киреева, Р. Н. Свиначко и др.) (факультет психологии, Одесский национальный университет им. Мечникова, Россия); S. Droit – Volet (Universite Blaise Pascal, Франция); Anne Nelly Perre-Clermont (Universidade de Neuchatel, Швейцария), D. M. Eagleman (Baylor College of Medicine, США), D. J. Lewkowicz (Florida Atlantic University, США), W. H. Meck (Duke university, США), W. J. Friedman (Oberlin college, США) и др.

Изучение возрастано-психологических особенностей восприятия времени в онтогенезе за последние несколько лет позволили: *во-первых*, решить проблему категориально-понятийного аппарата при исследовании времени в психологии. Эта проблема была решена введением нового понятия «познание времени» (англ. Temporal Cognition) [8].

Познание времени – это обобщающее понятие, описывающее систему психических функций, которая позволяет оперировать временными представлениями, оценивать короткие и длительные временные интервалы, т. е. обеспечивает восприятие времени (Maniadakis M., Trahanias P., 2011). Однако «когниция» – не орнаментальный иноязычный вариант термина «познание», а скорее процедуры получения и использования «предзнаний» – разновидности мыслительных операций, обслуживающих и сопровождающих восприятие (в частности, обработку) и продуцирование как знаний, так и языковых выражений для этих знаний (Демьянков В. З., 2005).

Сам процесс познания времени ребенком называется *категоризацией* (англ. process of categorization). **Категоризация** – это процесс образования и выделения категорий, членения внешнего и внутреннего мира человека сообразно существенным характеристикам его функционирования и бытия (Кубрикова Е. С., 1997). Результатом категоризации как операции обобщения являются категории, которые связаны с языком [2, с. 10]. Язык включается в процесс формирования категорий и фиксирует их, прежде всего, с помощью имен. Категории как

мыслительные реалии имеют некую внутреннюю структуру, отражающую реалии объективного мира (Rosch E. H., 1973). Структурное разнообразие категорий зависит, во-первых, от разнообразия внешних и внутренних объектов, включающихся в процесс категоризации; от тех когнитивных стратегий, которые использует ребенок при отнесении объекта к определенному классу. Во-вторых, от уровня развития языковой компетенции (Батыркаева Т. В., Доценко Т. И., 2012).

Во-вторых, исследования показали, что восприятие времени имеет различные аспекты и осуществляется на разных уровнях. Наиболее элементарными формами являются процессы восприятия длительности, последовательности, в основе которых лежат элементарные ритмические явления (англ. time resemaker). К ним относятся ритмические процессы, протекающие в нейронах коры и подкорковых образований. От элементарных непосредственных форм ощущения времени следует отличать сложные формы восприятия времени, которые опираются на выработанные человеком эталоны (маркеры) оценки времени. К этим эталонам, опосредствующим оценку времени, относятся такие меры времени, как секунды, минуты и др. От оценки коротких интервалов следует отличать оценку длинных интервалов (время дня, время года и т. п.), иначе говоря, ориентировку в длительных отрезках времени. Эта форма оценки времени является особенно сложной по своему строению и приближается к явлениям «интеллектуального кодирования времени» (Лурия А. Р., 2007; Меринг Т. А., 1965).

Многочисленные исследования показали, что восприятие времени является *высшей психической функцией* (Запорожец А. В., 1961; Friedman W. J., 2010). Восприятие ребёнка, начиная с восприятия времени, ещё примитивно и своеобразно, и должно пройти много времени, прежде чем оно волеётся в обычные для восприятия взрослые формы (Выготский Л. С., 1993).

Вначале у ребенка формируется *перцептивная* (чувственно-образная), а затем *концептуальная* (логико-понятийная) основа восприятия времени. На основе чувственного отражения и ощущения времени у ребёнка начинает складываться высшая форма восприятия времени – логико-понятийная [7, с. 31]. Переход к новому уровню отражения и ориентировки во времени связывают обычно с периодом становления речи, со специализацией словарного запаса и грамматического строя речи ребёнка [2, с. 71–80].

Проблема развития познания и восприятия времени у ребенка – одна из проблем, которая рассматривается в рамках соотношения когнитивного и речевого развития. Вопрос о соотношении когнитивного и речевого развития активно рассматривается в рамках *культурно-исторического подхода*. Говоря о культурно исторической психологии, стоит отметить, что фейерверк идей Л. С. Выготского и его ближайших соратников в истории культуры, лингвистике, возрастной психологии и психологии развития не только не угасает от соприкосновения с неумолимым временем, но и становится все ярче и четче. Предметом культурно-исторической психологии является понимание законов преобразования культуры в мир личности и порождения культуры в процессе развития личности [1, с. 15–17]. С удивительной точностью В. С. Библер передал культурно-исторический смысл трансформации культуры в сознании личности, поступающей за исследованиями Л. С. Выготского о порождении мысли: «...Процесс погружения социальных связей в глубь сознания (о котором говорил Л. С. Выготский, анализируя формирование внутренней речи) есть – в логическом плане – процесс превращения развернутых и относительно самостоятельных «образов культуры», ее готовых феноменов в культуру мышления, динамическую и расправленную, конден-

сированную в «точке» личности» <...> Социальные связи не только погружаются во внутреннюю речь, они в ней коренным образом преобразуются, получают новый (еще не реализованный) смысл, новое направление во внешнюю деятельность» [1, с. 19–20].

Одна из общих закономерностей психического развития ребенка, описанная Л. С. Выготским, заключается в ситуативном характере детской речи, в первоначальной ориентированности ребенка на актуальную для него ситуацию действительности, неспособности до определенного возраста строить высказывания, противоречащие воспринимаемой ситуации. Эта закономерность психического развития ребенка находит свое отражение в его речевом онтогенезе. Необходимо учитывать, что ориентационным центром временных отношений может выступать не только сам говорящий в момент речи, но и другое лицо, определяющее временные отношения (Бондаренко А. В., 2002). Следовательно, установление временных отношений может реализоваться не только как соотношение времени действия с моментом речи говорящего, но и как соотношение с каким-либо иным моментом, служащим точкой отсчета темпоральных отношений (Бондаренко А. В., 1981). Для ребенка первоначально исходной точкой для локализации действия во времени выступает именно момент речи («говорящий в момент его речи»), т. е. актуальная для него самого ситуация действительности. Систему координат, используемую изначально ребенком для ориентировки в пространстве и времени, можно определить как «я – здесь – сейчас» (Бюлер К., 1993).

В связи с этим при учете развития восприятия времени важно учитывать следующие принципы речевого развития ребенка:

1. Каждый ребенок сам строит свою языковую систему, причём проявляет при этом значительную степень творческой активности.

2. Огромную роль при этом играет так называемый «инпут» – тот речевой материал, который ребенок перерабатывает. Материал этот поставляется на ранних этапах, прежде всего матерью, и успешность освоения ребенком родного языка во многом определяется особенностями ее речевого поведения по отношению к ребенку.

3. Огромная роль диалогического единства в коммуникации «взрослый – ребенок» и «ребенок – ребенок» в речевом и психическом развитии ребенка.

4. Исследование речевого развития ребенка невозможно без анализа его предметно-практической деятельности, которая обслуживается языком.

В настоящее время не вызывает сомнений, что когнитивные предпосылки являются основой для освоения языковых единиц и категорий. Развитие познавательных процессов вызывает появление семантических намерений, для реализации которых должны быть получены новые средства выражения (Цейтлин С. Н., 2000). Временно существующие в речи детей специфические языковые формы часто свидетельствуют о том, что развитие нового понятия дает толчок к поиску нового средства выражения. Развитие речи ребенком можно представить в виде «треугольника»: язык детской когниции, язык детской перцепции и язык детской эмоции (рис.).

Порождение речи (В. К. Харченко, М. А. Яценко)

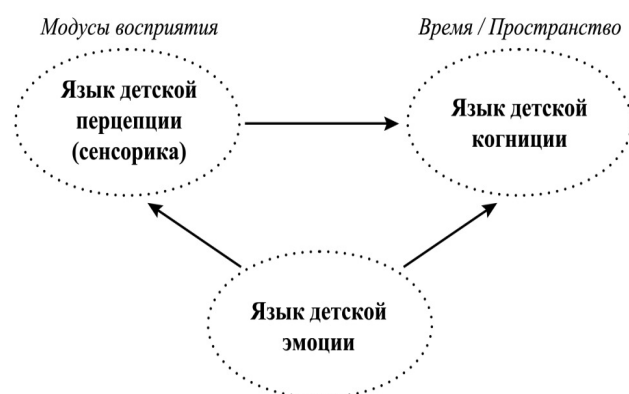


Рисунок – Структурные компоненты развития речи ребенка

Однако соответствующие контексты развести бывает достаточно сложно, но не настолько сложно, чтобы отказаться от исследования самой триады в максимально полном объеме обнаружения таких особенностей. Естественно и ожидаемо, что исследование детской когниции опережает исследование двух других компонентов. Все три аспекта (когниции, эмоции и перцепции) интересны и для продолжающегося отдельного рассмотрения их в детской речи, и для рассмотрения их в плане взаимоиндукции. Например, детская перцепция, или сенсорика (см. рис.), привлекала и привлекает внимание многих исследователей в связи с проблемой передачи ребенком собственных перцептивных ощущений. Яркость передачи сенсорики, которая касается всех пяти модусов восприятия (зрительного, слухового, тактильного (осознательного), вкусового и обонятельного) связана с дефицитом лексикона (Харченко В. К., Яценко М. Я., 2012).

Психическое развитие ребенка осуществляется через усвоение всего предшествующего опыта, культуры, включающей различные знаково-символические системы. Окружающая среда ребенка как *знаково-символическая система* богата разнообразной временной и пространственной информацией (Friedman W. J., 2011). Временная информация представлена **темпоральными маркерами**, т. е. совокупностью лексических, лексико-грамматических и собственно синтаксических средств выражения временных отношений в речи ребенка. Ребенок слышит слова со значением времени, однако он не сразу начинает оперировать классами подобных слов. Первые темпоральные маркеры имеют широкую сферу использования, семантика их недостаточно конкретна, что дает детям возможность свободно их использовать в различных ситуациях, не нарушая при этом языковых правил и норм [2, с. 81–84]. На ранних этапах развития при освоении временных представлений дети чаще пользуются сложными синтаксическими конструкциями, нежели специализированными лексическими и лексико-грамматическими маркерами. Это обусловлено тем, что при достаточной синтаксической сложности эти высказывания более просты в понятийном, мыслительном плане, нежели сами временные представления [2, с. 61].

Ребенок использует усвоенные темпоральные маркеры и временные представления для обследования воспринимаемого объекта и оценки его свойств, а также для планирования своей деятельности во времени. Эти маркеры становятся оперативными единицами восприятия, опосредуют перцептивные действия ребенка подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная – словом. Такое опосредствование позволяет не только точно оценить различные интервалы и выполнять различные временные операции, но и выходить далеко за пределы возможностей непосредственного восприятия времени ребенком. Ребенок, становящийся субъектом опосредствования, развивается [3, с. 16].

Сензитивным возрастом для развития познания времени является дошкольный возраст. В этом возрасте идет интенсивное накопление знаний о предметах и явлениях действительности, организованных во времени. В этом возрасте наблюдается феномен «гомоморфизма временных представлений» [7, с. 91], выражающийся в их специфическом характере: они богаты по содержанию, но не структурированы; глобальны, но не систематизированы. Ориентировка во временных представлениях осуществляется, в значительной мере, стихийно, разрозненно, дискретно, поскольку на этот процесс влияет много факторов, имеющих разные источники, подчас мало связанные между собой.

Цель исследования состояла в изучении возрастно-психологических особенностей познания времени и восприятия коротких и длинных временных интервалов у старших дошкольников в норме и при задержке психического развития.

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: у старших дошкольников при нормальном и при задержанном психическом развитии имеются как общие особенности восприятия и познания времени, обусловленные возрастными закономерностями развития, так и различия, связанные с наличием когнитивного дефицита при ЗПР.

В исследовании приняли участие 160 детей в возрасте 5–6 лет, из них 80 здоровых детей, посещающих ГБОУ детские сады № 142 и № 1392, и 80 детей с диагнозом F84.8 другими общими расстройствами в развитии; выраженная задержка, психического развития церебрально-органического генеза; посещающие ГБОУ Детский сад компенсирующего вида № 437 г. Москвы.

В качестве *психодиагностического материала* использовались: методика исследования временных представлений

«Времена года» (Н. Л. Белопольской), временная последовательность событий «Времена года», «Части суток» (Е. А. Стребева); отмеривание длинных временных интервалов (заполненные и пустые временные интервалы); оценка коротких временных интервалов; непосредственная оценка временных интервалов (М. Франкенхойзер); аппаратно-программный комплекс «Школьный психофизиолог» (Ю. В. Корягина, С. В. Нопин), методика кросс-модального подбора (О. Е. Сурнина, В. И. Лупандин), разработанный протокол для обследования временных представлений у дошкольников. *При статистической обработке данных использовались:* t-критерий Стьюдента для независимых выборок; однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA); угловой коэффициент Фишера; корреляционный анализ Пирсона; линейная регрессия с использованием статистического пакета SPSS-21.

В результате исследования были получены следующие данные:

1. У старших дошкольников наблюдается низкий уровень развития временных представлений. Они обеднены, поверхностны и недостаточно действенны, а у их сверстников с задержкой психического развития представления отличаются обедненностью и качественным своеобразием: неполнотой, фрагментарностью и неадекватностью. Представления о временах года, частях суток, днях недели у старших дошкольников находятся на стадии *комплексов*, т. е. старшие дошкольники оперируют ими неосознанно, на уровне усвоенных когнитивных штампов.

2. Старшие дошкольники с ЗПР, усваивая отдельные временные представления, выполняя изолированные задания, испытывают трудности в усвоении именно тех временных представлений, которые наиболее тесно связаны с процессом мышления: они не овладевают обобщенным термином, не могут проследить изучаемую последовательность и взаимозависимость ее отдельных компонентов; у них не формируются связи и отношения, которые могут позволить ребенку правильно ориентироваться во времени и в соответствии с этим планировать свою деятельность.

3. У старших дошкольников в норме наблюдается выраженная тенденция к недоотмериванию длинного временного интервала, равного одной минуте в привычной, знакомой деятельности, а в новой незнакомой деятельности тенденция к переоценке.

4. Старшие дошкольники в норме способны более или менее точно соотносить временные интервалы и пространственные параметры.

5. Временные интервалы, ограничивающие диапазон (1 и 10 с.), оцениваются легче старшими дошкольниками в норме, чем интервалы внутри диапазона (3, 5 и 7 с.).

6. Старшие дошкольники в норме воспроизводят 1-секундный интервал с высокой точностью. Среднее значение воспроизводимой длительности у дошкольников было равно $0,94 \pm 0,11$ с и $1,11 \pm 0,09$ с.

7. Старшие дошкольники в норме могут обозначать различные временные интервалы, различать их, давать *качественную оценку* их различий типа «больше», «меньше», «равно» или «короткий», «средний», «длинный». Но даже при таких оценках проявляется их непропорциональность. Так, вероятность правильных ответов типа «короткий», «средний» и «длинный» для интервалов 1, 3, 5 с. различна.

8. Старшие дошкольники в норме оценивают временные интервалы, используя достаточно широкий диапазон категориальных оценок, их сверстники с ЗПР для оценки временных интервалов преимущественно используют крайние категории («длинный», «короткий»).

9. Старшие дошкольники с ЗПР существенно отличались от своих здоровых сверстников в том плане, что предъявляемые интервалы они оценивали либо как короткие, либо, чаще всего, как длинные.

Литература

1. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М., 2012.
2. Цейтлин С. Н. Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.
3. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск, 2010.
4. Droit-Volet S. Alerting attention and time perception in children // J. Experimental Child Psychology 85. 2003.
5. Vatakis, A. Multidisciplinary Aspects of Time and Time Perception. E., 2010.
6. Friedman W. J. The Development psychology of time. P., 2011.
7. Grondin S. Psychology of time. N. Y. 2011.
8. Zakay D. Temporal Cognition // Current Directions in Psychological Science Vol. 6. №. 1 (Feb., 1997).

ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ПОМОЩИ ИГРОВОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ЭЛЕКТРОКАРДИОГРАФИЧЕСКОГО БИОУПРАВЛЕНИЯ

Н. А. Мокроусова

Новосибирский государственный педагогический университет

Every year the number of children with speech disorders increases. Psychological science currently has a sufficient number of works in the field of correction of anxiety children with the general speech underdevelopment. However there is not studies on the correction of children's anxiety with GSU by biofeedback. In this article the diagnosis and correction of anxiety in children with general speech underdevelopment of primary school age by game-like computer electrocardiographic biofeedback are presented. The research showed that the majority of children have lower levels of anxiety age norm. Confirmed that using biofeedback can effectively diagnose and correction the anxiety of the child to the general underdevelopment of speech.

Человек как личность может сформироваться только в общении с другими людьми. В качестве основного средства общения выступает речь, через которую совершается развитие отвлеченного мышления. С каждым годом количество детей с речевыми нарушениями увеличивается, и наиболее распространенной формой является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей младшего школьного возраста влияет на сферу чувственного познания и психические свойства (восприятие, представление, мышление) и тем самым сужает их эмоционально-волевую сферу [1]. Эмо-

ции проявляются в форме различных переживаний, среди них особое место занимает тревога, от которой зависит успешность различных видов деятельности [3].

Детям с ОНР присущ большой уровень тревожности и неуверенности в себе, они тяжело переживают свой дефект. Повышенная самокритичность порождает ощущение беспомощности, даже отчаяния, что может вылиться в состояние депрессии. А если окружающие плохо понимают речь ребенка, то депрессия может усиливаться. Детям с ОНР приходится преодолевать большие трудности, чем детям с нормальной речью, в обучении. Поэтому содержание и характер тревожности у этих детей в младшем школьном возрасте представляют особый интерес для исследований [2].

Психологическая наука в настоящее время располагает достаточным количеством работ в области развития тревожности детей с ОНР. Однако, работ, посвященных коррекции тревожности детей с ОНР с помощью метода биоуправления, нет. Этим обусловлен выбор темы исследования.

Целью данной работы является теоретическое обоснование и апробация использования биоуправления для диагностики и коррекции тревожности детей младшего школьного возраста с ОНР.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1) анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития тревожности у детей с ОНР;

2) исследование уровня тревожности детей с общим недоразвитием речи;

3) исследование возможности использования игрового компьютерного биоуправления для диагностики и коррекции тревожности детей младшего школьного возраста с ОНР.

Анализ литературных источников показал, что определение уровня тревоги имеет особое значение, потому что при повышении психоэмоционального напряжения речь становится значительно хуже [3].

Тревожность вызывает физиологические изменения, подготавливающие организм к борьбе – отступлению или сопротивлению. При тревожности возбуждается сердечно-сосудистая система. Тревожность проявляется на трех уровнях:

- нейроэндокринном;
- психическом;
- соматическом или моторно-висцеральном.

Таким образом, исследуя физиологические реакции различных систем организма можно оценить уровень тревожности. Наиболее информативным показателем, на наш взгляд, является реакция сердечно-сосудистой системы [4].

Сердце обладает гораздо более развитой системой коммуникации с мозгом, чем большинство главных органов тела. Исследования показывают, что сердце сообщает информацию относительно эмоционального состояния сердечному центру ствола мозга, который передает ее в ядра таламуса и в миндалину. Эти области непосредственно связаны с фронтальной лобной корой. Таким образом, сердце обладает системой связи с отделами, играющими важную роль в возникновении тревожности [5].

Биоуправление – это современная компьютерная лечебно-оздоровительная технология, базирующаяся на принципах адаптивной биологической обратной связи. Главной идеей любого биоуправления является визуализация динамики физиологических параметров. В «КардиоБОСе» таким показателем является изменение ритма сердечных сокращений. При релаксации происходит урежение ритма сердечных сокращений, а при увеличении внутреннего напряжения происходит учащение ритма сердца.

Основной задачей биоуправления является обучение навыкам саморегуляции, обратная связь облегчает процесс обучения физиологическому контролю, а оборудование делает доступной информацию, в обычных условиях не воспринимаемую.

Развитие механизмов саморегуляции, достигнутое при помощи БОС-тренинга, расширяет поведенческий репертуар личности, помогает в дальнейшем справиться со стрессовыми воздействиями, используя максимально энергосберегающие стратегии, исключая деструктивное и самодеструктивное поведение.

Во время сеансов биоуправления на запястья надевают прищепки-электроды для регистрации биопотенциалов сердца, и пациент начинает заниматься одной из техник для релаксации, наблюдая при этом за изменением работы своего сердца на мониторе.

Если человеку удастся расслабиться, то на экране распускается цветок. Чем больше цветков распустится во время тренинга, тем лучше. Также можно наблюдать за изменением ритма сердца на диаграмме (синий столбик справа от цветка).

Индекс напряжения регуляторных систем (ИН) характеризует активность механизмов симпатической регуляции, состояние центрального контура регуляции. Этот показатель вычисляется на основании анализа графика распределения кардиоинтервалов – вариационной пульсограммы. В норме ИН колеблется в пределах 30–120 условных единиц. Этот показатель чрезвычайно чувствителен к усилению тонуса симпатической нервной системы. Небольшая нагрузка (физическая или эмоциональная) увеличивают ИН в 1,5–2 раза. При значительных нагрузках он растет в 5–10 раз.

Значения индекса напряжения:

- 60–120 у. е. – узкий диапазон нормы (эустресс);
- 30–200 у. е. – широкий диапазон нормы;
- < 30 у. е. и > 200 у. е. – компенсированный дистресс;
- > 500 у. е. – некомпенсированный дистресс, состояние кризиса систем адаптации;
- > 1000 у. е. – требуются неотложные мероприятия [6].

Нами были проведены исследования возможности диагностики и коррекции тревожности у детей с ОНР младшего школьного возраста при помощи игрового компьютерного электрокардиографического биоуправления.

База и методы исследования. В ходе работы исследовали 11 учеников 3 класса с общим недоразвитием речи МКБ(К)ОУ С(К)ОШИ № 116 V вида, из них 10 мальчиков и 2 девочки в возрасте от 9 до 11 лет. Критерием включения испытуемых было наличие общего недоразвития речи.

Функциональное состояние вегетативной нервной системы (ВНС) определялось методом кардиоинтервалографии (математическое преобразование вариальности длительности сердечного цикла, позволяющее судить об экстракардиальных влияниях на ритм сердца).

Уровень тревожности детей диагностировали при помощи теста CMAS. Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) предназначена для выявления **тревожности** как относительно устойчивого образования у детей 8–12 лет.

Статистическую обработку проводили с использованием критерия Манна-Уитни для непараметрического распределения при помощи программы Statistica 7.0.

Результаты исследования. Анализ полученных в ходе работы данных показал, что у большинства детей уровень тревожности не соответствует возрастной норме.

У всех детей был проведен тест CMAS и снята фоновая кардиограмма. По результатам кардиоинтервалографии дети были разделены на 2 группы: с нормой и напряжением по ИН. Выявлено, что в группе испытуемых с нормой по индексу напряжения уровень тревожности по CMAS статистически достоверно ниже, чем в группе с напряжением по ИН (рис. 1).

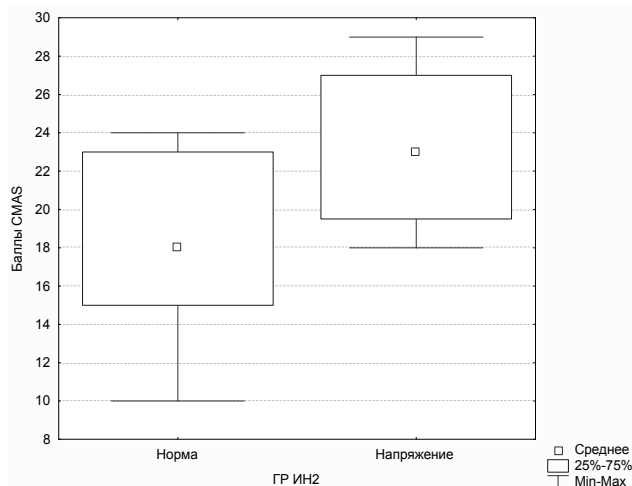


Рисунок 1 – Различия уровней тревожности по CMAS в группах по ИН

Затем проводился сеанс биоуправления. После проведения сеанса биоуправления ИН у детей изменился. Положительные изменения произошли в 6 случаях, отрицательные изменения в 1 случае, нейтральные – в 4 случаях (рис. 2).



Рисунок 2 – Динамика ИН после одного сеанса биоуправления

У двоих человек индекс напряжения из границ компенсированного дистресса перешел в границы широкой нормы, у одного произошло снижение напряжения в пределах границы выраженного дистресса, у троих человек ИН перешел из широких границ норм в узкие (рис. 3). Это говорит о том, что биоуправление помогает уменьшить уровень тревожности ребенка. У одного ребенка ИН повысился (рис. 3). Это свидетельствует о том, что он не умеет расслабляться, отдыхать.

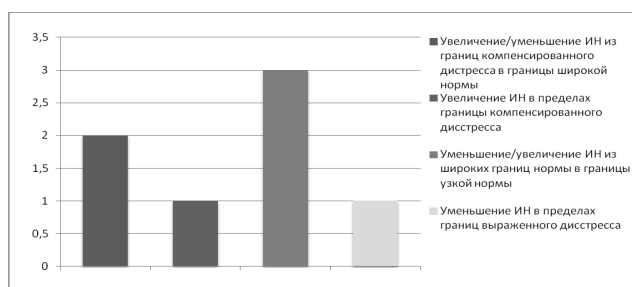


Рисунок 3 – Изменения тревожности по ИН после одного сеанса биоуправления

Выводы. Нами были проведены исследования, которые подтверждают эффективность использования игрового компьютерного электрокардиографического биоуправления для диагностики и коррекции тревожности детей с общим недоразвитием речи младшего дошкольного возраста.

В результате проведения диагностики было выявлено, что у большинства детей уровень тревожности не соответствует возрастной норме. Выявлено, что в группе испытуемых с нормой по индексу напряжения уровень тревожности по СМАС ниже, чем в группе с напряжением по ИН.

После проведения сеанса биоуправления ИН у детей изменился. Положительные изменения произошли в 6 случаях, от-

рицательные изменения в 1 случае, нейтральные – в 4 случаях. Это говорит о том, что биоуправление помогает уменьшить уровень тревожности детей.

Литература

1. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. Москва : Книголюб, 2004. 104 с.
2. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: уч. пособие для студ. высших уч. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 320 с.
3. Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. и др. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л. В. Кузнецовой. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
4. Михайлов В. М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения метода. Иваново, 2002. 290 с.
5. Читалкина Н. К. Новые подходы к решению проблемы зависимости от компьютерных игр // Конференция «Ломоносов 2011»: web-документ. 2011. URL: http://conf.msu.ru/archive/Lomonosov_2011/1466/29964_dbdc.pdf // Материалы конференции «Ломоносов 2011». Москва, 2011. 3 с.
6. Стресс-контроль. // Кардио-Бос: web-документ. 2011. URL: <http://kardiobos.ru/articles/stress-kontrol>. Новосибирск, 2011. 1 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ИНВАЛИДАМ

Д. П. Радаева

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

The problems connected with forming of tolerant attitude to invalids and their integration to the society are very important in contemporary Russia. The article deals with the results of the research of attitude of young people to invalids; the purpose of the research is to create a program for forming tolerant attitude to invalids.

В последние годы в России актуализировались вопросы, связанные с формированием толерантности к инвалидам, которая способствует интеграции лиц с отклонениями в развитии в современное общество. Более того, возрастает актуальность воспитания в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их различий и подготовки педагогических кадров, ориентированных на преподавание в духе толерантности.

По данным ООН (2007 г.), количество инвалидов от года к году неуклонно растет, в том числе увеличивается контингент людей с ограниченными возможностями. По данным Минздравсоцразвития России, количество детей в возрасте до 18 лет, впервые признанных инвалидами, на 2005 г. составило 51985 человек, на 2007 г. – 70212, на 2010 г. – 73545. Наиболее распространенными формами болезни к 2010 г. являются: психические расстройства и расстройства поведения (20 %); болезни нервной системы (20 %); врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения (23 %) [2]. Мировые установки по отношению к понятию «инвалид» определены в 1975 г. в Декларации о правах инвалидов. Согласно этой декларации «инвалид означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и/или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных возможностей» [5]. В средствах массовой информации и специализированной научной литературе понятие «инвалид» все чаще заменяется на «люди с ограниченными возможностями» как более корректное в содержательном отношении.

В августе 2001 г. Постановлением Правительства Российской Федерации была утверждена федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001 – 2014 годы)», целью которой является «формирование установок толерантного сознания, определяющего устойчивость по-

ведения в обществе отдельных личностей и социальных групп как основы гражданского согласия в демократическом государстве» [1].

В настоящее время имеет большое значение осознание важности феномена толерантности для нашего общества. Проблема воспитания толерантности должна объединить, прежде всего, специалистов разных направлений и уровней: психологов, педагогов, воспитателей, руководителей, лидеров и рядовых специалистов, а также представителей разных возрастных групп (детей и подростков, взрослых и молодежь). При этом воспитание толерантности может быть успешным при соблюдении принципа добровольности, т. е. не принуждения, насилия, а осознанного принятия.

Проблема формирования толерантности является одной из наиболее актуальных в педагогике как в теории, так и в практической деятельности. Данной проблемой занимались такие ученые, как М. И. Рожков, Л. В. Байбородов, М. А. Ковальчук, Б. З. Вульф, А. Б. Орлов, А. З. Шапиро и др. Большинство исследователей рассматривают толерантность как «реализуемую готовность к осознанному личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения» [4]. Проблеме воспитания у детей терпимого отношения к отдельным человеческим слабостям и формированию этого отношения значительное место уделяется в трудах В. А. Сухомлинского. Он считал толерантность важнейшим элементом духовной культуры школьника, выражающим нравственную воспитанность и позволяющим ему ориентироваться в «сложном мире человеческих страстей и характеров» [3, с. 112]. Основным проблемам и аспектам толерантного воспитания посвящены работы С. К. Бондыревой, С. Л. Братченко, В. А. Лекторского. Проблема толерантного взаимодействия нашла отражение в трудах В. Н. Маралова, В. А. Ситарова.

Как показывает анализ статистических материалов, число инвалидов увеличивается с каждым годом, в этой связи необходимо их включение в общество, в том числе путем формирования толерантности у подрастающего поколения.

Для разработки программы по формированию толерантного отношения к инвалидам у учащихся общеобразовательных учреждений нами была проведена первичная диагностика проблемы исследования.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Владимира. Выборка составила 25 человек в возрасте 16 лет.

В процессе исследования были использованы следующие методы:

- тестирование (методика «Эмпатические тенденции Мехрабиана», методика для исследования эмпатии И. М. Юсупова, экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), опросник «Я и другой» (Г. Бардиер));
- анкетирование;
- математическая обработка.

Форма проведения исследования – групповая.

Для выявления тенденции учащихся к эмпатии была проведена методика «Эмпатические тенденции Мехрабиана». По результатам, представленным на рис. 1, видно, что у 44 % испытуемых преобладает низкая тенденция к эмпатии, у 28 % – средний уровень тенденции к эмпатии, 28 % испытуемых присущ высокий уровень эмпатии.

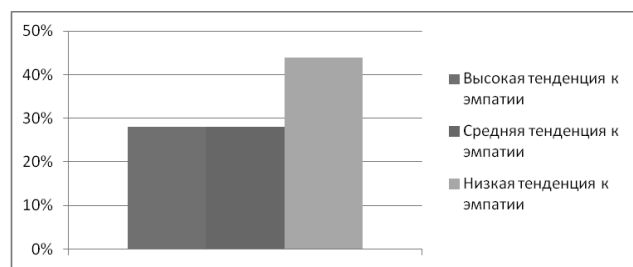


Рисунок 1 – Результаты методики «Эмпатические тенденции Мехрабиана»

Методика исследования эмпатии И. М. Юсупова показала, что для учащихся наиболее характерен нормальный уровень эмпатийности (88 %), который присущ подавляющему большинству людей, в общении они стараются понять человека. У остальных низкий уровень эмпатийности (12 %), такие люди испытывают затруднения в установлении контактов с людьми (рис. 2).

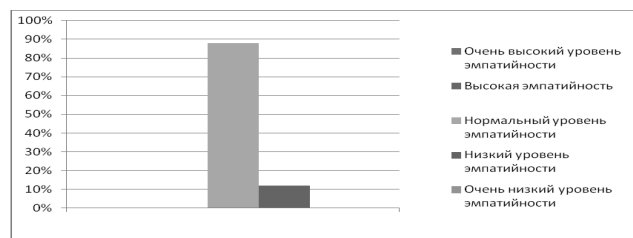


Рисунок 2 – Результаты методики для исследования эмпатии И. М. Юсупова

Экспресс-опросник «Индекс толерантности» позволил выявить уровень толерантности группы испытуемых, который представлен следующим образом: у 96 % – средний уровень толерантности, для которого характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт в зависимости от социальных ситуаций, и у 4 % – высокий уровень толерантности.

Для качественного анализа аспектов толерантности было использовано разделение на следующие субшкалы:

1. Этническая толерантность.
2. Социальная толерантность.
3. Толерантность как черта личности.

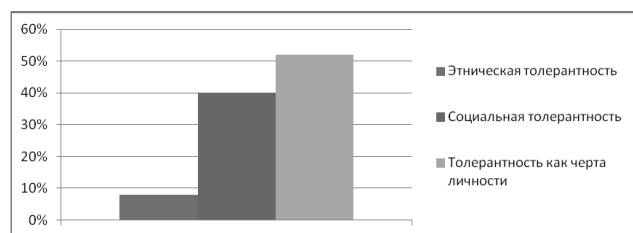


Рисунок 3 – Результаты методики экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова)

На рисунке 3 видно, что для учащихся наиболее характерна толерантность как черта личности (52 %), она включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. 40 % учащихся присуща социальная толерантность, у 8 % наблюдается этническая толерантность.

С целью определения отношения к лицам с ограниченными возможностями у учащихся общеобразовательных учреждений нами была разработана анкета, состоящая из 6 вопросов, которые предполагают выявление собственного мнения на проблему. На вопрос: «Знаете ли вы, кто такие люди с ограниченными возможностями?», 88 % опрошенных ответили положительно, лишь 12 % затруднились с ответом. Таким образом, результаты исследования показывают, что уровень информированности подростков об инвалидах достаточно высок.

Большая часть испытуемых проявили заинтересованность в данной проблеме и комментировали свои ответы.

«Какими вы представляете людей с ограниченными возможностями?» Наиболее популярными ответами были: «люди с различными проблемами» (35 %), «пожилые люди» (17 %), «калеки» (14 %), «люди, которые не могут что-то делать без посторонней помощи» (10 %).

«Имеются ли у вас знакомые с ограниченными возможностями?» у 32 % имеются знакомые инвалиды, в основном это пожилые люди, получившие инвалидность, у 68 % подростков нет таких знакомых.

«Как вы относитесь к таким людям?» 72 % опрошенных ответили положительно, 28 % относятся нейтрально, отрицательных ответов не было.

«Окажете ли вы какую-либо помощь, если вас попросит об этом человек с ограниченными возможностями (например, что-то подать в магазине, помочь перейти дорогу и т. п.)?» 100 % испытуемых ответили «да», что говорит о сочувствии и сострадании к таким людям.

«Как вы отнесетесь, если в классе будет обучаться человек с ограниченными возможностями?», ответы распределились следующим образом: 44 % положительно, 48 % нормально и 8 % отрицательно. К тому же некоторые опрошенные готовы помочь в обучении инвалида, если он будет учиться с ними в одном классе.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно говорить о том, что у учащихся общеобразовательных учреждений средний уровень толерантности и невысокая степень информированности о лицах с ограниченными возможностями. Это свидетельствует о том, что подростки готовы не только принять не таких как они, но и даже помогать им в дальнейшей социализации. Необходимо информировать население, в том числе молодежь, о жизнедеятельности инвалидов. Для решения данной проблемы нами была разработана программа по формированию толерантного отношения к инвалидам у учащихся общеобразовательных учреждений, основными задачами которой послужили:

- информирование учащихся о понятиях «инвалид» и «инвалидность»;
- повышение уровня эмпатии;
- развитие у учащихся коммуникативных навыков;
- воспитание чувства милосердия к окружающим людям.

Литература

1. Конвенция о правах ребенка. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия, Дополнение № 49. URL: http://www.pedlib.ru/Books/4/0199/4_0199-1.shtml (дата обращения 05.01.2013).
2. МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РФ. URL: <http://www.rosminzdrav.ru/> (дата обращения 24.01.2013).
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Роданьска школа, 1988. 272 с.
4. Толерантность. URL: <http://ypk.yspu.yar.ru/tolerance/3.htm> (дата обращения 06.01.2013).
5. Федеральный закон № 124 от 24.07.98. Глава 1, статья 1; Глава 3, статьи 9, 18; Глава 4, статья 19. URL: <http://www.referent.ru/1/67863> (дата обращения 19.12.12).

РАЗРАБОТКА И СОЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Ш. С. Сатиева, Д. К. Досумбаева
Семипалатинский государственный университет им. Шакарима
Республика Казахстан

Research objective: a theoretical substantiation and practical working out of the maintenance of the national project «Working out and social correction of language consciousness of Republic Kazakhstan» and its realization at all levels of educational system from preschool to the higher. As studying of the general and specific existence in forms and functioning of language consciousness at modern carriers of various social groups of the population of Kazakhstan.

В данном научном исследовании раскрывается содержание разработки и социальной коррекции языкового сознания молодежи Республики Казахстан. Исследование посвящено проблемам выявления специфических компонентов языкового сознания, в частности ментального лексикона индивида в целом. Способом и результатом упорядочивания и обработки определенной информации в сознании индивида являются когнитивные структуры. Когнитивные структуры (структуры сознания) опосредуют предметный мир в психике человека, на их базе образуются концептуальные структуры, представляющие собой результат обработки информации, встраивания ее в концептуальную систему индивида. Недостаточная разработанность проблемы разработки и социальной коррекции языкового сознания молодежи Республики Казахстан и предопределяет **актуальность** данного исследования. Появление многочисленных исследований в области национально-культурного сознания актуализировано современной ситуацией глобализации и взаимовлияния языковых культур. Воздействие словом является наиболее изученным и широко применяемым средством воздействия. Человек постоянно имеет дело с текстами (сообщениями), производя их или потребляя. Использование языковых средств для целей воздействия чаще всего в психологии обозначается как вербальное воздействие. Как основной составной элемент оно входит в такие группы приемов, как информирование, внушение и убеждение. Нет сферы профессиональной деятельности, где бы вербальному воздействию, как средству решения профессиональных задач, не отводилось значительное место. Даже в материальном производстве, в силу разделения труда и необходимости передачи профессионального опыта, роль слова невозможно переоценить. Хотя, конечно, особое значение оно приобретает в сферах профессиональной деятельности, где ставятся задачи воздействия на поведение и состояние человека или групп людей.

Для достижения поставленной цели выполнялись следующие задачи: провести теоретический анализ проблемы влияния «социальной коррекции» общественной мысли, проведение комплексного исследования языкового сознания молодежи и определение национальных маркеров воздействием на психологические особенности людей, рассмотрев основные методологические, теоретические, эмпирические и практические подходы к их пониманию; обозначить собственный подход к пониманию процесса формирования психологических особенностей людей; обобщить опыт исследований в области использования свободного ассоциативного метода в психолингвистических исследованиях и построить интегративную модель свободного ассоциативного эксперимента в рамках современной научной парадигмы; создать комплекс методик, адекватный целям и задачам исследования; выявить и описать формы существования и функционирования «социальной коррекции» общественной мысли; провести комплексное исследование языкового сознания, определить национальные маркеры в интраэтнической среде и изучить его специфику; расширить комплекс методов психодиагностики психологических особенностей личности, создать ассоциативные портреты языковой личности с учетом целой группы параметров: пол, возраст, условия жизни, уровень и направленность образования, психофизиологическое состояние, установление возможности и меры взаимовлияния образов сознания в их зависимости от перечисленных параметров; провести эмпирическое исследование «социальной коррекции» общественной мысли, провести

комплексное исследование языкового сознания и определить личностные особенности населения Казахстана; выявить различия и обобщить работы в области изучения функционирования языкового сознания, разработать программу и технологию эмпирического исследования феномена языкового сознания; на основе данных эмпирических исследований рассмотреть специфику проявления «социальной коррекции» общественной мысли, языкового сознания в современном казахстанском обществе.

Актуальность исследования обусловлена тем, что реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Республики Казахстан, обеспечивающих рост благосостояния граждан, требует инвестиций в человеческий капитал. Успешность таких планов зависит оттого, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. В условиях глобального рынка, в котором участвует и Казахстан, такие качества востребованы не только отдельными гражданами, но и целыми творческими коллективами, предприятиями и регионами. Эти обстоятельства и определяют инвестиционный характер вложений в образование.

Исследование посвящено проблемам взаимосвязи языкового сознания молодежи, определения содержания сознания и языкового сознания, выявления специфических компонентов языкового сознания в частности, ментального лексикона индивида в целом.

Научная новизна исследования состоит в следующем: впервые проведено целенаправленное исследование по развитию языкового сознания личностно-психологических особенностей лиц, проживающих на территории Казахстана; впервые проведено эмпирическое сравнительное исследование и предпринята попытка целенаправленного описания группового языкового сознания на материале консолидации казахстанского общества посредством воспитания и социальной идентификации; впервые введен словарь, отражающий групповое языковое сознание молодежи, созданный на ассоциативном материале, полученном от жителей Казахстана; доказано и впервые языковое сознание рассматривается как система ассоциативных парадигм; разработана и сформулирована концепция языкового сознания человека; представлены рекомендации по формированию долгосрочных программ социально-психологической реабилитации языкового сознания населения в Республике Казахстан.

Методологической основой работы послужили теории и труды представителей лингвистики, фольклористики, этнолингвистики, антропологии, культурной антропологии, культурологии, культурно-исторической психологии, этнопсихологии, в том числе: А. Вежбицкая, теория деятельности А. Н. Леонтьева, теория языковой личности Ю. Н. Караулова, теория сознания А. Н. Леонтьева – В. П. Зинченко. Методы исследования включали аналитические методы: общетеоретический и системно-структурный анализ; метод проектов, создание проектов на базе практического использования, методы сбора эмпирических данных: методика выявления атрибутивных признаков языкового сознания; методы обработки и интерпретации данных: качественный анализ полученных результатов; контент-анализ; ассоциативный метод. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке интеллектуальной базы ассоциативного эксперимента и описания его в виде интегративной модели, объединяющей весь ход его становления и развития с учетом сферы применения, решаемых прикладных и теоретических задач, качественного и количественного анализа данных и особенностей его проведения. Языковое сознание представлено в виде совокупности ассоциативных парадигм в зависимости от биологических и социальных параметров личности человека. Внесен определенный вклад в формализацию терминологического и понятийного аппарата ассоциативного направления и разработана новая методология расширения и стимулирования познава-

тельной деятельности и активности учащихся и студентов, а также спрограммирован процесс формирования личности, которая оперативно способна принимать решения в эпоху развития и массового распространения информационных технологий, с быстрым ростом объема информации как одного из магистральных в современных исследованиях. Практическая значимость работы: проведенное исследование позволяет по-новому взглянуть на историю, социально-экономическое и культурное развитие «социальной коррекции» общественной мысли, языкового сознания, с его помощью закладываются научные и практические основы для обоснованного и эффективного конструирования правильных психологических предпосылок и условий формирования сознания личности в современных условиях; теоретические и эмпирические результаты исследования могут быть применены и рекомендованы к использованию в широком спектре исследований; осознание обществом приоритетности и значимости языкового сознания; обеспеченность информационными ресурсами языковой картины этноса на всех уровнях системы образования; возросший уровень языкового сознания детей, подростков и молодежи; учебники, учебные программы, основанные на принципах учёта языкового сознания на всех уровнях.

В целях экспериментального исследования субъективных семантических полей слов, формируемых и функционирующих в сознании человека, а также характера семантических связей слов внутри семантического поля в психолингвистике используется метод ассоциативного эксперимента. Его авторами в практической психологии принято считать американских психологов Х. Г. Кента и А. Дж. Розанова (1910). Психолингвистические варианты ассоциативного эксперимента были разработаны Дж. Дизе и Ч. Огсудом. В отечественной психологии и психолингвистике методика ассоциативного эксперимента была усовершенствована и апробирована в экспериментальных исследованиях А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой (1959, 1974 и др.). В настоящее время ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики речи.

В результате проведенной научно-исследовательской работы на данном этапе были достигнуты все задачи, поставленные в начале исследования: провели анализ идеологии разработки и социальной коррекции языкового сознания среди населения РК; определили основные маркеры языкового сознания; также определили ареал распространения разработки и социальной коррекции языкового сознания молодежи Республики Казахстан.

Исходя из всего этого в социальном портрете современной молодежи можно выделить следующие противоречивые характеристики:

- возросший уровень образованности и недостаточную согласованность социального и личностного смысла образования;
- признание молодежью социальной значимости участия в общественной жизни и стремление самоутвердиться

в непроизводственной сфере, главным образом, в сфере досуга;

- стремление к активному участию в социальных преобразованиях и фактическое отстранение особенно учащейся молодежи от многообразных видов социальной деятельности;
- желание что-то изменить к лучшему в окружающей действительности и пассивность в поиске и реализации возможностей для самостоятельного улучшения жизни.

Проведенный опрос BNews.kz (2012г.) среди молодежи Казахстана показал: основная базовая ценность – жизнь. На втором и третьем месте семья и здоровье соответственно. В ходе опроса были опрошены 900 человек в возрасте 14–29 лет. Исследования проводились в городах Астана, Алматы, Актыбинской, Восточно-Казахстанской, Жамбылской, Карагандинской, Костанайской, Кызылординской, Мангистауской, Павлодарской и Южно-Казахстанской областях.

Проведенный этап исследования за данный отчетный период является фундаментальным для анализа современной ситуации, определения путей дальнейшего исследования разработки и социальной коррекции языкового сознания среди населения Республики Казахстан.

Литература

1. Реформирование высшего образования в Казахстане и Болонский процесс : информационные материалы для практических действий. Алматы, 2009. 89 с.
2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 506 с.
3. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
4. Крылов (Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии, 2000. С. 182–183.)
5. Методические рекомендации по определению численности безработного и самостоятельно занятого населения в Республике Казахстан. Астана, 2011.
6. <http://www.zakon.kz/>
7. Нурмуратов С. Е. Изменение ценностно-нормативных установок в полиэтнической культуре современного Казахстана // Сайт CA&CC Press® AB / Central Asia & Central Caucasus Press AB/ <http://www.ca-c.org/about.shtml>.
8. Шаяхметова А. А. Языковое сознание и особенности его проявления у представителей русского и казахского этносов (социолингвистический и психолингвистический аспекты) : дис. ... к. фил. н. Алматы, 2007.
9. Токтаров Б. Ценности современной молодежи // Республиканский общественно-политический журнал. 19.10.2011.
10. Анар Базмухаметова // Опрос: Молодежь Казахстана рассказала о жизненных ценностях. URL: [www. BNews.kz](http://www.BNews.kz).

ЗАВИСИМОСТЬ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Е. Л. Сафиуллина

Бирский филиал Башкирского государственного университета

In the article the author gives a brief theoretical analysis of the problem of anxiety child of primary school age. An empirical research allowed to identify differences in the severity of the various manifestations of anxiety child in relation to the school situation and influence relationships and parenting style in the family on the severity of anxiety students.

Актуальность проблемы исследования определяется необходимостью научного обоснования особенностей развития личности в условиях трансформации института семьи. В связи с все более усложняющейся системой социальной жизни общество предъявляет более высокие требования к индивиду и к формированию его субъектной позиции, что с неизбежностью увеличивает нагрузку на семью как систему воспитания и подготовки человека к активной социальной жизни.

Семья – это социальное пространство развития личности. Семейные отношения являются той средой, которая формирует личность ребенка и детерминирует его психическое развитие (А. А. Бодалев, И. С. Кон, М. С. Мацковский, М. Мид, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, В. С. Собкин, А. С. Сливаковская, В. В. Столин, А. Г. Харчев, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий и др.). Важнейшим компонентом этой детерминации является позиция ребенка в системе семейных отношений. В семье как социальной системе существует распределение субъектных функций или позиций участников семейных взаимодействий.

По мнению исследователей (Л. И. Божович, А. А. Бодалев, В. С. Мухина, Т. А. Репина и др.), ребенок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям. А. М. Прихожан отмечает, что «тревога и тревожность обнаруживают связь с историческим периодом жизни общества, что отражается в содержании страхов, харак-

тере возрастных пиков тревоги, частоте, распространенности и интенсивности переживания тревоги, значительном росте количества тревожных детей и подростков в нашей стране в последнее десятилетие» [3, с. 67].

Исследования последних десятилетий показывают, что проблема тревожности и страхов у детей разного возраста остается актуальной [1, 2 и др.]. Необходимо отметить, что в настоящее время в качестве центральной, «базовой» причины тревожности детей выделяются факторы семейного воспитания, и прежде всего система взаимоотношений «мать – ребенок» [5]. Среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте, по мнению В. Г. Славиной, относится неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью [4].

Исследования эмоционального развития детей младшего школьного возраста позволили выделить ряд эмоциональных комплексов, формирующихся при неблагоприятных условиях их жизни: незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, страх, тревожность. В результате несформированности эмоционального компонента личности страдает сфера коммуникации, отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы – дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениями со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

Поэтому актуальность проблемы исследования детско-родительских отношений и их влияние на развитие ребенка (в нашем случае на эмоциональное развитие) остается неизменно острой и мало изученной на протяжении всего развития психологической науки и практики.

Цель исследования: выявить различия в уровне тревожности младших школьников с учетом особенностей их воспитания в семье.

Объект исследования: эмоциональная сфера младших школьников с учетом особенностей воспитания в семье.

Предмет исследования: различия в уровне тревожности младших школьников в связи с особенностями взаимоотношений и стиля воспитания ребенка в семье.

Гипотеза исследования: полагаем, что

1) различия в уровне тревожности у детей младшего школьного возраста обусловлены спецификой семейных взаимоотношений, т. е. чем неблагоприятнее складываются семейные отношения, тем выше уровень тревожности ребенка;

2) на уровень тревожности детей влияет стиль воспитания родителями ребенка.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования были определены следующие задачи:

1) изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования, определить понятие тревожности и ее проявление в младшем школьном возрасте;

2) теоретически обосновать роль семьи в процессе развития эмоциональной сферы младших школьников;

3) изучить выраженность и характер тревожности младших школьников;

4) выявить преобладающий стиль родительского воспитания ребенка в семье;

5) выявить различия в уровне тревожности младших школьников в соответствии с уровнем психологического благополучия семьи;

6) выявить влияние внутрисемейных отношений на уровень тревожности детей младшего школьного возраста.

Методы исследования: анализ литературы, наблюдение, беседа, опросники, статистические методы обработки данных эмпирического исследования.

Теоретическая значимость исследования. Данное исследование позволит дополнить эмпирические данные по проблеме эмоционально-личностного развития детей младшего школьного возраста, определить роль семейного воспитания в становлении эмоциональной сферы младшего школьника.

Практическая значимость состоит в возможности применения полученных в ходе исследования выводов и установленных закономерностей взаимоотношений между ребенком и его родителями, в рамках возрастного-психологического консультирования в образовательных учреждениях как при работе с родителями, так и педагогическим коллективом.

База исследования: МОБУ СОШ № 4 г. Бирска. В исследовании принимали участие 40 детей в возрасте 8–9 лет.

В соответствии с целью исследования и для подтверждения гипотезы была разработана программа исследования, состоящая из трех этапов:

1-й этап: диагностика тревожности младших школьников;

2-й этап: определение особенностей семейных взаимоотношений;

3-й этап: выявление особенностей проявления тревожности в зависимости от семейных взаимоотношений и стиля воспитания.

Для диагностики школьной тревожности используются разнообразные методические подходы, различающиеся по степени трудоемкости их проведения, обработки и интерпретации данных; диагностической информативности; возрастному диапазону применения:

1) метод наблюдения. Это очень трудоемкое мероприятие, требующее от психолога максимальной сосредоточенности;

2) метод экспертных опросов родителей и педагогов. Достоверность данных напрямую зависит от способности учителей и родителей заметить признаки тревожности в поведении ребенка;

3) стандартизированные опросники («Шкала привязанности ребенка к членам своей семьи» (А. Баркан); тест школьной тревожности Филлипса; тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин)). Данные методики позволяют получить количественные эквиваленты выраженности различных видов школьной тревожности, их легко обрабатывать и интерпретировать, однако некоторые дети могут стремиться продемонстрировать социально желательные образцы поведения;

4) стандартизированные проективные методики (методика Рене-Жиля). Они позволяют во многом избежать эффекта социальной желательности. Требуют индивидуального общения с каждым ребенком.

Выбор данных методик был обоснован тем, что с их помощью можно исследовать различия в уровне тревожности младших школьников в связи с особенностями взаимоотношений в семье и стиля воспитания.

С целью подтверждения цели и гипотезы исследования и для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного, был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Данный критерий позволяет определить, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Чем она меньше, тем более вероятно, что различия между выборками достоверны.

Для выявления привязанности ребенка к окружающим близким и проявлениям его тревожности в связи с различными уровнями выраженности отвержения со стороны родителей был использован однофакторный дисперсионный анализ. Дисперсионный анализ – это анализ изменчивости признака под влиянием каких-либо контролируемых переменных факторов.

Рассмотрим результаты выраженности различных проявлений тревожности детей младшего школьного возраста (табл. 1).

Таблица 1 – Процентное соотношение показателей тревожности младших школьников

Фактор тревожности	Уровень (%)		
	Выс.	Сред.	Низк.
Общая тревожность в школе	35	20	45
Переживание социального стресса	5	35	60
Фрустрация потребности в достижении успеха	45	35	20
Страх самовыражения	25	35	40
Страх ситуации проверки знаний	45	35	20
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	65	15	20
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	65	30	5
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	40	30	30

В ходе исследования выраженности различных проявлений тревожности, связанных со школой, было выявлено, что в младшем школьном возрасте детям характерна низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, наибольшую тревогу они испытывают по причине страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Последнее связано с желанием ребенка найти свое место в новой социальной среде, подтвердить свой социальный статус ученика. Следует отметить, что большое количество младших школьников не испыты-

вают страха самовыражения и не испытывают социального стресса, что, с нашей точки зрения позволяет им преодолеть тревогу перед другими проблемами, возникающими в процессе учебной деятельности и общении со сверстниками. В ходе исследования выявлено, что тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения.

В ходе исследования выявлено, что наиболее близкие отношения и привязанность дети испытывают к своей матери, при этом большинство школьников в младшем школьном возрасте стремятся к доминированию, проявляют лидерские качества при каждом удобном случае, но все проблемы дети стараются решить наиболее бесконфликтно. Последнее, с нашей точки зрения, связано с тем, что во втором классе детский коллектив уже сформировался, социальные статусы детей стали относительно устойчивы.

Выявлено, что преобладающий стиль родительского отношения к ребенку в исследованной нами группе – неопределенный, который представляет собой сочетание двух-трех стилей отношения к ребенку (например, «Симбиоз» – «Принятие/Отвержение», или «Принятие/Отвержение» – «Контроль»).

Сравнительный анализ по показателям тревожности двух групп детей, обозначенных нами как условно благополучные и неблагополучные в плане психологического климата в семье, позволил выявить различия по выраженности общей тревожности ребенка к школе – у детей из первой группы данный показатель выше, чем у второй (табл. 2).

Присутствие таких различий мы объясняем тем, что дети из благополучных семей испытывают некоторое давление со стороны родителей, больше подвергаются контролю и опеке, в связи с чем им больше характерно испытывать тревогу по поводу своего поведения и страх за плохую успеваемость. Дети из неблагополучных семей из-за отсутствия такого контроля и даже попустительства со стороны родителей больше нуждаются во внимании со стороны других вне зависимости от их «полюса».

Таблица 2 – Значимые статистические данные (по U-критерию) различий по эмоциональным проявлениям детей и показателям их взаимоотношений с близкими и окружающими

Показатель	Привязанность к бабушке	Привязанность к брату	Отношение к матери	Отношение к отцу	Отношение к родителям	Отношение к братьям и сестрам	Отношение к бабушке, дедушке и другим близким родственникам	Общая тревожность к школе	Фрустрация потребности в достижении успеха	Либознательность	Стремление к доминированию, лидерству	Стремление к уединению, отгороженности
Значение U-критерия	123	121	1,5	13	43,5	83	0	81	65	52	84	124,5
p-уровень	0,04	0,04	0,001	0,001	0,001	0,002	0,001	0,003	0,001	0,001	0,002	0,05

Фрустрация потребности в достижении успеха также наиболее ярко выражена у младших школьников первой группы, родители которых более требовательны к своим детям. По другим параметрам тревожности различий выявлено не было.

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Е. С. Старцева

Соликамский государственный педагогический институт

Transition of school to Federal state standards makes new demand to an education system. In a standard it is offered to use system of universal educational actions for an assessment of quality of the content of education. As means of formation of communicative UUD the method of projects is considered. In the report is considered the complex of projects, which will form communicative UUD at pupil at informatics lessons.

Развитие общества и современной науки требует от педагогов нового подхода к достижению поставленных целей в обучении. В Федеральном государственном образовательном стан-

дарте школы (ФГОС) предложено использовать для оценки качества образования вообще и обучения отдельным предметам в частности систему универсальных учебных действий (УУД). Теоретико-методологической основой разработки стандартов общего образования служит системно-деятельностный подход, базирующийся на положениях научной школы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. Данный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания школьника в контексте ключевых задач и УУД, которыми должны овладеть учащиеся. В ходе реализации проекта «Программа развития уни-

Во взаимоотношениях детей первой и второй групп были выявлены различия по шкалам «Отношение к матери», «Отношение к отцу», «Отношение к родителям как родительской чете», «Отношение к бабушке, дедушке и другим близким родственникам», «Отношение к братьям и сестрам», «Отношение к бабушке, дедушке и другим близким родственникам».

Результаты дисперсионного анализа позволили выявить влияние стилей родительского отношения к детям на проявление тревожности и межличностные отношения ребенка с близкими и окружающими. Выявлено, что в семьях, где родители проявляют стиль родительского отношения по типу «Принятие/Отвержение» (низкий уровень принятия своего ребенка) дети склонны к конфликтности и агрессивности ($F_{\text{эмп}} = 6,89$; $p \leq 0,003$). Дети, чьи родители, склонны к проявлению высокого уровня кооперации с ребенком, более к ним привязаны, а при среднем уровне выраженности данного стиля родительского отношения дети более привязываются к своей бабушке.

Выраженность симбиотического стиля родительского отношения влияет на степень привязанности ребенка к своему брату ($F_{\text{эмп}} = 3,483$; $p \leq 0,04$), его стремление к доминированию и лидерству ($F_{\text{эмп}} = 3,255$; $p \leq 0,05$), проявлению конфликтности и агрессивности ($F_{\text{эмп}} = 3,409$; $p \leq 0,04$). Наибольшее стремление к проявлению лидерства характерно для школьников, для родителей которых характерен средний уровень проявления симбиотических связей со своим ребенком.

Выявлено, что при высоком уровне авторитаризма (родительское отношение по типу «Контроль») со стороны родителей так же, как и при их безразличии, ребенок испытывает потребность в поддержке и понимании со стороны матери ($F_{\text{эмп}} = 4,497$; $p \leq 0,02$), отца ($F_{\text{эмп}} = 3,843$; $p \leq 0,03$), сиблинга ($F_{\text{эмп}} = 3,561$; $p \leq 0,04$) и прапродителей ($F_{\text{эмп}} = 6,444$; $p \leq 0,04$). Обнаружено, что как при высоком, так и при низком уровне контроля родителями своего ребенка у младшего школьника проявляется высокий уровень тревожности по отношению к школе, а также более высокий уровень конфликтности и агрессивности.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась: выявлены различия в уровне тревожности у детей с благоприятным и неблагоприятным психологическим климатом в семье; на выраженность уровня тревожности влияет стиль родительского отношения к ребенку в семье (родительское отношение по типу «Кооперация», «Контроль»).

Литература

- Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М. : Педагогика, 1991. 230 с.
- Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М. : Педагогика, 2004. 116 с.
- Прихожан А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы её преодоления: диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М. : Педагогика, 1987. 165 с.
- Славина В. Г. Как строить себя и свою семью. М. : Академия, 2002. 223 с.
- Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2. М. : ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2004. 216 с.

дарте школы (ФГОС) предложено использовать для оценки качества образования вообще и обучения отдельным предметам в частности систему универсальных учебных действий (УУД). Теоретико-методологической основой разработки стандартов общего образования служит системно-деятельностный подход, базирующийся на положениях научной школы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. Данный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания школьника в контексте ключевых задач и УУД, которыми должны овладеть учащиеся. В ходе реализации проекта «Программа развития уни-

версальных учебных действий» А. Г. Асмоловым была создана методология и модель развития УУД. На ее основе определены функции, номенклатура и содержание универсальных учебных действий, а также дана общая характеристика психологического содержания, способы их формирования в образовательном процессе, общие критерии и способы оценки сформированности у учащихся [2].

В настоящее время обладание коммуникативными УУД формулируется как одно из требований, выдвигаемых к квалифицированному специалисту в любой профессиональной сфере. Современный школьник часто не обладает коммуникативными навыками, имеет низкую способность к самопрезентации и презентации продукта. Выпускники не всегда способны работать в современном информационном (коммуникативном) пространстве, характеризующимся инициативой в поиске источников, умением структурировать информацию, устанавливать рабочие контакты с людьми и в итоге выдавать законченный продукт, который бы соответствовал поставленной задаче.

Период обучения в старших классах является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. В качестве средства для достижения этой задачи можно рассмотреть метод проектов.

Технология использования и понятийный аппарат метода проекта разрабатывались в трудах П. П. Блонского, Д. Дьюи, И. Д. Гальскова, Е. Г. Кагарова, В. Килпатрика, Э. Коллинга, Л. Э. Левина, Г. Меандрова. В работах Г. В. Нарыковой, Е. А. Гилевой, Ю. С. Егорова, Е. В. Клокова, Н. Мансурова охарактеризованы этапы учебного проекта, роль учителя на каждом из них. И. Д. Чечель, С. Лернер предложили различные подходы в оценивании проектной деятельности. Наконец, Е. С. Полат, М. В. Игнатьевым, М. А. Барсуковой, Н. И. Заикиной, Е. А. Адаричевой рассмотрены особенности проектной деятельности на уроках информатики.

Метод проектов позволяет сделать работу ученика осмысленной, связывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Проектная деятельность позволяет развивать социальную компетентность, учитывать позиции других людей, слушать и вступать в диалог, коллективно обсуждать проблемы, сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

В настоящее время как в теории, так и в практике обучения проблема формирования у школьников коммуникативных УУД с использованием метода проектов является недостаточной разработанной в аспекте методического обеспечения развития данного вопроса, в частности на уроках информатики.

Цель – разработать комплекс проектов, направленных на формирование коммуникативных УУД на уроках информатики.

Использование метода проектов в обучении информатики позволяет создать наиболее благоприятную развивающую среду.

В Примерной образовательной программе основного образования выделены требования к планируемым результатам выбранной группы УУД [3, с. 31], которые уточним с позиции обучения информатике в старшей школе. Ученик должен научиться:

- 1) выделять и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решение и делать свой выбор;
- 2) аргументировать точку зрения, отстаивать свою позицию, убеждать;
- 3) задавать вопросы, необходимые для организации учебной и внеучебной деятельности и сотрудничества с партнёром (на материале информатики);
- 4) осуществлять контроль и оказывать необходимую взаимопомощь в сотрудничестве, направленном на освоение учебного содержания;
- 5) адекватно использовать речь для планирования и регуляции своей деятельности (на материале информатики);
- 6) владеть устной и письменной речью, в том числе алгоритмическим языком;
- 7) организовывать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определять цели и функции участников, способы взаимодействия; планировать общие способы работы (на материале информатики);
- 8) взаимодействовать в группе со сверстниками и взрослыми (на материале информатики);
- 9) осуществлять рефлексию результатов своей деятельности.

Использование метода проектов в обучении информатике позволяет создать благоприятную среду для каждого обучающегося и успешного формирования коммуникативных УУД на разных этапах работы над проектом. Данный метод является

ся настолько действенным, что формирует практически все составляющие выбранной группы УУД. Дадим краткое описание его возможностей на отдельных этапах подготовки проекта.

На организационно-подготовительном этапе работы над проектом учитель (совместно с учениками) осуществляет выбор темы, определяет цели, намечает предварительный план действий, продумывает методы и приемы исследования. На данном этапе происходит активное взаимодействие между участниками проектной группы и учителем. Учащиеся осваивают умение задавать вопросы, отвечать на них, аргументировать, доказывать, планировать и др.

На втором (поисково-исследовательском) этапе обучающиеся осуществляют сбор и анализ информации, ее структурирование, моделируют изученное содержание, составляют программу исследования, анализируют выполненную работу, формулируют выводы, готовят презентации результатов с использованием возможностей ИКТ. На этом этапе происходит промежуточное обсуждение (с учителем и внутри группы) полученной информации в ходе работы над проектом.

На презентационном этапе учащиеся представляют свои результаты, готовый продукт, выполняют оценку и самооценку своей работы (рефлексию). В ходе демонстрации проекта оценивается точность, логичность речи, умение аргументировать точку зрения, отстаивать свою позицию, убеждать. Ученик соблюдает нормы и правила русского языка, а также алгоритмического. При защите выступающему задают вопросы. Ученик при этом адекватно реагирует на критику, устно ведет диалог, отвечая на вопросы по теме проекта. Как видим, здесь должны активно формироваться коммуникативные УУД.

Отметим, что эпизодическое использование проектной деятельности не принесет значительных изменений в подготовке и развитии ученика. Необходима целенаправленная и планомерная деятельность педагога. Для формирования коммуникативных УУД на уроках информатики в 10 классе предлагаем использовать следующий комплекс проектов: «Информация и информационные процессы», «Создание Web-сайта с помощью языка HTML», «Новости компьютерного мира», «5 по информатике – миф или реальность?».

Охарактеризуем каждый из проектов в отдельности:

При изучении темы «Информация и информационные процессы» учащиеся 10 класса провели исследовательскую работу, направленную на создание проектов: «Информация и её свойства», «Информационные процессы», «Алгоритмический подход к измерению информации», «Содержательный подход к измерению информации», «Кодирование информации», «Двоичное кодирование информации». Данные проекты обобщают знания по теме «Информация». Результатом труда становятся проекты учащихся в форме презентаций, которые могут быть использованы на уроках информатики, а также при подготовке к ЕГЭ.

Создание Web-сайта с помощью языка HTML. Учащиеся сначала создают базовый сайт вместе с учителем, а затем, происходит разработка своего мини-сайта на интересующую их тему. На протяжении всего проекта учитель помогает школьникам, направляет к правильному решению. На этапе сбора информации по теме можно использовать электронные книги и справочники, электронные библиотеки и различные образовательные порталы. У учащихся формируется умение отбирать, систематизировать и извлекать нужную информацию. На этом этапе школьники выбирают разделы, которые будут освещены на сайте и подбирают нужную информацию. Следующий этап заключался в оформлении отчета по проделанной работе в Microsoft Office. На этом этапе происходит промежуточное обсуждение учителя с учащимися полученной информации, где учащиеся демонстрируют точность, логичность и выразительность речи. Результатом проектной деятельности являлась презентация, разработанная в Microsoft Power Point, и содержащая наглядное представление сайта. Учитель предварительно проверяет и допускает к защите работу, которую необходимо защитить публично, с привлечением как авторов других проектов, так и зрителей (это могут быть учителя, родители, учащиеся других классов, гости школы). По итогам защиты поощряет не только тех, кто хорошо доложил об итогах собственной работы, но и тех, кто задавал вопросы. Учитель и жюри (если имеется) оценивают структуру и логику работы, исследовательское мастерство, познавательную ценность, оригинальность собранного материала, язык и стиль изложения, ответы на вопросы. На этом этапе активно формируются коммуникативные УУД, за счет демонстрации точности, полноты и выразительности речи, сотрудничества со сверстниками, соблюдения норм и правил языка, умения отвечать и задавать вопросы по тематике проекта.

Проект «Новости компьютерного мира» направлен на закрепление у учащихся навыков управления информационными процессами, а именно: обменом, хранением и обработкой информации. Цель: создание учеником презентации с подборкой сообщений, иллюстраций, заметками из периодической прессы. На первом этапе работы над проектом учащимся сообщается тема проекта и формируются группы по 2–3 человека. Составляется план работы и обсуждаются возможные источники информации. Роль учителя на этом этапе заключается в консультировании и направлении деятельности учащихся. Второй этап заключается в сборе необходимой информации в Интернете и периодической печати. Далее учащиеся реализуют проект средствами информационных технологий (разработка презентации). В конце происходит защита проектов, которую оценивает учитель и сами учащиеся. Таким образом, в ходе выполнения проекта учащиеся, используя ИКТ, собирают и анализируют собранный материал, создают презентацию об устройствах ввода и вывода информации, представляют свою работу, обосновав критерии отбора материала. Работая над проектом, у учащихся формируется умение работать в коллективе, брать на себя ответственность за выбранное решение, анализировать результаты деятельности. Участие в проекте позволяет приобрести уникальный опыт, невозможный при других формах обучения.

В качестве творческого проекта можно предложить «5 по информатике – миф или реальность?». Данный проект лучше проводить как заключительный в изучении нескольких тем курса информатики или в конце полугодия. Поставленный вопрос является актуальным для учащихся: «Почему не все имеют 5 по информатике?». Учитель предлагает проанализировать ситуацию. Для чего можно организовать группы учащихся, каждая из которых выполняет свое задание.

Учащиеся первой группы продумывают вопросы анкеты, проводят анкетирование всех учащихся, а затем производят обработку результатов. В итоге выбираются наиболее интересные и полезные из изученных ранее тем. Результаты работы оформляются в виде таблицы или диаграммы, созданной в приложении Microsoft Excel.

Вторая группа школьников подбирает соответствующий материал (фотографии, интервью, видеоролики, статистические данные) и создает буклет в приложении Microsoft Publisher.

Каждый из учащихся третьей группы выбирает одну из изученных тем курса и готовит по ней 10–15 вопросов. Оформляет их в виде страницы в Microsoft Word, в результате получается небольшая книга.

Четвертая группа школьников под руководством учителя разрабатывает презентацию в приложении Microsoft Power Point по типу «Своя игра». При этом используются готовые вопросы ребят из третьей группы.

На этапе защиты представляются полученные проекты. Четвертая группа проводит коллективную игру с использованием мультимедиапроектора и привлечением жюри, в качестве которых могут быть учителя или родители. При подведении итогов анализируются листы контроля проектной деятельности учащихся и паспорт выполненного проекта. Работая в малых группах, идет распределение труда между участниками проекта. Этот опыт помогает учащимся социализироваться, тем самым создавая условия для продуктивной коммуникации между учениками.

Можно выделить критерии эффективности метода проектов для формирования коммуникативных УУД:

1. Сформированность умений и действий, выделенных в составе коммуникативных УУД.

2. Положительное отношение учащихся к проделанной работе.

Второй показатель выделен на основании того, что использование метода проектов должно помочь созданию положительного эмоционального фона. Дети могут продемонстрировать то, что они знают и умеют, они не боятся ошибиться, преодолевают страх перед публичным выступлением.

Для измерения уровня сформированности коммуникативных умений можно предложить диагностический материал, разработанный на основе методики В. Маклени «Умеете ли Вы говорить и слушать?» [5] и адаптированный нами для учащихся старшей школы.

Вопросы:

1. Когда Вы на уроке информатики объясняете что-либо, отвечаете у доски, внимательно ли следите за тем, чтобы остальные учащиеся поняли вас?

2. Поощряете ли вопросы, заданные по теме урока?

3. Следите ли за тем, чтобы Ваши высказывания, пояснения по ходу решения, ответа на уроке информатики были как можно более ясными, краткими?

4. У вас не бывает трудностей при работе с компьютером на уроках информатики?

5. Обдумываете ли предварительно свои идеи, предложения по решению того или иного задания на уроке информатики, чтобы не говорить бессвязно?

6. Всегда ли говорите ясно, четко, полно, кратко и вежливо?

7. Делаете ли Вы паузы в речи, чтобы самому собраться с мыслями и слушателям дать возможность обдумать ваши рассуждения?

8. Задаете ли Вы вопросы отвечающему возле доски?

9. Прежде чем задать вопрос на уроке информатики, думаете ли о том, как лучше его сформулировать, чтобы собеседник Вас правильно понял?

10. Если по какому-то вопросу развернулась дискуссия, будете ли Вы участвовать в обсуждении?

11. При объяснении учителем нового материала по информатике, задаете ли Вы вопросы, если Вам что-либо не ясно?

Если Вы, не задумываясь, ответите «да» на все вопросы, можно считать, что Вы владеете приемами грамотного общения, умеете излагать свои мысли и слушать собеседника. Оценка производится следующим образом: за каждый ответ «Да» начисляется 1 балл, за ответ «Нет» – 0 баллов. Максимальный балл 11.

Номера заданий, с помощью которых измеряется уровень сформированности того или иного действия, выполняемого учащимися:

- выделять и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать свой выбор – 3, 5, 7, 9, 10;
- аргументировать точку зрения, отстаивать свою позицию; убеждать – 6, 8, 9, 11;
- адекватно использовать речь для планирования и регуляции своей деятельности – 1, 3, 10, 8, 11;
- владение алгоритмическим языком – 5, 7;
- владеть устной и письменной речью – 1, 10;
- задавать вопросы, необходимые для организации учебной и внеучебной деятельности и сотрудничества с партнером – 2, 5, 7, 8, 10, 11;
- организовывать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками – 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11.

Дополнительно было проведено анкетирование учащихся для того, чтобы определить их впечатление о проведенной работе и дать возможность высказать пожелания. Предлагалось ответить на следующие вопросы: что вам больше всего запомнилось при выполнении проектов? Что вызвало затруднения? Какое ваше общее впечатление от занятий? Анализируя результаты анкетирования, можно сделать вывод, что большинство учащихся удовлетворено проведенными занятиями, о чем свидетельствуют положительные отклики. Общее впечатление от работы над проектами, в целом, положительное (88 %), лишь небольшая часть учащихся (4 %) высказала отрицательное отношение к проведенным занятиям, кроме того, несколько учеников (8 %) отметили, что их впечатление нейтрально.

Наблюдение за учениками и проведенные диагностики показали, что на данных уроках дети начинают лучше понимать принципы построения интерфейса, работу с диалоговыми окнами, настройку параметров среды (компьютерная коммуникация); демонстрируют владение формами устной речи (монолог, диалог, умение задавать вопрос, приводить аргументы при защите проекта), предметными приемами оформления текста, создания текстовых документов по шаблону, правилами подачи информации в презентации. Дополнительно было выявлено отношение к используемым видам работы. Ученики дали положительную оценку тому, что они могут продемонстрировать свои знания и умения, участвуют в сотрудничестве и сопереживать, договариваться, приходить к общему решению, мнению, сопоставлять и учитывать разные точки зрения, формулировать и обосновывать собственную точку зрения.

Литература

1. Асмолов А. Г., Володарская И. А., Салмина Н. Г., Бурменская Г. В., Карабанова О. А. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 16–23.

2. Асмолов А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007. № 6. С. 4–10.
3. Савинов Е. С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М.: Просвещение, 2011. 454 с.
4. Федотова А. В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования // Занков. ru: информационный сайт. 2012. URL: <http://www.zankov.ru/practice/stuff/article=1866>.
5. Маклени В. Умеете ли Вы говорить и слушать // Центр психологического просвещения: информационный сайт. 2008. URL: <http://www.psibib.ru/sebe/tests/test35.php>.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ПЛАНИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО И УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ДЕТСКОГО ДОМА, НАХОДЯЩИХСЯ НА УЧЁТЕ В ДЕТСКОЙ КОМНАТЕ ПОЛИЦИИ, И ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ

Е. А. Стулина

Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского

This article presents the analysis of the concepts of domestic psychologists by the problem of aggression of the teenagers who are bringing up in orphanage. The article also provides the comparative analysis of experimental data of specifics of planning the future and level of teenagers' aggression, who are bringing up in orphanage and the teenagers who are bringing up in a family.

Актуальность исследования. В настоящее время проблема антисоциального поведения в подростковом возрасте активно обсуждается в прессе, на телевидении, в Интернете. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющийся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Резко возросла преступность среди молодежи. Появляются всё новые виды отклоняющегося поведения: подростки участвуют в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, входят в различные делинквентные субкультуры. По сравнению с недавним прошлым возросло число тяжких преступлений, обыденное сознание фиксирует увеличение конфликтов и фактов агрессивного поведения людей.

Современный подросток входит в мир, предельно сложный по своему содержанию и тенденциям социализации, что связано с перенасыщением характера информации, глубоко воздействующей на психику подростка. Не справляясь с потоком информации, подросток выбирает для себя определенный круг общения, в котором транслируется определенная, близкая ему по внутренним ощущениям информация, и он в этом круге общения пытается занять определенный социальный статус. Данный круг общения может носить как социальный, так и антисоциальный характер. Соответственно антисоциальные формы поведения могут впоследствии привести подростков в детскую комнату полиции и повлиять на процесс планирования личностных перспектив в будущем.

В связи с этим целью нашего исследования выступило изучение специфики планирования будущего и уровня агрессивности подростков из детского дома, находящихся на учёте в детской комнате полиции, и подростков, воспитывающихся в семье.

Объект исследования: уровень агрессивности у подростков из детского дома и подростков, воспитывающихся в семье.

Предмет исследования: специфика планирования будущего и уровень агрессивности подростков из детского дома, находящихся на учёте в детской комнате полиции, и подростков, воспитывающихся в семье.

Гипотеза исследования: у подростков, которые воспитываются в семье, уровень агрессивности находится в норме, и специфика планирования будущего (антиципация) носит позитивный характер, а у подростков из детского дома, стоящих на учёте в детской комнате полиции, уровень агрессивности выше нормы и преобладает абстрактный или негативный сценарий своего будущего.

Методы исследования: беседа, эксперимент, метод экспертной оценки, метод математической статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Методики исследования: «Агрессивность» Басса-Дарки, опросник «Специфика предвосхищения будущего» М. А. Киселевой, Г. Н. Малюченко, О. В. Кариной, Н. Е. Шустовой, наце-

ленный на углубленное исследование процесса антиципации и характера социального самочувствия молодого поколения.

Теоретико-методологическая основа исследования: концепция А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых специфики развития подростков, проживающих в детском доме, а также концепция И. С. Кона особенностей планирования будущего молодыми людьми.

Научная новизна: установленная специфика планирования будущего подростков, проживающих в детском доме, стоящих на учёте в детской комнате полиции, расширяет научные представления об особенностях развития подростков, проживающих в детском доме, и существенных характеристиках планирования своего будущего молодыми людьми.

Практическая значимость исследования: полученные результаты дополняют знания о личностных характеристиках подростков с антисоциальным поведением и служат вспомогательным материалом для психологов и работников полиции при работе с данными подростками.

Рассматривая процесс развития подростка, необходимо отметить, что этот процесс тесно связан с возрастными особенностями, которые оказывают значительное влияние на формирование личности. Подростковый возраст считается более трудным для обучения и воспитания, чем любой другой. Все происходящие изменения, их соответствие или несоответствие принятым стандартам, характерным для данной возрастной группы в этот период, осознаются подростками и глубоко переживаются. Серьезные изменения происходят во взаимоотношениях подростков со взрослыми (родителями, учителями). Неумение конструктивно, по-взрослому взаимодействовать порождает проявление агрессивности в поведении подростков. Степень выраженности агрессивности у мальчиков и у девочек разная.

Отечественные психологи А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых считают, что у подростков, проживающих в детском доме, «внешнеобвиняющие» реакции в три раза больше, чем «самообвиняющие», что свидетельствует о повышенной агрессивности воспитанников [3]. Согласно И. С. Кону, для того чтобы спланировать свой жизненный план, молодые люди должны определить для себя, в каких сферах жизни необходимо сконцентрировать свои силы, а также что именно необходимо и в какой период жизни должно быть достигнуто ими [1].

Согласно динамической теории агрессивного поведения считается, что основным механизмом агрессии является патологическое личностное развитие, особенно в период жизненных кризисов [2].

Исходя из рассмотренных концепций, мы пришли к выводу, что подростки, которые воспитываются в детском доме, изначально находятся в постоянном кризисе, так как отсутствие родительской заботы и любви отражается на внутреннем мире ребенка. Поэтому в своем исследовании мы сравнили показатели по уровню агрессивности и специфике планирования будущего подростками из детского дома, находящихся на учёте в детской комнате полиции, и подростков, воспитывающихся в семье.

Исследование проводилось с 20 подростками из детского дома г. Балашова, находящихся на учёте в детской комнате полиции, в возрасте от 13 до 16 лет и с 20 подростками «Усть-Щербединской» СОШ идентичного возраста.

Метод экспертной оценки позволил нам изучить личностные характеристики подростков из детского дома. Из представленных характеристик было установлено, что большинство

подростков общительны, активны, доброжелательны. Имеют в школе среднюю успеваемость. Во внеурочное время посещают кружки, секции. Познавательная сфера развита и соответствует возрасту. Тревожность средняя. Бывают упрямы. Развита организаторские способности. С легкостью могут вовлечь в игру других. Некоторые подростки неуравновешенны и по отношению к товарищам бывают грубы.

В результате проведенного исследования мы установили по методике Басса-Дарки уровень враждебности и уровень агрессивности.

После статистической обработки респондентов из детского дома, стоящих на учете в детской комнате полиции (первая группа), мы определили, что у 85 % детей уровень враждебности выше нормы. Скорее всего, это связано с тем, что у них высокий уровень обиды на окружающих, они недовольны своим социальным положением и глубоко переживают утрату родительской семьи.

У одного подростка из первой группы уровень враждебности в норме и выражается в адекватной реакции на окружающих. Он доброжелателен, рефлексивно взаимодействует с близкими людьми.

Мы определили, что у 50 % респондентов, которые проживают в семье (вторая группа), уровень враждебности в норме. Он выражается в адекватной реакции на окружающих. Подростки доброжелательны и рефлексивно взаимодействуют с близкими людьми.

Также у 50 % респондентов второй группы уровень враждебности выше нормы. Скорее всего, это связано с негативными чувствами к окружающим.

Таким образом, враждебность преобладает у всех подростков независимо от социальных условий, в которых они проживают.

Также мы проанализировали результаты уровня агрессивности. Так, у 75 % подростков первой группы уровень агрессивности в норме. Это говорит о том, что подросткам не свойственны агрессивные формы поведения.

У 15 % детей первой группы уровень агрессивности ниже нормы. Это значит, что у этих подростков снижена психическая активность, энергетика (на данный момент времени), мотивация. Вероятнее всего, это способ ухода от общения с окружающими людьми, желание не давать о себе информации (меньше о себе расскажешь – меньше выводов сделают).

У 55 % подростков из второй группы уровень агрессивности в норме, т. е. данным подросткам не свойственны агрессивные формы поведения. У 45 % второй группы уровень агрессивности ниже нормы. Поэтому у данных подростков, как и у подростков из первой группы, наблюдается снижение психической активности и мотивации в целом.

Следовательно, исходя из данных уровня агрессивности и уровня враждебности, у исследуемых подростков из детского дома, находящихся на учете в детской комнате полиции, индекс враждебности выше нормы, а индекс агрессивности в норме. У 50 % подростков, воспитывающихся в семье, уровень враждебности в норме, а у 50 % – выше нормы. Индекс агрессивности в норме.

Характеризуя специфику планирования будущего подростками, можно сказать, что подросткам, склонным к правонарушениям (первая группа), свойственны различные сценарии их будущего (инфантильный, пассивный, вариативный, конкретный). Скорее всего, преобладающий нормативный кризис в этом возрасте провоцирует внутриличностный конфликт, который оказывает влияние на развитие Я-концепции и не дает реалистичного представления о будущем. Также подростки не устраивают их положение в группе сверстников, поэтому они стремятся к изменениям. В данном возрасте преобладает мнение, что завоевание авторитета в группе возможно, только если человек что-то совершит значимое. Находясь в детском доме, значимый поступок, по мнению подростков, можно совершить, только если прибегнуть к мелкому хулиганству. У подростков преобладает мнение о том, что их сверстники живут лучше, чем они, и если бы жизнь дала возможность начать жить сначала, то они воспользовались бы этим шансом, чтобы прожить прошедшие годы по-иному.

У данных подростков повышенная враждебность по отношению к окружающему миру. Вероятнее всего, это связано с тем, что они лишены родительской семьи, им не хватает любви, заботы близких людей. Также само общество относится к таким детям не всегда положительно, и поэтому подростки вынуждены применять формы враждебности для того, чтобы защитить свое психологическое состояние.

Подросткам, воспитывающимся в семье (вторая группа), свойственны различные сценарии их жизни (вариативный, конкретный, реалистичный, пассивный). Большинство подростков имеют представления о том, что их ждет в будущем. Подростки мало интересуются своими сверстниками, они больше внимания уделяют своей жизни, но также считают, что их сверстники не всем удовлетворены в своей жизни. Данные подростки удовлетворены своей жизнью и на первое место ставят семью и желают, чтобы их родственники были здоровы.

В сравнительном анализе (с помощью U-критерия Манна-Уитни) мы установили, что подростки второй группы ориентированы на будущее и стремятся к активной жизненной позиции, тогда как подростки первой группы не задумываются о будущем и живут одним днем. Также подростки из второй группы удовлетворены своим местом среди сверстников, материальным положением, отношениями с учителями и родными, достижениями в учёбе, своим образом жизни в целом, тогда как подростки из первой группы всем этим менее удовлетворены. То есть подростки, проживающие в детском доме (первая группа), стремятся к высоким достижениям и к лидирующему положению среди сверстников для того, чтобы социализироваться в референтной группе, независимо от того, как эта социализация повлияет на их будущее. На наш взгляд, для того, чтобы доказать окружающим, что они не хуже других, подростки проявляют склонность к правонарушениям.

Подростки второй группы связывают свои желания с семьей и близкими, чтобы они были здоровы, а подростки из первой группы связывают свои желания с учёбой и профессией, они желают в будущем достичь успеха в жизни, так как сегодняшнее социальное положение их не устраивает. Это неустойчиво повышает уровень враждебности в их поведении.

Исходя из анализа полученных данных двух групп, мы установили, что исследуемым подросткам первой группы свойственна высокая враждебность, преобладание тревоги за будущее. Своё будущее они представляют по-разному. При этом преобладает тенденция к пассивности и инфантилизму, т. е. они полагаются на судьбу, случай, который помог бы им в жизни или при реализации определенных планов. Практически все подростки, воспитывающиеся в детском доме, стоящие на учете в детской комнате полиции, хотели бы родиться заново, вероятнее всего это связано с тем, что они вынуждены проживать без родителей. Если бы у них была другая судьба, то они не совершили бы правонарушений, которые привели их в детскую комнату полиции.

Мы считаем, что у данных подростков из первой группы еще не сформировались устойчивые отклоняющиеся формы поведения, так как выраженной агрессивности мы не установили. Подростки своим поведением транслируют внутриличностный конфликт, призывают взрослых обратить на них внимание и помочь разрешить внутриличностные противоречия.

Подросткам второй группы свойственен низкий уровень агрессивности, т. е. они более комфортны в конфликтных ситуациях, чем их сверстники из первой группы. В целом подростки довольны своей жизнью, они уверены в себе и знают, чего они хотят.

Мы считаем, что у подростков из второй группы более позитивный настрой на жизнь, чем в первой группе. Они менее конфликтны и стараются придерживаться норм поведения и не совершать правонарушений.

Таким образом, наша гипотеза о том, что у подростков, воспитывающихся в семье, уровень агрессивности не выражен, и специфика планирования будущего носит позитивный характер, а у подростков из детского дома, находящихся на учете в детской комнате полиции, уровень агрессивности выше нормы и специфика планирования будущего носит абстрактный или негативный сценарий, подтвердилась частично. Высокий уровень агрессивности у подростков из детского дома выявлен не был. В дальнейшем мы планируем разработать оптимальные пути коррекции поведения подростков и их личностного развития.

Литература

1. Кон И. С. Жизненная перспектива и формирование мировоззрения [Электронный ресурс]. URL: http://sexology.neuro.net.ru/book19_14.html.
2. Марцинковская Т. Д. История психологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 544 с.
3. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб. : Питер, 2005. 400 с.

РОЛЬ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ФОРМИРОВАНИИ СТАТУСНОЙ СТРУКТУРЫ ПОДРОСТКОВОЙ УЧЕНИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

И. Н. Тимошина

Московский городской психолого-педагогический университет

The study investigates relation between gender characteristics and status structure in adolescence. The statistical results suggest a gender stereotype about the image of the leader. This stereotype includes the expressed masculine traits. But the analysis of real leaders of school classes showed, that there was only androgenic and feminine types of this status category. Masculine roles are typical for middle and low status group members.

Изучение статусно-ролевой структуры класса в подростковом возрасте является важной задачей, так как ведущим мотивом поведения и деятельности учащихся в школе является их стремление найти свое место среди товарищей в ученическом сообществе [1]. Положение, занимаемое учеником в группе сверстников, во многом определяет его самооценку, коммуникативные качества, ориентацию на совместную деятельность, способствует раскрытию индивидуальности. В подростковом возрасте существует тенденция к увеличению значимости такого мотива учебной деятельности, как «совместная деятельность и общение в процессе учения» [4]. Таким образом, статусная позиция, которую занимает ребенок в ученической группе и статусная структура этой группы в целом влияют как на развитие здоровой личности, так и на учебную деятельность. В связи с этим педагогами и психологами должны учитываться факторы, влияющие на формирование статусной позиции в подростковой ученической группе.

К одному из подобных факторов относятся гендерные характеристики, т. к. «при анализе внутригруппового структурирования неправомерно игнорировать гендерный подход, поскольку в процессе гендерной социализации мальчиков и девочек социум ориентирует их на разные позиции в социальных иерархиях, тренирует у них разные коммуникативные навыки, положительно подкрепляет выполнение разных социальных функций» [3, с. 39].

В процессе изучения гендерных характеристик необходимо учитывать три основополагающих понятия: «гендерная идентичность», «гендерные роли» и «гендерные стереотипы», взаимосвязь которых отражена на рисунке.

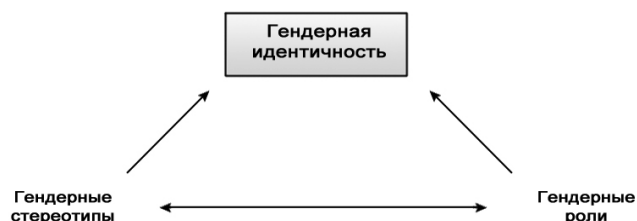


Рисунок – Взаимосвязь компонентов гендерной идентичности

В структуре гендерной идентичности выделяют три уровня. Первым звеном является базовая гендерная идентичность – соотношение личности с альтернативными представлениями о маскулинности-феминности. Второй слой – ролевая идентичность – соотношение поведения и переживаний личности с существующими в данной культуре гендерными стереотипами. Третий – персональная идентичность – она объединяет два предыдущих уровня и заключается в соотношении личности с маскулинностью и феминностью в контексте индивидуального опыта межличностного общения. В целом, гендерную идентичность можно определить как «аспект самосознания, представленный многоуровневой системой соотношения личности с телесными, психофизиологическими, психологическими и социокультурными значениями маскулинности и феминности как независимых измерений» [2, с. 90].

Гендерная идентичность формируется у детей в дошкольном возрасте, но в дальнейшем происходит её развитие и преобразование. Американский психолог С. Feiring выделила два типа гендерной идентичности [6]:

- общая гендерная идентичность (general gender identity) – представления о мужских и женских различиях;

- настраиваемая гендерная идентичность (configured gender identity) – внутреннее отношение и внешние проявления, отражающие феминность или маскулинность, то поведение, которое интерпретируется как мужское или женское.

Именно настраиваемая гендерная идентичность, по мнению автора, активно развивается в подростковом возрасте, т. к. ребенок начинает примерять на себя гендерные роли, подбирать те модели поведения, которые соответствуют его «образу мужчины» и «образу женщины». При этом подростки ориентируются на нормы, принятые в референтной для него группе. Таким образом, первостепенной задачей в подростковом возрасте является исследование влияния гендерных стереотипов на формирование гендерной идентичности.

Вопрос относительно гибкости гендерных стереотипов и их проявления через гендерные роли в подростковом возрасте неоднозначен. Ряд исследователей (P. Plumb, G. Cowan, K. A. Urberg, D. B. Carter, C. J. Patterson и др.) получили данные, свидетельствующие о снижении влияния гендерных стереотипов с наступлением старшего подросткового возраста. Они объясняют это развитием когнитивных функций, усиливающих гибкость мышления. Другая точка зрения заключается в том, что гендерная стереотипизация усиливается в связи с «усилением» гендера – активным развитием гендерной идентичности [5, 7]. В русле данного подхода доказано, что гендерная гибкость зависит от социальной среды: при переходе в среднюю школу гендерная гибкость усиливается, но затем, к старшему подростковому возрасту, вновь снижается [9]. Анализ развития гендерной дискриминации от начала подросткового до юношеского возраста на выборке мальчиков показал, что они как в младшем, так и в старшем подростковом возрасте демонстрируют большую гендерную дискриминацию, выбирая себе в друзья высокомакулинированного кандидата [8]. T. Lobel и N. Nov-Krispin поясняют это так, что в подростковом возрасте любое отклонение от нормы, в том числе и гендерной роли, карается сверстниками наиболее строго. Дискриминационное поведение снижается только с наступлением юношеского возраста. Подобное усиление проявления гендерно-стереотипизованного поведения было названо «теорией активизации гендера» [5].

Несмотря на значимость исследований гендерных характеристик в подростковом возрасте, их число недостаточно, так как большинство работ, посвященных анализу гендерной идентичности, содержат изучение младшего школьного возраста либо анализируют особенности гендерных характеристик взрослого человека. Другая проблема – определение методологического подхода к подобным исследованиям вследствие частого неразведения в науке понятий «гендер», «пол» и «социоловая роль».

В связи с этим нами была сформулирована цель исследования – изучение особенностей взаимосвязи гендерных характеристик со статусом подростков в ученической группе.

В качестве гипотез были сформулированы следующие предположения:

1. Существует взаимосвязь между занимаемой позицией подростка в ученической группе и типом его гендерной идентичности.

2. Гендерно-типизированное поведение не связано с высокой статусной позицией личности в подростковой ученической группе, а, наоборот, в большей мере присуще представителям низкостатусной группы.

3. В подростковом возрасте учащиеся приписывают образу лидера более маскулинные характеристики, нежели чем себе.

В исследовании был использован комплекс социально-психологических методов и методических приемов: социометрия, референтометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти, методика С. Бем в классическом и модифицированном вариантах.

В выборку исследования вошли 138 учащихся 6–8 классов средних общеобразовательных школ.

Результаты исследования. В ходе анализа статусной структуры групп по трем показателям (социометрическому, референтно-метрическому, неформально властному) были

определены значения интегрального статуса каждого учащегося в школьных классах. Согласно результатам корреляционного анализа было установлено, что тип гендерной идентичности находится во взаимосвязи с интегральным статусом подростка в ученической группе ($r = 0,248$; $p \leq 0,01$). С понижением статусной позиции увеличивается количество учащихся с маскулинной гендерной идентичностью, в то время как процент подростков с андрогинной и феминной гендерной идентичностью уменьшается (табл. 1).

Таблица 1 – Тип гендерной идентичности у представителей различных статусных категорий, %

Статусная категория	Тип гендерной идентичности		
	маскулинный	андрогинный	феминный
Высокостатусные	4	74	22
Среднестатусные	13	65	22
Низкостатусные	36	51	13

Анализ характеристик, которые подростки приписывают себе, показал, что преобладающими для всей выборки являются такие качества, как «умение помочь» и «способность дружить». Высокий показатель по характеристике «умение дружить» в группе аутсайдеров (87 %) может свидетельствовать о неадекватной оценке себя, либо о том, что исследуемая ученическая группа не является референтной для ученика и данное качество он определяет для себя в другой группе сверстников.

При описании качеств, присущих себе, низкостатусные подростки чаще используют маскулинные характеристики, а именно «мужественность» (69 %), «склонность защищать свои взгляды» (67 %), «сила» (64 %), «склонность к риску» (62 %). Представители высокостатусной и среднестатусной групп схожи во многих качествах и отдают предпочтение феминным и гендерно-нейтральным чертам: «умение сочувствовать», «жизнерадостность», «надежность», «способность утешить», «любовь к детям». При этом «средних» отличают от других такие качества, как «спокойствие», «вера в себя», «искренность». Это дает основания предполагать, что представители высокостатусной и среднестатусной категории эмоционально благополучны, отличаются возможностью выстраивать положительные межличностные отношения за счет понимания и поддержки других и в то же время честны и надежны. Такое качество, как «способность к лидерству», выделяют у себя лишь 33 % подростков, причем с удаленностью от высокой статусной позиции процент снижается (у высокостатусных – 41 %, у среднестатусных – 36 %, у низкостатусных – 23 %).

Нами также были оценены различия результатов, полученных с помощью классического опросника С. Бем и его модифицированного варианта, касающегося представлений об образе лидера. Нас интересовало, существует ли разница между приписыванием подростками маскулинных черт себе и лидерам групп. Различия оказались статистически значимыми при проверке с помощью U-критерия Манна-Уитни ($U = 5201$; $p \leq 0,01$). Это доказывает проявление гендерного стереотипа относительно лидера группы: представления о лидере содержат в себе более выраженные маскулинные качества. Важными являются полученные данные, прямо подтверждающие наличие данного гендерного стереотипа в подростковом возрасте: характеристику «мужественность» отметили 54 % учащихся, а «женственность» – лишь 13 % подростков.

Проведенный кластерный анализ данных, полученных с помощью модифицированного варианта методики С. Бем, позволил выделить 10 групп характеристик, которые отражены в таблице 2.

Первая, наиболее избираемая подростками группа качеств, состоит из маскулинных характеристик и описывает активность и самоуверенность человека. При этом данные качества не являются преобладающими в оценке себя реальными лидерами, что подчеркивает рассогласование между представлениями об образе лидера и характеристиками, присущими действующим высокостатусным членам класса (среднее значение по данным качеств при оценке себя в группе лидеров составило 44 %). Оценивая те группы качеств, которые набрали наиболее низкий процент выборов (8, 9 и 10 группы), можно отметить, что они содержат в себе в основном «феминные» характеристики, а также социально-неодобряемые и отталкивающие «маскулинные» и «гендерно-нейтральные» черты («хмурость», «агрессивность», «инфантильность», «ревнивость»).

Таблица 2 – Результаты кластерного анализа качеств, приписываемых образу лидера

№ группы	Входящие в группу качества	% выбора
1	Вера в себя, сильная личность, способность к лидерству, быстрое принятие решений	83
2	Способность помочь, забота о людях, понимание других, способность утешить, умение дружить, спокойствие	75
3	Жизнерадостность, честность, удачливость, надежность	69
4	Склонность вести за собой, адаптивность, вежливость, стремление к достижению уважения	61
5	Склонность защищать свои взгляды, независимость, атлетичность, настойчивость, сила, склонность анализировать информацию, склонность к риску, власть, мужественность, удовлетворение личных интересов, дух соревнования	59
6	Умение сочувствовать, прямота, искренность, собственная позиция	55
7	Самостоятельность, важность, нелюбовь к употреблению ругательств, следование традициям	47
8	Умение уступать, нежность, преданность, теплота, мягкость, доверчивость, любовь к детям	37
9	Наигранность, непредсказуемость, привлекательность	28
10	Хмурость, падность на лесть, женственность, ревнивость, скрытность, тихий голос, агрессивность, инфантильность, изменчивость	9

Выводы. Данные, полученные в ходе исследования, подтверждают гипотезу о том, что существует взаимосвязь между типом гендерной идентичности подростка и его интегральным статусом в ученической группе. Было обнаружено, что выраженность маскулинных черт тем ярче проявляется, чем ниже статусная позиция подростка в группе. Подтвердилось также предположение о наличии гендерного стереотипа относительно образа лидера: в подростковом возрасте лидеру приписываются преимущественно маскулинные черты. При этом характеристики, содержащиеся в выявленном стереотипе, не преобладают у реальных лидеров групп.

Таким образом, основная деятельность психологов и педагогов, работающих с подростковыми классами в рамках данной проблематики, должна быть направлена на снятие подобного противоречия, коррекцию стереотипного восприятия. Это поможет подросткам развивать навыки социальной перцепции и рефлексии, что в свою очередь ведет к общему личностному развитию и налаживанию межличностных отношений в ученических группах.

Литература

- Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Козлов В. В., Шухова Н. А. Гендерная психология: учебник для вузов. СПб.: Речь, 2010. 270 с.
- Рафина Н. К. Гендерная методология в социальной психологии // Социальная психология и общество. 2012. № 3. С. 36–47.
- Собкин В. С. Трансформация целей и мотиваций учебы школьников // Социологические исследования. 2006. № 8. С. 106–115.
- Clemans K., DeRose L. Gender in Adolescence: Applying a Person-in-Context. Approach to Gender Identity and Roles // Handbook of Gender Research in Psychology, 2010. P. 527–557.
- Feiring C. Gender identity and the development of romantic relationships in adolescence // The development of romantic relationships in adolescence. New York: Cambridge University Press, 1999. P. 211–232.
- Kenneavy K. Adolescent gender attitudes: structure and media influence. Chapel Hill, 2008.
- Lobel T., Nov-Krispin N. Gender Discriminatory Behavior During Adolescence and Young Adulthood: A Developmental Analysis // Journal of Youth and Adolescence, Vol. 33, № 6. 2004. P. 535–546.
- Schneider D. J. The psychology of stereotyping. N. Y., 2004.

Е. С. Фонлейб

Тульский институт управления и бизнеса им. Н. Д. Демидова

This article describes and analyzes the problem of the value orientations of the individual in modern psychology, especially the development of the personality of students of different age groups.

The subject of study is the dynamics of the value orientations of the personality in the student age, the theoretical analysis of the problem of value orientations of the individual.

Актуальность данного исследования определяется тем, что теоретический анализ проблемы ценностных ориентаций личности показывает недостаточность ее разработанности, тогда как система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, что определяет необходимость дальнейшего изучения механизма становления личностных ценностей.

В последние два десятилетия психология переживает кризис своих методологических оснований, связанный с очередным размытием не только границ ее предмета, но и границ науки и представлений о науке вообще, с разрушением основополагающих и в предыдущий период весьма четких бинарных оппозиций «жизненная психология – научная психология», «академическая психология – прикладная психология», «глубинная психология – вершинная психология», а также концептуальных оппозиций «аффект – интеллект», «сознание – бессознательное», «познание – действие» и т. п. (Леонтьев Д. А., 2005).

Активизировалась работа по методологическому осмыслению оснований психологии и построению нового ее образа, что в российской психологии выразилось в первую очередь в возрождении принадлежащей Л. С. Выготскому идеи «неклассической психологии» (Эльконин, 1989; Асмолов, 1996; Дорфман, 1997 и др.) или органической психологии (Зинченко, 1997), а в западной – в обсуждении идеи «постмодернистской психологии». Неклассическая психология еще не получила четкого определения; это скорее идея, чем конкретная теория. Можно, однако, обозначить общий вектор движения от классической психологии к неклассической: от статического представления о человеке к динамическому и от изучения его в виде изолированного «препарата» к осознанию его неразрывной связи с миром, в котором протекает его жизнедеятельность.

Неслучаен в этом контексте интерес к понятию личностной ценности многих ученых как у нас в стране, так и за рубежом.

Исходя из существующей проблемы были определены объект и предмет исследования, сформулированы цель и задачи.

Объектом исследования является мотивационная сфера личности.

Предметом исследования является динамика ценностных ориентаций личности в студенческом возрасте.

Цель исследования: определение динамики ценностных ориентаций личности в студенческом возрасте.

В соответствии с поставленной целью исследования определены следующие задачи:

- рассмотреть и проанализировать проблему ценности и ценностных ориентаций в современной психологии;
- рассмотреть особенности генезиса ценностных ориентаций личности;
- дать психологическую характеристику студенческому возрасту;
- в процессе эмпирического исследования изучить особенности ценностных ориентаций личности студентов разных возрастных групп;
- сравнить результаты, проследить динамику изменений ценностных ориентаций личности студентов при переходе от одной возрастной группы к другой;
- определить статистическую значимость изменений уровня признака при переходе от группы к группе с помощью Н-критерия Крускала – Уоллиса, непараметрического аналога метода дисперсионного анализа.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования определяется тем, что переход от статичной морфологиче-

ской схемы системы ценностных ориентаций личности, естественной формой существования которой является непрерывное движение, к концепции, имеющей предсказательную силу, может рассматриваться в качестве перспективного развития научной психологии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предсказательная сила любой концепции позволяет решать широкий круг задач в области практической психологии.

Личность является объектом изучения многих общественных наук, таких как философия, история, социология, педагогика, этика, эстетика и т. д., причем каждая из них находит в личности свой предмет. Еще Г. У. Олпорт (1897–1967), один из выдающихся исследователей проблем теории личности, выделил различные аспекты рассмотрения личности: теологический, философский, юридический, социологический, поведенческий и собственно психологический. «Личность – важнейшая среда психологических категорий. В ней оказываются интегрированы, к ней стянуты все другие категории: образ, действие, мотив, отношение» [3, с. 56].

Ценностные ориентации тесно связаны с познавательными и волевыми ее сторонами. Система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности. В процессе совместной деятельности, определяющей отношения людей в группах, складываются групповые ценностные ориентации. Совпадение важнейших ценностных ориентаций членов группы обеспечивает ее сплоченность (как ценностно-ориентационное единство).

В литературе можно выделить три основных варианта понимания психологической природы индивидуальных ценностей. Первый из них – трактовка ценности в одном ряду с такими понятиями, как мнение, представление или убеждение [5, с. 54].

Так понимаемые ценности не обладают самостоятельной побудительной силой, черпая ее из каких-то иных источников. Другая трактовка рассматривает индивидуальные ценности или ценностные ориентации как разновидность или подобие социальных установок (отношений) или интересов (Василук Ф. Е., 2004). В таком понимании им приписывается направляющая или структурирующая функция, к которой сводится эффект ценностной регуляции. Наконец, третий подход сближает их с понятиями потребности и мотива, подчеркивая их реальную побудительную силу [7, с. 85].

Первая трактовка ценностей исходит из описанной выше асоциальной парадигмы. Она отождествляет социальную, и в том числе ценностную регуляцию с внешними требованиями, более или менее рефлексивными индивидом и противостоящими его внутренним эгоцентрическим побуждениям, если последние вообще принимаются в расчет. Вторая трактовка более продуктивна; вместе с тем она унаследовала от изучения социальных установок проблему расхождения между декларируемыми и реальными ценностями (Донцов А. И., Кунявский М. Б., Моин В. Б., Попова И. М., 1985). Кроме того, рассмотрение ценностей и установок как однопорядковых образований противоречит представлениям об особом статусе, месте и роли ценностей в человеческой жизни, характерным как для обыденного сознания, так и для большинства подходов к проблеме ценностей в философии, этике и эстетике [2, с. 24].

Наибольшим объяснительным потенциалом обладает, на наш взгляд, третий подход, ставящий понятие ценности в один ряд с понятиями потребности и мотива. О. И. Генисаретский (1985), приводя мысль А. Н. Леонтьева о существовании своеобразных «узлов», соединяющих различные виды деятельности в целостные личностные структуры, отождествляет эти «узлы» с ценностными образованиями, задающими основу личности. Более того, ряд авторов прямо указывают на смысловую природу ценностей [4, с. 116].

Начнем с развернутого анализа соотношения этих понятий между собой. Осмыслить это соотношение помогает двухуровневая модель мотивации, предложенная Е. Ю. Патяевой (Патяева Е. Ю., 2003). Рассмотрев целый ряд современных подходов к пониманию структуры мотивации, она констатирует наметившееся в них различие двух уровней мотивационных об-

разований. К одному уровню относятся конкретно-ситуативные мотивационные образования, релевантные единичной деятельности. Мотивационные образования другого уровня являются вне ситуативными, устойчивыми и обобщенными. Они побуждают деятельность не непосредственно, а участвуя в порождении конкретно-ситуативных мотивов. Е. Ю. Патяева выделяет два вида влияний устойчивых мотивационных структур на возникновение и функционирование конкретно-ситуативных мотивов. Первый из них – это ситуативная конкретизация первых во вторых, например, познавательной потребности в мотиве поступить в определенный вуз, или эстетической потребности в мотиве сходить в театр, или, наконец, карьерных устремлений в мотиве подставить ножку своему коллеге, написав на него анонимку. Второй из них – это «смещение» конкретной деятельности в соответствии с некоторыми устойчивыми внеситуативными принципами поведения, например, проявление в различных ситуациях и, соответственно, в различных конкретных мотивах устойчивой склонности к риску или высокого уровня притязаний или конформности или, напротив, нетерпимости к недостаткам. Критерием, позволяющим отнести эти личностные тенденции к классу устойчивых мотивационных структур, выступает то, что они проявляются не только в процессе осуществления той или иной деятельности, но уже на этапе порождения конкретно-ситуативных мотивов, то есть «мотивообразования» конкретной деятельности, и отражаются в структуре конкретных мотивов, в их смысловой характеристике. То же по сути разделение представлено в трехуровневой схеме структуры мотивации А. Г. Асмолова, различающего источники мотивации, детерминанты направленности деятельности в конкретной ситуации и регуляторы протекания деятельности. Первые два уровня практически совпадают с выделенными Е. Ю. Патяевой [1, с. 42].

По своему функциональному месту и роли в структуре мотивации личностные ценности достаточно очевидным образом относятся к классу описанных Е. Ю. Патяевой устойчивых мотивационных образований или источников мотивации по А. Г. Асмолову. Их мотивирующее действие не ограничивается конкретной деятельностью, конкретной ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом и обладают высокой степенью стабильности; изменение в системе ценностей представляет собой чрезвычайное, кризисное событие в жизни личности. Дополнительным аргументом, подкрепляющим это положение, служит то обстоятельство, что целый ряд авторов независимо друг от друга предложили различать два класса ценностей – ценности-цели жизнедеятельности, или терминальные ценности, с одной стороны, и ценности-принципы жизнедеятельности, или инструментальные ценности, с другой стороны (Самарчан А. А., 2009), функции которых совпадают с двумя описанными Е. Ю. Патяевой формами влияния устойчивых мотивационных образований на конкретно-ситуативные [8, с. 94].

Таким образом, личностные ценности являются генетически производными от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба. Селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут выступать как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе общечеловеческих ценностей. Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности.

Для изучения особенностей и динамики системы ценностных ориентаций студентов использовались: 1) беседа; 2) наблюдение в ходе психологического исследования; 3) методика «Ценностные ориентации» М. Рокича – для изучения ценностных ориентаций; 4) методы статистической обработки полученных данных: описательная статистика (нахождение центральной тенденции) и статистика вывода (Н-критерий Крускала-Уоллиса, непараметрического аналога метода дисперсионного анализа) с использованием статистического пакета Stadia (Автор А. П. Кулачев; регистрационный № 1205); 5) интерпретационные приемы для анализа полученных данных.

Существует несколько подходов к исследованию ценностных ориентаций личности. Это исследование строилось в рамках подхода, сближающего ценностные ориентации с понятиями потребности и мотива, подчеркивающего их реальную побудительную силу и основанного на следующих положениях [6, с. 91]:

- личностные ценности являются генетически производными от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба;

- селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуется его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут выступать как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе общечеловеческих ценностей;
- личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». С целью изучения системы ценностных ориентаций личности в студенческом возрасте было предпринято сравнительное исследование в 5 группах студентов факультета психологии.

Исследование, которое по просьбе испытуемых проводилось анонимно, длилось в течение 6 недель (сентябрь – октябрь 2012 г.) на базе НОУ ВПО ТИУБ им. Н. Д. Демидова.

Самыми значимыми для студентов являются следующие инструментальные ценности:

- для 1-й группы: «Честность» (13,2), «Жизнерадостность» (11,0), «Воспитанность» (10,9);
- для 2-й группы: «Жизнерадостность» (12,0), «Честность» (11,7), «Воспитанность» (11,6);
- для 3-й группы: «Образованность» (13,4), «Воспитанность» (12,7), «Честность» (12,1);
- для 4-й группы: «Жизнерадостность» (13,1), «Смелость» (11,9), «Образованность» (11,3), «Независимость» (11,3);
- для 5-й группы: «Независимость» (13,8), «Жизнерадостность» (11,7), «Воспитанность» (11,5).

Таким образом, наиболее значимыми являются такие инструментальные ценности, как «Честность» для студентов 18, 19 и 20 лет; «Жизнерадостность» – для студентов 18, 19, 21 и 22 лет; «Воспитанность» – для студентов 18, 19, 20 и 22 лет, «Образованность» – для студентов 20 и 21 года; «Смелость» – для студентов 21 года, «Независимость» – для студентов 21 и 22 лет.

Анализ средних показателей ранжирования инструментальных ценностей по всей выборке показал, что наблюдается положительная динамика (т. е. чем старше группа студентов, тем больше значимость ценности) только по одной из них – «Независимость»: 5 группа (13,8), 4 группа (11,3), 3 группа (10,7), 2 группа (9,9), 1 группа (8,0).

По остальным инструментальным ценностям возрастная динамика не прослеживается.

Для проверки статистической значимости изменений уровня признака при переходе от группы к группе мы использовали Н-критерий Крускала-Уоллиса, непараметрического аналога метода дисперсионного анализа. Вычисления производились с помощью статистического пакета Stadia (автор А. П. Кулачев; регистрационный № 1205). Статистически значимые изменения не были обнаружены ни по одной из инструментальных ценностей.

Такие терминальные ценности, как «Здоровье», «Любовь», «Наличие хороших и верных друзей», «Счастливая семейная жизнь», являются наиболее значимыми для любой возрастной группы студентов.

На протяжении студенческого возраста происходит изменение таких терминальных ценностей, как «Наличие хороших и верных друзей» и «Общественное признание». Причем по ценности «Общественное признание» наблюдается отрицательная динамика с 19 лет по 22 года (2–5 группы). По ценности «Наличие хороших и верных друзей» наблюдается отрицательная динамика с 18 по 19 лет (1–4 группы), а в 22 года (5 группа) значимость «Наличие хороших и верных друзей» возрастает.

Таким образом, наше предположение о том, что на протяжении студенческого возраста наблюдаются изменения некоторых терминальных и инструментальных ценностей, связанных с возрастной динамикой и обучением в вузе, оправдалось.

Литература

1. Еникеев М. И. Психологическая диагностика: стандартизированные тесты. Москва : ПРИОР, 2003.

2. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // *Вопр. филос.* 2006 а. № 4.
3. Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // *Вести Моск. ун-та. Сер. 14, Психология.* 2003 а. № 4.
4. Самарчян А. А. Некоторые социально-психологические аспекты деятельности личности // *Образ жизни и ценностные ориентации личности / отв. ред. Л. А. Арутюнян.* Ереван : Изд-во АН Арм., 2009.
5. Слотина Т. В. Психология личности : учебное пособие. СПб. : Питер, 2008.
6. Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. И. Понедельник начинается в субботу. Сказка о тройке. СПб. : Terra Fantastica, 2002.
7. Тихомандрицкая О. А., Дубовская Е. М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы (Методические аспекты) // *Мир психологии.* 2003. № 3 (19).
8. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 768 с.

РАЗЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕННОСТИ ЭГОЦЕНТРИЗМА У ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ПОРЯДКОМ ИХ РОЖДЕНИЯ В СЕМЬЕ И ОСОБЕННОСТЯМИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С СИБЛИНГОМ

А. И. Шабарчина

Бирский филиал Башкирского государственного университета

The article deals with different approaches to the problem of adolescent egocentrism. The author's research reveals its various adolescent degrees taking into account the order of their birth in the family and depicts the type of the influence of parental attachment, peculiarities of sibling interaction on the manifestation rate of their egocentric tendencies.

Проблема эгоцентризма в подростковом возрасте впервые в психологии была обозначена Жаном Пиаже. Он считал, что эти дети находятся на этапе формирования понятийного интеллекта: приписывают своему мышлению неограниченную силу, затрудняются в различении возможного и реально-го. Возникающую подростковую форму эгоцентризма Ж. Пиаже связывал с вышеперечисленными особенностями, свойственными интеллектуальной сфере детей подросткового возраста [4].

Ж. Пиаже обозначил несколько форм эгоцентризма в согласовании с тремя главными этапами развития интеллекта. Это эгоцентризм на этапе развития сенсомоторного интеллекта (от рождения до двух лет), эгоцентризм на этапе дооперационального мышления (от двух до семи лет) и эгоцентризм на этапе развития понятийного мышления (от одиннадцати до пятнадцати лет). Способность подростка в 12–15 лет обосновывать умозаключения, соблюдая законы комбинирования и логики, позволяет ему обосновывать гипотезу, при этом делая вывод, который экспериментально подтверждается. Подросток при этом получает возможность строить представления, носящие идеализированный характер, которые иногда подтверждаются и являются противоречивыми. Когнитивный эгоцентризм в подростковом возрасте, по мнению Ж. Пиаже, можно назвать как «наивный идеализм», который стремится к перестройке окружающей действительности, приписывая собственному мышлению безграничную силу. Интеллектуальная децентрация приводит к тому, что ребенок начинает принимать во внимание внешние обстоятельства, становясь реальным и активным деятелем [4].

С точки зрения Г. Дюпона, феномен эгоцентризма необходимо рассматривать не только во взаимосвязи с когнитивной сферой, но и с аффективным опытом человека (Дюпон Г., 1979), так как для преодоления эгоцентризма решающее значение играет социальное взаимодействие ребенка с окружающими его людьми [4].

В психологии принято выделять несколько форм проявления эгоцентризма:

1. Проявление эгоцентризма в познавательной сфере называется познавательным эгоцентризмом.
2. Неспособность к восприятию моральных действий и поступков других людей – моральный эгоцентризм.
3. Коммуникативный эгоцентризм наблюдается при передаче информации от одного человека к другому, затрудняет общение за счет пренебрежения различиями смыслового наполнения понятий и т. п.

В русле психоаналитической традиции в качестве источника возникновения и развития подростковой формы эгоцентризма, проявляющегося в личностно-аффективной сфере, рассматривается процесс формирования самости и процесс развития идентичности [3].

В подростковом возрасте, происходит затруднение в различении между объектами, на которые направлено мышление других, и объектами, на которые направлено его собственное

мышление, которыми интересуется он сам. Вследствие серьезных изменений подросток начинает интересоваться только собой. Предположение строится из того, что окружающих интересует не только сам подросток, но и его поведение, и внешний вид. Эти убеждения, как отмечает Д. Элкин, создают «воображаемую аудиторию», что является одним из главных элементов эгоцентризма у подростков. Чувство собственной уникальности было определено Д. Элкин как «личный миф», он считает, что подросток постоянно рассказывает самому себе о себе различные истории, которые не являются правдой. Именно «личный миф» и является одним из компонентов подросткового эгоцентризма. Подросток воспринимает себя уникальным и особенным: только для него характерны страдания, любовь и ненависть. Попытка большинства близких взрослых найти контакт со своим ребенком приводит к высказыванию подростка о том, что родители не могут его понять [3].

В дополнение к перечисленным проявлениям феномена эгоцентризма, Р. Энрайт ввел новый компонент – «сфокусированность на самом себе». Р. Энрайт определяет ее как общую подростковую тенденцию к сосредоточению внимания на своих чувствах, мыслях [2].

Актуальность проблемы эгоцентризма в подростковом возрасте на современном этапе во многом сформировалась под воздействием теории детства Э. Эриксона. С точки зрения автора достижение эго-идентичности у подростков и юношей означает преодоление подростком эгоцентризма. Заключивание на эгоцентризме подводит к «диффузии» идентичности. В данном случае подросток еще не способен составить первую цельную картину осознания себя и своего места в мире и проявляет неуверенность в понимании собственного «Я». С точки зрения Э. Эриксона, собственная идентичность молодых людей формируется болезненно, они часто испытывают озабоченность тем, как они выглядят в глазах других по сравнению с тем, что они сами о себе думают [6].

Цель исследования – выявить специфические особенности эгоцентризма в подростковом возрасте в связи с порядком рождения их в семье и особенностями взаимоотношения с сиблингом.

Объект исследования – межличностные отношения подростков с окружающими.

Предмет исследования – различия в выраженности эгоцентризма у подростков в связи с порядком их рождения в семье и взаимоотношениями с сиблингом.

Гипотеза исследования состоит в предположении того, что:

- 1) уровень эгоцентризма будет более выражен у подростков, являющихся единственными или младшими по порядку рождения в семье;
- 2) уровень эгоцентризма подростков зависит от типа их привязанности к родителям и уровня доверительности во взаимоотношениях с сиблингом.

Задачи исследования:

- 1) изучить и проанализировать современную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) выявить уровень выраженности эгоцентризма подростков;
- 3) изучить различия в выраженности эгоцентризма у подростков, являющихся единственными, старшими, средними или младшими по порядку рождения в семье;

- 4) определить зависимость уровня эгоцентризма подростков от типа их привязанности к родителям и уровня доверительности во взаимоотношениях сиблингов.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы практическими психологами и педагогами при оказании учащимся индивидуализированной психолого-педагогической помощи, направленной на становление их субъективности в единстве природных, психологических и культурных качеств.

Методы исследования – психодиагностические методы (опросник, метод проективных техник), методы статистической обработки данных.

База исследования. В исследовании принимали участие 45 учеников 8–11 классов, в возрасте 13–17 лет, обучающихся в средней общеобразовательной школе № 1 Бирского района с. Осиновка. Исследование проводилось в период с 24 апреля по 21 мая 2012 г.

Выборка исследования представлена подростками из разных семей. В соответствии с целью исследования подростки были дифференцированы по следующим критериям: единственные дети в семье (10 человек); подростки, являющимися старшими по порядку рождения в семье (10 человек); являющиеся средними детьми (15 человек) и подростки, являющиеся младшими детьми (10 человек). Социальный статус семьи, уровень образования родителей не учитывались.

Программа эмпирического исследования состояла из следующих этапов.

Первым этапом проводимого нами исследования было выявление уровня эгоцентризма у подростков. Учащимся предлагалось закончить предложения (методика «Незаконченное предложение») и определить уровень развития эгоцентризма у подростков [5]. Основопологающими для определения уровня направленности эгоцентризма у подростков является индекс, определяющийся путем выявления и подсчета предложений, содержащих информацию, указывающую на самого субъекта. Эта информация выражается личностными местоимениями: я, мне, мной, моим и т. п.

Вторым этапом нашего исследования было изучение сиблингового общения подростков (доверие в общении, взаимопонимание между сиблингами, общность символов семьи и др.) и их привязанность к родителям (надежная привязанность, тревожно-амбивалентная привязанность и избегающая привязанность). Для этого учащимся была предложена методика диагностики сиблингового общения и опросник «Привязанность к родителям (для старших подростков)» [5].

С целью подтверждения гипотезы исследования были использованы следующие статистические методы:

1) U-критерий (Манна – Уитни), который предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он является непараметрическим, что вполне приемлемо в нашем случае, когда распределение данных является неравномерным;

2) ф-критерий углового преобразования Фишера предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Критерий также является непараметрическим.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования в соответствии с поставленной целью и задачами исследования.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования выраженности эгоцентризма у подростков, участвовавших в нашем исследовании (рис. 1).

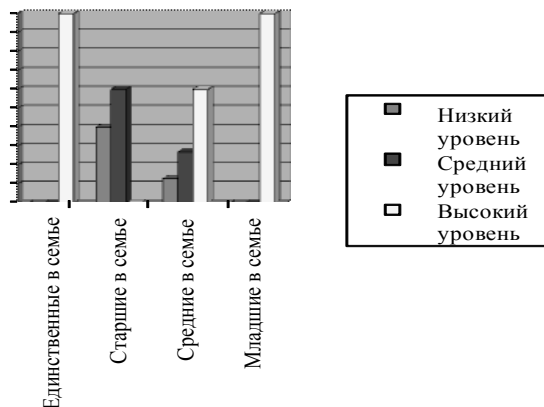


Рисунок 1 – Уровень проявления эгоцентризма у подростков, являющихся единственными в семье, и подростков, имеющих сиблингов

Из рисунка видно, что 100 % подростков, являющихся единственными и младшими в семье, имеют высокий уровень эгоцентризма. А. Адлер также указывает, что единственные дети характеризуются повышенным проявлением эгоцентризма [1]. Для этих групп подростков характерен высокий уровень конфликтности, вследствие чего они имеют трудности в межличностном общении. Эгоцентрическая направленность у подростков проявляется как стремление человека удовлетворять собственные желания, отстаивать свои цели вне должной координации этих устремлений с другими людьми. Подростки с проявлением среднего уровня эгоцентризма являются старшими (60 % подростков) или средними (27 %) по порядку рождения детьми в семье. Для этой группы подростков характерна избирательность в поведении (в зависимости от ситуации или поведения как личного, так и окружающего).

Статистические данные позволяют констатировать, что выраженность эгоцентрической направленности, достоверно выше в группе у подростков, являющихся единственными и младшими детьми в семье (в сравнении старшего с единственными и младшими детьми – $U_{\text{Эмп}} = 0$ при $p < 0,01$, со средними детьми $U_{\text{Эмп}} = 30,5$ при $p < 0,01$). Единственный ребенок в семье постоянно опекается родителями, многого требует от жизни и все его потребности удовлетворяются ими. Младшие дети в семье также опекаются как родителями, так и старшими сиблингами, в связи с чем их положение в семье является благоприятным условием для формирования эгоцентрической направленности, отражающейся в его личностном развитии.

По результатам исследования типа привязанности подростков к родителям нами были выделены три классических типа привязанности, различающиеся по параметрам личностной дистанции и эмоциональной окрашенности взаимоотношений с родителем, наличию сотрудничества, совместной деятельности с родителями.

Сопоставление результатов исследования позволило нам выявить, что все три типа привязанности подростков к родителям проявляются только у подростков, являющихся средними по порядку рождения в семье.

Подростки, являющиеся единственными и младшими в семье (по 100 %), средними в семье (60 %) проявляют по отношению к своим родителям надежный тип привязанности, который выражен у них достаточно сильно (рис. 2).

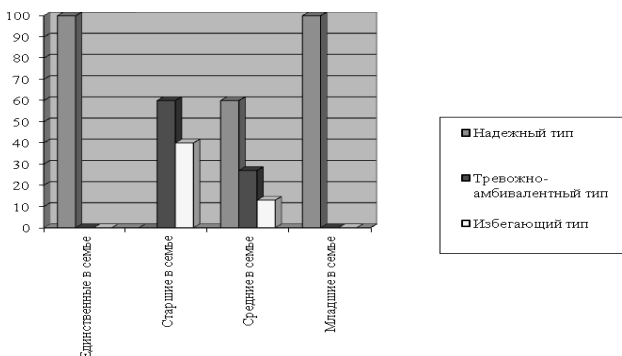


Рисунок 2 – Выраженность типов привязанности у подростков с родителями, являющихся единственными в семье или имеющих сиблингов

Надежная привязанность со своим ребенком возникает у чувствительных и заботливых матерей. Единственные и младшие дети в семье обладают чувством безопасности, уверены в себе и не избегают общения с родителями даже в подростковом возрасте. Матери относятся к детям равно и не напряженно.

Изучение сиблингового общения позволило нам выявить специфические особенности взаимоотношений детей в семье в связи с очередностью их рождения (рис. 3).

Для подростков, являющихся единственными в семье, характерна легкость в общении. Эти подростки не испытывают скованности и напряженности в общении. Наиболее «западающей» областью является «Психотерапевтичность общения». Это связано, прежде всего, с тем, что у данной категории подростков не было опыта общения и взаимодействия с сиблингом.

Подростки, являющиеся старшими в семье, не так легко себя чувствуют в общении, как единственные дети, а также менее всех доверчивы по отношению к окружающим. Это

связано с тем, что они не испытывают взаимопонимания во взаимодействии с братьями и сестрами.

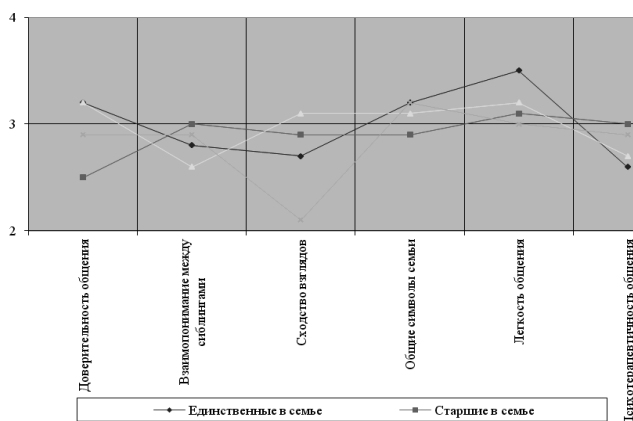


Рисунок 3 – Выраженность особенностей сиблингового общения в группе подростков, являющихся единственными в семье и имеющих сиблингов

Расчеты по критерию Фишера показали, что в группе подростков с высоким уровнем надежной привязанности достоверно высокий уровень эгоцентризма ($\Phi^*_{\text{эмп}} = 5,294$). В группе подростков с низким уровнем сходства взглядов во взаимоотношениях с сиблингами (разногласия в оценке вопросов, связанных с ценностными выборами, мировоззренческой позицией, кругом интересов, отношением к жизни, восприятием окружающего (людей, предметов культуры и т. п.)) достоверно высокий уровень эгоцентризма ($\Phi^*_{\text{эмп}} = 5,294$).

Итак, эгоцентризмом в психологии называют стойкую девиантную позицию человека вне зависимости от возраста, к которой приводят неправильные стили воспитания и неразвитость психики. Несмотря на многообразие исследований подростковой формы эгоцентризма, два принципиальных вопроса не получили своего решения. Это вопрос о том, как соотносятся друг с другом эгоцентризм в интеллектуальной сфере и эгоцентризм в личностно-аффективной

сфере; и иной – вопрос о том, как изменяются личностно-аффективные компоненты эгоцентризма с возрастом.

В нашем исследовании мы выявили, что для подростков, являющихся единственными или младшими в семье, характерен высокий уровень эгоцентрической направленности.

По результатам исследования привязанности подростков к своим родителям мы установили, что для единственных и младших детей в семье характерна надежная привязанность к своим родителям, у подростков, являющихся старшими по порядку рождения, преобладает тревожно-амбивалентный тип привязанности к родителям, а у средних по порядку рождения встречаются все типы привязанности, но преобладающим является надежный тип привязанности.

Таким образом, данные нашего исследования позволили подтвердить гипотезу нашего исследования: уровень эгоцентризма более выражен у подростков, являющихся единственными или младшими по порядку рождения в семье; уровень эгоцентризма подростков зависит от типа их привязанности к родителям и уровня доверительности во взаимоотношениях сиблингов.

Литература

1. Адлер А. О порядке рождения ребенка // Мир семьи. 2006. № 11. С. 36–41.
2. Наш проблемный подросток : учебное пособие / научн. ред. Л. А. Перуш. СПб. : Союз, 2006. 328 с.
3. Пашукова, Т. И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции : учеб. пособие для студентов, школьных психологов и учителей. М. : Ин-т практической психологии, 2006. 218 с.
4. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М. : Международная педагогическая академия, 1982. 426 с.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара : Издательский дом «БАХРАХ», 1998. 485 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 2006. 296 с.

МОТИВАЦИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ МИФОВ В РЕКЛАМЕ

Ю. В. Шемчук

Тулский институт управления и бизнеса им. Н. Д. Демидова

This article talks about the study of myths in modern advertising, the impact of advertising on consumer behavior myths, psychological archetypes in modern advertising, examines the mechanisms of motivation. Reveals the assumption that a person exposed to the advertising myths, makes it possible to the impact of internal traits, characteristics and attitudes of the individual.

Актуальность данной темы обусловлена высоким уровнем развития рекламной деятельности в мире и в нашей стране в частности. Кроме того, что реклама является двигателем торговли и помогает человеку ориентироваться в той или иной сфере рекламируемых товаров и услуг, она является также крупнейшим средством воздействия на человеческое под сознание, вследствие которого человек перестает адекватно оценивать ситуацию и поддается воздействию рекламных роликов и стереотипов.

Объект исследования: мотивация человека.

Предмет исследования: мотивация потребителей средствами мифов в рекламе.

Гипотеза. Можно предположить, что на подверженность человека рекламным мифам большое влияние оказывают внутренние черты, особенности и установки конкретного человека.

Цель: изучение воздействия рекламных мифов на мотивацию человека.

Задачи:

1. Изучение современных психологических исследований, посвященных изучению мотивации людей и способов воздействия на мотивацию.

2. Выявление особенностей мотивации человека мифами в рекламе.

3. Разработка диагностической программы для исследования особенностей человеческой мотивации.

4. Анализ результатов диагностической программы и рекомендации.

Теоретическую основу исследования составляют: теории мотивации Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, теория иерархии потребностей А. Маслоу, теория потребностей К. Альдерфера, теория двух факторов Ф. Герцберга, теория архетипов К. Г. Юнга.

Методологической основой исследования являются методы и методики: опросник Элерса, тест на демонстративность, тест на силу воли, методика диагностики типа акцентуации характера типа «чертова дюжина», тест Кеттелла.

База исследования: ООО «Лидер – Т», исследование проводилось на базе группы людей в возрасте от 18 до 45 лет.

Мотивы – это относительно устойчивые проявления, атрибуты личности. Например, утверждая, что определенному человеку присущ познавательный мотив, мы подразумеваем, что во многих ситуациях у него проявляется познавательная мотивация [2, с. 154].

Миф – это слияние образа и предмета. Современные исследования в психологии доказывают, что мифологическая составляющая мышления у нас как была, так и есть. Основные свойства мифа:

- 1) слияние реального и идеального;
- 2) опора на бессознательное;
- 3) синкретизм восприятия, когда явление не подчиняется законам формальной логики, например, одно явление может принадлежать двум реальностям;
- 4) императивность мысли, т. е. миф побуждает к какому-то действию, самим фактом своего существования в сознании он управляет нашим поведением [3, с. 170].

Миф и реклама – два феномена культуры, обозначающие, казалось бы, противоположные ее полюсы и в теоретическом, и в историческом плане. Миф в обыденном сознании связан с чем-то давно минувшим, надвременным и несуществующим. Реклама же, напротив, вещь вполне реальная, современная и преходящая. Однако при ближайшем рассмотрении эти явления оказываются весьма родственными. Образу говоря, рекламу можно назвать праправнучкой древней мифологии [1, с. 62].

Архетипические образы всегда сопровождали человека, они являются источником мифологии, религии, искусства. В этих культурных образованиях происходит постепенная шлифовка спутанных и жутких образов, они превращаются в символы, все более прекрасные по форме – всеобщие по содержанию. Все мифологизированные естественные процессы, такие как лето и зима, новолуние, дождливое время года и т. д., не столько аллегория самих объективных явлений, сколько символические выражения внутренней и бессознательной драмы души. Она улавливается человеческим сознанием через проекции [4, с. 234].

Выделяют восемь базовых архетипов, каждому из них соответствует определенный стиль поведения человека, тип эмоционального переживания, бессознательный прогноз развития событий.

Итак, архетипы действительно являются действенным средством донесения рекламного послания адресату не только потому, что они воспринимаются им мгновенно, но также потому, что смысл их, трактовка остается практически неизменной у разных личностей, относящихся к любым культурам, возрастным группам, национальностям. Также важным свойством архетипов является их взаимодействие с неосознаваемыми сторонами личности, то есть архетип действует на человека вне зависимости от его желания, предубежденности [4, с. 392].

В результате применения опросника Эллерса, ориентированного на выявление мотивационной направленности личности на достижение успеха, оказалось, что в целом по группе уровень мотивации находится на среднем уровне и умеренно высоким. Это может являться фактором, способствующим воздействию рекламных мифов на человека. В группе присутствуют два человека с очень высоким уровнем мотивации и только один человек, у которого уровень мотивации низкий. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. По итогам проведения теста на демонстративность, оказалось, что группа в целом обладает средним, нормальным уровнем демонстративности. Проблем с самовыражением нет. Большинство опрошенных респондентов не склонны к вытеснению негативных переживаний, но и не зацикливаются на них. Не слишком быстро сходятся с другими людьми, но и никогда не оказываются в социальной изоляции. В общении достаточно эмоциональны. Также присутствуют несколько человек с высоким уровнем демонстративности. Как правило, такие люди больше подвержены рекламным мифам, так как стремятся выделиться на фоне группы, как-то её превзойти. И поэтому могут часто прибегать к популярным рекламируемым вещам, используя их или говоря о них.

По результатам теста на силу воли выявлено, что в целом по группе у подавляющего числа респондентов характер и воля достаточно тверды, а поступки в основном реалистичны и взвешены. Только один человек обладает слабой силой воли и в большей степени подвержен воздействию рекламы.

По результатам методики «Чертова дюжина» на выявление акцентуаций характера, если брать группу в целом, все психотипы находятся в рамках обычного рисунка личности. Однако если рассматривать акцентуации отдельно взятых лиц, можно сделать вывод, что практически у каждого опрошенного респондента имеется ярко выраженный тип личности.

Так, у одного испытуемого сильно развит параноидальный тип, но совершенно не развиты сензитивный и астенический типы личности, что также оказывает влияние на подверженность определенным рекламным мифам, так как присутствует определенная подверженность навязчивым идеям.

У двух других людей наблюдается антитип шизоидной черты. Это является хорошим качеством в мотивационно-потребительской среде. Позволяет человеку правильно ориентироваться в сфере товаров и услуг. Соответственно реклама

на данных людей не оказывает существенного влияния, а просто позволяет делать правильный выбор, способствует расширению кругозора.

Есть человек с выраженным гипертимным типом личности. Это акцентуированная черта характера, проявляющаяся в почти всегда повышенном настроении человека, в его энергичности, активности, достаточно высоком жизненном тоне. Поэтому такой человек может быть подвержен рекламе, в которой присутствуют энергичные, шумные компании, предполагающие наличие хорошего.

У двух людей отсутствует сензитивная черта, а у одного ярко выражена. Чувство собственной неполноценности у сензитивных людей делает особенно выраженной реакцию гиперкомпенсации: они ищут самоутверждения именно там, где чувствуют свою неполноценность. То есть могут искать средства к самоутверждению в рекламе.

У двух людей развит неустойчивый тип личности. Основная черта представителей этого типа – патологическая слабость воли. Отмечается, что социальное поведение неустойчивых больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. Имеется в виду, с одной стороны, их повышенная внушаемость и импульсивность, с другой – незрелость вышших форм волевой деятельности, неспособность к выработке устойчивого социально одобряемого жизненного стереотипа, и, как следствие, неорганизованность, отсутствие стремления к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, невыработанность собственных запретов, подверженность отрицательным влияниям.

Проведя тест Кеттелла, можно сделать выводы как о каждой личности в отдельности, так и о группе в целом. Чтобы охарактеризовать каждого человека в отдельности можно обратиться к сводной ведомости и сопоставить результаты из нее и ключ к тесту. Группу же в целом можно охарактеризовать по определенным признакам.

Группе присущи:

- замкнутость, скрытность, обособленность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, критичность, склонность к объективности, ригидности, к излишней строгости в оценке людей;
- развитое абстрактное мышление, оперативность, сообразительность, быстрая обучаемость. Достаточно высокий уровень общей культуры, особенно вербальной;
- эмоциональная устойчивость, выдержанность; люди эмоционально зрелые, спокойные, устойчивы в интересах, работоспособные, могут быть ригидными, ориентированы на реальность;
- самостоятельность, независимость, настойчивость, упрямство, напористость, своеобразие, иногда конфликтность, агрессивность, отказ от признания внешней власти;
- жизнерадостность, импульсивность, восторженность, беспечность, безрассудность в выборе партнеров по общению, эмоциональная значимость социальных контактов, экспрессивность, экспансивность, эмоциональная яркость в отношениях между людьми;
- склонность к непостоянству, подверженность влиянию чувств, случая и обстоятельств. Могут потворствовать своим желаниям или не делать усилий по выполнению групповых требований и норм;
- осторожность, социальная пассивность, деликатность, внимательность к другим, повышенная чувствительность к угрозе;
- чувствительность, впечатлительность, богатство эмоциональных переживаний, склонность к романтизму, художественное восприятие мира, развитые эстетические интересы;
- осторожность, эгоцентричность, настороженность по отношению к людям; склонность к ревности, стремление возложить ответственность за ошибки на окружающих, раздражительность, иногда автономность, самостоятельность и независимость в социальном поведении;
- высокая скорость решения практических задач, прозаичность, ориентация на внешнюю реальность, развитое конкретное воображение, практичность, реалистичность;
- изысканность, умение вести себя в обществе, в общении дипломатичность, эмоциональная выдержанность, проницательность, осторожность, хитрость, эстетическая изощренность;

- беспечность, самонадеянность, жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, безмятежность, небоязливость, хладнокровие, спокойствие, отсутствие раскаяния и чувства вины;
- консервативность, устойчивость по отношению к традициям, сомнение в отношении новых идей и принципов, склонность к морализации и нравоучениям, сопротивление переменам, узость интеллектуальных интересов, ориентация на конкретную реальную деятельность;
- зависимость от мнения и требований группы, социальность, следование за общественным мнением, стремление работать и принимать решения вместе с другими людьми, низкая самостоятельность, ориентация на социальное одобрение;
- низкая дисциплинированность, потворство, следует своим желаниям, зависимость от настроений, неумение контролировать свои эмоции и поведение;
- расслабленность, вялость, апатичность, спокойствие, низкая мотивация, излишняя удовлетворенность, невозмутимость;
- адекватность самооценки личности, ее определенная зрелость.

Социально-психологические особенности группы:

1) Сдержанность в установлении как межличностных, так и социальных контактов. В поведении – экспрессивность, импульсивность, в характере проявляются застенчивость и внешняя активность, склонность к индивидуальной деятельности, склонность к интроверсии.

2) Независимость характера, настороженность и проницательность по отношению к людям, зависимость от группы и общественного мнения, конформность и некоторая социальная незрелость.

3) Генетическая эмоциональная устойчивость (биологическая зависимость), уверенность в себе, спокойное адекватное восприятие действительности, такой человек не нуждается в волевой регуляции своих эмоций и поведении, стрессоустойчив, ригиден.

4) Оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, эрудированность. Такой человек обладает конкретным воображением, критичностью и консервативностью в принятии нового, направлен на конкретное практическое мышление. Направленность на практическую деятельность.

5) Адекватная самооценка, знание себя и своих качеств, принятие себя (индикатор личностной зрелости).

1. При исследовании мотивационной направленности личности на достижение успеха мы получили средний показатель группы, равный 17 баллам. Это означает, что группе присущ умеренно высокий уровень мотивации. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

2. Исследуя уровень демонстративности в группе, мы получили результат 16,08 балла, что является показателем того, что группа в целом обладает средним, нормальным уровнем демонстративности.

3. Проведя исследование на оценку силы воли, выявлен средний показатель по группе, который составил 22,33 балла. Это показывает, что в целом по группе у подавляющего числа респондентов характер и воля достаточно тверды, а поступки в основном реалистичны и взвешенны.

4. По результатам методики «Чертova дюжина» на выявление акцентуаций характера, если брать группу в целом, все психотипы находятся в рамках обычного рисунка личности. Однако если рассматривать акцентуации отдельно взятых лиц, можно сделать вывод, что практически у каждого опрошенного респондента имеется ярко выраженный тип личности.

5. Проведя диагностику «Шестнадцатифакторный тест Кеттелла», направленную на выявление определенных черт личности, были получены следующие средние значения для данной группы: 4,92 – замкнутость. Скрытность, обособленность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, критичность, склонность к объективности, ригидности, к излишней строгости в оценке людей. Трудности в установлении межличностных, непосредственных контактов; 5,67 – интеллект. Развитое абстрактное мышление, оперативность, сообразительность, быстрая обучаемость. Достаточно высокий уровень общей культуры, особенно вербальной; 7,33 – эмоциональная стабильность. Группа эмоционально устойчива, трезво оценивает действительность, активная, зрелая позиция; 6,92 – доминантность. Присущи самоутверждение, независимость, агрессивность, доминирование; 6,58 – экспрессивность. Безалаберность, импульсивность, веселость, энтузиазм; 5,92 – низкая нормативность поведения. Склонность к непостоянству, подверженность влиянию чувств, случая и обстоятельств; 5,08 – застенчивость, сдержанность, неуверенность, боязливость, робость; 6,33 – чувствительность для мужчин, жесткость для женщин; 6,08 – подозрительность. Наличие собственного мнения, проницательность; 5,75 – мечтательность. Богатое воображение, поглощенность своими идеями, внутренними иллюзиями («витают в облаках»); 6,17 – дипломатичность. Изысканность, умение вести себя в обществе, эмоциональная выдержанность, проницательность, осторожность, хитрость, умение находить выход из сложных ситуаций, расчетливость; 5,58 – спокойствие. Беспечность, самонадеянность, жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, безмятежность, небоязливость, хладнокровие, отсутствие раскаяния и чувства вины; 5,17 – консерватизм. Консервативность, устойчивость по отношению к традициям, сомнение в отношении новых идей и принципов; 4,25 – конформизм. Зависимость от мнения и требований группы, социальность, следование за общественным мнением, стремление работать и принимать решения вместе с другими людьми, низкая самостоятельность, ориентация на социальное одобрение; 5,17 – низкий самоконтроль. Низкая дисциплинированность, потворство, следует своим желаниям, зависимость от настроений, неумение контролировать свои эмоции и поведение; 5,5 – расслабленность. Вялость, апатичность, спокойствие, низкая мотивация, излишняя удовлетворенность, невозмутимость; 4,58 – адекватная самооценка. Характеризует адекватность самооценки личности, ее определенную зрелость.

Анализ результатов исследований показал, что в процессах переработки рекламной информации активно участвуют отношение человека к рекламному сообщению, его эмоции и чувства, например, чувства удовольствия, собственного достоинства, зависти, его понимание и принятие в сознание или, напротив, отторжение воспринятого и понятого, но не разделенного, не принятого потребителем содержания.

Вывод: на основе анализа результатов проведенных методик внутри данной группы можно сделать вывод, что многим людям из этой группы присуща подверженность воздействию мифов в рекламе. Если принять во внимание низкую силу воли у некоторых людей, повышенный уровень демонстративности, а также наличие определенных типов акцентуаций характера и личностных факторов, выявленных при помощи теста Кеттелла, то можно сказать, что большинству членов группы свойственна подверженность воздействию рекламных мифов.

Литература

1. Закс Л. А. К понятию мифологической реальности // Современное мифотворчество и искусство. Петрозаводск: Интелтек, 2010. 153 с.
2. Картер Г. Эффективная реклама. М.: Владос, 2008. 256 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: София, 2002. 418 с.
4. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М.: ЭКСМО, 2004. 352 с.

ПАРАМЕТРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В ОЦЕНКЕ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М. В. Шибанов

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых

Article is dedicated to description of results of research of parameters of educational environment of high school of central region of Russia. Educational environment is considered as factor of development of personal and creative potential of pupils. Obtained results demonstrate, that perception of educational space by different categories of its participants have significant differences. Referentiality of educational environment and contentment of pupils and parents in interaction in educational process interlinked to personal and professional competencies of.

В современных экономических условиях жизни нашей страны ключевой характеристикой конкурентоспособности государства является фактор создания инновационных научных идей и их трансформация в современные прорывные, высокие технологии. Решение этой задачи возможно при выполнении ряда условий, важнейшим из которых является наращивание интеллектуального, творческого, личностного потенциала общества. Несомненно, что ответственность за наше будущее в первую очередь ложится на систему образования. Среди задач государственной образовательной политики наиболее важной становится, по мнению В. И. Слободчикова, проектирование развивающего пространства общества, включающего образовательные процессы, образовательные институты и образовательные среды [5, с. 38].

Средовой подход в воспитании и образовании имеет богатую историю. Идеи развития образовательной среды и ее влияния на личностный и творческий потенциал разрабатывались в исследованиях В. П. Лебедевой, А. Б. Орлова, В. И. Панова, А. В. Петровского, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др [4]. Т. Н. Тихомирова рассматривает образовательную среду как социальный детерминант развития способностей личности, выделяя в качестве психологических ее аспектов – характер межличностного взаимодействия и воспитательного воздействия [6, с. 61]. В. А. Ясвин понимает образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7]. В качестве интегративного критерия качества образовательной среды конкретной школы В. А. Ясвин рассматривает обеспечение всем членам школьного сообщества возможности для эффективного личностного развития и саморазвития, что является основным психолого-педагогическим механизмом актуализации творческой познавательной активности. В. А. Ясвин предлагает следующие параметры для оценки образовательной среды школы:

- широта образовательной среды как структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее;
- интенсивность как структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности влияниями и возможностями;
- степень осознаваемости как показатель сознательной включенности всех субъектов образовательного процесса;
- устойчивость среды как стабильность во времени;
- обобщенность как степень координации деятельности всех членов образовательного сообщества;
- эмоциональность как соотношение в среде эмоционального и рационального компонентов;
- доминантность характеризует значимость среды в системе ценностей членов образовательного сообщества;
- когерентность как согласованность влияния на личность школьной среды с влияниями других факторов среды;
- социальная активность среды как показатель социально ориентированного созидательного потенциала;
- мобильность как способность образовательной среды к органичным эволюционным изменениям;
- безопасность, которая характеризует школьную среду с точки зрения ее физической, психологической и социальной безопасности для всех участников образовательного процесса [7].

По нашему мнению, изучение воздействия образовательной среды школы на процессы и результаты обучения с точки зрения безопасности является особенно важным, так как современная социокультурная ситуация дает многочисленные примеры негативного влияния внешних условий на становление личности человека. В качестве критериев психологической безопасности образовательной среды И. А. Баева выделяет референтность как значимость влияния среды на установки личности, удовлетворенность характеристиками взаимодействия и защищенность от психологического насилия [1].

Несомненно, что ключевой фигурой, формирующей чувство безопасности или опасности у ученика, является учитель. Поэтому важным условием создания психологической безопасности образовательной среды является готовность педагога к профессиональному поддерживающему педагогическому общению. И. А. Баева указывает, что эмоциональное выгорание, некомпетентность, низкий уровень мотивации педагога к профессиональному саморазвитию порождают проблемы в сфере взаимодействия между ребенком и учителем, которые выражаются в авторитарности, отсутствии доверительных отношений и психологической поддержки. Педагогическая деятельность представляет *особый вид социальной деятельности, направленной на передачу накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе*. Говоря о развивающей и безопасной образовательной среде, важно помнить, что самая гуманная педагогическая парадигма не снимает такие явления, как насилие самого факта образования, потому что приход ребенка в школу сопровождается приведением его к хорошо очерченным социальным нормам, ограничивающим свободу.

Таким образом, образовательная среда каждой школы и профессиональная компетентность ее педагогов является одним из условий решения глобальных государственных задач развития конкурентоспособности государства. По мнению В. А. Ясвина, невозможно судить о развивающем влиянии среды без анализа ее характеристик на различных уровнях: ученика, родителя, учителя, администрации [8, с. 61].

Все вышесказанное позволяет сформулировать проблему исследования: в какой степени параметры образовательной среды массовой общеобразовательной школы соответствуют современным требованиям развития личности?

Цель нашего исследования состояла в выявлении различий в экспертных оценках параметров школьной среды различными категориями членов образовательного сообщества.

Объект исследования – образовательная школьная среда.

Предмет исследования – параметры образовательной среды средней школы в оценке педагогов, родителей и учащихся старших классов.

В качестве гипотез были выдвинуты два предположения:

1. Оценки параметров школьной среды разными категориями членов образовательного сообщества будут иметь существенные отличия.

2. Референтность образовательной среды, удовлетворенность ее влиянием в оценке учащихся и родителей будут взаимосвязаны с параметрами профессиональной компетентности педагогов.

В качестве эмпирической базы исследования была выбрана средняя общеобразовательная школа № 15 г. Владимира. Выборку исследования составили педагоги школы ($n = 27$), ученики 9–11 классов ($n = 124$) и родители учеников 1, 2, 4 классов ($n = 80$).

Методологическим основанием исследования послужили научные труды В. А. Ясвина, В. И. Панова, Т. Н. Тихомировой, И. А. Баевой, посвященные исследованию социальных и образовательных сред, теоретические и методические разработки В. Д. Шадрикова и И. А. Зимней, раскрывающие содержание личностных и профессиональных педагогических компетенций.

Для анализа уровня развития параметров образовательной среды использовался опросник В. А. Ясвина «Параметры школьной среды» и «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» И. А. Баевой. Для выявления структуры профессионально-личностных компетенций

педагогов в нашем исследовании был подобран блок психологических методик, позволяющих получить представления не только об уровне развития профессиональных педагогических компетенций, но и выявить личностные особенности и ценностные ориентации педагогов, проявляющиеся в профессиональной деятельности: методика оценки уровня квалификации педагогических работников В. Д. Шадрикова, опросник «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В. Е. Орла, И. Г. Сенина, методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности на уровне идеала и на уровне поведения.

На первом этапе исследования были получены оценки параметров школьной среды с помощью методики В. А. Ясвина «Параметры школьной среды». Обобщенные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Обобщенные результаты оценки параметров школьной среды

	Широта	Интенс.	Особ.	Обобщ.	Эмоц.	Доминант.	Когерент.	Активн.	Моб.	Устойчив.
9 кл.	2	2,4	2,1	2,4	0,9	3,4	1,8	1,9	2	-0,2
10 кл.	3,15	3,6	4,1	4,19	2,2	3,7	2,05	2,8	4,5	0,7
11 кл.	2,4	4,6	3,1	2,1	3,45	3,1	1,95	4,3	2,15	0,19
Педагоги нач. шк.	4,9	4,4	4,6	6,9	2,7	6,9	3	2,7	6,5	-0,2
Педагоги ср. и ст. звена	3,9	4,1	4,1	2,1	2,8	5,7	2,7	2,8	5,1	0,7
Администрация	4,4	4,7	4,7	6,7	4,6	6,1	3,2	3	6,9	2,5

Полученные результаты свидетельствуют о том, что самые высокие оценки параметрам школьной среды дали представители администрации. Этот эффект В. А. Ясвин описывает, как «эффект матрёшки». Показатели параметров в оценке учителей и учащихся имеют существенные отличия и располагаются на среднем и ниже среднего уровня. Совпадение высоких оценок педагогов по параметрам доминантности, мобильности и интенсивности подчеркивают высокую центрацию педагогического коллектива на учебном процессе. Низкие и несовпадающие оценки педагогов и учащихся по параметрам эмоциональности, устойчивости и когерентности говорят о том, что образовательный процесс окрашен скорее негативными чувствами, тревогой, нежели радостью сотворчества.

На втором этапе исследования изучались профессиональные и личностные компетенции педагогов школы. В. Д. Шадриков, определяя содержание и структуру педагогической компетентности, отмечает, что это – системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [3]. В работах И. А. Зимней выделены и теоретически обоснованы три основные группы компетенций/компетентностей и определены входящие в каждую из них компоненты: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека и проявляющиеся во всех ее типах и формах [2].

Анализ результатов, полученных с помощью методики В. Д. Шадрикова, позволяет утверждать, что в исследуемой педагогической выборке наибольшую выраженность имеют следующие педагогические компетенции: умение реализовать педагогическое оценивание (15,3 балла), умение выбрать и реализовать образовательную программу (14,15 балла), умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности (13,85 балла). Наименьшую выраженность имеет способность разрабатывать собственные программы и методические материалы (9,07), самоорганизованность (11,78 балла) и способность вовлечь учащихся в процесс формирования целей и задач урока (11,33 балла).

Анализ параметров, характеризующих личностные особенности, проявляющиеся в профессиональной деятельности, свидетельствует о том, что педагогическая выборка в целом находится в области статистической нормы по всем 5 шкалам опросника ЛОП: нейротизм – 7 ± 1 , экстраверсия – 5 ± 1 , открытость опыту – 6 ± 1 , сотрудничество – 5 ± 1 , добросовестность –

6 ± 1 . Наиболее высокую оценку получила шкала «добросовестности» (56,04). Это говорит о том, что педагогическая деятельность способствует формированию высокого самоконтроля импульсивного поведения, ответственности, выполнению всех поручений, желанию выполнить все с высоким качеством и в срок. Однако высокие оценки по шкале «нейротизм» (47,44) говорят о тенденции педагогов воспринимать свою профессиональную деятельность как источник постоянного стресса. Персональный анализ данных выделил группу педагогов (40 %) с высокими баллами по шкале, свидетельствующими о том, что почти половина педагогов демонстрируют признаки эмоционального выгорания. Анализ результатов по параметру «открытость опыту» (40,07) подчеркнул факт того, что 37 % педагогов имеют тенденцию вести себя традиционно, общепринятым способом и проявлять консерватизм в деятельности. При этом педагоги, принадлежащие к остальной части выборки, демонстрируют выраженность параметра в норме и выше, а следовательно, готовы обсуждать новые идеи, узнавать новое в сфере своей профессии, совершенствовать свою профессиональную деятельность, включаться в новые проекты.

Результаты, полученные по шкале «сотрудничество» (35,48), свидетельствуют о том, что почти половина педагогов (42 %) продемонстрировала результаты ниже статистической нормы. Подчеркнем, что способность к установлению отношений сотрудничества создает наиболее доверительный и безопасный контекст взаимодействия между учителем и учеником.

Анализ результатов, полученных с помощью опросника Ш. Шварца, подчеркивает, что на уровне нормативных идеалов и ценностей, проявляющихся на уровне поведения для педагогической выборки, наиболее значимыми являются «безопасность» (стабильность общества, социальный порядок, национальная безопасность, взаимопомощь, здоровье), «доброта» (забота о благополучии других) и «самостоятельность» (автономность и независимость мысли и действия). Полученные результаты имеют определенные противоречия, заключающиеся в следующем: более половины педагогов обладают высокой выраженностью рефлексивности, эмпатии, социального интеллекта, креативности, мотивацией к творческой деятельности. Однако этот потенциал не полностью реализуется в профессиональной деятельности. В целом, результаты исследования профессиональных и личностных компетенций очень ярко отражают актуальное состояние конкретного педагогического коллектива, который загружен рутинной педагогической работой, поглощающей большой временной ресурс, вызывающей стресс и физическую усталость педагогов, имеющих при этом высокий творческий потенциал.

На третьем этапе было проведено исследование психологической безопасности образовательной среды школы в оценке старшеклассников и родителей с помощью методики И. А. Баевой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы». Проанализировав полученные результаты можно утверждать, что индекс качества настроения старшеклассников, степень их интереса к обучению в школе, степень психологической защищенности, референтность образовательной среды находится на среднем уровне. Для выявления взаимосвязи личностных и профессиональных компетенций педагогов и параметров безопасности школьной образовательной среды был использован корреляционный анализ (r-Спирмен, $p \leq 0,5$). Наиболее значимые результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Взаимосвязь профессиональных и личностных компетенций педагогов и параметров психологической безопасности образовательной среды школы в оценке старшеклассников

Параметры профессиональных и личностных компетенций педагогов	Референтность образовательной среды	Степень интереса к обучению в школе	Степень защищенности
Стимуляция (ур. идеала)	–	–	0,39
Самоорганизованность	–	0,45	–
Сотрудничество	0,43	–	–

Анализ взаимосвязей педагогических компетенций и параметров безопасности образовательной среды в оценке старшеклассников свидетельствует, что референтность среды определяется способностью педагогов устанавливать отношения

сотрудничества в образовательном процессе ($r = 0,43$). Степень интереса старшеклассников к обучению в школе взаимосвязана с самоорганизованностью педагогов ($r = 0,45$), которая предполагает умелое планирование, распределение текущих дел во времени и пространстве. Напомним, что именно способность к сотрудничеству и самоорганизованность как профессиональные компетенции в исследуемой педагогической выборке оказались выраженными в наименьшей степени. Неожиданной оказалась выявленная взаимосвязь степени защищенности от психологического насилия и стимуляции на уровне нормативного идеала личности ($r = 0,39$). Однако, если учитывать, что мотивационная цель указанной ценностной ориентации состоит в стремлении к новизне и поддержании оптимального уровня творческой активности, то педагог, обладающий подобной ценностной ориентацией, создает пространство для развития, творческой увлеченности и взаимодействия, в котором учащийся чувствует себя комфортно.

Таблица 3 – Взаимосвязь профессиональных и личностных компетенций педагогов и параметров психологической безопасности образовательной среды школы в оценке родителей

Параметры профессиональных и личностных компетенций педагогов	Степень привлекательности школы	Степень удовлетворённости школьной средой
Конформность (ур. идеала)	–	0,40
Доброта (ур. идеала)	–	0,41
Универсализм (ур. идеала)	–	0,56
Самостоятельность (ур. идеала)	–	0,52
Безопасность (ур. идеала)	–	0,55
Конформность (ур. поведения)	0,39	0,54
Традиции (ур. поведения)	–	0,50
Доброта (ур. поведения)	–	0,55
Универсализм (ур. поведения)	–	0,61
Самостоятельность (ур. поведения)	–	0,57
Стимуляция (ур. поведения)	–	0,41
Безопасность (ур. поведения)	–	0,55
Добросовестность	0,40	–

Исходя из данных, представленных в таблице, можно утверждать, что степень привлекательности школы для родителей определяется способностью педагога к гармоничному социальному взаимодействию и добросовестному выполнению своих профессиональных обязанностей. Удовлетворенность школьной средой взаимосвязана с параметрами, характеризующими ценностную сферу педагога, в ряду которых преобладают ценности принадлежности к группе, включающие стремление понимать других, оказывать помощь и поддержку.

Полученные результаты дают возможность выделить ряд направлений деятельности всего педагогического коллектива по развитию образовательной среды:

1) подробный, объективный и качественный анализ параметров образовательной среды, особенно в зоне их несовпадения в оценке разными категориями респондентов;

2) оптимизация управленческих функций, их своевременности и согласованности, что позволит педагогам более гибко планировать профессиональную деятельность, не испытывать недостатка времени и освобождать ресурс для творческой деятельности;

3) развитие культуры сотрудничества и взаимоуважения в школьном сообществе, преодоление барьера субъект-объектных отношений, что будет способствовать формированию психологически безопасной, а следовательно, создающей возможности для творческого самовыражения личности как взрослого, так и ребенка;

4) создание возможностей для всех участников образовательного процесса проявлять свою инициативу и активность во внешних проектах, социальных инициативах посредством преодоления барьеров узкопредметной направленности и сосредоточенности на содержании учебных предметов.

Литература

1. Баева И. А. Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды : монография. М. : МГППУ, 2008. 310 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 381 с.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М. : Министерство образования и науки Российской Федерации, Институт содержания образования государственного университета – высшей школы экономики, 2010. С. 118–135.
4. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 352 с.
5. Слободчиков В. И. Понятийный строй возрастнo-нормативной модели развития // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: Научно-методический сборник в двух томах / под общ. ред. канд. психол. наук А. С. Обухова. М. : МГПУ, 2010. С. 38–42.
6. Тихомирова Т. Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 230 с.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 356 с.
8. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М. : Сентябрь, 2011. 176 с.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПОРТФОЛИО

А. В. Бусыгина

Северо-Кавказский федеральный университет

In this article has regarded the problem of activation of training activities of students on the basis of the method of portfolio. Here was analyzed the theoretical base on the problem of the activation of educational and cognitive activity of students of universities and the method of portfolio like a promising area of improving quality of educational activity. Also, in this article was revealed theoretical and methodological basis of researching and methodology of determine of the level of educational activity of students. According to the research, author proposes the program «The portfolio in the system of university education» which is directed to the activation of educational activity of students with using the method of portfolio.

Задачи современной системы образования состоят в повышении качества общего и профессионального образования, выходе высшей школы на международный уровень, повышении конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности высшего профессионального образования на мировом рынке труда.

Одновременно с подготовкой высококвалифицированного специалиста отечественная система высшего образования предусматривает формирование широкообразованной творческой личности. Выпускники вуза должны быть не только профессионально образованными, но и эрудированными, творческими, инициативными, умеющими в сложных ситуациях принимать правильные, часто нестандартные решения, иметь системное мышление, быть способными к непрерывному самообразованию и саморазвитию. В настоящее время данную задачу уже невозможно решить без фундаментализации образования, которая сегодня является одной из мировых тенденций его развития. Обучение студента, отвечающего современным требованиям, может обеспечить система профессионального образования, основанная одновременно на выверенном содержании специальной и фундаментальной подготовок. Кроме того, в современных условиях внимание акцентируется на непрерывном образовании в течение всей жизни. Важно сформировать у студентов потребность и готовность к непрерывному образованию и самообразованию, навыки и умения самостоятельно приобретать знания, включать новые знания, способности деятельности в систему уже усвоенных и применяемых на практике.

В современном образовании актуализируется гуманистическая и личностная направленность образовательного процесса, определяющего качественно новое понимание студента как субъекта учебной деятельности и предполагающего создание условий для целостного проявления, развития и раскрытия личности учащегося. Реализация такого подхода в учебной деятельности студентов становится возможной только при его активной позиции.

Исследованию активизации учебно-познавательной деятельности студентов в отечественной педагогической науке уделяется большое внимание. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время накоплена существенная теоретическая база по проблеме активизации учебно-познавательной деятельности студентов вуза, которой посвящены труды С. Ю. Алфёрова, Н. Э. Касаткиной, В. С. Леднёва, Т. В. Машковой, Б. П. Невзорова, Л. Г. Тивановой, Т. Б. Чуйковой, Т. М. Чурековой и др.

Сущность, тенденции и особенности активизации учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях рассмотрены С. И. Архангельским, Е. И. Барабановой, Л. Н. Вавиловой, С. С. Великановой, В. М. Вергасовым, Г. А. Каменевой, Р. А. Низамовым, Л. В. Павловой, Т. С. Паниной, И. Ф. Харламовым, А. И. Шаповал, Г. И. Жукиной и пр.

Исследование проблемы активизации учебной деятельности студентов с применением различных способов, форм, средств рассмотрено в диссертационных работах Д. Д. Бадамеовой, С. А. Барамжиной, Н. И. Ворожейкиной, Т. Б. Кропачевой, Л. Л. Мелтоян, И. А. Разуменко и др.

В современной дидактике метод портфолио является одним из инновационных, перспективных и продуктивно направленных на качество учебной деятельности. Научно-исследовательский интерес к данному методу проявлен со стороны В. К. Загвоздкина, Т. Г. Новиковой, М. А. Пинской, А. С. Прутченкова, Е. Е. Федотовой, М. А. Чошанова и др., в публикациях которых рассматривается ретроспективный анализ портфолио, опыт использования портфолио в зарубежном образовании, общедидактическая роль портфолио в обучении. Однако проблема активизации учебной деятельности студентов на основе метода портфолио не являлась предметом специального научного исследования.

Раскрыв актуальность заявленной темы, мы перешли к определению теоретико-методологической основы исследования. Ею являются:

- на уровне философской методологии – общепсихологические положения о взаимообусловленности деятельности и активности, общепсихологические положения о ценности человека, герменевтические положения о понимании учителя учеником, общетеоретические суждения о закономерностях онтогенетического развития, общепсихологические положения о субъектной активности человека в обществе, философское положение о целостности изучаемых явлений;
- на уровне общенаучных подходов – деятельностный (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), субъектный (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн), акмеологический (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.);
- на уровне конкретно-научной методологии – гуманный личностный подход (Ш. А. Амонашвили, В. Г. Александрова), аксиологический подход (Б. С. Гершунский, В. А. Сластенин, И. А. Колесникова), компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов и др.).

Исходя из теоретико-методологической основы исследования проведено теоретическое изучение проблемы активизации учебной деятельности студентов и педагогические возможности использования при этом метода портфолио.

В 2012 году было проведено экспериментальное исследование, которое предусматривает применение и закрепление на практике знаний по проблеме активизации учебной деятельности студентов при использовании метода портфолио.

В эксперименте принимали участие студенты 3 курса группы «А» и «Б» специальности «Педагогика и психология» ФГБОУ ВПО «Ставропольского государственного университета», которые были поделены на две группы: экспериментальную (Э.Г.) и контрольную (К.Г.) по 15 участников в каждой. Диагностика уровня учебной активности студентов осуществлялась методом сравнительного эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика уровня учебной активности студентов. К критериям учебной активности можно отнести: развитие учебных мотивов, развитие интернального локуса-контроля и самооценку уровня рефлексии, общую самооценку и развитие уровня познавательной потребности. Поэтому для определения уровня учебной активности студентов были взяты следующие методики: первая – «Методика изучения мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной; вторая – «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттера; третья – «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» М. Г. Мануйлова, В. В. Козлова, Н. П. Фетискина; четвертая – «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой и пятая – «Опросник В. С. Юркевича «Определение уровня познавательной потребности».

Результаты вышеописанных диагностических методов каждой из групп представлены на рисунках 1–3.

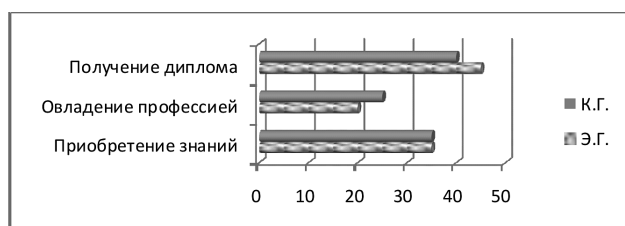


Рисунок 1 – Уровень развития учебных мотивов студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

При проведении первой методики у студентов выделяется высокий уровень мотива получения диплома, характеризуется стремлением приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремлении к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Это говорит о незрелости субъектной позиции студента в учебной деятельности. Поэтому главной задачей преподавателя с этим контингентом видится в необходимости развития стремления к приобретению знаний, любознательности, мастерства и высокой компетентности.



Рисунок 2 – Уровень развития локуса контроля студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

По направленности локуса контроля на начало эксперимента общим для обеих групп явилось превалирование интернального локуса контроля над экстернальным, при чем определяемая данной методикой разница между двумя измерениями локусов контроля составила 6,8 % в Э.Г., а в К.Г. – 15,2 %. Выявленная разница объясняется следующим фактом: в ходе беседы со студентами выяснилось, что участники К.Г., обращались к преподавателям за объяснением отметки, полученной им, обсуждали, на какие аспекты следует обратить внимание. Такой целенаправленной работы у учащихся Э.Г. не наблюдалось. Таким образом, это ориентирует деятельность преподавателей, работающих с участниками Э.Г., на необходимость работы с выявленными недостатками.

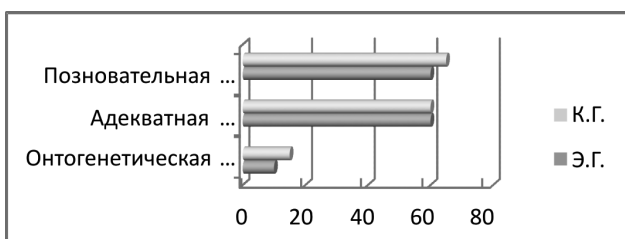


Рисунок 3 – Учебная активность студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

Сравнительный анализ результатов уровней развития самооценки, рефлексии и познавательной потребности позволяет сделать вывод о том, что: чем ниже уровень рефлексии, тем выше мотивация получения диплома; чем больше студент мотивирован на овладение профессией и приобретение знаний, тем адекватнее становится оценка и познавательная потребность. Минимальная самостоятельная деятельность доминирует над сознательной вовлеченностью в учебу.

После проведения исследования по выбранным методикам нами были разработаны критерии уровней учебной активности студентов.

Таблица 1 – Критерии уровней учебной активности студентов

Кол-во баллов	Уровень	Характеристика уровня
1	Низкий	Ведущий мотив обучения «Приобретение диплома», что говорит о направленности личности на внешние стимулы. Указывает, что самостоятельная деятельность обеспечивается только путем контроля, способность к выполнению самостоятельной деятельности практически не развита, участие в самостоятельной учебной деятельности минимально. Для решения поставленных задач необходимы советчики или консультация преподавателя. Наблюдается незрелость субъектной позиции в учебной деятельности
2	Средний	Студенты могут вносить элементы самостоятельности в свою учебную деятельность и поведение, они периодически проявляют позитивное отношение к активности в самостоятельной работе, однако делают это вынужденно, поскольку в вузе она просо обязательна
3	Высокий	Характеризуется шкалами «Приобретение знаний» и «Овладение профессией». Превалированием интернального локуса контроля, а также рефлексией со знаком «+». Говорит об устойчивом познавательном интересе, сознательной вовлеченности в самостоятельную учебную деятельность, которая целенаправленная, внутренне мотивирована, структурирована и корректируется самим студентом

Согласно разработанным критериям можно разделить испытуемых респондентов по уровням учебной активности студентов. Полученные результаты представлены в таблице 2 и на рисунке 4.

Таблица 2 – Результаты констатирующего этапа эксперимента, отражающие уровень учебной активности участников экспериментальной и контрольной групп

Группа	Уровень учебной активности (% участников)		
	Низкий	Средний	Высокий
Э.Г.	26,6 (4 чел.)	33,4 (5 чел.)	40,1 (6 чел.)
К.Г.	13,3 (2 чел.)	33,4 (5 чел.)	53,3 (8 чел.)

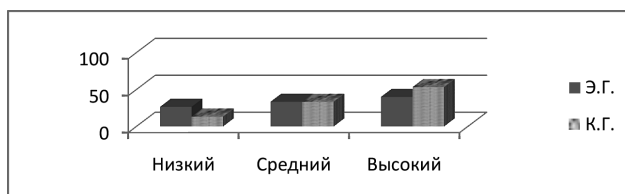


Рисунок 4 – Качественная характеристика результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента

При обработке результатов экспериментальной и контрольной групп на предмет выявления различий были получены следующие данные. У участников экспериментальной группы результаты, отражающие уровень учебной активности, немного ниже, чем у респондентов контрольной группы. Поэтому с испытуемыми экспериментальной группы была определена дальнейшая работа.

Для повышения уровня учебной активности была разработана экспериментальная программа «**Портфолио в системе вузовского обучения**», направленная на активизацию учебной деятельности студентов при использовании метода портфолио. Данная программа реализована на втором – формирующем этапе эксперимента.

В программе отражены: пояснительная записка; цель освоения; компетенции, формирующиеся в результате ее освоения; тематическое планирование; содержание дисциплины; учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы; оценочные средства для текущего контроля успеваемости; учебно-методическое и информационное, а также материально-техническое обеспечение дисциплины.

Целью освоения программы является ознакомление студентов с основами метода портфолио и их подготовкой к его реализации в образовательной практике вуза.

Общая трудоемкость составляет 104 часа: аудиторные – 40 часов (лекции – 20, практические занятия – 20) и самостоятельная работа – 60 часов. В программе рассматриваются следующие темы: проблема активизации учебной деятельности студентов в современном образовательном процессе, психолого-педагогическая характеристика учебной деятельности студентов, портфолио как новый феномен образовательного пространства, реализация метода портфолио как способ активизации учебной деятельности студентов: структурные и функциональные компоненты, оценка реализации метода портфолио как способа активизации учебной деятельности студентов.

Итогом работы студентов по данной программе является подготовка учебного портфолио и его *самопрезентация*.

Для оценки эффективности внедренной экспериментальной программы активизации учебной деятельности студентов на основе метода портфолио участники экспериментальной группы мы перешли к следующему итоговому этапу эксперимента.

На итоговом этапе эксперимента испытуемые респонденты, согласно разработанным критериям, были отнесены к уровням учебной активности следующим образом, полученные данные представлены в таблице 3 и на рисунке 5.

Таблица 3 – Результаты итогового этапа эксперимента, отражающие уровень учебной активности участников экспериментальной и контрольной групп

Группа	Уровень учебной активности (% участников)		
	Низкий	Средний	Высокий
Э.Г.	13,3 (2 чел.)	26,7 (4 чел.)	60 (9 чел.)
К.Г.	13,3 (2 чел.)	33,4 (5 чел.)	53,3 (8 чел.)

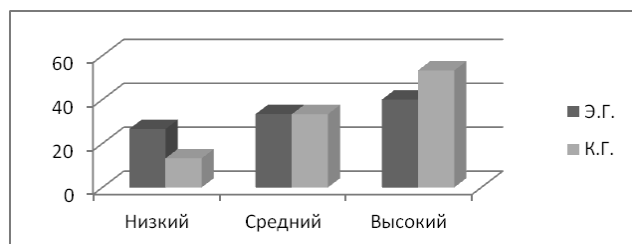


Рисунок 5 – Качественная характеристика результатов, полученных на итоговом этапе эксперимента

Из приведенных выше результатов видно, что после проведения экспериментальной работы уровень учебной активности участвующих респондентов повысился.

Для полноты объективной оценки полученных данных необходимо сравнить результаты диагностирования участников экспериментальной и контрольной групп на двух этапах: констатирующем и итоговом. Данные показаны в таблице 4 и на рисунке 6.

Таблица 4 – Результаты констатирующего и итогового этапов эксперимента, отражающие уровень учебной активности участников экспериментальной и контрольной групп

Вид диагностики	Показатель		Э.Г.	К.Г.
Первичная	Уровень учебной активности (% учащихся)	Низкий	26,7 (4 чел.)	13,3 (2 чел.)
		Средний	33,4 (5 чел.)	33,4 (5 чел.)
		Высокий	40,1 (6 чел.)	53,3 (8 чел.)
Вторичная	Уровень учебной активности (% учащихся)	Низкий	13,3 (2 чел.)	13,3 (2 чел.)
		Средний	26,7 (4 чел.)	33,4 (5 чел.)
		Высокий	60 (9 чел.)	53,3 (8 чел.)

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов, полученных на итоговом этапе эксперимента, позволил констатировать у участников Э.Г. развитие мотивов: овладение профессией и получение знаний, интернального локуса-контроля, онтогенетической рефлексии, адекватной самооценки и познавательной потребности.

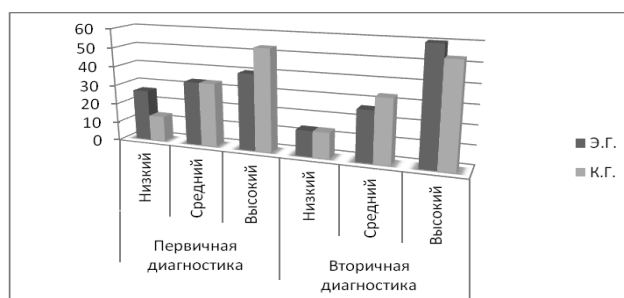


Рисунок 6 – Качественная характеристика результатов, полученных на констатирующем и итоговом этапах эксперимента

Обобщенные данные позволили сделать вывод о развитии субъектной позиции в учебной деятельности студентов Э.Г., умении определять ими индивидуальную образовательную траекторию, что подтверждает выполнение обозначенных задач активизации учебной деятельности студентов на основе метода портфолио.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что после внедрения в экспериментальной группе экспериментальной программы по активизации учебной деятельности студентов при использовании метода портфолио результаты, полученные в ходе диагностики, качественно улучшились.

Исследование, проведенное в рамках данной проблемы, позволило разработать и внедрить экспериментальную программу «Портфолио в системе вузовского обучения» по активизации учебной деятельности студентов на основе метода портфолио, которая базируется на инновационных технологиях, отражающих важные достижения современной системы образования.

Проводимая работа дала возможность проследить динамику изменения уровня учебной активности студентов. Созданная среда по активизации учебной деятельности в студенческом возрасте при применении портфолио позволила расширить сферу представлений о методе портфолио.

Сравнительный анализ полученных результатов в ходе исследования позволил выявить сдвиг по показателям сформированности учебной активности студентов.

Таким образом, разработанная экспериментальная программа активизации учебной деятельности студентов на основе метода портфолио может быть использована педагогами на различных ступенях вузовского обучения при организации учебной деятельности учащихся, оценке качества образовательных результатов, развитии рефлексивной позиции студентов, построении траектории индивидуального образовательного маршрута.

Результаты исследования помогут педагогам в теоретическом переосмыслении содержательных и технологических аспектов организации процесса активизации учебной деятельности студентов при помощи метода портфолио в образовательной практике.

Литература

1. Белошицкий А. В., Бережная И. Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. 2006. № 5.
2. Загвоздкин В. К. Портфолио в учебном процессе // Вопросы образования. 2004. № 2.
3. Новикова Т. Г. Инновационные подходы к оцениванию с помощью портфолио // Школьные технологии. 2006. № 1.
4. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010.
5. Пейп Дж. С., Чошанов М. А. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор школы. 2000. № 1.
6. Портфолио ученика, или Папка личных достижений : сборник / Т. И. Тюляева. М. : Вентана-Граф, 2012.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ АКАДЕМИЧЕСКИ НЕУСПЕШНЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О. В. Зайцева

Уральский государственный педагогический университет

This article is devoted to the study of the structure of self-regulation academically unsuccessful students study of correction of self-control training and professional activity. Is that one of the most important psychological mechanisms of realization of activity subject to internally deterministic is her conscious targeted regulation, and success in a variety of practical activities is ensured by the operation of the integrated system of regulation. This article describes the special psychological and pedagogical correction of program indicators of self-regulation among academically unsuccessful students and is based on its effectiveness.

На современном рынке труда востребованными являются специалисты, гибкие к изменяющимся условиям современного общества, способные ставить адекватные цели и способные планомерно достигать их, разрабатывая поэтапные программы действий.

Разработка проблемы саморегуляции учебно-профессиональной деятельности является актуальной на современном этапе модернизации всей системы образования нашей страны. Одной из основных задач вуза является оптимизация учебной деятельности студентов, а также повышение ее продуктивности при постановке и решении учебно-профессиональных задач. Сознательная постановка учебных целей, достижение их исполнения и оценивание полученных результатов своей деятельности возможны в том случае, когда самим студентом осознается значимость приобретаемой им профессии и степень ответственности за собственное обучение.

Собственно период студенчества является переходным, так как студент выполняет специфический вид деятельности: с одной стороны, учебную деятельность, а с другой – эта деятельность имеет явный профессионально ориентированный контекст. Однако, при равных условиях обучения часть студентов в ходе учебно-профессиональной деятельности испытывают существенные затруднения в организации и регулировании не только собственно учебной деятельности, но и саморегуляции поведения. Данные сложности могут быть обусловлены нарушениями системы саморегуляции студента. Овладение студентами оптимальным стилем саморегуляции может определить дальнейшие перспективы их профессионального роста и личностного развития [3, с. 3].

Проблему настоящего исследования составляет противоречие между существующей потребностью в формировании навыков саморегуляции в учебно-профессиональной деятельности у студентов и отсутствием конкретной психокоррекционной программы воздействия на нарушения процесса саморегуляции и волевых качеств личности.

Целью исследования является разработка и апробация психолого-педагогической программы по коррекции нарушений саморегуляции личности для академически неуспешных студентов.

В основе исследования находится гипотетическое предположение о том, что процесс психокоррекции саморегуляции у академически неуспешных студентов возможен при соблюдении ряда условий:

- опора на положения субъектного подхода, а именно саморегуляция рассматривается как фактор субъектного развития личности;
- учет базовых механизмов психокоррекции саморегуляции личности студента, а именно рефлексии и самопознания;
- учет нарушений саморегуляции личности в учебно-профессиональной деятельности, обусловленных несформированностью навыков планирования учебно-профессиональной деятельности, неприятием социальной роли студента, неадекватностью самооценки, отсутствием приоритета образования в ценностной структуре, несформированностью способности к самопознанию и рефлексии, неразвитостью качеств целеполагания, целеобразования.

Проблеме психической саморегуляции уделяется достаточное внимание в зарубежной и отечественной психологической науке. Феномен саморегуляции в зарубежной психологии изучался в рамках различных направлений, а именно бихевио-

ристского направления (Кэнфер Ф., 1972), психологии мотивации (Бандура А., Хекхаузен Х., 1986), когнитивной психологии (Куль Ю., 1985; Крампен П., 1990, Нюттен Ж., 1987), социальной психологии (Кун М., Кули Ч., Шибутани Т., 1969). В качестве основной функции волевой регуляции признается процесс контроля за реализацией намерения в действии с течением времени в изменяющихся условиях.

Процесс саморегуляции возникает в ситуации, когда на пути к достижению поставленной цели возникают внешние или внутренние препятствия (Х. Хекхаузен, А. Бандура). Саморегуляция включает в себя следующие фазы: выбор цели, оценку цели, поддержание направления поведения, изменение направления поведения и достижение цели.

А. Бандурой в разрабатываемой им теории ключевое значение имеют понятия «саморегуляция», «самоконтроль» и «самоэффективность» личности. Саморегуляция определяется как одна из значимых характеристик личности, состоящая из следующих компонентов: самонаблюдения, самооценки и самоответственности. С помощью самонаблюдения регулируется поведение человека, посредством самооценки оценивается, с позиции определенных личностных норм самоответственность предполагает готовность брать на себя ответственность за свою деятельность и поведение.

Х. Хекхаузен рассматривает проблему саморегуляции в рамках психологии мотивации, выделяет некую специфическую способность, называемую когнитивной структурированностью: люди с низкой когнитивной структурированностью не способны гибко реагировать и перестраивать свою деятельность при изменении какой-либо ситуации, зависимой от внешних условий, обладают низкой способностью вносить коррекцию при изменении условий. Концепция саморегулируемого обучения нашла широкое распространение в образовательной практике, теория контроля за действием Ю. Куля послужила одним из оснований для разработки данной концепции. Основным положением данной концепции является то, что если учащийся принимает более сознательное осмысленное участие в своем обучении, то процесс обучения протекает более эффективно [8].

В отечественной психологической науке изучение проблемы саморегуляции произвольной активности человека связано с субъектным подходом к изучению личности (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский).

Представления о модели саморегуляции в отечественной психологии разрабатываются сотрудниками лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО под руководством О. А. Конопкиной. Успешность в различных видах практической деятельности обеспечивается функционированием целостной системы саморегуляции. Чем выше индивидуальная степень осознанного саморегулирования, развитость, взаимосвязанность всех основных регуляторных процессов (планирования целей, моделирования значимых для их достижения условий, программирования действий, оценивания результатов), тем легче и продуктивнее происходит деятельность [4, с. 12].

Успешность обучения А. К. Осницкий связывает с уровнем сформированности у учащихся умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами выполнения заданий, то есть умениями осознанной саморегуляции деятельности. Система саморегуляции рассматривается как совокупность компонентов: определения цели деятельности, анализа и выявления (моделирования) значимых условий, выбора последовательности действий, оценки результатов и их коррекции в случае необходимости – подчиненных осознаваемому человеком процессу целеполагания и целеосуществления [6].

В. И. Моросановой выделен и исследован феномен индивидуального стиля саморегуляции, характеризующегося комплексом стилевых особенностей регуляторики. Структура саморегуляции универсальна для различных видов деятельности. Индивидуальный стиль саморегуляции является предпосылкой формирования конкретных стилей учебной и профессиональной деятельности [5].

Учебная деятельность имеет свою специфику, обусловленную возрастными и индивидуальными особенностями личности, своеобразием процесса становления субъектности и условий социализации. Согласно И. А. Зимней, учебно-профессиональная деятельность – это специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений и навыков, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и компетенций [2].

Оптимизация учебно-познавательной деятельности студентов осложняется тем, что в системе «обучающий – обучаемый» студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом деятельности. С одной стороны, субъект – носитель неповторимых индивидуальных особенностей, на которые он может опираться в обучении, с другой – активный организатор этой деятельности, ответственный за ее результаты и в процессе ее реализации регулирующий свою жизнь. Поэтому становление субъекта учебной деятельности происходит, если учащийся изменяет способы освоения знаний и навыков, отношение к учению, развивает саморегуляцию.

Таким образом, саморегуляция студентом своей учебно-профессиональной деятельности – это способность субъекта рационально организовывать и поэтапно выполнять свою учебно-профессиональную деятельность, осуществлять ее коррекцию, учитывать промежуточные результаты с целью повышения эффективности профессионально значимой учебной работы и совершенствования процесса ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, компетенций и опыта. Саморегуляция играет особую важную роль в осуществлении учебной деятельности, нарушения выражаются в невозможности целенаправленной, спланированной организации своей деятельности.

Психологическая коррекция является достаточно эффективным методом воздействия, направленным на усовершенствование сформированных качеств личности. Теоретический обзор исследований позволяет сделать вывод о возможности нивелирования нарушений саморегуляции путем психокоррекционного воздействия [1, 7].

В соответствии с данными теоретического анализа литературы по проблеме саморегуляции учебной деятельности студентов была разработана и реализована адекватная предмету исследования программа эмпирического исследования. Приступая к эмпирическому исследованию нарушений развития саморегуляции личности академически неуспешных студентов, мы обратились к выявлению особенностей развития саморегуляции личности среди студентов, имеющих разный уровень академической успеваемости. Для этого было создана экспериментальная выборка, состоящая из 60 респондентов, разделенная на две равные группы (первую группу составили студенты, имеющие высокий уровень академической успеваемости, вторую – студенты, имеющие низкий уровень академической успеваемости). Исследование проводилось на базе Института психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Программа эмпирического исследования включала следующий психодиагностический инструментарий: «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, «Репертуар ролей» Л. В. Куликова, методики Дембо – Рубинштейн, «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Кто Я?» Кун и Мак-Портленд, «Диагностика особенностей самоорганизации-39» А. Д. Ишкова.

В ходе математико-статистического анализа были установлены достоверные различия в особенностях сформированности системы саморегуляции у студентов, имеющих разный уровень академической успеваемости, для определения различий в системе саморегуляции был использован U-критерий Манна-Уитни (см. табл.).

Из таблицы видно, что практически все измеряемые переменные достоверно различаются в группах респондентов с различным уровнем академической успеваемости. Для студентов с низким уровнем академической успеваемости характерны более низкие значения по всем переменным. Так, неуспешные студенты имеют низкую потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения, цели подвержены частой смене, испытывают сложности в выделении значимых условий, в оценивании несогласования полученных результатов с целью деятельности, они зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких студентов снижена возможность компенсации личностных особенностей, неблагоприятных для достижения поставлен-

ной цели. В результате у таких студентов неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Таблица – Значимые различия в системе саморегуляции академически успешных и неуспешных студентов

Параметр	U	p-level	Параметр	U	p-level
Планирование	13,50*	0,001	Анализ ситуации	117,00*	0,001
Моделирование	152,50*	0,001	Планирование	93,50*	0,001
Программирование	124,50*	0,001	Самоконтроль	173,00*	0,004
Оценка результатов	167,50*	0,003	Коррекция	263,00*	0,006
Гибкость	220,00	0,067	Волевые усилия	129,00*	0,002
Общий уровень саморегуляции	8,00*	0,001	Самоорганизация	67,00*	0,001
Целеполагание	66,00*	0,001	Значимость роли студента	12,50*	0,001

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу биквартимакс-методом. В результате была выделена структура, раскрывающая специфику системы саморегуляции академически неуспешных студентов. Фактор 1 «Осознанная регуляция» (23,4 % общей дисперсии) включает следующие компоненты: «Целеполагание» (0,748), «Планирование» (0,716), «Общий уровень саморегуляции» (0,831). Он отражает готовность активизировать всю систему саморегуляции для достижения поставленной цели, в случае если цель значима.

Фактор 2 «Социальная желательность» (10,7 % общей дисперсии) включает следующие компоненты: «Актуальная самооценка характера» (0,724), «Идеальная самооценка характера» (0,743), «Актуальная самооценка по параметру авторитет среди сверстников» (0,796), «Актуальная самооценка внешности» (0,803). Второй фактор выражает значимость привлекательной внешности и комфортного поведения, это выражается в проявлении положительных черт характера для достижения высокого авторитета среди сверстников.

Полученные различия послужили основой для разработки программы коррекции, направленной на нивелирование нарушений. На этапе формирующего эксперимента осуществлялись разработка и апробация в экспериментальной группе специальной психолого-педагогической программы по коррекции нарушений саморегуляции для академически неуспешных студентов.

Целью психокоррекционной программы являлась коррекция нарушений саморегуляции у академически неуспешных студентов. Организация индивидуальной психокоррекционной работы включает четыре основных блока: диагностический блок, установочный блок, коррекционный блок, блок оценки эффективности коррекционных воздействий.

Базовыми механизмами психокоррекционной программы явились рефлексия (являющаяся, с одной стороны, механизмом формирования саморегуляции учебной деятельности, с другой – ее компонентом) и самопознание (осознание себя как активного субъекта учебно-профессиональной деятельности и как будущего специалиста) [5]. Для развития рефлексии участника проводился детальный анализ ситуаций, осознаний, личностных изменений, возникающих после очередного занятия, а также детальный разбор процесса и результатов упражнений, проводимых на занятии.

Основными принципами разработки и реализации программы являлись принципы комплексности (программа нацелена на развитие всех компонентов саморегуляции, большинство форм и методов работы позволяли эффективно действовать одновременно в нескольких направлениях) и принципы опоры на разные уровни организации психических процессов (предполагал наличие двух уровней развития саморегуляции: деятельностного и личностного).

Опытно-экспериментальная деятельность предполагала проведение специальных занятий со студентами и вторичную диагностику, направленную на выявление изменений стиля саморегуляции учебной деятельности студентов. Все занятия были построены в форме индивидуальных консультационных встреч. Частота необходимых встреч, раз в неделю, в течение

восьми недель, длительность каждого коррекционного занятия составляет полтора часа. Каждое занятие включает коррекционное упражнение и самостоятельное задание.

Все занятия состояли из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. Подготовительная часть включала обсуждение домашнего задания, произошедших событий, личностных изменений, связанных с коррекционным процессом. Основная часть включала выполнение определенных упражнений, связанных с темой занятия. Заключительная часть ориентирована на подведение итогов работы, сбор обратной связи, обсуждение последующего домашнего задания.

Оценка эффективности психолого-педагогической коррекционной программы осуществлялась с помощью применения Т-критерия Вилкоксона. Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что в процессе осуществления программы психолого-педагогической коррекции статистически значимые сдвиги были выявлены по ряду показателей, а именно «Планирование» ($T_{\text{эм}} = 2,665$; $p < 0,05$), «Программирование» ($T_{\text{эм}} = 2,201$; $p < 0,05$), «Общий уровень саморегуляции» ($T_{\text{эм}} = 2,022$; $p < 0,05$), «Целеполагание» ($T_{\text{эм}} = 2,665$; $p < 0,05$), «Самоорганизация» ($T_{\text{эм}} = 2,022$; $p < 0,05$), что свидетельствует о нивелировании нарушений саморегулятивных навыков студентов.

Данные проведенного теоретического и практического исследования свидетельствуют о том, что выдвинутое гипотетическое предположение о возможности процесса психокоррекции при соблюдении ряда условий получило эмпирическую поддержку.

Эмпирические данные и их систематизация могут найти применение в работе педагогов и психологов в целях нивелирования проблем обучения и самовоспитания, обусловлен-

ных нарушениями саморегуляции личности. Данные материалы также могут представлять определенную ценность для специалистов по работе с молодежью.

Литература

1. Бадмаева Д. Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях (на примере экзаменационного стресса) : дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2004. 157 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.
3. Киселевская Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 148 с.
4. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва : Наука, 2001. 192 с.
6. Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
7. Сова Ю. И. Смысловая саморегуляция жизнестойкого отношения студента к кризисным ситуациям : дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 228 с.
8. Шляпников В. Н. Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 135–144.

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ

Ю. С. Ковалева

Северо-Кавказский федеральный университет

In this article is considered process of formation successful personality in traditions of family education. It's shown, that success of formation personality it's caused, first of all, by a family. Than the family is better and than better it influences education, that the result is higher physical, moral, labor training of the personality.

Семья выступает важнейшим фактором формирования личности. Именно в семье, особенно в раннем детстве, когда ребенок интенсивно впитывает жизненные впечатления, знания, овладевает опытом поведения, у него закладываются социальные основы личности. Современная семья может успешно реализовывать воспитывающую функцию, если родители всю деятельность, связанную с формированием личности детей, строят на научной основе и исходят из того, что воспитание растущего человека есть их естественная потребность и гражданский долг. Здоровый, гармоничный образ жизни семьи, гуманное отношение родителей к детям, благоприятный внутрисемейный психологический климат играют ведущую роль в семейном воспитании.

Система семейного воспитания в последнее время претерпевает значительные изменения. Известно, что состояние современной семьи обусловлено рядом негативных факторов, произошло разрушение статуса семьи, даже во внешне вполне благополучных семьях отсутствует взаимопонимание между супругами, детьми и родителями.

Сложившаяся система детско-родительских отношений являлась предметом исследования таких авторов, как В. Н. Дружинин, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс, Р. В. Овчарова, В. Сатир и др.

Проблемой формирования личности ребёнка на протяжении многих лет занимались такие известные психологи и педагоги, как Л. С. Выготский, А. А. Бодалев, И. С. Кон, А. Я. Варга, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Столин и другие.

Анализ имеющейся литературы позволил выявить противоречие между усилением значимости личностной успешности дошкольников и недостатком эффективных средств её формирования; между объективно возрастающей потребностью в исследовании ценностно-смысловых аспектов успешности и декларативностью внутрисемейных ценностей, составляющих личностную успешность ребенка; между актуальностью исследований установок родителей в отношении воспитания собственных детей и ограничением содержания личностной успешности.

Мы считаем, что в связи с особой воспитательной ролью семьи необходимо определить значение внутрисемейных факторов, в частности, семейных традиций для формирования личности ребёнка, а именно его личностной успешности.

Проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос о том, какие средства внутрисемейного воспитания являются наиболее эффективными для формирования успешной личности дошкольников. Мы стремимся определить значение внутрисемейных факторов, в частности семейных традиций, для формирования личностной успешности ребёнка.

Цель исследования – изучить влияние семейных традиций на формирование успешной личности ребенка в теоретико-прикладном аспекте.

Объект исследования – процесс формирования успешной личности дошкольника.

Предмет исследования – формирование успешной личности ребенка в традициях семейного воспитания.

Гипотеза исследования строится на предположении о том, что успешность ребенка во многом определяется тактикой его воспитания в семье, опирающейся на наличие устоявшихся внутрисемейных (в том числе народных, этнических) традиций и принципов семейного воспитания (атмосфера альтернативизма, принцип безопасности, принцип единства и др.); культивирование положительных личностных качеств ребенка; создание специальных ситуаций в родительской дидактике, формирующих положительное отношение ребенка к себе, уверенность в своих силах, удовлетворение внутренних притязаний («эффект Пигмалиона»).

Понятие *успеха* можно рассматривать в узком и широком значении. Узкое значение сводится к пониманию оценки конкретного результата, достижения, значимости для личности. В широком смысле под *успехом* понимается жизненная успешность, которую человек достигает и переживает в ходе собственной жизнедеятельности, стремясь реализовать собственный потенциал [2, с. 78].

Успех личности в контексте жизнедеятельности может выступать формой самореализации и приводит к субъективной удовлетворенности процессом жизни. В том случае, если личность ощущает себя успешной, повышается осознание своей способности и компетентности в управлении собственной жизнедеятельностью, разрешении жизненных трудностей, реализации поставленных целей [1, с. 91].

Рассматривая семью как основной фактор, влияющий на формирование личности каждого человека, необходимо также отметить ее психологическое значение, т.к. именно в семье формируются все те качества личности, которые представляют ценность для общества. Каждого человека семья защищает от стрессовых и экстремальных ситуаций. Уют и тепло домашнего очага, реализация потребности человека в доверительном и эмоциональном общении, сочувствие, сопереживание, поддержка – все это позволяет человеку быть более стойким к условиям современной беспокойной жизни.

С одной стороны, семья вводит в общество его новых членов, передавая им язык, нравы и обычаи, основные образцы поведения, обязательные в данном обществе, вводит человека в мир духовных ценностей общества, контролирует поведение своих членов. С другой стороны, семья создает условия для развития личности всех своих членов внутри семьи. Рождение детей вызывает радость не только от сознания продолжения своего рода, но и дает возможность увереннее смотреть в будущее. В супружеской жизни человека наиболее ярко проявляется чувство любви и взаимопонимания, признание, уважение, чувство безопасности. Человек приобретает ценность для общества только тогда, когда он становится личностью, и формирование ее требует целенаправленного, систематического воздействия. Именно семья с ее постоянным и естественным характером воздействия призвана формировать черты характера, убеждения, взгляды, мировоззрение ребенка. Поэтому выделение воспитательной функции семьи как основной имеет общественный смысл [8, 7, 5, 6].

Влияние семьи и семейного воспитания на психологические особенности ребенка и становление его личности многократно показано и доказано. В последнее время в связи с кардинальными социокультурными и нравственно-психологическими трансформациями, которые происходят в современной российской семье, проблема детско-родительских отношений становится всё более актуальной для социально-психологических исследований.

Семья способна выступать в качестве положительного фактора воспитания дошкольника. Именно в семье индивид получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится вести себя в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему родители учат ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой [6, с.112].

Нами проведено экспериментальное изучение процесса формирования личностной успешности ребенка на основе традиций семейного воспитания.

Целью экспериментальной работы было изучение параметров личностной успешности детей и их изменение под влиянием специально-организованных условий, сформулированных в научной гипотезе.

Исходя из исследовательской цели, нами решались следующие задачи экспериментального исследования:

1) на основании выявленных структурных компонентов личностной успешности ребенка, критериев и уровней её сформированности, выявить реальный уровень успешности дошкольников;

2) провести целенаправленную работу по формированию у детей адекватной самооценки, вариативности мышления, творческого самовыражения, гармонизации внутреннего состояния; а также по родительскому просвещению в области воспитания успешной личности дошкольника посредством внутрисемейного воспитания;

3) оценить динамику уровня личностной успешности дошкольников до и после формирующего этапа эксперимента.

Эксперимент проходил в МДОУ № 26 «Солнышко» г. Светлогорода. В нем участвовали дети в возрасте 5–6 лет (20 человек) и их родители (примерно одного возраста, рода занятий, социального положения и уровня материального благополучия, русской национальности).

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа стало первичное диагностирование участников контрольной и экспериментальной групп на предмет выявления уровня личностной успешности дошкольников, характера детско-родительских отношений, количественный и качественный анализ полученных данных после их обработки.

Целью формирующего этапа явилась реализация с участниками экспериментальной группы разработанной экспериментальной программы, направленной на формирование у де-

тей адекватной самооценки, вариативности мышления, творческого самовыражения, гармонизации внутреннего состояния, а также знаний и положительного отношения родителей к процессу воспитания успешной личности ребенка через семейные традиции.

Целью контрольного этапа стала повторная оценка личностной успешности детей, анализ и интерпретация количественных и качественных данных; формулирования выводов об эффективности мероприятий на формирующем этапе эксперимента.

Исходя из выделенных критериев личностной успешности ребенка нами были выбраны следующие средства – диагностические методики: «Какой Я?», методика «Какой ты?», «Шкала самооценки ребенка», анкета «Взаимоотношения в семье», анкетирование родителей дошкольного образовательного учреждения. Обобщив содержание критериев успешности ребенка в данных методиках, мы получили следующую характеристику уровней её сформированности:

Высокий уровень характеризуется адекватной самооценкой ребенка, достаточным объемом знаний и представлений родителя о воспитании ребенка. Ребенок в семье чувствует себя комфортно и уютно. Родители уважают своего ребенка, одобряют его интересы и планы, стараются во всем помочь ему, поощряют его инициативу и самостоятельность.

Средний уровень характеризуется недостаточным объемом знаний и представлений родителя о воспитании ребенка. Родители нарушают взаимоотношения с детьми. У ребенка противоречивая оценка себя.

Низкий уровень характеризуется незнанием родителей о воспитании детей. Родители воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, испытывают по отношению к ребенку раздражительность и обиду. Ребенок неадекватно оценивает себя.

Итак, диагностика личностной успешности респондентов-детей на основе традиций семейного воспитания выявила существенные положительные изменения только среди участников экспериментальной группы. Несмотря на то, что доминирующим уровнем по-прежнему остается средний, изменились индивидуальные показатели в данной выборке испытуемых, а именно: три человека перешли с «низкого уровня» на «средний», два человека – со «среднего уровня» на «высокий». На «низком уровне» не оказалось ни одного участника.

Это свидетельствует об эффективности предложенных средств и методов работы с детьми экспериментальной группы в рамках формирующего этапа эксперимента.

Количественные данные в процентном соотношении выглядят следующим образом (табл. 1 и рис. 1, 2).

Таблица – Сравнительная оценка личностной успешности старших дошкольников, %

Уровень воспитанности	ЭГ		КГ	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	10	30	10	20
Средний	60	70	50	70
Низкий	30	—	40	10

Уровень развития личностной успешности в ЭГ

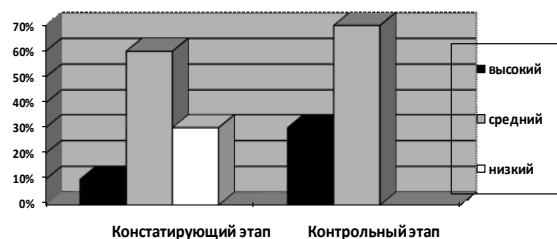


Рисунок 1 – Сравнительная оценка личностной успешности в экспериментальной группе

Проведенное нами исследование выявило, что формирование личностной успешности дошкольника в семье может быть успешным, если у родителей сформированы знания о типах и стилях семейного воспитания и о внутрисемейных традициях воспитания успешной личности ребенка, а также если применяются специальные ситуации в родительской дидактике, формирующие положительное отношение ребенка к себе,

уверенность в своих силах, удовлетворение внутренних притязаний и многое др.

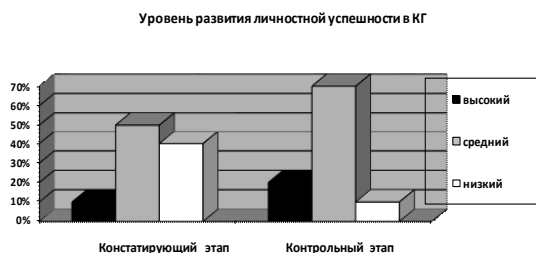


Рисунок 2 – Сравнительная оценка личностной успешности в контрольной группе

Таким образом, семейное воспитание понимается как управляемая система взаимоотношений родителей с детьми. Выбор семейного воспитания зависит от взглядов родителей. Необходимо выбрать ту стратегию воспитания, которая бы подходила ребенку для успешной реализации своих возможностей.

В экспериментальном исследовании мы подтвердили выдвинутую гипотезу и убедились в том, что эффективность процесса формирования успешной личности ребенка зависит от:

- четкого представления родителями компонентов личностной успешности, критериях и уровнях её сформированности у дошкольника;
- моделирования процесса формирования личностной успешности дошкольника через семейные традиции;
- предложенных педагогических технологий, предполагающих взаимообмен родительским опытом

воспитания ребенка в семье, коррекцию результатов.

Безусловно, данная работа не является исчерпывающим исследованием роли семейных традиций в воспитании успешной личности ребенка. На наш взгляд, отдельного и более глубокого научного анализа требуют вопросы, связанные:

- с разработкой, выявлением и оценкой критериев (показателей) успешности детей дошкольного возраста на основе психологических исследований;
- с моделированием и технологизацией процесса воспитания успешности ребенка в контексте семейных традиций;
- изучением готовности дошкольных педагогов к осуществлению данного направления работы с детьми и их родителями.

Литература

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 2001.
2. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. М., 2004.
3. Азаров Ю. П. Педагогика семейных отношений. М., 2008.
4. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., 2002.
5. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. М., 2008.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2001.
7. Земская М. Р. Семья и личность. М., 2009.
8. Загвязинский В. И. Личностно-социальный подход в воспитании // Педагогика. 2006. № 3.
9. Ительсон Л. Б. Становление личности. Сыктывкар, 2006.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О. В. Кудряшова

Пензенский государственный университет

The article reveals the theory of students' personal potential completed by the results of the empiric study drawing on the example of students future psychologists.

Процесс реформирования системы высшего профессионального образования России в связи с вступлением в Болонский процесс – и «отклик» на изменения во всем мире, и стремление перейти на европейские стандарты – создать единое образовательное пространство и повысить мобильность студентов, а также необходимость создать максимально эффективную систему подготовки специалистов для всех сфер жизнедеятельности. Быстрые темпы развития и неопределенность выдвигают иные требования к профессиональной подготовке: выпускник вуза в первую очередь должен обладать не готовым набором профессионально важных качеств, а способностью «расти» в профессии, умением анализировать свою деятельность, осваивать новые профессиональные зоны, что возможно, на наш взгляд, за счет актуализации личностного потенциала.

В федеральных государственных образовательных стандартах 3-го поколения делается акцент, во-первых, на доминирующей позиции активных и интерактивных методах обучения по сравнению с традиционными занятиями, во-вторых, на самообразовании студентов. Именно эти акценты переводят нас из плоскости «сухих» технологических изысканий к личности студента. Согласно работам И. В. Кузнецовой и Ю. П. Поваренкова [2, с. 78–79] первокурсники далеко не всегда четко представляют свою будущую профессиональную деятельность, у большинства не сформирован профессиональный план. Первокурсник, вступая на путь профессионального развития, обладает актуальными и потенциальными возможностями и ресурсами, но, обращаясь к работам И. В. Кузнецовой и Ю. П. Поваренкова, следует отметить, что первокурсники плохо понимают себя, свои возможности, ценности, желания, характер [2, с. 79]. На наш взгляд, в пространстве профессиональной подготовки в вузе возможно раскрытие «спящих» внутри каждого человека потенциалов.

В настоящее время проблема потенциала представлена в работах отечественных ученых, таких как: Д. А. Леонтьев, Г. В. Иванченко, Т. О. Гордеева, О. В. Митина, Л. А. Александрова, Е. Н. Осин, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, И. В. Байер, И. Н. Дроздов, О. Н. Зубова, В. Н. Маркин, Е. В. Дьякова, Е. П. Ходаева и др., а также в работах зарубежных ученых: Дж. Лёвинджер, Ф. Баррон, Э. де Боно, Дж. Гилфорд, Ф. Джексон, Д. Льюис, Р. Стернберг, К. Тейлор, П. Торренс и др [3].

Сам термин «потенциал» в переводе с латинского *potentia* дословно переводится как «сила, возможность» [4]. Вслед за В. Н. Марковым и Ю. В. Сиягиным мы в качестве понятия, обобщенно определяющего реальные возможности развития человека как личности и как профессионала, рассматриваем понятие «потенциал» [4]. Эмпирическое исследование проведено нами на выборке студентов будущих психологов, поэтому кратко рассмотрим особенности профессии психолога. Психологи – востребованная практическая профессия. Работа психолога-практика не ограничивается решением прикладных задач учреждений и предприятий, она состоит и в попытке помочь отдельному человеку справиться с проблемами, возникающими в его личной жизни, требует не только и, может, не столько владения ремеслом, сколько профессионализма в понимании человека.

Умение решать практические задачи помощи человеку – это ситуация, в которых, принимая решения и делая выбор нужных слов, техник, методов, отражается в первую очередь на клиенте (осознанный выбор). Даже в математике хорошая теоретическая подготовка не гарантирует успешного решения математических задач. В психологии же – каждая задача всегда уникальна из-за уникальности человека, а поиск решения, способного действительно помочь человеку и не создать ему новых проблем, оказывается на грани между теоретико-практическими знаниями психолога и его личностью.

Проблема выбора чаще выступает как составная часть процессов планирования, принятия решения (Т. В. Корнилова). При этом часто выбор рассматривается в контексте неустраняемой неопределенности будущего, выступая средством ее раз-

решения (Н. Ф. Наумова), а соответственно и выход на вопросы принятия ответственности, принятия риска и неоднозначности последствий своих действий. Готовность к процессам выбора связывается с личностным потенциалом (Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам), в связи с этим в эмпирическом исследовании мы рассматриваем удовлетворенность выбором профессии и характеристики личности, которые согласно работам Д. А. Леонтьева составляют личностный потенциал.

Личностный потенциал – это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий (Д. А. Леонтьев). Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации.

Понятие «личностный потенциал» раскрывает идею «изменяющейся личности в изменяющемся мире» (А. Г. Асмолов), не статичное приспособление к изменяющейся действительности, а готовность и способность к самостоятельному созданию необходимых условий для реализации задуманных решений (в целом поступки как субъекта). При этом далеко не всякий в каждый момент своей жизнедеятельности выступает подлинным субъектом того, что он делает, но решения в сфере профессиональной деятельности психолога-практика должны быть сделаны с позиции субъекта.

Раскрывая структуру личностного потенциала студента через толерантность к неопределенности, жизнестойкость как способность справляться со сложными жизненными ситуациями, и самодетерминацию как стремление к саморазвитию, учитываются как требования конкретного вида деятельности, в нашем случае педагога-психолога, так и возможности (ресурсы) конкретного студента.

Таким образом, личностный потенциал студента в процессе профессиональной подготовки в вузе определяется нами как система внутренних ресурсов личности студента и внешних условий для их проявления, которая выражается в учебно-профессиональной деятельности, направленной на получение социально значимых результатов (позитивных достижений в профессиональном становлении личности).

Рассматривая потенциал как возможность, отметим, что нередко возможности не реализуются в реальности, и создать условия для максимального развития личностного потенциала каждого студента призвана образовательная среда вуза.

Исследование личностного потенциала было проведено нами на базе Пензенского государственного университета (г. Пенза), в котором приняли участие студенты 1, 2, 3, 4 курсов факультета психологии (общая выборка – 129 студентов, из них – 9 юношей и 120 девушек; возраст от 17 до 21 года). Со всеми студентами было одновременно проведено тестирование с помощью следующих методик:

1. Методика «Субъективное качество выбора» (Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, А. Х. Фам), направленная на выявление удовлетворенности, самостоятельности, продуманности, эмоциональной окраски выбора профессии.

2. Опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна (MSTAT-1) в адаптации Е. Г. Луковицкой, направленный на измерение готовности включаться в ситуации неопределенности и успешно действовать в них.

3. Тест самодетерминации К. Шелдона, предназначенный для диагностики способности самостоятельно выбирать направления саморазвития (удовлетворенность своей жизнью и выбор самостоятельно определять ход собственной жизни).

4. Шкала жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой), направленная на диагностику набора установок, позволяющих эффективно справляться со сложными жизненными ситуациями.

Полученные результаты кратко представим по каждой методике согласно курсам обучения:

- 1) Удовлетворенность профессиональным выбором характерна в большей степени для студентов 3 и 4 курсов (70 % и 80 % соответственно), что может объясняться тем, что процесс профессиональной подготовки построен таким образом, что на более старших курсах появляются узкоспециализированные

дисциплины, и это дает возможность определиться с научными и профессиональными интересами, на первых же курсах преобладают дисциплины общего профессионального цикла.

- 2) Толерантность к неопределенности как принятие и осознание сложности, неоднозначности и непредсказуемости окружающего мира согласно результатам исследования характерна для 55 % студентов 4 курса, для 65 % студентов 3 курса, для 50 % студентов 2 курса и для 60 % студентов 1 курса, в целом видимых различий по учебным курсам по данному показателю нет, при этом следует отметить, что выборка в целом фактически разделилась пополам, то есть процент студентов с выраженной нетолерантностью к неопределенности примерно такой же. При этом, согласно работам Т. В. Корниловой, «суть человеческого бытия – постоянное преодоление неопределенности, незаданность любых форм и оснований его решений и действий» [1], что является особенно значимым в период общей неопределенности в нашей стране, получается, что примерно 50 % студентов нашей выборки склонны к использованию стереотипных подходов и шаблонных решений сложных жизненных задач и такова характеристика самой активной части общества (кроме того при максимуме разброса значений по методике от – 66 до 66 среднее значение по всей выборке исследования 12,6).

- 3) Общая жизнестойкость понимается как система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, позволяющие человеку выдерживать и эффективно разрешать стрессовые ситуации. Высокий уровень жизнестойкости характерен для 35 % студентов 1 курса, для 25 % студентов 2 курса, для 20 % студентов 3 курса и 21 % студентов 4 курса, такие студенты активны и уверены в своих силах, нечасто переживают стресс и даже в стрессовой ситуации продолжают эффективно работать, не теряя душевного равновесия. Для большинства студентов характерен средний уровень жизнестойкости (38 % – 1 курс, 42 % – 2 курс, 36 % – 3 курс, 51 % – 4 курс), что проявляется в быстром утомлении при стрессовых ситуациях, при высоком напряжении в работе, учебе у них могут проявляться усталость, депрессия, ухудшение здоровья, но они мало подвержены стрессам в обычной жизни (в быту). Данные показатели по общей жизнестойкости студентов показывают нам, что лишь небольшая часть молодежи нашей выборки способна эффективно разрешать возникающие стрессовые жизненные ситуации и, возможно, что не вполне готовы к реальной жизни, автономной от родительской семьи. На основе полученных данных мы дополнительно в дальнейшем рассмотрим различия в проявлениях жизнестойкости иногородних и городских студентов. Показательно, что из трех шкал (вовлеченность как активная жизненная позиция, контроль как проявление «я хозяин своей судьбы», принятие риска как готовность рисковать и совершать ошибки) у всех курсов высокий процент (74 % – 1 курс, 68 % – 2 курс, 62 % – 3 курс, 70 % – 4 курс) по принятию риска, что говорит об их готовности учиться на своих ошибках и взгляде на жизнь как на способ приобретения опыта, а вот низкий уровень по шкале «вовлеченность» (38 % – 1 курс, 42 % – 2 курс, 52 % – 3 курс, 46 % – 4 курс) говорит о том, что у студентов нет уверенности в том, что только человек с активной жизненной позицией может найти что-то стоящее и интересное в жизни (и это может объясняться все большей значимостью материального достатка, когда даже устроиться на хорошо оплачиваемую работу возможно лишь материально обеспеченным людям, когда в значимые ценности человека в первую очередь в большинстве случаев входят «деньги»).

- 4) Самодетерминация как способность человека определять ход собственной жизни, принимая и воплощая в реальность решения с опорой на собственные ценности, а не на требования окружающих, факторы ситуации. Рассматривая данные по шкале автономии – степени уверенности человека в возможности выбора в той или иной ситуации, преобладает средний уровень выраженности у большинства студентов (42 % – 2 курс, 46 % – 3 курс, 61 % – 4 курс), что проявляется в среднем уровне переживания выбора, то есть жизнь такими студентами рассматривается как подвластная их контролю, так и как отсутствие выбора в зависимости от конкретной ситуации. При этом для 61 % студентов 1 курса характерен высокий уровень по шкале автономии, что свидетельствует о том, что они ощущают жизнь как подвластную их собственному контролю, что они сами способны выбирать направление собственной жизни и принимать решения, это, возможно, объяснимо, если рассмотреть первый год обучения в вузе как первый этап самостоятельной жизни, где ты сам определяешь ход своей жизни, становишься более свободным и делаешь более осознанные жиз-

ненные выборы, пусть и просто в координатах своей собственной жизни. Показательно, что по шкале самовыражения для большинства студентов характерен средний уровень (68 % – 1 курс, 60 % – 2 курс, 58 % – 3 курс, 58 % – 4 курс), что проявляется в умеренном переживании самовыражения, то есть когда они чувствуют, что их жизнь соответствует или не соответствует их ценностям, целям, потребностям, желаниям. Данные показатели возможно объяснимы, если рассматривать студенческий возраст как этап «инициации» во взрослость, в автономную, самостоятельную жизнь, при этом в данном возрасте как раз завершается становление жизненного плана, включающего дальнейшее и профессиональное, и семейное будущее.

Далее мы провели математико-статистическую обработку данных с помощью программы SPSS Statistics 17.0. (поиск корреляционных связей с помощью критерия Пирсона с целью использования в дальнейшем для разработки социально-психологического тренинга):

- выявлена положительная значимая корреляционная связь ($r_{\text{эмпл}} = 0,577$ при $p = 0,05$) показателей удовлетворенности профессиональным выбором и принятие риска студентами, то есть чем выше удовлетворенность выбором профессии у студентов, тем выше вероятность проявления у них стремления действовать на свой страх и риск;
- выявлена положительная значимая корреляционная связь ($r_{\text{эмпл}} = 0,651$ при $p = 0,01$) показателей контроля и автономии студентов, то есть чем выше стремление у студентов контролировать ход своей собственной жизни, тем вероятнее выраженность контроля как стремления продолжать борьбу в стрессовой ситуации и чувствовать себя хозяином своей судьбы;
- выявлена положительная значимая корреляционная связь ($r_{\text{эмпл}} = 0,648$ при $p = 0,01$) показателей автономии и общей жизнестойкости студентов, то есть чем выше стремление у студентов контролировать ход своей собственной жизни, тем вероятнее проявление у них жизнестойкости как системы убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют им выдерживать и эффективно разрешать жизненные задачи даже в условиях стрессовой ситуации.

Данные корреляционные связи (здесь не учитываются корреляционные связи, полученные между показателями одной методики) позволяют построить трениговую программу, направленную на раскрытие личностного потенциала студентов и основанную на приемах, способствующих формированию опыта самостоятельного, осознанного принятия решений, что приведет к формированию у них профессионально-ролевого поведения. Необходимо отметить, что данная программа – это не способ «лечить», изменять, ломать привычные паттерны поведения студентов, а всего лишь возможность расширить границы собственной жизни, увидеть другие варианты поведения в привычных жизненных ситуациях, и это тоже своего рода ресурс, только иного рода (эта программа как проба себя

в безопасных условиях, возможность узнать себя лучше и увидеть свои реальные возможности).

Краткий обзор результатов нашего исследования говорит о том, что студенчество как динамично развивающаяся социальная группа, наиболее чувствительная к изменениям в обществе, культуре, политике и других сферах жизнедеятельности, во многом остается как будто неподвижной, застывшей, словно не готовой к изменениям и сложностям в реальной самостоятельной жизни. При этом многие тенденции изменения ценностей, жизненного и профессионального планов, целей у студентов продиктованы и процессами, происходящими в мире в целом, и в конкретной стране, а также социокультурной средой конкретного учебного учреждения. При условии множественности факторов, влияющих на формирующийся «взгляд» на мир современного студенчества, по нашему мнению, важным остается качественная характеристика того, что составляет «жизненные ориентиры» этого поколения молодежи, которое в дальнейшем станет основой общества. Именно в связи с этим значимым является раскрытие личностного потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки, что в первую очередь проявляется в эффективном разрешении ими сложных жизненных ситуаций, в готовности решать нестандартные задачи и находить креативные, нестандартные решения, а также в их стремлении самим строить свою жизнь, в том числе и свое профессиональное будущее и начинать с построения своего обучения в вузе, чтобы в дальнейшем стать профессионалом высокого класса.

Практическая значимость исследования состоит в разработке: пакета диагностического инструментария по изучению личностного потенциала студентов; социально-психологического тренинга, направленного на раскрытие личностного потенциала студентов (основанного на приемах, способствующих формированию опыта самостоятельного, осознанного принятия решений, что приведет к формированию у студентов профессионально-ролевого поведения); рекомендаций для преподавателей вуза по раскрытию личностного потенциала студентов в процессе обучения в вузе.

Литература

1. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 3(11). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.02.2013 г). 0421000116/0030.
2. Кузнецова И. В., Поваренков Ю. П. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза : учебное пособие. Сыктывкар : Коми пединститут, 2003. 128 с.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
4. Марков В. Н., Синягин Ю. В. Потенциал личности: акмеологическая постановка проблемы // Мир психологии: научно-методический журнал. 2000. № 1. С. 250–261.
5. Психологическая диагностика «Диагностика личностного потенциала». 2007. № 1. 135 с.

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ВЫПУСКНИКАМИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Д. Е. Маджа

Северо-Кавказский федеральный университет

From the available scientific information, we have concluded that the success of the organization depends on the career-oriented activities focused and student-centered psychopedagogical support of senior professional choice. Consequently, it (support) is a necessary component of career-oriented activities at the school and is defined as a set of scientific-methodological and organizational and educational work of the teaching staff, in cooperation with the social partners on the formation of the school educational environment conducive to professional self-learners.

Осуществляемая на сегодняшний день система профориентационной работы педагога-психолога в старшей школе – это, прежде всего, совокупность научно-методической и организационно-педагогической деятельности по формированию образовательной среды, способствующей самоопределению учащихся.

Актуальность данной проблемы возросла в нашей стране, во-первых, в связи с изменением социально-экономического

устройства государства, во-вторых, с низкой результативностью профориентационной работы со школьниками.

О низкой результативности профориентационной работы со школьниками свидетельствуют и связанные с профессиональным самоопределением учащихся противоречия между:

- склонностями, способностями учащихся и требованиями избираемой профессии;
- осознанием уровня своего общего развития и возможностью заниматься менее квалифицированной работой;
- притязаниями и реальными возможностями заполнения вакантных мест;
- склонностью к профессии и представлениями о ее престижности.

Решение этой проблемы определило цель нашего исследования: теоретическое и экспериментальное изучение эффек-

тивности условий осуществления профориентационной деятельности педагога-психолога с учащимися сельской школы (на примере старших классов). Объектом выступила система профориентационной поддержки учащихся выпускных классов в условиях общеобразовательной школы сельского типа. Предмет исследования – это процесс индивидуальной поддержки школьным педагогом-психологом профессионального выбора старшеклассников.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой уровень готовности к профессиональному выбору учащихся старших классов может повыситься, если в профориентационной деятельности педагогом-психологом будет организована постоянная и целенаправленная поддержка профессионального выбора школьников, на основе:

- 1) профессиональной и личностной направленности каждого учащегося;
- 2) прямого и опосредованного (через педагогов и родителей) воздействия на когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты профессионального самоопределения каждого учащегося.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. На основе изученных источников и литературы раскрыть понятия о профессиональной ориентации, профориентационной поддержке, психолого-педагогической поддержке, готовности к выбору профессии, индивидуальной поддержке профессионального выбора учащихся старших классов.
2. Подобрать методы и методики изучения готовности к профессиональному выбору учащихся 11-х классов.
3. Провести экспериментальное изучение процесса индивидуальной поддержки профессионального выбора старшеклассников в соответствии с выдвинутой гипотезой исследования.
4. Проанализировать и интерпретировать количественные и качественные результаты, полученные в экспериментальном исследовании.
5. Предложить методические рекомендации по осуществлению эффективной психолого-педагогической поддержки профессионального выбора учащихся 11-х классов на индивидуальной и личностно-ориентированной основе работы с учащимися.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач в исследовании использованы следующие методы:

- теоретические: анализ, синтез, индукция, дедукция, реферирование, аннотирование, конспектирование и др.;
- эмпирические: анализ психолого-педагогического опыта, наблюдение, беседа, опрос, эксперимент;
- статистические: статистический анализ и педагогическая интерпретация количественных данных.

Теоретическая значимость работы заключается в подборе теоретического и научно-методического материала, являющегося дополнением к основному в свете разрешения проблемы поиска эффективных средств профориентационной поддержки педагогом-психологом профессионального выбора (готовности к нему) учащихся 11-х классов в условиях сельской школы. Проанализированы фрагменты оригинального опыта работы школьных педагогов-психологов по организации и поддержке профессионального выбора старшеклассников.

Практическая значимость состоит в том, что разработанная нами экспериментальная программа по индивидуальной поддержке учащихся 11-х классов сельской школы является рекомендуемым практическим материалом для школьных педагогов-психологов, учителей (классных руководителей) 10–11-х классов и других специалистов, участвующих в профориентационной деятельности школьников.

Для поддержки профессионального выбора учащихся 11-х классов был проведен психолого-педагогический эксперимент в рамках индивидуальной образовательной и просветительской профориентационной работы педагога-психолога.

Цель эксперимента состояла в выявлении начального уровня готовности к выбору профессии учащихся 11-х классов, эффективности разработанной программы педагога-психолога по профориентационной поддержке учащихся из выпускных классов.

Эксперимент проходил на базе МОУ СОШ № 1 и МОУ СОШ № 2 г. Теберда. Для проведения экспериментальной работы были взяты 11-е классы, которые и составили 2 группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) – по 20 участников в

каждой. Диагностика начального уровня готовности к выбору профессии участников осуществлялась методом сравнительного анализа.

Для диагностики начального уровня готовности к выбору профессии старшеклассников были определены ее аспекты:

- выявление *профессиональной направленности* личности;
- определение *типа личностной направленности*;
- определение уровня *готовности к выбору профессии*.

На констатирующем этапе была проведена первичная диагностика начального уровня готовности к выбору профессии участников экспериментальной и контрольной групп. Для этого были использованы методики: «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е. А. Климова; опросник Дж. Голланда; опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии В. Б. Успенского.

По результатам проведенной диагностики на констатирующем этапе эксперимента был выявлен начальный уровень готовности к профессиональному выбору участников эксперимента и выделены её аспекты: *уровень готовности к выбору профессии, тип личностной направленности и профессиональная направленность*. Результаты диагностики показали, что уровень готовности к выбору профессии недостаточно стабилен и высок, что требует организации дополнительной деятельности по его повышению.

Результаты по определению профессиональной направленности в контрольной и экспериментальной группах представлены на рисунке 1.

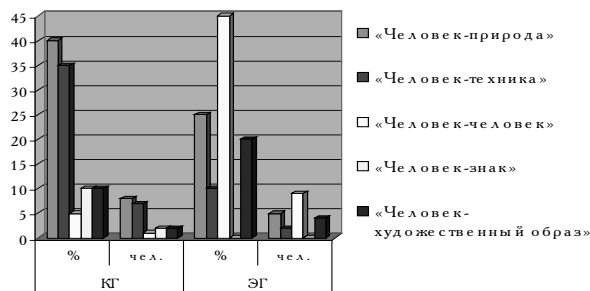


Рисунок 1 – Профессиональная направленность участников контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

С целью уточнения и получения более объективных данных о профессиональной направленности участников эксперимента нами была использована методика Дж. Голланда по выявлению типа личности (рис. 2).

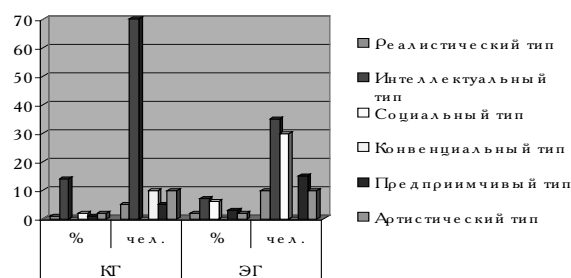


Рисунок 2 – Доминирующая личностная направленность в контрольной и экспериментальной группах

Мы посчитали необходимым и целесообразным осуществить корреляционный анализ полученных диагностических данных о профессиональной направленности и типов личностной направленности участников эксперимента. Результаты этой работы отражены в таблице 1.

Мы полагаем, что представленная информация в систематизированном виде позволяет расширить наше представление как педагогов-психологов о соотносимости профессиональной направленности с типами личностной направленности в исследуемой выборке. И тем самым дает возможность на более высоком и эффективном уровнях организовать и провести индивидуальную поддержку профессионального выбора участников эксперимента.

Таблица 1 – Соотношение профессиональной направленности с типом личностной направленности в КГ и ЭГ

КГ	Профессиональная направленность	Тип личностной направленности	ЭГ
1. Андрей Б. 2. Джамиля Д. 3. Арнольд М. 4. Амина Х. 5. Шамиль А. 6. Таулан Д. 7. Динара С. 8. Аслан Т.	Человек – природа	Интеллектуальный тип	1. Ахмат Д. 2. Софа Т. 3. Диана С. 4. Магомед А. 5. Мурат Д.
Не выявлен	Человек – человек	Социальный тип	1. Любовь С. 2. Амина А. 3. Алена Т. 4. Игорь О. 5. Эльдар Б. 6. Руслан Д.
1. Дарья П.	Человек – человек	Предприимчивый тип	1. Галя Б. 2. Марьям М. 3. Заур У.
1. Алина П. 2. Анна П. 3. Андрей Л. 4. Дмитрий Б. 5. Фатима Б. 6. Азнаур Т.	Человек – техника	Интеллектуальный тип	Не выявлен
1. Яна М.	Человек – техника	Реалистический тип	1. Радмила А. 2. Руслан И.
1. Андрей Г. 2. Энвер Х.	Человек – знаковая система	Конвенциональный тип	Не выявлен
1. Руслан Х. 2. Зухра Д.	Человек – художественный образ	Артистический тип	1. Светлана Л. 2. Аслан Р.
Не выявлен	Человек – художественный образ	Интеллектуальный тип	1. Таулан Х. 2. Аслан Т.

Завершающим этапом нашего диагностического исследования явилось изучение готовности респондентов к выбору профессии с помощью методики В. Б. Успенского (рис. 3).

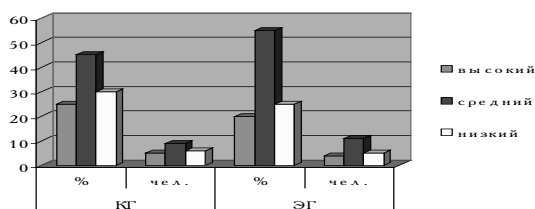


Рисунок 3 – Готовность к выбору профессии участников контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Нужно отметить, что готовность к профессиональному выбору в основном находится на «среднем» и «низком» уровнях, что является серьезным основанием для проведения усиленной и целенаправленной психолого-педагогической помощи и поддержки профессионального выбора учащихся выпускных классов.

С целью достижения наилучших результатов по реализации индивидуального и личностно-ориентированного подходов к осуществлению психолого-педагогической поддержки старшеклассников, мы соотнесли профессиональную направленность с уровнем готовности по каждому участнику эксперимента (табл. 2).

Полученные результаты первичной диагностики готовности к выбору профессии позволяют нам определить стратегию дальнейшей нашей работы с учащимися в рамках экспериментальной программы, специально разработанной и апробированной нами на формирующем этапе эксперимента.

Для проведения формирующего этапа педагогического эксперимента была разработана и апробирована экспериментальная программа по повышению уровня готовности к профессиональному выбору у участников экспериментальной группы.

Таблица 2 – Соотношение профессиональной направленности с уровнем готовности к выбору профессии в контрольной и экспериментальной группах

КГ			ЭГ		
Имя учащегося	Проф. направл.	Уровень готовн.	Проф. направл.	Уровень готовн.	Имя учащегося
1. Андрей Б.	Ч-П	средний	Ч-Т	средний	1. Радмила А.
2. Джамиля Д.	Ч-П	средний	Ч-Ч	высокий	2. Любовь С.
3. Арнольд М.	Ч-П	высокий	Ч-П	высокий	3. Ахмат Д.
4. Алина П.	Ч-Т	средний	Ч-Х	средний	4. Светлана Л.
5. Андрей Г.	Ч-З	низкий	Ч-Х	высокий	5. Аслан Р.
6. Анна П.	Ч-Т	средний	Ч-Ч	средний	6. Амина А.
7. Дарья П.	Ч-Ч	высокий	Ч-Т	средний	7. Руслан И.
8. Андрей Л.	Ч-Т	низкий	Ч-П	средний	8. Софа Т.
9. Дмитрий Б.	Ч-Т	средний	Ч-Ч	средний	9. Алена Т.
10. Фатима Б.	Ч-Т	высокий	Ч-Ч	низкий	10. Игорь О.
11. Амина Х.	Ч-П	низкий	Ч-Х	средний	11. Таулан Х.
12. Руслан Х.	Ч-Х	средний	Ч-Ч	низкий	12. Эльдар Б.
13. Зухра Д.	Ч-Х	средний	Ч-Ч	средний	13. Руслан Д.
14. Яна М.	Ч-Т	низкий	Ч-П	средний	14. Диана С.
15. Шамиль А.	Ч-П	высокий	Ч-Ч	высокий	15. Галя Б.
16. Таулан Д.	Ч-П	средний	Ч-Ч	низкий	16. Марьям М.
17. Динара С.	Ч-П	низкий	Ч-Х	средний	17. Аслан Т.
18. Энвер Х.	Ч-З	высокий	Ч-П	низкий	18. Магомед А.
19. Аслан Т.	Ч-П	средний	Ч-П	низкий	19. Мурат Д.
20. Азнаур Т.	Ч-Т	низкий	Ч-Ч	средний	20. Заур У.

Программа содержит свои цели, формы работы с участниками, тематический план. Экспериментальная программа состоит из трех блоков работы. Первый блок – общегрупповые мероприятия, второй – индивидуальная работа в микрогруппах, третий – работа по просвещению педагогического коллектива и родителей. В программу входят 24 занятия, проводимые педагогом-психологом совместно с классным руководителем и учителями предметниками во внеурочной деятельности учащихся в разных формах воздействия. Каждое занятие имеет свою цель и инструкцию проведения.

Для проведения индивидуальных занятий участники были разделены на 4 группы (по профессиональной направленности) с целью реализации процесса эффективной индивидуальной поддержки профессионального выбора. Первую группу составили пять участников, профессиональная направленность которых «Человек – природа». Во вторую группу вошли девять участников с профессиональной направленностью «Человек – человек». В третью группу, с профессиональной направленностью «Человек – техника», вошли 2 участника. И четвертую группу составили четыре человека, профессиональная направленность которых «Человек – художественный образ».

Содержание индивидуальных занятий выстраивалось с опорой на когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-практический компоненты профессионального самоопределения.

На индивидуальную коррекцию и повышение уровня готовности к профессиональному выбору каждой группы отводятся по четыре занятия длительностью 45–90 мин.

За основу были взяты методические рекомендации из работ: Н. С. Пряжникова «Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников» (М. : Первое сентября, 2006); М. Ф. Шевченко «Тренинг «Профориентация для старшеклассников» (СПб. : Речь, 2007) и др.

В целом программа выполнена с учетом требований единого оформительского ценза. Работа с участниками тренингов ЭГ проводилась в естественных условиях.

Программа «Индивидуальная психолого-педагогическая поддержка профессионального выбора старшеклассников в условиях сельской школы»

Цели программы:

- формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению;
- профориентационная поддержка процесса выбора профессии в соответствии со своими индивидуальными особенностями и потребностями.

Задачи программы:

- сформировать положительное отношение к труду;
- способствовать развитию личностных качеств и природных способностей и задатков, позволяющих достичь успеха в выбранной профессиональной сфере;
- оказать консультативную помощь и психолого-педагогическую поддержку в поиске оптимальных путей выбора профессии.

Формы работы с учащимися – групповая, индивидуальная.

Тематический план

Блок	№	Тема занятия	Форма проведения	Время, мин
I	1	Вводное занятие «Твой выбор»	Классный час	45
	2	«Что я знаю о мире профессий?!»	Игра-аукцион	90
	3	«В защиту профессий»	Диспут	90
	4	Итоговое занятие «Учебное заведение»	Классный час	45
II	1-я группа (Человек – природа)			
	1	«Моя будущая профессия»	Тренинг	45
	2	«Я и моя профессия»	Беседа	45
	3	«Один день из жизни...»	Игра	45
	4	«Я выбираю профессию, или Составление профессиограммы»	Практикум	45
	2-я группа (Человек – человек)			
	1	«Я и моя профессия»	Беседа	45
	2	«Человек и его дело»	Встреча с врачом	45
	3	«5 шагов»	Упражнение	45
	4	«Я выбираю профессию, или Составление профессиограммы»	Практикум	45
	3-я группа (Человек – техника)			
	1	«Я и моя профессия»	Беседа	45
	2	«Стратегия и правила профессионального выбора»	Тренинг	45
	3	«Карта интересов»	Консульт-е	45
	4	«Я выбираю профессию, или Составление профессиограммы»	Практикум	45
	4-я группа (Человек – художественный образ)			
	1	«Я и моя профессия»	Беседа	45
	2	«Сотворение мира»	Игра	45
	3	«Как стать успешным?!»	Тренинг	45
	4	«Я выбираю профессию, или Составление профессиограммы»	Практикум	45
III	1	Рекомендации по оформлению уголка по профориентации	Рекомендации	45
	2	Просвещение родителей по профориентации	Рекомендации	45
	3	Тематическое родительское собрание	Классный час	45
	4	Тематическая беседа с родителями	Беседа	45
Итого: 24 занятия				

Прежде всего, на занятиях мы стремились к тому, чтобы за счет опоры на компоненты готовности к профессиональному выбору и учета индивидуальных особенностей школьников поддержать их индивидуальный профессиональный выбор.

На занятиях у детей большой интерес вызвали тренинги, игры, а также практические занятия (составление профессиограммы).

Проделанная работа по реализации мероприятий в рамках специально разработанной экспериментальной программы «Индивидуальная психолого-педагогическая поддержка профессионального выбора старшеклассников в условиях сельской школы» (формирующий этап) обусловила необходимость осуществления повторной оценки готовности школьников к профессиональному выбору.

По определению степени динамики уровня готовности к выбору профессии в обеих группах был проведен контрольный эксперимент после предложенной серии занятий (рис. 4).

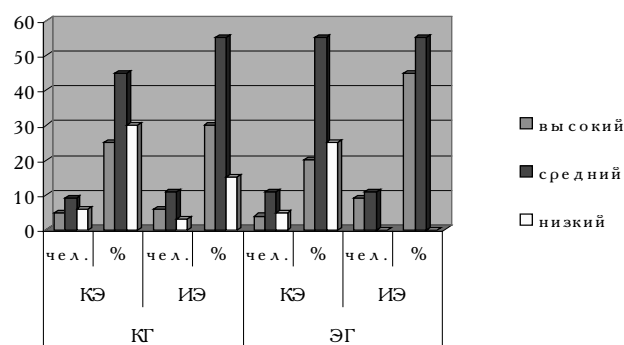


Рисунок 4 – Готовность к выбору профессии участников контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Полученные данные констатируют незначительную положительную динамику готовности к профессиональному выбору среди участников контрольной группы. Более существенные качественные изменения в оценке показателей готовности учащихся к профессиональному выбору произошли в экспериментальной группе после формирующего этапа экспериментальной работы.

С целью получения достоверных и надежных данных о готовности к профессиональному выбору участников после серии индивидуальных занятий со школьниками нами был использован дополнительный опросник «Самооценка готовности к выбору профессии». Количественные результаты данного диагностического среза по оценке готовности каждого участника к выбору профессии представлены на рисунке 5.

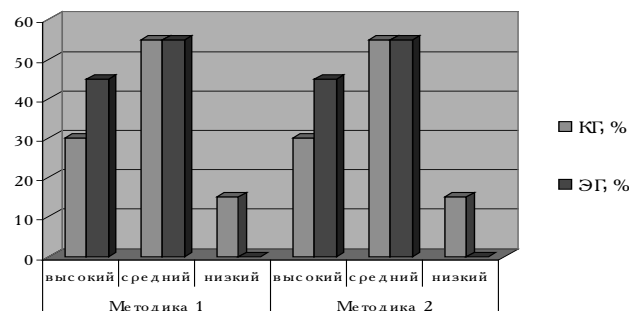


Рисунок 5 – Корреляционный анализ оценки и самооценки готовности к выбору профессии участников контрольной и экспериментальной групп

Итак, на контрольном этапе становится очевидным то, что готовность к выбору профессии среди участников экспериментальной группы намного превышает готовность их же сверстников из контрольной группы на констатирующем этапе. Все это может служить свидетельством эффективности проведенной на формирующем этапе эксперимента серии индивидуальных занятий по поддержке готовности учащихся 11-х классов к профессиональному выбору.

Опираясь на сравнительный анализ диагностических данных в двух исследовательских выборках на констатирующем и итоговом этапах, можно сделать вывод: в целом готовность к профессиональному выбору в контрольной группе повысилась на 20 %, а в экспериментальной группе – на 50 %.

Полученные результаты экспериментальной работы, положительная динамика количественных данных по оценке готовности к профессиональному выбору старшеклассников в сторону «высокого» и «среднего» уровней на контрольном этапе эксперимента указывают на верность положений, сформулированных в гипотезе исследования.

Тем не менее, несмотря на достигнутые цели настоящего исследования, мы считаем, что изучение проблемы индивидуализации психолого-педагогической поддержки профессионального выбора старшеклассников может быть продолжено. Перспективным направлением, на наш взгляд,

представляется изучение организационных, материально-технических, психолого-педагогических и других условий, внутренних и внешних факторов организации процесса формирования профессионального выбора и самоопределения сельских школьников, оценка эффективности (мониторинг) индивидуальной профессиональной психолого-педагогической помощи и поддержки учащихся в выборе профессии.

Литература

1. Артюхова И. С. Проблема выбора профиля обучения в старшей школе: первичное профессиональное самоопределение // Педагогика. 2004. № 2. С. 28–33.
2. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9–11 классы / под ред. С. Н. Чистяковой. М.: ВАКО, 2009.
3. Гапоненко А. В. Как организовать педагогическую поддержку самоопределения школьников в сельской школе // Школа и производство. 2011, март. № 2. С. 7–13.
4. Гладкая И. В. Диагностические методики предпрофильной подготовки: учебно-методическое пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006.
5. Дзыбова М. Х. Профессиональная ориентация школьников – основа профессиональной подготовки будущего учителя // Теоретические и приклад-

- ные проблемы социально-педагогической и медико-педагогической службы. М., 2011. № 2. С. 31–32.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 2005.
7. Климов Е. А., Чистякова С. Н. Выбор профессии. М., 2008.
8. Лепешева Е. Программа личностного и профессионального самоопределения учащихся // Школьный психолог. 2011. № 3, фев. С. 36–37.
9. Пряжников Н. С. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников. М.: Первое сентября, 2006.
10. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 2007.
11. Тюшев Ю. В. Выбор профессии: тренинг для подростков. СПб.: Питер, 2006.
12. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. М.: Академия, 2005.
13. Шевченко М. Ф. Тренинг «Профориентация для старшеклассников». СПб.: Речь, 2007.
14. Ягафарова Д. С. Современная сельская школа: реалии и перспективы. Елабуга, 2007.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ СТРАН СНГ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И УКРАИНЫ)

Е. О. Мазурчук

Уральский государственный педагогический университет, Институт психологии

The socio-economic and socio-political changes, which take place in Russia and Ukraine, actualize the problem of the society's new value model development and the contents of the value-semantic sphere of its structural elements.

Научные исследования, исторические факты подтверждают, что социально-экономические, общественно-политические и культурные изменения в обществе происходят успешнее, если они детерминируют соответствующие изменения в структуре ценностно-смысловой сферы его наиболее динамичных структурных элементов. В этой связи переход стран СНГ (на примере России и Украины) на новый уровень развития актуализирует обращение к проблеме сравнительного анализа ценностно-смысловой сферы студентов. В данном контексте они являются структурными элементами общества со своими специфическими психическими и физиологическими особенностями, стилем поведения, культурными нормами и ценностями. По своему общественному положению студенты близки к представителям интеллигенции, являются ее резервом и предназначены в будущем для занятия высококвалифицированным трудом в различных областях науки, техники, управления, культуры.

Ценностно-смысловая сфера студентов изучается различными науками. Преимуществом такого изучения одной проблемы является взаимодополняемость, которая подтверждает целостность содержания ее содержания как совокупности ценностных ориентаций и смыслов [1].

Ценностные ориентации с философской точки зрения – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного. Ценностные ориентации – это главная ось сознания, которая обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности и выражается в направленности потребностей и интересов [8].

Развитые ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции. Противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении. Незрелость ценностных ориентаций – признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности.

В социальной психологии понятие «ценностные ориентации» используется в двух значениях. В первом случае как идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней; во втором – как способ дифференциации объектов по их значимости.

Ценностные ориентации, с позиции практических психологов, «формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности» [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что ценностные ориентации задают:

- общую направленность интересам и устремлениям личности;
- иерархию индивидуальных предпочтений и образцов;
- целевую и мотивационную программы;
- уровень притязаний и престижных предпочтений;
- представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости;
- меру готовности и решимости (через волевые компоненты) через реализацию собственного «проекта» жизни.

Рассмотрение смыслов как составной части ценностно-смысловой сферы студентов в научной литературе также позволяет сделать вывод о многоаспектности данного понятия.

Так, в рамках деятельностного подхода смысл – это:

- «значение для меня» (А. Н. Леонтьев, В. Ф. Бассин);
- «доминирующее отношение» (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев);
- «мотивационное отношение» (А. Б. Орлов);
- «жизненные цели» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) и др. [3, 4, 5, 6].

Несмотря на различия в трактовках, общим в понимании перечисленных образований является их основополагающая роль в регуляции поведения индивида.

С позиции зарубежных концепций смысл – интегративная цель. Согласно этой позиции, личность представляет собой целенаправленную суперсистему, главной целью которой является личностный смысл, связанный с мировоззрением, стилем жизни и образом своего «Я», его поиску способствуют социальные условия жизнедеятельности [2].

Таким образом, смыслы и ценностные ориентации являются важнейшими характеристиками внутреннего мира студентов и выступают компонентами индивидуальности личности. В этой связи правомерно их рассмотрение как интрапсихического образования, объединяющего студентов в одну систему с внешним миром, который, в свою очередь, и детерминирует содержание их ценностно-смысловой сферы.

Россия и Украина на данном этапе подвержены влиянию радикальных социально-экономических реформ, в период которых ослабевает сдерживающее воздействие культурных рамок, определяющих своими границами стихию общества, кристаллизующих паритет идентификационных и интеграционных тенденций. Поэтому для данных обществ становится неизбежным «большой взрыв» традиционной системы ценностей. В этой ситуации происходит и их переоценка, а содержание структуры ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины в данный период определяет дисбаланс традиционного устоявшегося равновесия между материальными и духовными ценностями.

Исследование особенностей ценностно-смысловой сферы студентов стран СНГ на примере России и Украины проводилось на базе федерального государственного бюджетного общеобразовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВПО УрГПУ, Россия) и Таврического национального университета им. В. И. Вернадского (ТНУ, Украина). В исследовании приняли участие студенты третьего курса в количестве 102 человек (Россия – 51 человек; Украина – 51 человек). Данная выборка, с одной стороны, уже несет в себе результаты влияния различных факторов, а с другой – ценностно-смысловая сфера ее представителей остается достаточно гибкой, подверженной различным влияниям. Жизненный опыт этой группы небогат, представления о морально-этических ценностях часто окончательно не определены; проблемы, связанные с особенностями возраста, усугубляют психофизиологическим дисбалансом, наличием «взрослых» потребностей и желаний при отсутствии адекватных возможностей.

Ценностно-смысловая сфера студентов – это совокупность ценностных ориентаций и смыслов, поэтому ее эмпирическое исследование осуществлялось посредством нескольких методик, обеспечивающих исследование всех компонентов данной сферы.

Как подтверждает проведенная опытно-поисковая работа, студенты России и Украины в достаточной мере адаптировались к новым социально-экономическим, общественно-политическим и культурным условиям, им удалось обрести новую идентичность и благодаря этой идентичности интегрироваться в новую социальную среду.

Как показывает анализ первичных результатов, в структуре ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины можно выделить сходство в доминировании тех ценностей, которые отражают направленность на себя, на свою личную выгоду и независимость (рис. 1, 2).

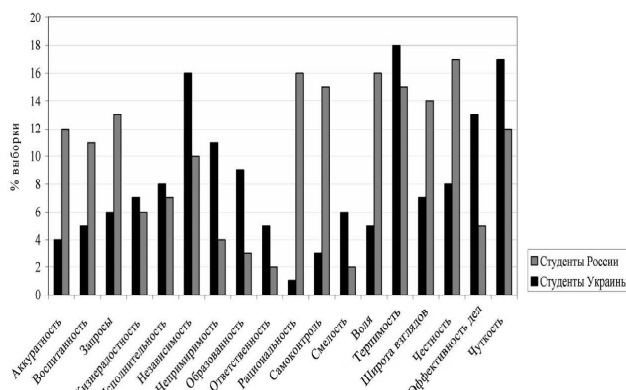


Рисунок 1 – Степень значимости инструментальных ценностей для студентов России и Украины

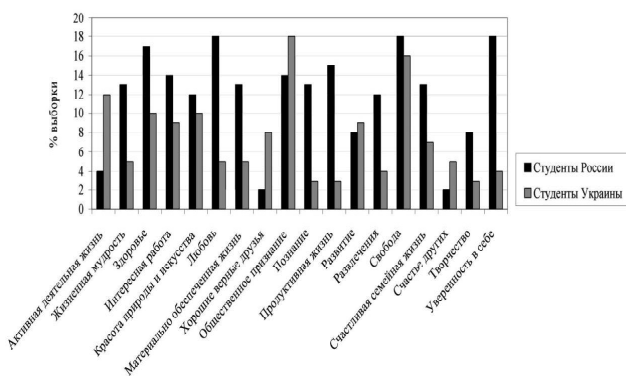


Рисунок 2 – Степень значимости терминальных ценностей для студентов России и Украины

Поскольку терминальные ценности, согласно концепции М. Рокича, представляют собой убеждения в том, что конечная цель стоит того, чтобы к ней стремиться, а инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации, то можно говорить о высоком уровне осознанности студентами УрГПУ и ТНУ конечных ценностей-целей и ценностей-средств, определяющих в итоге вектор их жизнедеятельности. Полученные данные можно рассматривать в качестве оснований для целенаправленной работы со студентами по осмыслению и преобразованию мировоззренческих основ их личности.

Первичная обработка результатов обследования студентов России и Украины, полученных с помощью опросника терминальных ценностей (ОТЕЦ), показала, что в целом по выборке существует небольшой разброс значений, что свидетельствует о достаточной степени осознанности и структурированности системы терминальных ценностей и жизненных сфер их проявления (рис. 3).

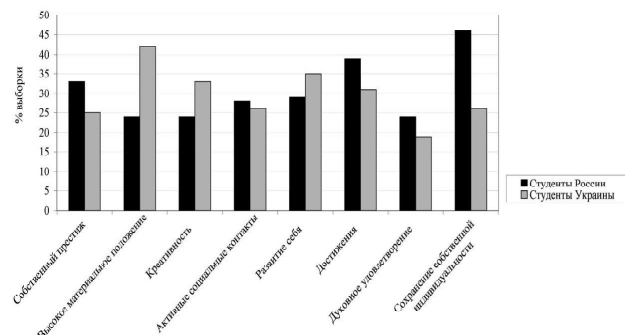


Рисунок 3 – Значимость терминальных ценностей (ОТЕЦ) для студентов России и Украины

Полученные результаты свидетельствуют о преобладании в целом по выборке студентов УрГПУ и ТНУ ценностей сохранения собственной индивидуальности, достижения и собственного престижа, высокого материального положения, развития себя и креативности.

Распределение значимости жизненных сфер для студентов России и Украины показано в таблице 1.

Таблица 1 – Значимость жизненных сфер (ОТЕЦ) для студентов России и Украины, %

Жизненная сфера	Студенты России	Студенты Украины
Сфера профессиональной жизни	60	54
Сфера обучения и образования	11	21
Сфера общественной жизни	11	11
Сфера увлечений	10	7
Сфера семейной жизни	8	7

Также в процессе первичной обработки были получены данные, отражающие значения теста смысловых жизненных ориентаций (СЖО) в выборке студентов России и Украины. Оказалось, что большая часть студентов третьего курса УрГПУ и ТНУ обладают целью в жизни, заинтересованы ее процессом и результатом (рис. 4).

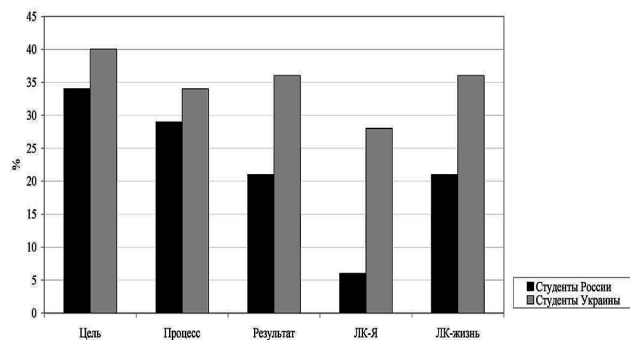


Рисунок 4 – Распределение показателей по шкалам СЖО в выборке студентов России и Украины

Первичная обработка данных обследования испытуемых позволила зафиксировать различия в структуре ценностно-смысловой сферы студентов стран СНГ (России и Украины). Однако для выявления наиболее значимых и скрытых связей в рамках нашего исследования был использован метод мно-

гомерной математической статистики – факторный анализ. После первичной обработки данных исследования ценностно-смысловой сферы студентов стран СНГ к математикостатистическому анализу были представлены 54 шкалы, включающие в себя данные эмпирического изучения ценностно-смысловой сферы.

С целью сжатия исходной информации и извлечения наиболее значимых и скрытых связей между представленными переменными мы провели факторный анализ по методу Кеттелла «Каменистая осыпь». Факторный анализ позволил сравнить модель ценностно-смысловой сферы студентов УрГПУ с аналогичной моделью студентов ТНУ.

Таблица 2 – Факторная структура ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины

Россия		Украина
Факторы		
I	«Стремление к благополучию и здоровью»	«Стремление к социальной значимости»
II	«Стремление к самореализации»	«Стремление к нормативности»
III	«Стремление к социальной активности»	«Стремление к исполнительности»
IV	«Стремление к взаимодействию»	«Стремление к внутренней гармонии»
V	«Стремление к семейному благополучию»	«Стремление к развитию»
VI	«Стремление к гармонии»	«Стремление к творчеству»
VII	«Стремление к самосовершенствованию»	«Стремление к самоутверждению»
VIII	«Стремление к разнообразию»	«Стремление к самосовершенствованию»

Факторная структура ценностно-смысловой сферы российских студентов представлена восьмью факторами, описывающими 52,175 % от всех дисперсий.

Восьмифакторная структура ценностно-смысловой сферы студентов Украины описывает 49,020 % от всех дисперсий.

Сравнительный анализ факторных структур ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины выявил, что в них существует ряд отличий и одно сходство (табл. 2).

Сходства и различия определяют специфику ценностно-смысловой сферы испытуемых, которая заключается в следующем:

1. Студенты российской выборки имеют более активную позицию в ситуации взаимодействий с другими людьми, чем студенты Украины, поскольку российская молодежь озабочена сегодня мировыми проблемами (факторы III и IV). Ценностный

мир для нее несет в себе мотивации, находящиеся в иной плоскости: полноценная работа, досуг, вера в собственные силы, безопасность семьи, устойчивые личные отношения.

2. У студентов-россиян прослеживается наличие дефицита рационального компонента в факторной структуре. Украинской выборке свойственно доминирование ценности «уверенность в себе», относящейся к терминальным и представляющей собой цель, на достижение которой направлена жизненная активность и локус контроля, что отражает потребность испытуемых в рационализации собственной жизни.

3. В факторной структуре студентов-украинцев присутствует нормативность и исполнительность; прослеживается стремление к соблюдению правил как во взаимодействии с близкими людьми, так и в деловых отношениях, отсутствующие у студентов России.

4. Студенты-украинцы в большей мере ориентированы на материальную обеспеченность как главное условие жизненного и семейного благополучия (фактор I), что в меньшей мере характерно для студентов России.

5. У студентов российской выборки результативность жизни имеет максимальную степень выраженности в сравнении с аналогичным показателем у студентов Украины.

Таким образом, полученное нами эмпирическое знание подтверждает актуальность изучения ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины и позволяет выявить ее особенности, подтверждающие связь внешнего мира и ее структуры.

Литература

1. Иконникова С. Н. Хронотоп культуры как основа диалога поколений // Культура. Сер. «Мыслители». 2001. № 5.
2. Леоненко Н. О. Ценностно-смысловое содержание мотивации профессионального выбора студентов юридического вуза : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004.
3. Леонтьев А. Н. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999.
4. Мясисев В. Н. Психология отношений. М., 1995.
5. Рубинштейн С. Л. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн ; под ред. Н. С. Плотникова. М. : Территория будущего, 2008.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. М. : Школьная Пресса, 2000.
7. Словарь практического психолога. Минск, 1997.
8. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М. : Политиздат, 1991.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОГО ИЗМЕРЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

А. А. Рыжкова

Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова

The article considers the process of forming interpersonal relationships in the context of gender approach in education. It presents the results of the studies of interconnection of conditions within single-sex and co-educational training of boys and girls and their interpersonal relations. It shows the level of consciousness in motives determining the selective relations towards peer primary pupils.

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

В контексте гендерного измерения в образовании особый интерес представляет рассмотрение организации такой прак-

тики обучения, при которой мальчики и девочки обучаются раздельно. В истории отечественного среднего образования были периоды, когда раздельное по признаку пола обучение было всеобщим, так как было определено законодательно. Д. И. Латышина отмечает, что в дореволюционной России девочки не обучались вместе с мальчиками, эта практика обосновывалась особенностями женской психики, меньшими интеллектуальными способностями женщины [4, с. 363–369]. С начала XX века по примеру некоторых стран Европы в России начали создаваться образовательные учреждения с совместным по полу обучением и воспитанием. В Санкт-Петербурге в 1908 году были открыты первые коммерческие училища с совместным по полу обучением, а после первых лет существования советской власти такая практика стала повсеместной. Совместное обучение мальчиков и девочек считалось прогрессивным [3, с. 120].

Однако в 1943 году практика раздельного по полу обучения и воспитания вновь была восстановлена. Постановление СНК узаконило раздельное обучение для девочек и мальчиков и внедряло разные модели социализации в зависимости от пола. И. С. Клецина отмечает, что организация раздельного обучения мальчиков и девочек была вызвана прежде всего

государственными интересами. Девочек воспитывали как будущих матерей, а мальчиков – как воинов, но в то же время предполагалось, что и те и другие будут одинаково добросовестно трудиться на производстве, прежде всего, на благо своей Родины. И. С. Клецина подчеркивает, что официальная идеология формировала светлый образ «матери-труженицы», удовлетворяющей сразу двум важнейшим общественным потребностям: демографической и производственной [3, с. 120–123]. И. С. Кон отмечает, что социально-структурные и педагогические факторы гендерной дифференциации отражались на психологическом самочувствии и развитии детей. Моральный климат школы резко изменился. Отношения мальчиков и девочек, которые могли теперь встречаться только на редких совместных вечерах, под бдительным надзором учителей, утратили товарищеский характер, эротизировались и сексуализировались [2, с. 41]. В условиях раздельного обучения мальчики и девочки воспитывались как две абсолютно разные группы людей, имеющие противоположные сущности и предназначения. Тем самым утверждалось в сознании людей представление о принципиальных различиях мужской и женской психологии, поведения, жизненного пути мужчин и женщин.

На повестке дня сегодня оказывается принципиально новый подход к обучению и воспитанию мальчиков и девочек. Л. В. Штылева вводит понятие «гендерного измерения в образовании», под которым подразумевается оценка последствий и результатов воздействия воспитательных усилий на положение и развитие мальчиков и девочек, осознание ими своей идентичности, выбор идеалов и жизненных целей, статус детей в школьном коллективе, группе сверстников [3, с. 370]. Цель гендерного подхода в образовании – это деконструкция традиционных культурных ограничений развития, потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек [6, с. 209].

Образование занимает центральное место в реализации способностей человека воспользоваться теми возможностями, которые возникают в результате развития. Школьное образование представляет собой основу образования населения в любой стране мира. Россия еще в первой половине XX века ликвидировала вопиющее гендерное неравенство между женщинами и мужчинами в образовании (имея в виду численность обучающихся в школе девочек и мальчиков и средний срок обучения) [6, с. 9].

Несмотря на большие перемены и достигнутые успехи в отечественном образовании, тем не менее педагогическая наука и педагогическое образование находятся в самом начале пути по освоению гендерной концепции взаимоотношений полов в обществе [6, с.10].

Многие исследователи отмечают важность изучения взаимосвязи условий раздельного и совместного обучения мальчиков и девочек и межличностных отношений. Проблема раздельного и совместного обучения часто была объектом исследования в мировой и отечественной психологии, однако работ, посвященных взаимосвязи межличностных отношений и условий раздельного и совместного обучения, не так много. Работа В. В. Абраменковой посвящена изучению половой дифференциации в межличностных отношениях в группах детей, И. И. Лунин изучал культурно-исторические аспекты психологии пола, Т. И. Юрьева – образы мужчины и женщины в созна-

нии подростков [3, с. 453], В. Е. Каган исследовал полоролевые установки у детей [1, с. 65–69].

Развитие школы не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс. Дабы эффективно управлять этим процессом, его необходимо понять, а потому – познать.

К началу обучения в школе девочки и мальчики характеризуются целым рядом особенностей различного генеза, что необходимо учитывать в образовательном процессе. Психологической особенностью детей данного возраста является углубление полоролевых представлений и закрепление выбранной половой роли в общении со сверстниками. В классе девочки и мальчики не забывают о том, что они противоположны. Общение со сверстниками в этот период отмечено яркой половой сегрегацией. Мальчики и девочки разбиваются на два отдельных лагеря. Разнополая дружба редка и, как правило, скрывается от сверстников своего пола. Интересы резко поляризованы по полу. Половая сегрегация совпадает со стремлением обратить на себя внимание нравящегося представителя противоположного пола. В этом возрасте мальчики, в отличие от девочек, более позитивно оценивают себя, и они в целом ближе к мужскому образу, нежели девочки к женскому [5, с. 98–99].

Целью нашего исследования было изучение особенностей развития межличностных отношений младших школьников в условиях раздельного и совместного обучения мальчиков и девочек.

В исследовании принимали участие учащиеся первых классов гимназии г. Архангельска. Количество испытуемых:

класс мальчиков: 27 человек;
класс совместного обучения: 30 человек – 12 мальчиков (40 %), 18 девочек (60 %);
класс девочек: 30 человек.

Для выявления особенностей и закономерностей межличностных отношений младших школьников в условиях раздельного и совместного обучения мальчиков и девочек был проведен социометрический тест.

Исследование было направлено на выявление особенностей межличностных отношений младших школьников по трем критериям: эмоциональному, волевому и интеллектуальному. По итогам диагностики был выявлен ряд особенностей, связанных с развитием межличностных отношений младших школьников.

На основании полученных данных (табл. 1) мы можем констатировать тот факт, что в данных классах выборы между учениками распределяются неравномерно. В классах есть дети всех групп, то есть те, кто получил большее число выборов, – I группа, и те, кто имеет среднее количество выборов, – II группа и получившие 1–2 выбора – III группа и ученики, не получившие ни одного выбора, – IV группа. Численность групп в различных классах отличается.

В классе, где мальчики и девочки обучаются совместно меньше всего «звезд» (3–4 человека), но в то же время совершенно отсутствуют отверженные (ученики, получившие самое большое количество отрицательных выборов). В классе мальчиков количество «звезд» возросло (5–6 учеников), но в то же время в этом классе в отличие от остальных больше всего «отверженных» – 2–3 человека. В классе, где обучаются одни девочки, самое большое количество «звезд» – 4–7 учащихся, но, в сравнении с мальчиками, меньшее количество «отверженных» (1–2 ученика). Таким образом, в классе, где мальчики и девочки обу-

Таблица 1 – Дифференциация социометрического статуса испытуемых по трем критериям: эмоциональному, волевому, интеллектуальному

	Класс мальчиков			Класс совместного обучения			Класс девочек		
	Эмоциональный критерий	Волевой критерий	Интеллектуальный критерий	Эмоциональный критерий	Волевой критерий	Интеллектуальный критерий	Эмоциональный критерий	Волевой критерий	Интеллектуальный критерий
1-я группа «Звезды»	5 уч. (19 %)	6 уч. (22,5 %)	5 уч. (19 %)	3 уч. (10 %)	4 уч. (13,5 %)	4 уч. (13,5 %)	7 уч. (23 %)	4 уч. (13,5 %)	6 уч. (20 %)
2-я группа «Предпочитаемые»	9 уч. (33 %)	8 уч. (30,5 %)	10 уч. (36,5 %)	18 уч. (60 %)	16 уч. (53,5 %)	14 уч. (47 %)	6 уч. (20 %)	12 уч. (40 %)	7 уч. (23 %)
3-я группа «Принятые»	9 уч. (33 %)	9 уч. (33 %)	8 уч. (30,5 %)	9 уч. (30 %)	9 уч. (30 %)	10 уч. (32,5 %)	14 уч. (47 %)	9 уч. (30 %)	13 уч. (43 %)
4-я группа «Непринятые»	2 уч. (7,5 %)	1 уч. (3 %)	1 уч. (3 %)	–	1 уч. (3 %)	2 уч. (7 %)	1 уч. (3 %)	4 уч. (13,5 %)	2 уч. (7 %)
5-я группа «Отверженные»	2 уч. (7,5 %)	3 уч. (11 %)	3 уч. (11 %)	–	–	–	2 уч. (7 %)	1 уч. (3 %)	2 уч. (7 %)

чаются совместно, наблюдается меньшая полярность социального статуса детей младшего школьного возраста.

Общий анализ статусной структуры, полученный по результатам социометрии, показывает, что в классе со смешанным обучением в благоприятном положении находится около 53,5 % учеников класса, а в неблагоприятном – 3 %.

В классе, где обучаются девочки, 43,3 % учеников находится в благоприятном положении, а 10 % – в неблагоприятном.

В классе мальчиков 48 % – в благоприятном положении, 33,3 % – в неблагоприятном. Это говорит о том, что в классе с совместным обучением меньшее количество учеников с неблагоприятным социальным статусом.

Дифференциация испытуемых по социометрическим статусам позволила определить диагностические индивидуальные и групповые показатели межличностных отношений учеников данных классов (табл. 2).

Таблица 2 – Индивидуальные и групповые показатели межличностных отношений младших школьников

	Класс мальчиков	Класс совместного обучения	Класс девочек
КБО	48 %	53,3 %	43,3 %
КОО	44 %	86,6 %	80 %
КЗ	22,2 %	10 %	10 %
КИ	22,2 %	3 %	3 %
КВ	33 %	43 %	36,2 %

1. Коэффициент благополучия отношений.

$KBO = (C_1 + C_2)/n$, где C_1 – количество «звезд», C_2 – количество «предпочитаемых», а n – число учеников в классе.

Если большинство участников группы оказывается в благоприятных (1 и 2) статусных категориях, КБО определяется как высокий, при одинаковом соотношении – как средний, при преобладании в группе людей с неблагоприятным статусом – как низкий, означающий неблагополучие большинства участников в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками. Коэффициент благополучия взаимоотношений определяется как высокий в классе, где мальчики и девочки обучаются вместе, в отдельных классах КБО ниже среднего.

2. Коэффициент оптимальности отношений.

$KOO = (C_2 + C_3)/n$, где C_2 – количество «предпочитаемых», C_3 – количество принятых.

Самый низкий КОО в классе, где обучаются одни мальчики, в остальных классах он высокий и почти равен.

3. Коэффициент «звездности».

$KZ = C_1/n$.

КЗ самый высокий в классе, где обучаются одни мальчики, так как там самое большое количество «звезд».

4. Коэффициент «изолированности».

$KI = C_4/n$, где C_4 – количество «изолированных» в группе.

КИ самый высокий в классе, где обучаются одни мальчик. В остальных двух классах он низкий.

5. Коэффициент взаимности выборов вычисляется отношением суммы взаимных выборов в группе к сумме всех произведенных испытуемыми выборов.

$KB = SBB/SB$.

Коэффициент взаимности (КВ) выражает характер отношений, существующий в группе. Он может быть показателем действительной сплоченности, привязанности, дружбы участников, но может свидетельствовать о фактической разобщенности группы на отдельные группировки. По величине показателя КВ можно отнести группу к одному из 4-х уровней взаимности: 1 – КВ = 15–20 % (низкий); 2 – КВ = 21–30 % (средний); 3 – КВ = 31–40 % (высокий); 4 – КВ = 40 % и выше (сверхвысокий).

Коэффициент взаимности выборов учеников первых классов характеризуется как сверхвысокий только в классе со смешанным составом. В остальных классах он высокий.

Также результатом социометрии стал анализ эталонного для испытуемых набора значимых качеств своих сверстников и осознания мотивов сближения и отчуждения. Это позволяет сконструировать «осознаваемую идеальную модель» предпочтения. Однако важно помнить, что в начале данного возраста не стоит трактовать ответы детей как отражение подлинных мотивов их поведения, уже не нуждающиеся в дальнейшем анализе. Не стоит упускать из вида, что мотив как истинная субъективная причина поведения чаще всего не осознается ребенком и подменяется его произвольной интеграцией собственного поведения. Осознанность мотивов избирательного отношения к сверстникам младшими школьниками представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Осознанность мотивов избирательного отношения к сверстникам учениками начальной школы

Критерии	Класс мальчиков		Класс совместного обучения		Класс девочек	
	+ выбор	– выбор	+ выбор	– выбор	+ выбор	– выбор
Эмоциональный	11	7	13	10	18	12
Волевой	0	0	2	1	1	2
Интеллектуальный	20	16	26	24	28	26

Таким образом, учащиеся данных классов в большей степени осознают мотивы для выбора помощника в интеллектуальной сфере. Затем идет понимание ими значимых качеств своих сверстников в эмоциональной сфере. Осознанность учащихся выбора одноклассника по волевым критериям находится на низком уровне во всех трех классах.

Проведенное исследование убедило нас в том, что межличностные отношения находятся на более высоком уровне развития в классе, где мальчики и девочки обучаются совместно, потому что: меньшая полярность социального статуса детей младшего школьного возраста; меньшее количество учеников с неблагоприятным социальным статусом; более высокие коэффициенты благополучия отношений и взаимности.

Таким образом, можно сделать выводы о необходимости учета гендерных особенностей при формировании межличностных отношений в младшем школьном возрасте, также это необходимо для воспитания личности, способной к партнерским межполовым отношениям в личной и общественной жизни, свободной от гендерных стереотипов. Школа должна давать ученикам возможность развивать навыки взаимодействия и коммуникации независимо от принадлежности к тому или иному полу.

Литература

1. Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65–69.
2. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб. : Алетей, 2004. 408 с.
3. Клецина И. С. Практикум по гендерной психологии. СПб. : Питер, 2003. 480 с.
4. Латышина Д. И. История педагогики : учеб. пособие. – М. : Гардарики, 2005. 603 с.
5. Флотская Н. Ю. Онтогенез половой идентичности : монография. Архангельск : ПГУ, 2004. 463 с.
6. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании : гендерный подход и анализ. М. : ПЕР СЭ, 2008. 316 с.

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Е. И. Сапего

Центр проблем развития образования

Белорусского государственного университета, Республика Беларусь, г. Минск

The author of article views the phenomenon of preprofessional deformations of students – of future teachers of psychology at the stage of receiving the higher education, defines the notion of this phenomenon, the preconditions of formation of preprofessional deformations, their subject specifics and character of manifestation.

Введение. Профессиональные деформации являются распространённым явлением в сфере преподавательской деятельности [1; 5; 6; 9]. На степень и форму деформированности специалиста оказывает влияние и преподаваемый предмет.

Занятие психологией и освоение данной дисциплины оказывает значительное воздействие на личность и мышление студента уже на этапе обучения в вузе. Могут проявляться и закрепляться такие особенности, как: стремление к отнесению людей к тому или иному типу; формирование стереотипов и штампов мышления; некоторая степень превосходства; когнитивные искажения восприятия (дихотомичное мышление, максимизация или минимизация, сверхобобщение, произвольные умозаключения); оценочность суждений, негативизм, категоричность и догматизм.

На последних курсах вуза в период прохождения практики и адаптации на будущем рабочем месте описанные качества имеют тенденцию гипертрофироваться. Могут возникнуть такие негативные личностные изменения будущих специалистов, как: избирательное эмоциональное реагирование и абстрагирование; деперсонализация; чрезмерное самонаблюдение и рефлексия; перфекционизм, а иногда и профессиональный снобизм; излишняя психологизация фактов и событий, вызванных совсем иными причинами; идентификация с проблемными ситуациями и состояниями. Наличие иллюзорного представления и фантазийных ожиданий от будущей профессии может привести к разочарованию при столкновении будущих преподавателей психологии с реальными рабочими ситуациями и обстоятельствами.

Основные задачи работы:

1. Определить понятие предпрофессиональной деформации.
2. Выявить причины образования предпрофессиональных деформаций на этапе обучения профессии «преподаватель психологии» в вузе.
3. Обозначить специфику профессии «преподаватель психологии».
4. Описать основные виды деформаций личности у будущих преподавателей психологии.

Понятие предпрофессиональной деформации личности. Предпрофессиональное развитие и становление личности – довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. Студент не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает специальные способности, но может испытывать на себе отрицательное воздействие этого процесса. Такое воздействие приводит к появлению различного рода предпрофессиональных деформаций личности, снижающих будущие профессиональные успехи (от лат. *deformatio* – искажение, изменение формы, размера, конфигурации свойств рассматриваемого предмета в результате действия внешних или внутренних сил) [2, 6, 8].

Профессиональная деформация представляет собой вероятный, но не обязательный дефект формирования и развития личности. Потенциально она заложена в любую профессиональную деятельность, но чаще затрагивает представителей профессий, связанных с интенсивным взаимодействием с людьми и сопутствующей когнитивной и эмоциональной насыщенностью сферы деятельности.

Профессиональная деформация личности представляет собой феномен, выявленный у специалистов уже на стадии выполнения ими своих профессиональных обязанностей. Нами же было обнаружено явление **предпрофессиональных деформаций** у студентов ещё в процессе обучения в вузе и освоения выбранной специальности. Понятие «предпрофессиональной деформации» можно обозначить как изменение личности студента, вызванное вхождением в мир избранной про-

фессии на стадии обучения в результате высокой специализации, возникающее в психике и приобретающее со временем стойкий характер негативных психических качеств. Такие предпрофессиональные деформации выступают в качестве своего рода предпосылок возникновения профессиональных деформаций в будущей деятельности.

В связи с формированием определённого профессионального стиля мышления и общения особенности личности гипертрофируются и отражаются на взаимодействии с другими людьми (например, у будущих преподавателей психологии – перегруженность речи специальной терминологией, излишнее самонаблюдение и самоконтроль, навязчивая диагностика себя и окружающих, проецирование негативной проблематики на себя и своих близких).

Таким образом, имея представление о возможности возникновения феномена таких деформаций личности у обучающихся, сформулировав данное понятие, появляется возможность для последующей работы по выявлению видов предпрофессиональных деформаций, признаков их проявления и возможных способов своевременного их преодоления ещё до того, как подготовленный специалист приступит к выполнению своих должностных обязанностей.

Причины возникновения предпрофессиональной деформации у студентов. Специфика работы будущего преподавателя психологии. Как отмечает профессор Э. Ф. Зеер, обосновывая возможные причины образования деформаций: «Предпосылки развития профессиональной деформации коренятся уже в мотивах выбора профессии. Это как осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, так и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению» [5].

Однако не всегда такие ожидания оправдываются при столкновении с реальностью. Деструкции ожидания на стадии обучения на последних курсах вуза и последующем вхождении в самостоятельную профессиональную жизнь могут в значительной мере повлиять на образование и закрепление различных деформаций.

Среди основных причин возникновения предпрофессиональных деформаций будущих преподавателей психологии можно выделить следующие: деструкции иллюзорных ожиданий от будущей профессии; высокая эмоциональная включённость в негативные аспекты деятельности; недостаточный запас альтруизма; стереотипизация обучения и мышления; неумение регулировать собственные когнитивные и эмоциональные состояния; неадекватный уровень самооценки; информационный дефицит [1, 3, 6, 14].

Необходимо отметить, что с освоением специальности «преподаватель психологии» связан ряд дополнительных трудностей. Во-первых, психологические понятия сложны для восприятия и понимания, во-вторых, специфичность содержания предмета создает определённые когнитивные барьеры. Не каждый человек может и хочет познать себя (пусть даже это студент психологического факультета, выбравший данную специальность для обучения). Некоторые люди руководствуются стереотипным утверждением: чем меньше знаю о себе, тем лучше себя чувствую. Как следствие – возникновение сопротивления обучению, опасения узнать о себе нежелательные, скрытые вещи, что может выступать фактором снижения самооценки и позитивного самовосприятия. Возникает вопрос включения получаемых психологических знаний в жизненное пространство студента в связи с имеющимися у него ранее познаниями (будь то житейские или околонучные). Наличие таких имплицитных знаний может вызвать противоречия в мышлении студента, когнитивный диссонанс и связанное с этим несоответствием ощущение психологического дискомфорта.

Можно сделать вывод о том, что большинство предпрофессиональных деформаций вызвано в той или иной степени когнитивными искажениями восприятия получаемой информации у студентов. Как следствие, возникают и соответствующие негативно окрашенные эмоциональные переживания. Возникает вопрос о том, какие недостающие или не в полной мере раз-

вые личностные качества следует развивать и усиливать у будущих преподавателей психологии, какие средства и методы для этого привлекать? Целесообразнее ли проводить предвзятый профотбор при поступлении в вуз на обучение данной специальности или же вводить необходимые мероприятия, программы уже на этапе освоения профессии?

Своевременное проведение профилактических и реабилитационных мероприятий, адаптационных тренингов позволит значительно сократить появление возможных искажений мышления у студентов – будущих преподавателей психологии, возникновения у них неврозов, а в дальнейшем уже и у тех студентов, которых они будут обучать.

Виды предпрофессиональных деформаций и характерные признаки их проявления. Можно выделить следующие специально-предметные виды предпрофессиональных деформаций, наиболее характерные для обучающихся, связавших свою дальнейшую профессиональную деятельность с преподаванием психологии.

Деформация *чрезмерного самонаблюдения* выражается в том, что будущий преподаватель психологии слишком часто начинает отслеживать своё поведение, речь, мысли, эмоции; стремится найти у себя различные признаки психологических отклонений. Как следствие, развивается излишний самоконтроль, самокопание, гиперрефлексия и потеря спонтанности.

В основе проявления данного вида деформации лежит мощное, часто автоматическое стремление к наблюдению и интерпретации как за другими, так и за собой, которое зачастую происходит неосознанно и начинает доставлять серьёзные неудобства, отвлекать от основного занятия – обучения преподаванию психологии и взаимодействия с преподавателями и однокурсниками.

Среди деформаций выделяется такой вид, как *построение типологий* – за годы учёбы будущий преподаватель психологии для упрощения своего труда автоматически начинает относить будущих учеников к тому или иному типу, не придавая большого значения их индивидуальности, наблюдать жизнь сквозь координатную сетку классификаций. У студента формируется определённый профессиональный жаргон. Он может так называть людей, которых он встречает при прохождении практики: «шизофреник», «невротик», «нарцисс», «суицидник». Этому способствует наличие в науке множества типологий личности, разработанных различными учёными и описанных в учебниках и книгах по изучению психологии. Студентами начинает осуществляться навязчивая диагностика себя и окружающих, рационализация, уменьшение чувствительности к живому опыту, «навешивание ярлыков» и психологические интерпретации.

Может иметь место проявление *излишней психологизации фактов и событий*, символизм (приписывание определённого значения или подтекста словам, жестам и поступкам людей), избирательное мышление – когда обучающийся видит и понимает события в своей жизни и жизни окружающих только через призму психологической интерпретации.

Так выразился по этому поводу известный психотерапевт Владимир Леви: «Высокий психологический профессионализм – это почти состязание с Богом». С помощью психологических знаний можно более-менее правильно проинтерпретировать те или иные проявления психики, но всегда найдется ситуация, когда применение тех или иных закономерностей психологических теорий становится просто неконструктивным. Но будущему преподавателю психологии часто бывает тяжело это осознать и он продолжает взаимодействовать с окружающим миром через своих психологических знаний.

Установка на проблематизацию жизни любого человека, входящего в сферу общения студента – будущего преподавателя психологии, есть проявление его сверхответственности за другого, излишне самоуверенное представление, что многое (если не всё) в жизни человека можно разрешить только психологическими или психотерапевтическими средствами. Студент может поддаться искушению и начать проводить психологическое консультирование окружающих – своих родных и близких, однокурсников и друзей. В этом случае существует опасность избыточной идентификации студента с проблемами других людей, перенесения этих проблем в свою жизнь, проецирование негативной проблематики на себя и своих близких. Так, один из студентов, у которого ранее был замечен добродушный, весёлый нрав, после нескольких лет изучения психологии стал более угрюмым, подозрительным, недоверчивым к людям. В его взгляде и позе чувствовалась настороженность, как будто ожидание подвоха или проявления негативных качеств от окружа-

ющих. Появилась ранее не характерная замкнутость, стремление к уединению с целью отдыха от общения и восстановления затраченных сил.

Следующим видом предпрофессиональной деформации является чувство избранности и причастности к престижной человековедческой профессии, которое может порождать *профессиональный снобизм*. Со временем будущий преподаватель психологии нередко становится неприступным в общении и требующим выдерживать в контакте с ним определённые и строгие «каноны» взаимодействия. Он увлечён собой и своей психологией и может не представлять, что кроме психологической стороны учебного процесса существует и чисто педагогическая его сторона. Могут проявляться такие черты, как комплекс превосходства, нарциссизм, гипертрофированный уровень притязаний, болезненная реакция на контроль и критику; страх поглощения (растворения своей индивидуальности в других людях), страх быть использованным (подвергнуться манипуляциям), сверхбдительность при выборе ближайшего окружения; эмоциональная холодность, пресыщение общением, опустошенность, индифферентность, даже цинизм, недооценка моральной поддержки своих учеников; властолюбие, эгоцентричность, ролевая экспансия, доминантность [3, 11].

Например, это можно заметить даже по тону, тембру голоса обучающихся студентов – часто он становится профессионально-спокойным и сбалансированным, без прежних черт непосредственности, живости и искренности. Через время студент на пороге выпуска из альма-матер не может вспомнить, как он естественно реагировал на конфликт, но хорошо помнит технику медитации и релаксации и применяет ее на практике во взаимодействии с окружающими. Он постепенно утрачивает свой резковатый, данный от природы голос, и начинает говорить только искусственным «преподавательским», «психологическим» голосом, с особой интонацией и глубоким внушающим взглядом в глаза собеседнику.

Напрашивается вывод о том, что некоторые виды предпрофессиональных деформаций студентов вызваны желанием самоутвердиться как личностно, так и профессионально. Актуальным остаётся вопрос о том, каким образом можно удовлетворить данную потребность студентов, чтобы у них отсутствовала необходимость прибегать к таким способам утверждения, которые в дальнейшем приводят к появлению личностных деформаций.

Среди возможных средств видится применение рефлексии по поводу собственного обучения, процесса усвоения знаний; участие в специально разработанных тематических тренингах, с помощью которых можно осуществить проверку сложившихся представлений о будущей профессии на уровень их адекватности существующей образовательной реальности; поиск конструктивных, более сохранных для личности способов самореализации, проявления креативности и другие методы.

Заключение. Полностью избежать встречи с феноменом предпрофессиональной деформации студентам вряд ли возможно, но и игнорировать его не следует. С целью профилактики возникновения данного явления необходимо ввести в программу обучения будущих преподавателей психологии специально разработанный комплекс методик, служащий этой задаче по информированию и предотвращению развития предпрофессиональных деформаций личности студентов.

Таким образом, освоение выбранной профессии на этапе обучения в вузе может существенным образом менять характер студента, приводя как к положительным, так и отрицательным его изменениям [1]. Трудность борьбы с предпрофессиональной деформацией заключается в том, что она, как правило, не осознаётся самим студентом, а её проявления обнаруживаются окружающими людьми. Поэтому будущим преподавателям психологии важно знать о возможных последствиях этого явления и более объективно относиться к проявлениям личностных психологических особенностей в процессе взаимодействия с другими людьми в повседневной и предпрофессиональной жизни. Благоприятным представляется своевременное получение информации о возможных путях профилактики развивающихся деформаций, повышение уровня психологической культуры общения и взаимопомощи, прохождение необходимых программ психологической коррекции и обучение методам самокоррекции.

Литература

1. Безновос С. П. Профессиональная деформация личности. СПб. : Речь, 2004. 272 с.

- Вайнштейн Л. А. Психология труда : курс лекций. Минск : БГУ, 2008. 219 с.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е издание. СПб. : Питер, 2008. 336 с.
- Дубровская В. П. Основы психологии. Хрестоматия : учебное пособие. Минск : Беларусь, 2003. 495 с.
- Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург : УГПУ, 1997. 244 с.
- Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. М. : Питер, 2008. 432 с.
- Китаева Е. В., Черникова Т. В. Проблема альтруизма в контексте подготовки специалистов помогающих профессий // Социальная психология XXI столетия. В 3 т. Ярославль, 2002. Т. 2. С. 70–73.
- Климов Е. А. Введение в психологию труда. М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 456 с.
- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004. 320 с.
- Москвина Н. Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя. М. : Педагогика, 2005. № 8. С. 61–69.
- Полякова О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности. М. : НОУ ВПО МПСИ, 2008. 304 с.
- Понасенкова С. В. Профессиональная деформация // Народная асвета. Минск, 2003. № 2. С. 50–51.
- Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства : учебное пособие для студентов вузов. 2-е издание. М. : Издательский центр Академия, 2004. 480 с.
- Психология учителя : тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989.
- Рогов Е. И. Выбор профессии: становление профессионала. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 336 с.
- Шмелева И. А. Введение в профессию. Психология: учебное пособие. СПб. : Питер, 2007. 253 с.
- Гордиенко Н. В. Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации личности педагога : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Электронный ресурс] / Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. Ставрополь, 2008. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskoe-soprovozhdenie-profilaktiki-professionalnoi-deformatsii-lichnosti-pedagoga#ixzz2CTEQRJ00>. Дата доступа: 24.12.2012.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

И. В. Шерстобитова, А. П. Савченко

Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова

During making up of human personality the main characteristic such as self-appraisal is forming gradually. According to this research, it will be necessary to arrange and implement package of measures and collective interactions to raise self-rating of teens.

В процессе становления личности, формируется одно из главных её свойств – самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. У старшеклассников самооценка может проявляться на разных уровнях: адекватном, высоком и низком, это зависит от условий среды, в которой развивается подросток: семья, школа, общество. Поскольку у старших подростков ведущим видом деятельности остается общение со сверстниками, то именно сверстники оказывают большое влияние на развитие личности подростка, а значит и на его самооценку. Отмечается, что самооценка у школьников, в том числе и у старших подростков, может быть как адекватной, так и неадекватной, т. е. либо завышенной, либо заниженной, тем самым, это может явиться причиной социальной и школьной дезадаптации старшеклассника, его нарушений в поведении по отношению к себе и к окружающим [1, 26]. Одним из путей решения этой проблемы является создание условий для позитивного общения и взаимодействия старшего подростка со сверстниками. Следовательно, самооценка подростка получит адекватную опору в пространстве внешних социальных оценок значимых для него людей. Именно поэтому в рамках данной работы было решено организовать и реализовать комплекс коллективных творческих дел в группе старших подростков, который будет способствовать оптимизации их самооценки. Коллективное творческое дело имеет огромное влияние как на личность каждого человека, так и на весь коллектив школы. В процессе коллективного творческого дела ребята могут приобретать навыки общения со сверстниками, взрослыми, навыки взаимодействия, трудовые навыки, параллельно с этими процессами может изменяться самооценка ребенка в позитивную сторону. По мнению И. П. Иванова, методикой коллективного творческого дела должен овладеть любой взрослый, чья работа связана с детьми [2]. Но, к сожалению, такую форму работы с детьми редко используют на практике, уступая место стандарт-

ному набору воспитательных мероприятий. Именно поэтому в данный момент для нас актуальна тема «КТД как средство оптимизации самооценки старших подростков».

Цель исследования: экспериментальным путем выявить роль коллективного творческого дела как средства оптимизации самооценки старших подростков.

Методы исследования: включенное педагогическое наблюдение, метод социометрических измерений (социометрия), анкетирование (опросник «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС-2); тест «Ваша самооценка»), методика изучения уровня общей самооценки Г. Н. Казанцевой, констатирующий и формирующий эксперименты, количественная и качественная обработка результатов.

Гипотезы исследования: 1. Разработанный и реализованный в группе старших подростков комплекс коллективных творческих дел способствует оптимизации самооценки старших подростков: адекватному оцениванию себя и своих возможностей; повышению уровня коммуникативных способностей; повышению уровня организаторских способностей. 2. Коллективное творческое дело может рассматриваться в качестве значимого средства оптимизации самооценки старших подростков.

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы А. С. Макаренко, И. П. Иванова, А. В. Захаровой, М. Г. Казакиной, В. Н. Куницыной, А. И. Кравченко, Л. И. Божович, Р. Бернс.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования её результатов в практике работы социальных педагогов, организаторов воспитательной работы в школе; в возможности разработки методических рекомендаций по организации коллективного творческого дела со старшими подростками в рамках воспитательной работы в школе. В данной статье представим экспериментальное исследование, проведенное с целью проверки заявленных гипотез.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ» г. Архангельска в 2012 году. Возрастная группа представлена подростками 9 класса, в количестве 22 учащихся, из них 13 девочек и 9 мальчиков в возрасте 15–16 лет. Экспериментальная программа состоит из 3 этапов (табл.).

Анализ результатов исследования самооценки и социометрического статуса старших подростков в классном коллективе.

Таблица – Содержание экспериментальной программы

Этап	Содержание этапа
Диагностический (констатирующий эксперимент)	Использование метода социометрических измерений (социометрия), который позволяет выявить социальные статусы старших подростков экспериментальной группы и проанализировать их межличностные отношения; метод анкетирования (опросник «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС-2); методика изучения уровня самооценки Г. Н. Казанцевой), который позволяет выявить уровень самооценки, организаторских и коммуникативных способностей старших подростков экспериментального класса; метод включенного педагогического наблюдения, который даёт возможность анализировать поведение, действия, общение старших подростков
Преобразующий (формирующий эксперимент)	Реализация комплекса коллективных творческих дел: «Изучение истории школы», посвященное 60-летию ОУ; «Мир увлечений 9 «А» класса»; «Поговорим о дружбе», направленные на оптимизацию самооценки старших подростков
Контрольный	Повторное проведение метода социометрических измерений, методики КОС-2, методики изучения уровня самооценки (тест «Ваша самооценка», методика изучения уровня общей самооценки Г. Н. Казанцевой)

Целью диагностического этапа было изучить и выявить в экспериментальном классе особенности самооценки старших подростков, их коммуникативные и организаторские способности. С этой целью были использованы методики:

- анализ школьной документации (классный журнал, личные дела учащихся, характеристики учащихся экспериментального класса, анализ характеристики класса;
- метод социометрических измерений (социометрия), который позволяет выявить социальный статус каждого учащегося экспериментальной группы и проанализировать их межличностные отношения;
- метод анкетирования (методика КОС-2; методики изучения уровня самооценки), который позволяет выявить уровень коммуникативных способностей и самооценки подростков экспериментального класса;
- метод включенного педагогического наблюдения, который даёт возможность фиксировать, анализировать поведение, действия, общение учащихся на протяжении всего исследования.

При комплексном использовании данных методик можно получить достоверные и надежные результаты исследования.

С целью получения общего представления о классе были проанализированы сведения о количестве учащихся, их познавательном уровне, активности в общешкольной жизни.

С целью выявления особенностей взаимоотношений в коллективе и социального статуса каждого испытуемого было проведено социометрическое исследование по методике Дж. Морено.

На основании подсчётов были определены статусные группы учащихся:

- «лидеры» – 2 человека (17–18 «+» выборов и 0 «–» выборов);
- «звёзды» – 4 человека (13–15 «+» выборов);
- «принятые» – 7 человек (7–10 «+» выборов);
- «непринятые» – 5 человек (1–4 «+» выборов);
- «отверженные» – 3 человека (0 «+» выборов).

По результатам социометрического исследования можно судить о том, что в классе есть два явных «лидера» (девочка и мальчик), по итогам всех трех вопросов они получили только положительные оценки со стороны более половины одноклассников. Неформальных лидеров не выявлено. Кроме этого, была выявлена статусная группа «звёзды», куда входят 4 человека. В числе «принятых» 7 человек (4 девочки, 3 мальчика) имеют хорошие отношения с лидером. Среди «отверженных» 3 человека (2 мальчика и 1 девочка) получили большинство отрицательных оценок в классе и ни одной положительной.

По словам классного руководителя, учащиеся экспериментального класса, а именно «лидеры» и «звёзды», неоднократно открыто просили уйти из класса мальчиков, статус которых «отверженные», так как из-за них класс по дисциплине в школе не самый лучший.

Отметим, что в экспериментальном классе выявлены взаимные положительные выборы. Тесная связь прослеживается между лидерами и принятыми, есть группировка, куда входят учащиеся со статусом «лидеры», «звёзды» и «принятые». По-

ростки со статусом «непринятые» общаются в основном в мини-группах (по 2 человека). Подсчитанные проценты соотношения социальных статусов учащихся проиллюстрированы на рис. 1.

В целом картину взаимоотношений между учащимися (рис. 1) можно назвать удовлетворительной. В связи с этим мы посчитали необходимым провести в классе комплекс коллективных творческих дел, который будет способствовать оптимизации самооценки старших подростков, повышению их уровня коммуникативных и организаторских способностей, а также изменению социометрического статуса учащихся «непринятые» и «отверженные» на «принятые».



Рисунок 1 – Соотношение социальных статусов учащихся

Примечание: 10 % – «лидеры», 20 % – «звёзды», 32 % – «принятые», 23 % – «непринятые», 15 % – «отверженные».

Исследовался также уровень коммуникативных и организаторских способностей учащихся экспериментального класса с помощью методики КОС-2. Процентное соотношение уровней коммуникативных и организаторских способностей учащихся проиллюстрировано в виде рис. 2, из которого видим, что почти у 32 % учащихся экспериментальной группы коммуникативные и организаторские способности проявляются на среднем уровне, т. е. старшие подростки стремятся к общению со сверстниками, проявляют инициативу, расширяют круг своих знакомств. Но также в классе есть учащиеся, у которых коммуникативные способности (20 %) и организаторские способности (15 %) проявляются на низком уровне, в основном это подростки, которые имеют статус в группе «отверженных» и «непринятых» одноклассниками. В экспериментальной группе выявлены учащиеся с высоким уровнем проявления как коммуникативных, так и организаторских способностей (9 человек).

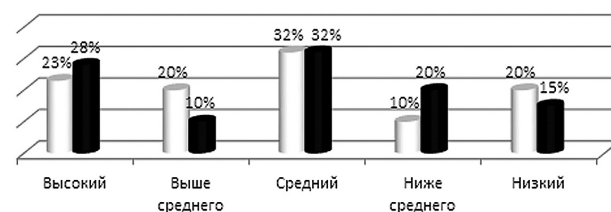


Рисунок 2 – Соотношение уровней коммуникативных и организаторских способностей учащихся на констатирующем этапе исследования

Примечание: белые столбцы – коммуникативные способности; черные столбцы – организаторские способности учащихся экспериментальной группы.

Для выявления уровня общей самооценки учащихся в классе был проведён метод анкетирования (тест «Ваша самооценка», опросник Г. Н. Казанцевой), в результате которого выяснилось, что у 50 % учащихся (13 человек), самооценка находится на оптимальном уровне. Следует отметить, что такой уровень имеют не только «лидеры» и «звёзды», но и «принятые» и «непринятые». Низкий уровень самооценки был выявлен у 2-х человек (мальчик и девочка), которые по социометрическому исследованию попали в группу «отверженных». Помимо этого, у этих учащихся не только низкая самооценка, но и коммуникативные и организаторские способности также проявляются на низком уровне. Таким образом, анализируя результаты всех методов и методик, можем сделать вывод о том, что в классе есть 2 сильных «лидера» и «звёзды», которых в два раза больше, чем первых. Также в экспериментальном классе 1/3 учащихся (7 человек) «принятые» в своем коллективе, «непринятые» – 5 учащихся, «отверженные» – 3 учащихся, они получили большинство отрицательных оценок в классе. Исследуя общую самооценку учащихся экспериментального класса, было выявлено, что не у всех старших подростков самооценка находится на оптимальном уровне, так у 7 учащихся завы-

шенная самооценка и у 2-х учащихся заниженная самооценка. Результаты диагностики необходимо учитывать в проведении комплекса коллективных творческих дел, направленного на оптимизацию самооценки старшеклассников и повышение их коммуникативных и организаторских способностей.

Теоретическое обоснование коллективных творческих дел, направленных на оптимизацию самооценки старших подростков в классном коллективе. На преобразующем этапе работа с экспериментальным классом строилась на основе использования комплекса коллективных творческих дел: «Изучение истории школы», посвященное юбилею ОУ; «Мир увлечений 9 «А» класса»; «Поговорим о дружбе». Отметим, что на следующий день после проведения познавательного коллективного творческого дела «История школы» учащиеся экспериментального класса было предложено написать сочинение на тему «Мой класс», с целью определения их эмоционального отношения к сложившимся взаимоотношениям в классе. Сочинение должно было состоять из нескольких предложений о том, каким старше подростки видят свой класс, что им нравится в нем, а что нет, что им нравится делать с одноклассниками. После обработки текстов общая картина межличностных отношений в данном классе сложилась положительная. 90 % учащихся написали, что их класс стал дружнее, сплоченнее благодаря проведенному коллективному делу. В сочинениях были использованы слова с положительной эмоциональной окраской: «дружный», «веселый», «творческий» и т. д. В сочинениях старшеклассников, самооценка и социометрический статус которых по результатам исследования были неблагоприятными, также прослеживался положительный настрой к классу, два подростка написали, что проведенное коллективное дело помогло им раскрыть свои способности в классе, преодолеть свой страх выступать перед одноклассниками, доказывать свою точку зрения в коллективе. Кроме этого, по окончании двух последующих КТД «Мир увлечений 9 класса» и «Поговорим о дружбе» с целью выявления отношения учащихся к классу в целом, ребятам была предложена методика «Незавершенное предложение», где задания были составлены с учетом того, что для старших подростков наиболее значимой является система отношений со сверстниками. Например, учащиеся предлагалось продолжить такие предложения, как: «Участие в общем деле дало мне...»; «Благодаря КТД я узнал, что...»; «Принимая участие в коллективной работе, я испытал чувство» и др.

По результатам проведенных методик можно говорить о том, что все три коллективных дела понравились старшеклассникам, на заключительных этапах КТД ребята словесно благодарили друг друга за мероприятия, делились впечатлениями, которые сопровождалась положительными эмоциями. Отметим, что за время проведения творческих дел в рабочих группах не возникло ни одного конфликта между участниками, старшие подростки находили компромиссы, обращались за советом к педагогу при решении задач. В ближайшей перспективе учащиеся экспериментальной группы совместно наметили организовать и провести общешкольный конкурс «Лучший класс», на данный конкурс подростков вдохновила деловая игра «Поговорим о дружбе». С целью оценки эффективности реализованного комплекса КТД в экспериментальном классе старших подростков на контрольном этапе был повторно проведен комплекс методик. После реализованного комплекса коллективных дел результаты социометрического исследования в группе старших подростков изменились. Процентное соотношение социометрических статусов диагностического и контрольного этапов проиллюстрировано на рис. 3: «лидеров» в классе стало больше на 1 человека (мальчик), статус которого по результатам первичной диагностики был «звезда», а учащихся со статусом «отверженные» на контрольном этапе в экспериментальной группе не выявлено, что является одним из показателей эффективности преобразующего этапа.

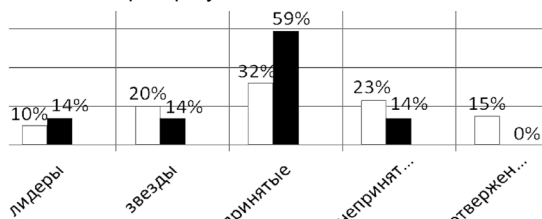


Рисунок 3 – Соотношение социометрических статусов учащихся на диагностическом и контрольном этапах исследования

Примечание: белый столбец – результаты первичной диагностики; черный столбец – результаты вторичной диагностики социометрического статуса старших подростков

По результатам повторного исследования коммуникативных и организаторских способностей старших подростков в экспериментальном классе выявлено следующее: у 4-х учащихся низкий уровень проявления коммуникативных способностей изменился на средний уровень (3 человека) и ниже среднего (1 человек); у 4-х учащихся изменился уровень проявления организаторских способностей. Трое учащихся, социометрический статус которых был «отверженные», попали в группы «непринятые» (мальчик) и «принятые» (мальчик и девочка) и организаторские способности в коллективе стали проявлять на среднем (мальчики) и ниже среднего уровне (девочка), а по результатам первичной диагностики данные способности прослеживались у них на низком уровне; у остальных учащихся экспериментального класса (18 человек) уровень проявления коммуникативных и организаторских способностей после проведения комплекса КТД не изменился.

Процентное соотношение уровней коммуникативных и организаторских способностей старших подростков проиллюстрировано на рис. 4.

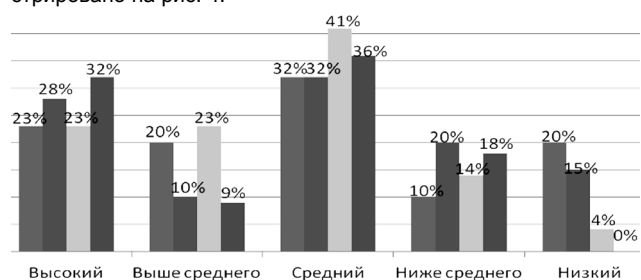


Рисунок 4 – Процентное соотношение уровней коммуникативных и организаторских способностей старших подростков на преобразующем этапе исследования

Примечание: ■ и ■ столбцы – коммуникативные способности первичной и вторичной диагностики; ■ и ■ столбцы – организаторские способности первичной и вторичной диагностики старших подростков

Из результатов повторного исследования самооценки старших подростков в экспериментальной группе видно, что у 18 из 22 учащихся уровень самооценки находится на оптимальном уровне. По результатам первичного исследования самооценки старших подростков было выявлено 13 учащихся с оптимальным уровнем самооценки, это говорит о том, что после проведенного комплекса КТД в классном коллективе у 5 учащихся самооценка оптимизировалась. Таким образом, сравнивая результаты диагностического и контрольного этапов экспериментальной программы можно проследить положительные изменения уровня самооценки старших подростков в классном коллективе (до реализации КТД у 41 % учащихся неадекватный уровень самооценки, после проведения КТД у 18 % учащихся неадекватная самооценка). Следовательно, разработанный комплекс коллективных творческих дел в классном коллективе способствовал оптимизации самооценки старших подростков.

Таким образом, использование коллективного творческого дела в группе старших подростков даёт возможность проявить самостоятельность, организаторские и коммуникативные способности каждому школьнику с разным уровнем подготовки. В коллективной деятельности старший подросток учится работать в коллективе, общаться с окружающими, оказывать им помощь и сам получает поддержку. Разработанный комплекс коллективных творческих дел в классном коллективе способствовал оптимизации самооценки старших подростков, а также повышению уровня их коммуникативных и организаторских способностей. Таким образом, заявленные нами гипотезы в ходе экспериментальной работы подтвердились полностью. Коллективное творческое дело является значимым средством оптимизации самооценки старших подростков.

Литература

- Ильенков Э. В. Личность и творчество / ред., сост. И. П. Фарман. М. : Языки русской культуры, 1999. С. 272.
- Иванов И. П. Коллективное творческое воспитание // Семья и школа. 1989. № 8.

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ПРИОБРЕТЕНИЯ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Ю. А. Дружинина

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского

The study of conditions and factors of strategies of coping behavior acquisition can be confidently described as interdisciplinary, covering several areas of psychological science – psychology of personality and development, social and family psychology. The novelty and topicality of the research lies study of coping-behaviour construction from the position of both adults and adolescents, which is especially important for the detection of the difficulties in this sphere of communication, as well as targeted ways of gaining coping models, since the representatives of different generations living and functioning in modern society are placed in the center of attention.

Как известно, современная социальная среда предъявляет повышенные требования к человеку, в плане поиска оптимальных решений в трудных, неоднозначных, стрессовых ситуациях, поскольку на протяжении всей своей жизни человек сталкивается с различными ситуациями, некоторые из которых могут субъективно оцениваться им как трудные и нарушающие привычный ход жизни. В этом контексте закономерно растет интерес науки и практики к особенностям совладающего или копинг-поведения личности в трудных жизненных ситуациях [2, с. 3]. Впервые термин «coping» был использован Л. Мэрфи в 1962 году именно в исследованиях активных, в большей части сознательных усилий личности, направленных на овладение трудной ситуацией преодоления детьми кризисных периодов индивидуального развития [15, с. 11]. Четыре года спустя, в 1966 году, Р. Лазарус в своей книге «Psychological Stress and Coping Process» («Психологический стресс и процесс совладания с ним») определял механизмы совладания как стратегии действий, предпринимаемых человеком в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию [12]. Проблема совладающего поведения имеет в зарубежной психологии более чем сорокалетнюю историю исследований (Folkman S., Lazarus R. S., 1988; Aldwin C. M., 1994; Endler N. S., Parker J. D. A., 1990; Frydenberg E., 1997; Hobfoll S. E., 1988 и др.).

В отечественной психологии изучению индивидуальных способов взаимодействия человека с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [10, с. 21] также посвящено немало исследований (Китаев-Смык Л. А., 1983; Анцыферова Л. И., 1994; Ялтонский В. М., 1995; Грановская Р. М., Никольская И. М., 2000; Дементий Л. И., 2005; Маленова А. Ю., 2007; Шагарова И. В., 2007; Корнев К. И., 2008 и др.).

В последнее время наблюдается всплеск исследований, посвященных влиянию детско-родительских отношений на копинг-поведение ребенка. Проблемами взаимоотношений представителей разных поколений социологи, философы и психологи занимаются давно, поэтому существует множество научных исследований, в основе которых лежит изучение межпоколенных отношений, процессов наследования каких-либо личностных черт, особенностей взаимоотношений детей, родителей и прародителей. Несмотря на это, вопрос о передаче и наследовании функциональных моделей совладающего поведения между поколениями все еще остается открытым и малоизученным. Вместе с тем всестороннее изучение данного явления позволит увидеть важные поведенческие ресурсы, формирование и развитие которых позволит сформировать у ребенка не только модель, но и опыт эффективного совладания с трудными жизненными ситуациями [8, с. 34].

Социализация современных подростков осуществляется в условиях влияния стрессовых факторов и нарастающей неопределенности, вследствие нестабильности социальных, экономических и политических условий современного общества, что влечет за собой дезорганизацию планомерной деятельности, неуверенность в окружающей действительности, невозможность точного прогноза собственного будущего и трудности совладания с критическими ситуациями.

По мнению многих исследователей (Г. Крайг, В. Квин, Э. Эриксон), подростковый возраст охватывает период от 12 до 18 лет [14, с. 91–92]. В этом возрасте наиболее активно продолжается процесс обучения способам психологического преодоления жизненных трудностей, особая роль в успешности которого принадлежит поддерживающим взаимоотношениям со значимыми взрослыми, прежде всего родителями, можно сказать, что становление моделей копинг-поведения происходит именно в этом возрасте [12, с. 29].

Объектом исследования является копинг-поведение, предмет исследования – факторы, влияющие на приобретение стратегий копинга. Цель исследования состоит в изучении социально-психологических и личностных факторов приобретения копинг-стратегий подростками.

Задачи нашего исследования могут быть разделены на теоретические: провести теоретический анализ отечественных и зарубежных подходов к исследованию феномена совладающего поведения и способах его передачи, рассмотреть основные методологические, теоретические, эмпирические и практические подходы к пониманию этого феномена и обозначить собственный подход к пониманию совладающего поведения, возможных условий и факторов его приобретения, а также эмпирические: создать диагностический комплекс, включающий в себя комплекс методик, адекватных целям и задачам исследования; изучить трудные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются дети и родители, в том числе проблемы поведения детей-подростков; рассмотреть особенности детско-родительских отношений в диаде мать – дитя и личностные особенности родителей и их детей; исследовать основные механизмы копинг-стратегий у детей и их родителей и выявить факторы, влияющие на приобретение стратегий копинг-поведения подростками.

Диагностический комплекс состоял из авторской анкеты, составленной нами с целью уточнения некоторых особенностей детско-родительских отношений и более глубокого понимания особенностей протекания трудных ситуаций, возникающих при воспитании ребенка, а также представлений родителей и детей о сферах и способах приобретения копинг-стратегий, и включал в себя методики исследования, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Методики исследования социально-психологических и личностных факторов приобретения копинг-стратегий подростками

Объект исследования	Методики исследования	
	для родителей	для детей-подростков
Особенности поведения детей	Модификация опросника «Шкала родительского отношения» (ШРО) И. М. Желдак [7, с. 116]	Модификация опросника «Шкала родительского отношения» (ШРО) И. М. Желдак [7, с. 116].
Личностные особенности	Пятифакторный личностный опросник МакКрея – Коста («Большая пятерка») [17]	Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла [13, с. 192]
ДРО, родительские отношения и установки	Методика PARI (parental attitude research instrument) Е. С. Шеффер и Р. К. Белл, в адаптации Т. В. Нещерет [13, с. 436]	Методика «детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) П. Трояновой [9, с. 114]
Стрессовые ситуации	Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Pare [13, с. 149]	Опросник «Лист жизненных событий подростков» О. А. Идובהва и А. И. Подольский [9, с. 392]
Копинг-стратегии	Опросник копинг-стратегий Ч. Карвера в адаптации Л. И. Дементий [4, с. 22]	Опросник копинг-стратегий Ч. Карвера, в адаптации Л. И. Дементий [4, с. 22]

Таким образом, нами были использованы как теоретические (анализ психологической и педагогической научной лите-

ратуры, синтез, обобщение), так и практические (анкетирование, тестирование, анализ результатов исследования) методы исследования.

Выборку исследования составили 70 человек, разделенных на две равные зависимые группы: родители – 35 женщин, воспитывающих детей-подростков, и 35 подростков в возрасте 14–18 лет, среди которых 24 девушки и 11 юношей. Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью программ вычисления MS Excel, SPSS Statistic 17.0.

Первичная описательная статистика осуществлялась с использованием подсчета среднего арифметического (\bar{X}) и вычисления среднего квадратичного отклонения (σ). Проверка нормальности распределения данных осуществлялась по критерию Колмогорова–Смирнова. Различия в уровне признака оценивались с помощью t-критерия Стьюдента для определения значимости различий между признаками, имеющими нормальное распределение, и T-критерия Вилкоксона для зависимых выборок, имеющих непараметрическое распределение. Критериями согласованности измерений являлись метод линейной корреляции Пирсона для данных, имеющих нормальное распределение, и метод ранговой корреляции Спирмена для непараметрических данных. В качестве многомерных статистических методов исследования использовались факторный и кластерный анализ [11].

На первом этапе исследования социально-психологических и личностных факторов приобретения копинг-стратегий подростками нами было проведено пилотажное исследование представлений подростков о способах и сферах приобретения стратегий совладающего поведения, а также их отношение к проблеме совладающего поведения.

Существует множество методик, направленных на выявление разнообразных стратегий совладания личности, однако, за редким исключением, ни одна из них не отвечает на вопрос, почему именно этот вид копинга использует человек [4, с. 21]. Вместе с тем в арсенале современного ученого имеется большое количество разнообразных методов, позволяющих выяснить представления личности об интересующем объекте исследования, причины совершения определенных действий и отношение человека к обозначенной проблеме. Важным достоинством группового фокусированного (полустандартизированного) интервью является проявление в них плохо осознаваемых установок, которые становятся осознанными и выявляются в процессе общения. Поэтому они наиболее пригодны для исследования проблем, в которых требуется не столько глубокое изучение некоего сложного вопроса, сколько получение данных о спектре возможных реакций или ситуаций, кроме того проведение фокус-группы помогает собрать недостающие сведения по исследуемому вопросу и сконструировать анкеты для дальнейшего исследования заявленной проблемы. Термин «фокусированное интервью» (focussed interview): индивидуальное и групповое – появился в 40-е годы. В ставшей классической книге Р. Мертона, М. Фiske, П. Кендалла «Фокусированное интервью» описаны приемы групповых и индивидуальных фокусированных интервью. В нашей стране метод фокус-групп применяется с конца 80-х годов. Следует отметить недостаток отечественной литературы, посвященной применению метода фокус-групп в психологической науке. Исключение составляют монография С. А. Белановского, кандидатская диссертация Т. В. Фоломеевой и прочие печатные работы этих и еще небольшого круга авторов [3]. При этом групповая дискуссия лежит в основе практически всех групповых методов, используемых социальными психологами [1, с. 220].

Групповая дискуссия была организована 6 раз среди 44 подростков 14–17 лет. Основными задачами, организованной при проведении фокус-группового исследования групповой дискуссии, являлось изучение представлений подростков о копинг-поведении, составление перечня типичных копинг-стратегий подростков, как реакций на жизненные трудности, выявление условий приобретения и источников копинг-стратегий, изучение осознанности и спонтанности копинг-поведения подростков.

Обобщая результаты фокус-групповых исследований, мы можем заключить, что поведение родителей, особенно матерей, как пример совладающего поведения более важен для младших подростков, поскольку старшие подростки признаются, что поведение их друзей и других взрослых для них также является источником копинг-поведения. Источниками совладающего поведения для подростков являются поведение ближайших родственников, главным образом родителей, особенно ма-

терей, поведение друзей, телевизионные передачи и Интернет, а также специальные службы, учителя и герои кинофильмов и книг. Кроме этого, старшие подростки в большей степени признают как осознанное, так и неосознанное копирование поведения родителей в сложных ситуациях, в отличие от младших подростков, считающих это редкостью в их повседневной жизни [17].

Согласно результатам исследования родительских установок, средние значения шкал опросника соответствуют наличию оптимального эмоционального контакта (ср. значение 16 баллов), отсутствию излишней эмоциональной дистанции (ср. значение 11 баллов) между матерью и подростком, свидетельствуют о гармоничных отношениях в семье, педагогической воспитательной позиции матери (ср. значение 15 баллов) и приоритете семейных проблем над производственными, то есть о вторичности интересов профессиональной деятельности для родителя (ср. значение 11 баллов). Это подтверждает то, что в семьях нашей выборки, по мнению матерей, сохраняется дружеская атмосфера, взаимопонимание, любовь к детям-подросткам, наличие эмоциональной связи с детьми, что является свидетельством благополучия и гармонии в семье и позволяет нам называть исследуемые семьи «нормальными» или «условно благополучными» [5, с. 12].

Излишняя концентрация матери на ребенке подросткового возраста имеет сильную положительную связь с интенсивностью конфликтов в семье ($r = 0,470$, при $p = 0,005$), высоким уровнем контроля за ребенком со стороны родителей ($r = 0,428$, при $p = 0,012$), изменчивостью и непостоянством воспитательных приемов в семье ($r = 0,365$, при $p = 0,035$), а также качеством отношений с супругом ($r = 0,437$, при $p = 0,010$), что можно объяснить неготовностью многих родителей принять развивающееся «чувство взрослости» и потребность в самостоятельности их детей-подростков, что, хотя и может провоцировать конфликты в детско-родительских отношениях, является, как показывает исследование, стабилизирующим фактором в супружеских отношениях для многих пар.

Как показывают результаты исследования, трудные ситуации в жизни матерей достаточно сильно связаны с особенностями детско-родительских отношений и оказывают на них отрицательное влияние. То есть при увеличении стрессогенности ситуаций в жизни родителя, происходит ухудшение его взаимоотношений с супругом и детьми, по мнению последних. Вместе с тем трудности, с которыми сталкиваются родители, не имеют тесной связи с трудностями в жизни их детей-подростков. Однако в отношении сложных ситуаций в личной жизни подростков выявлена прямая корреляционная связь средней силы ($r = 0,391$, при $p = 0,022$), а также сильная прямая корреляционная связь ($r = 0,471$, при $p = 0,005$) между трудностями в семейной сфере у подростков и стрессогенностью жизненных ситуаций их родителей, при этом связи данного параметра с трудностями в отношениях со сверстниками, а также школьной и внешкольной жизнью подростков не выявлены.

Применение опросника копинг-стратегий Ч. Карвера в адаптации Л. И. Деметий [4] позволило нам выяснить, как подростки и их матери реагируют, когда оказываются перед лицом трудных или стрессовых ситуаций. Отметим, что конкретная трудная жизненная ситуация не была нами задана заранее, участников исследования мы просили ответить, что они обычно делают или чувствуют, когда переживают стрессовую ситуацию. Анализ совладающего поведения подростков и их родителей показал, что «поиск активной общественной поддержки», «положительное истолкование и рост» используются в трудных жизненных ситуациях и родителями, и подростками одинаково часто, вместе с тем подростки используют копинг-стратегии «Юмор» в трудных жизненных ситуациях значительно чаще, чем их матери, которые используют «Поведенческое отстранение» значительно чаще, чем их дети. Отдельно отметим, что такие копинг-стратегии, как «поиск активной общественной поддержки» (ср. зн. 12,10 баллов), «положительное истолкование и рост» (ср. зн. 12,69 баллов), используются в трудных жизненных ситуациях и родителями, и подростками одинаково часто ($t = 0,001$, при $p \geq 1,00$). Эффективность стратегий совладающего поведения, за редким исключением, подростки и их матери оценивают очень схоже, так копинг-стратегия «использование алкоголя и наркотиков», являющаяся самой неэффективной, по мнению подростков, более эффективной для их матерей (ср. зн. 10,19 баллов и 11,94 баллов соответственно). Этот факт мы можем объяснить негативным отношением подростков к психотропным и алкогольсодержащим веществам или отсутствием у последних опыта их употребления.

Использование копинг-стратегий «планирование» (ср. зн. 12,83 баллов, $r = -0,382$, при $p \leq 0,05$) и «поведенческое отстранение» (ср. зн. 8,97 баллов, $r = 0,374$, при $p \leq 0,05$) родителями связано с обращением к религии детей-подростков, «использование алкоголя и наркотиков» родителями связано с использованием юмора подростками в трудных ситуациях ($r = 0,425$, при $p \leq 0,05$) и неоднозначно влияет на использование копинг-стратегии «положительное истолкование и рост» последними. При этом прямое влияние выявлено между «ментальным отстранением» родителей и использованием стратегии «ментальное отстранение» подростками. Также использование в трудных жизненных ситуациях их родителями таких копинг-стратегий как «сдерживание» и «фокус на эмоциях и их выражение» напрямую влияют на использование подростками такой копинг-стратегии, как «подавление конкурирующей деятельности». Это свидетельствует о том, что наиболее часто респонденты нашей выборки используют активные и адаптивные копинг-стратегии и считают их более эффективными. За исключением такого копинг-поведения, как принятие ситуации, которое респонденты нашей выборки используют часто, но считают малоэффективным и использование юмора, который респонденты нашей выборки используют значительно реже, но считают довольно-таки эффективной копинг-стратегией в трудной жизненной ситуации [6].

Результаты исследования свидетельствуют, что стратегии преодоления трудных ситуаций у подростков не являются результатом непосредственного копирования особенностей копинг-поведения значимых взрослых. Таким образом, несмотря на динамические характеристики копинг-поведения, выбор той или иной модели поведения определяется, в том числе, и приобретенным в раннем детстве опытом. Поскольку становление и развитие совладающего поведения находится под влиянием комплекса взаимосвязанных социально-психологических, личностных и семейных факторов.

Полученные данные в очередной раз подчеркивают важность исследования не только совладающего поведения детей разного возраста, но и образцов и источников их копинг-поведения, что позволит нам увидеть важные ресурсы, развитие которых приведет к формированию у ребенка не только модели, но и опыта эффективного совладания с трудными ситуациями. А поскольку вопросы воспитания детей, особенно семейного воспитания, в нашей стране являются одним из приоритетных направлений деятельности государства, очень важно обратить внимание на то, насколько эффективные и какие функциональные модели совладающего поведения родителей транслируются их детям, а главное – каким образом эти модели будут использоваться будущим поколением.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов психологами, социальными педагогами и непосредственно родителями при определении путей оптимизации психологического развития детей с целью формирования у них более эффективных копинг-стратегий.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 2007. 363 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
3. Белановский С. А. Метод фокус-групп. М. : Изд-во «Никола М», 2001. 280 с.
4. Дементий Л. И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. № 3. С. 20–25.
5. Дружинин В. Н. Психология семьи. 3-е изд. СПб. : Питер, 2006. 175 с. : ил.
6. Дружинина Ю. А. Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. 2012. № 5 (112). С. 172–176.
7. Желдак И. М. Искусство быть семьей : практическое руководство. Мн. : МП «Лерокс», 1998. 160 с.
8. Крюкова Т. Л., Сапорова М. В., Куфтык Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними : учебное пособие. СПб. : Речь, 2005. 240 с.
9. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 432 с.
10. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20–30.
11. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие. СПб. : Речь, 2007. 392 с.
12. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь, 2006. 352 с.
13. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2011. 672 с.
14. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
15. Ташлыков В. А. Психологическая защита у больных неврозами и с психосоматическими расстройствами. СПб. : МАПО, 1997. 23 с.
16. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : учебно-методическое пособие. Курган : Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 23 с.
17. Druzhinina Ju. A. Typical coping strategies, patterns and sources of teenagers' coping behaviour // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. FL, USA, L&L Publishing. 2012. Vol.3. Psychology and pedagogics. С. 42–43.

ДИНАМИКА КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПОСТОЯННЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА

Е. С. Григорьева

Московский государственный областной университет

The article highlights briefly some aspects of current situation of internet life and live in internet, it discusses several problems regarding to how users relates to information, given them online; how often do they surf the Inet, do they trust this data and do this people verify information, they have found out? This paper puts forward the idea that regular users of Internet often trust and rarely verify the stuff, they have got surfing online. The issue shows results of the study, the sample includes 100 participants.

Актуальность темы складывается из многих аспектов: молниеносное развитие техники и информационных технологий предполагает постоянную психологическую перестройку (от дискеты, через диски и флешки – в «облака», от собственных сайтов – к страницам в социальных сетях, от компьютера – к смартфону и планшету и т. д.). У подрастающего поколения, людей, кто наиболее подвержен использованию новых гаджетов и является постоянным обитателем Интернета, многие исследователи, как российские, так и зарубежные, отмечают изменение высших психических функций и наличие особен-

ностей. Существует большое количество терминов для обозначения в общем-то сходных понятий: например, Digital natives, предложенное М. Пренски [8], Born digital или digital generation от Дж. Палфри и У. Гассера [3], поколение 3 авторства Н. Хоува и У. Штрауса [5], цифровое поколение Г. Солдатовой [6]. Во всех этих определениях речь идет о людях, рожденных после 1990 года (некоторые отмечают 1993 г.), которые с детства научились пользоваться компьютером и с легкостью переходят от одного устройства к другому, не читая инструкции по применению.

Особенности, которые отмечают авторы, включает изменение процессов памяти:

- запоминание не самой информации, а способа ее поиска, потому что всегда под рукой Гугл и Википедия, которые всегда помогут найти ее заново, если потребуются;
- задействована кратковременная память, и человек постоянно находится в режиме многозадачности, что позволяет одновременно успешно усваивать информацию с нескольких открытых «окон»;

- предпочтение отдается эмоционально окрашенным текстам с дополнительной визуализацией и другие.

Эти черты, конечно, заслуживают отдельного внимания и подробного дальнейшего рассмотрения, но хотелось указать одну черту, которая свойственна людям, «живущим» в интернете, и характеризует их с далеко не лучшей стороны. И эта черта – отсутствие критического мышления.

В Интернете можно найти все, и он считается достоверным источником информации (в отличие от телевизора, к которому молодежь относится в большинстве своем не только критически, но и даже негативно, что подтверждают многие опросы, проведенные опять же в Интернете [7]), несмотря на то, что контент сайтов заполняется обычными людьми, часто не разбирающимися в предложенной тематике. Немногие пользователи сети, скачивая реферат, полный утверждений и фамилий ученых или читая цитаты великих людей в социальных сетях, решит проверить достоверность этих данных, заглянув в первоисточник или в энциклопедию. Это одна сторона проблемы. Другая состоит в распространении таких видов деятельности, как рерайтинг и копирайтинг (при этом на фриланс-сайтах содержится очень много предложений для представителей этих «профессий»). Первый представляет собой переписывание уже существующего текста своими словами, сохраняя его смысл. С одной стороны, можно заменять все слова на синонимы, с другой, можно вносить элементы своего понимания вопроса, но в обоих случаях получается «сломанный телефон». Трудно сказать, сколько раз переписывалась та или иная статья, и сколько она несет в себе действительно авторской информации. Второй вид подобного заработка в Интернете – копирайтинг – представляет собой написание собственного текста по заданной теме, но глубокие знания предмета никто проверять не будет, следовательно, опять повышается вероятность получения пользователями неточной или вообще недостоверной информации. Отсюда получается наводнение Интернета почти одинаковой, периодически недостоверной информацией, которая очень часто воспринимается подрастающим поколением некритически. Все это подталкивает обратить внимание на критическое мышление постоянных пользователей сети.

Само понятие критического мышления рассматривалось многими авторами с психологической, философской, педагогической точек зрения. Оно характеризуется допущением различных трактовок информации, различным пониманием принципов и механизмов, построением гипотез, обоснованием фактов и явлений, аргументацией высказываемых мнений и логической формулировкой выводов на основании критического анализа [2].

Нами было сформулировано предположение о том, что динамика критического мышления у пользователей Интернета (в показателях частотности проверки получаемой информации) нелинейно меняется в зависимости от возраста, уровня образования, опыта «жизни в сети»; принадлежность к гендерной группе на динамику критического мышления не влияет.

Для проверки гипотезы было проведено пилотажное исследование, включающее краткий обзор научной литературы, формулирование проблемы исследования.

Методика эмпирического исследования состояла в следующем: нами составлен и размещен в Интернете опросник, состоящий из шести вопросов с фиксированными ответами, три из которых общего плана: 1) пол (мужской или женский), 2) возраст (17–19, 20–22, 23–25, 26–28 лет) и 3) образование испытуемых (среднее, средне-специальное, неоконченное высшее, высшее).

Другие три вопроса сформулированы следующим образом:

4) как часто Вы ищете информацию в Интернете? (варианты ответов: постоянно, несколько раз в день, один раз в день, один раз в несколько дней, очень редко);

5) доверяете ли Вы всей полученной в Интернете информации? (доверяю всей, доверяю большей части, доверяю меньшей части, почти не доверяю, вообще не доверяю);

6) проверяете ли Вы полученную в Интернете информацию? (никогда, редко, бывает, часто, всегда). Последние два вопроса оценивают критичность мышления испытуемых.

Опрос проводился на сайте Surveymonkey.com, распространение проводилось с помощью сайта vk.com, где на странице автора была дана ссылка на опрос и просьба заполнить его и сделать репост сообщения, т.е. в основном в исследовании приняли участие друзья автора и друзья друзей на сайте vk.com. Всего выборка составила 100 человек. В общем виде данные распределились следующим образом:

- 1) 52 % женщин, 48 % мужчин;
- 2) 46 % 23–25-летних, 37 % 20–22-летних, 16 % 26–28-летних, 1 % 17–19-летних;
- 3) 53 % имеют высшее образование, 42 % неоконченное высшее образование, 4 % среднее, 1 % средне-специальное;
- 4) 59 % ищут информацию в Интернете постоянно, 31 % несколько раз в день, 7 % один раз в несколько дней, 2 % раз в день, 1 % очень редко;
- 5) 71 % доверяет большей части информации, 24 % доверяют меньшей части, 3 % почти не доверяют, 1 % доверяют всей, 1 % не доверяют вообще;
- 6) 38 % часто проверяют информацию, 34 % бывает, что проверяют, 15 % редко проверяют, 10 % всегда проверяют, 3 % никогда не проверяют.

Визуально полученные данные кажутся вполне удовлетворительными, но следует отметить, что только 48 % (меньше половины испытуемых) всегда или часто проверяют полученные данные. Учитывая, что 71 % респондентов ответили, что доверяют большей части полученной информации, можно предположить, что некоторая часть нашей выборки носит в себе недостоверную информацию по каким-либо вопросам. Более подробно результаты исследования представлены в таблице.

Таблица – Разделение результатов опроса по гендерному признаку

	Женщины	Мужчины
Возраст		
17–19	1	0
20–22	27	10
23–25	20	26
26–28	4	12
Образование		
Высшее	28	24
Неоконченное высшее	23	20
Средне-специальное	0	1
Среднее	1	3
Частота поиска		
Постоянно	23	36
Несколько раз в день	22	9
Раз в день	2	0
Один раз в несколько дней	4	3
Очень редко	1	0
Доверие информации		
Доверяю всей	1	0
Доверяю большей части	36	35
Доверяю меньшей части	13	11
Почти не доверяю	2	1
Вообще не доверяю	0	1
Проверка информации		
Никогда	3	0
Редко	9	6
Бывает	20	14
Часто	17	21
Всегда	3	7

Анализ результатов показал, что среди женщин преобладали 20–22-летние пользователи – 52 %, с высшим образованием – 54 %, которые несколько раз в день (42 %) или даже постоянно (44 %) ищут информацию в Интернете, при этом доверяют большей ее части (71 %) и бывает, что проверяют ее (38 %). Среди мужчин картина получилась следующая: большинство мужчин из нашей выборки находятся в возрасте

23–25 лет (54 %), с высшим образованием – 50 %, подавляющее большинство из них постоянно находятся в поиске информации в Интернете (75 %), как и женщины, доверяют большей ее части 73 %, но при этом часто ее проверяют (42 %). При использовании процентного соотношения полученных результатов видно, что у мужчин результаты несколько лучше, чем у женщин. Однако при использовании статистических методов значимых отличий между мужчинами и женщинами выявлено не было (по каждому из шести вопросов корреляция между группами, разделенными по гендерному признаку, составила $R > 0,8$, а т. к. t -практическое $> t$ -теоретического, то $p > 0,05$, что говорит о сильной значимой связи показателей). Таким образом, при применении математической статистики выявлено, что девушки и молодые люди одинаково часто пользуются информацией из Интернета, в целом одинаково доверяют полученной отсюда информации и при этом нечасто ее проверяют.

Полученные результаты были подвергнуты кластерному анализу (рис.).

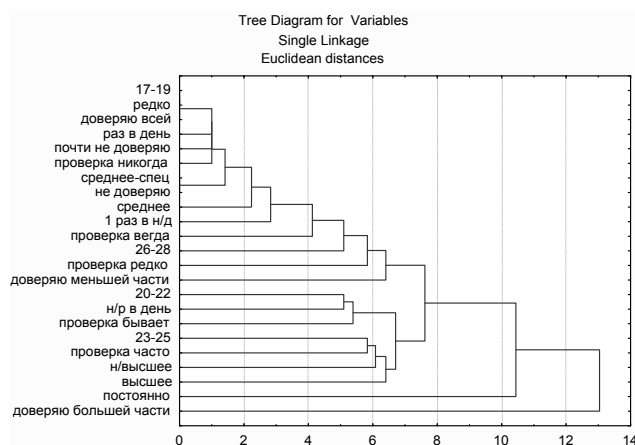


Рисунок – Результаты кластерного анализа (n = 100)

В итоге выборка разделилась на три группы (разного возраста, постоянно пользующихся Интернетом людей) по критерию критичности к полученной информации (частоте ее проверки). Во-первых, группу часто или постоянно проверяющих информацию людей в возрасте от 20 до 25 лет, имеющих высшее и незаконченное высшее образование и не реже 1 раза в день использующих ресурсы сети. Во-вторых, группу амбивалентно проводящих проверку достоверности – редко или всегда – в возрасте 26–28 лет. В-третьих, группу никогда не проводящих проверку достоверности в возрасте 17–19 лет, имеющих среднее или средне-специальное образование.

Таким образом, с повышением уровня образования уровень критичности к информации, полученной в Интернете, возрастает; хотя в целом по выборке – меньше половины испытуемых критично относятся к найденным в Интернете данным, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Влияние возраста на кри-

тичность информации нелинейное. В третьей возрастной группе 26–28 лет выявлено амбивалентное, полярное проявление критичности от самого высокого до самого низкого. Причины данного факта требуют дополнительных эмпирических исследований.

В заключение хотелось обозначить, что представленная статья является обзорной, выражает, в первую очередь, мнение автора о доступности любой и часто недостоверной и редко проверяемой информации в Интернете и обозначает проблему, показывая, как мужчины и женщины относятся к интернет-информации, как воспринимают эти данные люди, постоянно пользующиеся Интернетом. Статистически доказано, что найденная в сети информация чаще подвергается проверке респондентами, имеющими высшее образование, что говорит о большей критичности мышления у них. Само критическое мышление, по словам Р. Энниса, «разумное рефлексивное мышление, направленное на принятие решения чему доверять и что делать» [4]. Оно, безусловно, положительно отражается на молодых людях, т. к. даже при приеме на работу, особенно на руководящие позиции, критичность мышления будет выступать важным фактором. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что выбранная тема исследования является актуальной, т. к. повсеместное распространение Интернета, использование информации из Интернета особенно подрастающим поколением, ведет к изменению психических функций, развитию одних и регрессии других. Одной из функций является критическое мышление, которое, как писал В. Турчин, «раскрепощает человека, приводит к резкому росту производительности труда и появлению новых форм поведения» [1].

Литература

1. Турчин В. Ф. Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции. Изд. 2-е. М.: Словоизд-во ЭТС. 2000. 368 с.
2. Федоров А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании. 2007. № 4. С. 30–47.
3. John G. Palfrey, Urs Gasser Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives. NY: Basic Books. 2008. 375 с.
4. Ennis R. H. Critical Thinking Assessment / Fasko D. Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice. Hampton Press, 2003.
5. Википедия // Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Generation_Z
6. Дети России онлайн [Электронный ресурс]. URL: <http://detionline.com/>
7. Коллективный блог Хабрахабр [Электронный ресурс]. URL: <http://habrahabr.ru/post/80158/>
8. Marc Prensky [Электронный ресурс]. URL: <http://www.marcprensky.com/writing/>
9. Marc Prensky, On the Horizon // MCB University Press. 2001. Vol. 9. № 5.
10. SurveyMonkey [Электронный ресурс]. URL: <http://surveymonkey.com>

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИГРОВЫМ МЕТОДАМ ОБУЧЕНИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. В. Пискунова

Московский институт открытого образования

Modern education requires the better and new methods of teaching. The ability to think, to find nonstandard decisions and willingness to study are those qualities that the modern school would be able to form. The study of Ecology at school are forming the whole image of environment. The new Educational Standards demands the realization of the game technologies at schools to interest the pupils. Here I have the survey results of these technologies in our school and, as well, the results of pupil's adaptation in «Ecolopoly» game. Here I have some exercises on Ecology Education and some games to this theme. The introduction of Game Technologies is one of the main line in developing and improving of pupil's education in Modern School.

Актуальность исследования. Экологическое образование для устойчивого развития направлено на развитие ключевых образовательных компетентностей, необходимых для жизни в современном обществе. В 2005 году на 57-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН была принята Стратегия в области образования в интересах устойчивого развития (ОУР). Суть данного документа в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, которые необходимы для существования в современном обществе, к способности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур.

Существует реальная потребность в модернизации и инновационном развитии образования согласно Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Важнейшими качествами личности сегодня становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Формированию целостного социально-ориентированного взгляда на окружающий мир в его единстве и взаимосвязи природы, общества, экономики способствует экологическое образование в интересах устойчивого развития, которое направлено на выработку гражданской позиции, формирование этики ответственности за состояние окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов, применение полученных экологических знаний на практике в учебной и социально значимой деятельности.

Игровые технологии являются действенным педагогическим инструментарием для выработки эффективных способов решения социально-экологических проблем с учетом природных, социальных и экономических факторов.

В данной работе игровые технологии рассматриваются применительно для формирования ключевых образовательных компетенций (учебно-познавательной, коммуникативной, информационной, общекультурной, социально-гражданской, личностного роста и развития, экологической), необходимых для жизни в современном обществе.

Научная новизна. Игровые технологии в ЭОУР направлены на реализацию новых федеральных образовательных стандартов, способствующих достижению учащимися личностных, предметных и метапредметных результатов.

Существует реальная потребность в разработке педагогически обоснованного и эффективного комплекса игровых упражнений для экологического образования в интересах устойчивого развития, а также методических рекомендаций по его использованию.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке научно-методических основ использования игровых технологий как эффективного педагогического инструментария для формирования ключевых образовательных компетенций учащихся в экологическом образовании; обосновании роли игровых технологий в актуализации теоретических знаний, позволяющих подготовить учащихся для жизни в быстро меняющихся социоприродных условиях.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный комплекс игровых упражнений с учётом современных научных знаний о природе, обществе и экономике в контексте идей устойчивого развития способствует формированию ключевых образовательных компетенций в курсах «Экология Москвы и устойчивое развитие», «Экология» в старшей школе, а также в различных программах дополнительного образования экологической направленности.

В настоящее время стал очевидным разрыв между индивидуальными образовательными потребностями учащихся и возможностью их удовлетворения. Существующая образовательная система продолжает транслировать в будущее ценности индустриально-потребительского общества, неустойчивого образа жизни, не принимая во внимание приближение глобальной экологической катастрофы. В данных условиях всё более осознаётся экологическая недостаточность традиционного школьного образования, необходимость формирования образовательной системы, которая способствовала бы выходу из кризисного состояния (Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный, Д. Н. Кавтарадзе, Н. М. Мамедов, Н. Н. Марфенин, В. М. Назаренко, Н. П. Тарасова, Н. М. Чернова, Г. А. Ягодин и др.) [1, с. 5].

Человек – единственный вид в биосфере, который определяет её судьбу на исторически малом отрезке времени. Деятельность человека вносит в окружающий мир все более глубокие изменения, и он сам как биологический вид не успевает адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни. Глубоко понять проблемы окружающей среды во всей их сложности, определить пути их разрешения для обеспечения устойчивого развития очень трудно. Для этого потребуются новый тип образования – экологическое образование в интересах устойчивого развития (ЭОУР). Открытие экологических закономерностей и законов допустимого преобразования биосферы – дело будущего, а принимать решения и действовать без права на ошибку (по принципу предосторожности) надо уже сейчас, когда ещё не хватает научных знаний в ситуации неопределённости и непредсказуемости [4, с. 128].

Наиболее эффективными для решения поставленной образовательной задачи признаны: имитационное моделирование (исключающее человека из моделируемой системы) и интерактивные методы обучения (включающие человека). Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»). Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых человек чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

В ходе выполнения работы было проведено исследование среди учителей, заместителей директоров, занимающихся вопросами экологического образования для устойчивого развития. Разработана анкета по использованию педагогами в своей практике преподавания игровых методов обучения в курсе «Экология Москвы и устойчивое развитие». В анкетировании приняли участие 200 человек. Результаты анкетирования приведены ниже.

Вопрос 1. Какие игровые упражнения Вы используете в своей практике при преподавании курса «Экология Москвы и устойчивое развитие»?

Предлагаемые варианты и распределение ответов педагогов в процентах:

- игры на формирование команды – 21 %;
- игры на отработку экологических понятий – 19 %;
- шесть шляп мышления – 17 %;
- игры из методического пособия «Зеленый рюкзак» – 13 %;
- игры по толерантности – 11 %;
- эскадрон – 8 %;
- веревочные игры – 6 %;
- рыболовство – 5 %.

Вопрос 2. В чем эффективность использования игровых технологий?

Проранжируйте ответы от 1 до 10 по мере значимости (1 – наиболее значимый, 10 – наименее значимый).

- развивают лидерские качества – 19 %;
- развивают экосистемное мышление – 17 %;
- позволяют перейти от уровня знаю к уровню понимаю – 15 %;
- позволяют систематизировать знания – 14 %;
- развивают умения работать в команде – 11 %;
- развивают коммуникативные качества – 9 %;
- вызывают интерес к изучаемому материалу – 6 %;
- развивают навыки анализа и синтеза – 5 %;
- актуализация знаний – 4 %.

Вопрос 3. Какие риски возникают при включении игр в образовательный процесс?

- недостаточно времени – 47 %;
- нехватка оборудования – 24 %;
- неподготовленность учащихся к такому виду деятельности – 12 %;
- недостаточное владение методикой игровых упражнений – 10 %;
- психологическая неготовность учителя использовать игровые упражнения – 5 %;
- перенасыщенность учебного процесса игровыми технологиями – 2 %.

Вопрос 4. Что необходимо сделать для достижения наилучшего результата при использовании игровых упражнений?

- иметь в наличии методические пособия по всем видам игр во всех ОУ – 21 %;
- создать банк игр – 19 %;
- совершенствовать методики организации игровых упражнений – 14 %;
- использовать игры на межпредметных занятиях – 13 %;
- обучать учителей – 11 %;
- проводить предварительную работу по подготовке учащихся к данному виду деятельности – 10 %;
- ввести игры во внеурочную деятельность – 9 %;
- иметь в наличии оборудованное помещение – 3 %.

Вопрос 5. Какие игры Вы используете в своей практике (на уроках и внеурочной деятельности)? Ответы: Экологический брейн-ринг, «Что? Где? Когда?», экологический балансир, экологический кроссворд, викторина, экологическая сказка и т. п. (внеурочная деятельность).

Из приведенных результатов анкетирования видно, что педагоги охотно применяют в своей практике игры на формиро-

вание команды, на отработку экологических понятий, игры из методического пособия «Зеленый рюкзак» и технологию шест шляп мышления. По мнению учителей, эффективность применения игровых технологий заключается в развитии лидерских качеств, экосистемного мышления, позволяют перейти от уровня знаю к уровню понимаю, развивают навыки анализа и синтеза.

Рассмотрены риски, возникающие при включении игр в образовательный процесс. По мнению учителей, это нехватка времени на уроках и нехватка оборудования для проведения игр.

Для решения главных проблем по достижению наилучшего результата при использовании игровых упражнений нужно разработать методические пособия по использованию игр, создать банк игр и активно включать игры во внеурочную деятельность.

Существует четыре последовательные ступени в освоении интерактивных методов в образовании:

1) приобретение навыков общения (коммуникационные навыки);

2) диалог – дискуссия;

3) ролевая игра;

4) имитационная игра.

Для приобретения навыков общения могут быть предложены следующие игровые упражнения: «Знакомство», «Криптограф», «Рисование по словесному описанию», «Веревоочки» [2, с.9, 36, 42, 270].

Дискуссия – следующая ступень в освоении интерактивных методов. Ее задачей является освоение навыков общения в диалоге, для чего очень важно умение ясно излагать свои мысли и уметь слушать и слышать других. В этом то и отличие дискуссии от спора, где каждый отстаивал свою точку зрения, пытаясь победить, а в дискуссии ее участники пытаются понять друг друга, здесь открывается возможность сотрудничества.

Следующая ступень в освоении интерактивных методов – «Ролевые игры». Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. Человек берет на себя какую-то роль и его задача свободно ее сыграть, что называется «вжиться в образ». Такие упражнения, как «Воздушный шар», «Передача ритма», «Зеркало», «Учитель танцев» способствуют лучшему пониманию друг друга, умению оценить возможности партнера и опираясь на это производить свои действия, выбирая их сложность и скорость, развивают навыки внимания. Ролевая игра «Заповедник и туризм». Эта игра, как и любая другая ролевая, строится на развитии определенного сюжета, заданного вводными данными. Каждый участник выбирает себе роль и влияет на ход событий, соотнося себя с этой ролью, но привнося в неё свой характер, свой опыт и свои фантазии. В итоге участники должны вынести согласованное решение. В ролевых играх происходит обучение согласованным действиям, приобретается навык спонтанного творческого участия в разыгрываемой группой проблемной ситуации.

Имитационные игры очень похожи с ролевыми. В них лишь появляется жесткий сценарий, правила и часто порядок действия игроков детально разработан. Основным признаком имитационных игр – общий предмет (модель) деятельности. Выигрыш в такой игре возможен лишь в случае объединения со всеми членами команды.

К имитационным играм относятся: «Координационная комиссия», «Стратегема – 1» и «Стратегема – 2», «Рыболовство». Это имитационные модели, основанные на методе системной динамики, включают довольно сложные зависимости между распределением ресурсов и конечными результатами. Такая игра позволяет прожить долгую жизнь за короткое время и увидеть все последствия принятых решений, понять взаимосвязи присутствующих в сложных системах [3, с. 178].

На протяжении многих лет проходит апробация игры «Экополи» в школе. «Экополи» – это кибернетическая модель, результат исследования города Франкфурт-на-Майне, созданная ученым с мировым именем, который много лет занимался изучением и моделированием городских систем, Фредериком Вестером. В городской системе проявляют себя самые сложные и нелинейные связи. Человеческий опыт не дает возможности управлять этими процессами. Игра позволяет увидеть эти связи в своей совокупности, проследить получаемые результаты от принимаемых решений, сделать выводы, попытаться исправить сложившуюся ситуацию. Игра помогает человеку научиться экосистемно мыслить, принимать решения в конкретной обстановке, конкретные и необратимые, что вытекает из динамического характера игры. Использование эффекта сжатия времени в игре позволяет более четко, чем в обыч-

ных случаях, проследить связи между действиями и последствиями.

Адаптация игры проходила под руководством профессора МГУ Д. Н. Кавтарадзе. В рамках адаптации игры для общеобразовательной средней школы были обновлены: игровое поле, роли-должности. Разработаны методические пособия: введение в игру, правила игры, порядок проведения игры, руководство к игре. Теоретическая часть введения к игре «Системы вокруг нас» позволяет учащимся ознакомиться с понятием системы, на конкретных примерах проследить процессы, происходящие в системах.

Адаптированный вариант включает в себя карточки-стратегии, которые помогают вести контроль стратегии участников и в послеигровой дискуссии увидеть все промахи и просчеты выбранной стратегии действий, и удачные решения. Разработанные анкеты министров, которые заполняются сразу после окончания игры, помогают участникам сделать выводы и подготовиться к послеигровой дискуссии. Также разработан простой бланк «Городской бюджет», в котором в виде чисел в доступной для школьников форме отражаются все принимаемые ими решения и получаемые результаты. При работе в школе эти пособия показали большую эффективность.

Проведение игры было организовано на базе образовательных учреждений г. Москвы. В ней приняли участие учащиеся 9-х классов московских школ № 330, 661, 933 и учащиеся 10-х классов школ № 325, 613, 933, всего 289 человек. Также игра проводилась с педагогами школ города Москвы, участниками городской экспериментальной площадки «Экологическое образование в интересах устойчивого развития» и с группой педагогов Южного округа, всего 70 человек. Игра вызвала живой интерес у участников, многочисленные вопросы и эмоциональное обсуждение.

Проведено исследование по оценке эффективности образовательной игры «Экополи» (адаптированный вариант), конкретной задачей которого являлось исследование непосредственного влияния однократного участия в игре на представления учащихся и направленности возможных изменений. С этой целью были разработаны вопросы доигровой и послеигровой анкеты и сформулированы рабочие гипотезы. На основании полученных результатов были сделаны следующие выводы:

- прежде всего, прослеживается явная тенденция по ориентации школьников на понимание необходимости коллективных усилий (это можно считать основным воспитательным результатом участия в игре);
- получают развитие представления о динамике городской системы и системной связи отраслей городского хозяйства;
- наблюдается рост числа ответов учащихся, считающих, что нормальная жизнь города требует взаимосвязанной работы всех секторов хозяйства (в 9 классах с 19 % до 38 %, в 10 классах с 28 % до 67 %);
- восприятие времени, необходимого для управления городской средой, изменилось от бытовых представлений, что улучшить функционирование городской системы можно за один год до представления о временной отдаленности результата;
- изменение приоритетов в оценке системности городской жизни: после игры изменился порядок приоритетов, стали преобладать меры общественного характера;
- происходит освоение элементов системного мышления: изменение оценки событий, связанных с управлением. Восприятие времени необходимого для управления городской средой изменилось от представлений, что улучшить функционирование городской системы можно за один год до представления об отдаленности результата.

«Экополи» активизирует знания из таких школьных предметов, как: экология, экология Москвы и устойчивое развитие, экономика, технология, география, Москововедение. Такие результаты позволяют считать, что игра «Экополи» является эффективным средством обучения и воспитания.

Постепенно игры занимают должное место в образовании, т. к. в них заложены огромные воспитательные и образовательные возможности. Но использовать игры в процессе обучения нужно в системе с другими формами и методами обучения. Интерактивные методы обучения обеспечивают образование в процессе общения участников. А сам метод игровой имитации требует предварительной подготовки группы участников.

Итак, игра – эффективное средство обучения, т. к. является участником моделируемого процесса, игрок познает его изнутри. Таким образом, внедрение интерактивных форм обучения, в частности игровых технологий, – одно из важнейших направлений совершенствования обучения школьников в современной школе.

Литература

1. Аргунова М.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования : дис ... д-ра пед. наук. Москва, 2010. 381 с.
2. Бут Свини Л. Сборник игр для развития системного мышления : (пер. с англ.) / Л. Бут Свини, Д. Медоуз ;

под. ред. Г. А. Ягодина, Н. П. Тарасовой. М. : Просвещение, 2007. 285 с. : ил.

3. Крюков М. М., Крюкова Л. И. Принципы отражения экологической действительности в деловых играх. М. : Наука, 1998. 205 с.
4. Ягодин Г. А., Аргунова М. В., Плюснина Т. А. Образование и наука для устойчивого развития. Международная научно-практическая конференция и научная школа молодых ученых и студентов: материалы конференции. М. : РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2010. 136 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ И СКЛОННОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ «ТРОЯНСКОГО ОБУЧЕНИЯ»

Е. В. Попова

Московский государственный областной университет

This article is devoted to a problem of Trojan training. in it research of interrelation of a motivational profile of the personality with Trojan training is presented. The importance in work has studying of people who for this period already have practical experience in the organization, and people who only are going to pass to this stage, but already have any idea of structures and features of work in collective. Trojan training is modern, low-studied, but frequent used technology. Understanding of its communication with motivation can facilitate and even to avoid situations of use of similar equipment in training and on production.

Актуальность исследования. Происходящие перемены в политической и социальной жизни нашей страны повлекли за собой изменения и в индивидуальном сознании людей. Прежние ценности во многом потеряли свое значение, и общество оказалось не в состоянии мгновенно предложить взамен им новые. Таким образом, каждый индивид оказался в ситуации личностного выбора и необходимости выработки своего отношения к происходящим социальным переменам, а также способов взаимодействия с другими людьми. Эти перемены способствовали обострению межличностных отношений и росту внимания к проблемам манипуляции, использованию манипулятивных приемов и различных способов противодействия другим субъектам [2]. Особенно актуальным становится изучение особенностей взаимосвязи между личностной мотивацией и использованием «троянского обучения» в повседневной современной жизни, в ситуации, когда под влиянием социальных изменений в обществе формируется новый стиль межличностных отношений, новые способы «борьбы за выживание». В ситуации, когда меняются представления о манипуляции и допустимых методах манипулятивного воздействия, в том числе методах скрытого манипулятивного «троянского обучения».

Для проведения данного исследования перед нами была поставлена **главная цель** – изучить взаимосвязь мотивационного профиля личности с добрым и злым умыслом «троянского обучения» сотрудников организаций.

Гипотезой стало предположение о том, что существует устойчивая связь между определенными компонентами мотивационного профиля и склонностью к использованию «троянского обучения».

Объектом исследования выступило «троянское обучение» как метод психологического воздействия на сотрудников организации (студенты, молодые сотрудники организации).

Предмет исследования – взаимосвязи мотивационного профиля личности с добрым и злым умыслом «троянского обучения» сотрудников организаций.

Перед нами стояло несколько **задач**:

1. Осуществить анализ понятий «троянское обучение» и «мотивационный профиль личности» в психолого-педагогической литературе.

2. Провести эмпирическое изучение взаимосвязи мотивационного профиля личности с добрым и злым умыслом «троянского обучения» сотрудников организаций.

Для выявления взаимосвязи мотивационного профиля личности с добрым и злым умыслом «троянского обучения» нами были подобраны три категории испытуемых: студенты России

и Украины, работники Московского театра «Мастерская Петра Фоменко».

Теоретическая и методологическая основа исследования:

- общенаучные принципы отечественных и зарубежных психологов в изучении мотивации;

- научные подходы отечественных и зарубежных психологов в изучении личностной мотивации (Э. Торндайк, Э. Шпрингер, К. Левин, П. К. Анохин, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, К. Н. Корнилов, А. А. Ухтомский и др.);

- научные подходы отечественных и зарубежных психологов в изучении феномена «троянского обучения» (А. Н. Поддьяков, А. В. Алексеев, В. А. Лефевра, Н. Хаммонд, А. Трэпп, Р. Вотсон, Д. Р. Томпсон, Е. Л. Доценко и др.).

Научная новизна исследования. «Троянское обучение» является современной, малоизученной, но частой используемой техникой. Осознание его связи с мотивацией может облегчить и даже избежать ситуаций использования подобной техники в обучении и на производстве.

Методы и методики исследования. Для реализации поставленных задач использовались следующие методы: обзорно-аналитический; экспериментальный; статистические методы: анализ средних величин (метод сравнения с использованием t-критерия Стьюдента для установления достоверных различий), корреляционный анализ Пирсона линейной связи между исследуемыми признаками, корреляционные плеяды. Совокупность методов математической статистики позволила проверить сформулированную гипотезу на необходимом уровне статистической достоверности. Обработка данных проводилась с помощью пакета прикладной статистической программы «Statistics-20» и Microsoft Excel.

Диагностика исследуемых групп осуществлялась с помощью следующих методик: «Изучение мотивационного профиля личности» (Ш. Ричи и П. Мартин), «Мотивация к успеху» Т. Элпера, «Мотивация успеха и боязни неудачи» (опросник А. А. Реана), «Цель – Средство – Результат» (А. А. Карманов), «Умысленные дидактогении» (А. Н. Поддьяков).

Практическая и теоретическая значимость работы. Любая организация может столкнуться с проблемой «троянского обучения». В любом виде деятельности, будь то учебная или же профессиональная деятельность, рано или поздно может возникнуть необходимость в обучении. Результативность такого обучения может зависеть от многих факторов. Личностная мотивация является одним из таких факторов. При знании о наличии особенных компонентов мотивации той или иной личности можно предугадать исход грядущего обучения, а также возможность использования «троянского обучения». Проведя качественный и количественный анализ диагностических данных, мы можем определить, имеется ли связь между личностной мотивацией и «троянским обучением».

В процессе работы нами были выделены два главных признака изучаемых явлений: мотивационная сфера личности и метод «троянского обучения».

Анализ теоретических исследований психолого-педагогической мысли позволяет нам определить основные составляющие личностной мотивации и сделать следующие выводы, касающиеся понимания «троянского обучения»:

1. В структуре личности мотивация занимает ведущее место, так как мотивация – это побуждения, вызывающие активность человека и определяющие ее направленность. Она пронизывает все сферы психической деятельности. Наиболее распространенной и принимаемой точкой зрения является понимание мотива в качестве побуждения. Поскольку мотивация детерминирует не столько физиологические, сколько психические реакции, то она связана с осознанием стимула и приданием ему какой-либо значимости. Поэтому большинство психологов считают, что мотив – это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку. Мотив личности – это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойство личности, детерминирующие поведение человека [1].

2. А. Н. Поддьяков выделяет в недобросовестной конкуренции «троянское обучение» – это скрытое, неясное для обучаемых обучение их тому, что организатор обучения считает необходимым для достижения тех или иных целей. Зачастую используется при декларировании для обучаемого существенно иных задач. В разных случаях его цели могут быть прямо противоположными: не только нанесение ущерба, но и, как ни парадоксально, помощь, содействие развитию другого субъекта [5]. «Троянское обучение» бывает двух видов: непреднамеренное и преднамеренное. Непреднамеренное «троянское обучение» – неосознаваемые самим педагогом «троянские» действия, ведущие к отрицательному эффекту для развития учащегося – при том, что педагог преследует цели самые благие.

В преднамеренном «троянском обучении» следует выделить два типа:

- с «добрым» умыслом, т. е. со скрытой целью развития учащегося;
- со «злым» умыслом – скрытое обучение другого субъекта тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения [6].

В данной работе переменными выступили мотивационный профиль личности и показатели «троянского обучения», дополнительной переменной стала принадлежность к группам.

Для проведения эмпирического исследования нами было выбрано 5 методик, которые позволили определить уровни необходимых нам показателей для выявления наличия взаимосвязи между личностной мотивацией и склонностью к использованию «троянского обучения». Все выбранные нами методики не раз использовались в психологических исследованиях, в частности, в работах А. Н. Поддьякова, поэтому мы можем смело считать их как надежными, так и валидными.

Учитывая, что выборы отличаются по количеству испытуемых, мы сравнили данные групп в процентном соотношении. Результаты диагностики выявили примерно равные процентные значения по всем методикам в 3-х группах испытуемых.

Проведя необходимые сравнения полученных показателей, мы сделали вывод о том, что переменные однородны, т. е. выборки значимы на необходимом уровне доверительной вероятности. Корреляционное исследование с помощью линейного коэффициента корреляции Пирсона позволило нам установить несколько прочных связей между показателями «троянского обучения» и особенностями личностной мотивации.

В группе украинских студентов образовалась связь склонности к использованию «троянского обучения» с фактором потребности в разнообразии и средствами, выбираемыми человеком для достижения своих целей. Данная связь имеет отрицательный показатель. А значит, в группе украинских студентов большое значение имеет готовность к рутинной и скучной работе, но в ситуации какого-либо разнообразия данная группа испытуемых будет склонна к использованию «троянского обучения» с целью избегания таких перемен. Связь «троянского обучения» и выбираемых средств достижения цели оказалась положительной. Нами наблюдается картина того, что участники группы украинских студентов готовы использовать «троянское обучение» как средство сохранения стабильности, спокойствия и уверенности в своей профессиональной деятельности.

Группа российских студентов показала результаты, очень близкие с результатами украинских студентов. Участники этой группы, оценивая те ресурсы, к которым они готовы прибегнуть в достижении своих целей, могут применять метод «троянского обучения» как необходимое им средство.

Группа работников театра показала нам иные интересные результаты. Данная группа работников театра имеет высокую потребность в хороших физических условиях и комфортном окружении. Они склонны высказывать жалобы, если условия работы кажутся им недостаточно физически комфортными. В то же время участники группы мотивированы на избегание неудач. Такие особенности данной группы по полученным нами результатам имеют связь со склонностью к использованию «троянского обучения». Следовательно, при отказе на предоставление им комфортных условий работы или изменения таких, или в ситуации возникновения риска, или в возникновении иных обстоятельств, включающих механизмы мотивации защиты, они могут прибегнуть к использованию метода «троянского обучения». Отрицательные связи говорят об отсутствии в этой группе потребности ставить для себя сложные цели и достигать их. Ставящиеся ими цели должны быть краткосрочными и быстро достижимыми. Обратная зависимость шкалы результата свидетельствует о неадекватности оценки своих достижений, то есть испытуемые склонны либо недооценивать результаты своей деятельности, либо переоценивать их. Участники данной группы (как отдельно, так и в совокупности) склонны использовать метод «троянского обучения» в следующих ситуациях:

- когда от них будет требоваться постановка сложных, долгосрочных целей;
- когда могут возникнуть трудности с оценкой результата их деятельности;
- когда перед ними будут поставлены сложные задачи, вселяющие неуверенность в собственных силах, и т. д.

Проведенная нами работа была посвящена выявлению противодействия «добра и зла» в настоящем современном мире, где в виде средств может выступать «троянское обучение», а предпосылкой использования этих средств становится личностная мотивация человека. Гипотеза данной работы гласила, что существует устойчивая связь между определенными компонентами мотивационного профиля личности и склонностью к использованию «троянского обучения». Мы провели анализ личностной мотивации и склонности к использованию метода «троянского обучения» в трех разных группах испытуемых и пришли к выводу: существует взаимосвязь между определенными компонентами личностной мотивации и склонностью к использованию троянского обучения, которое не зависит от страны проживания, но зависит от вида деятельности. Полученные экспериментальные данные могут быть подтверждением выдвинутой нами гипотезы.

Литература

1. Вилонас В. К. Психологические механизмы развития мотивации : дис. ... д-ра психол. наук / В. К. Вилонас. М., 1990.
2. Жемерикина Ю. И., Кутасина С. Г., Поддьяков А. Н. Противодействие обучению конкурентов и «троянское обучение» в социальных взаимодействиях // Вопросы образования. 2010. № 2.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции. М. : Изд-во «Речь», 2003.
4. Носс И. Н. Профессиональная психодиагностика: психологический отбор персонала : учебно-методическое пособие для студентов и практических психологов. М. : Психотерапия, 2009.
5. Поддьяков А. Н. Противодействие обучению конкурента и «троянское обучение в экономическом поведении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 3.
6. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении. М. : Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ В ОБЩЕСТВЕ

Ю. А. Володина

Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского

Presents and analyzes the results of the study of psychological readiness of orphans for independent life in society (social and psychological adaptability, social motivation, life goals and values, self-assessment, reflection, and the level of thinking, anxiety, social competence). The analysis of the psychological and pedagogical conditions that influence the efficiency of entry of orphans in the region's socio-cultural space.

Key words: psychological readiness for life in society, orphans, deinstitutionalization, social orphanhood, open educational space. Key words: psychological readiness for life in society, orphans, deinstitutionalization, social orphanhood, an open educational environment.

Поиск эффективных путей решения проблемы сиротства является актуальным направлением современной государственной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Феномен сиротства в нашей стране обусловлен комплексом факторов, воздействующих как с внешней стороны общества (неэффективность правовых и социальных мер, низкая степень взаимодействия социальных институтов, консервативные подходы к системе подготовки сирот к жизни в обществе), так и являющихся результатом внутренних неадаптивных установок личности субъектов «сиротского» поля.

Происходящие в последнее время изменения, отраженные в государственной политике позволяют разрушить сложившиеся стереотипы по отношению к статусу «ребенка-сироты». Разработка инновационных технологий, форм и методов работы с детьми «группы риска» становится приоритетной для большинства социальных институтов, целью которых является предотвращение попадания ребенка в интернатное учреждение и обеспечение защиты его прав и свобод в социальной системе.

Анализ и обобщение опыта работы в области социального сиротства в России (г. Москва и Московская область, г. Санкт-Петербург, Смоленская, Волгоградская, Калужская, Новгородская область, республика Карелия и др.) и странах СНГ (Казахстан, Беларусь, Украина) позволяют и в Брянской области разработать инновационные методы и средства подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни, реализовать проекты создания системы их первичной и вторичной социализации, внедрить в практику новые модели и формы жизнеустройства детей, обеспечить реализацию мероприятий по охране семьи и детства.

Тем не менее возрастные психологические особенности детей-сирот не позволяют использовать одни и те же механизмы, формы и средства в различные возрастные периоды для решения проблемы подготовки ребенка-сироты к самостоятельной жизни, и требуют дифференциации в соответствии с условиями психологического развития и социальной жизни каждого ребенка.

Определение приоритетных мер по воспитанию, обучению и развитию детей-сирот с различным социальным опытом на каждом возрастном этапе позволяет разработать перспективный план их социализации в обществе, усвоения культурных норм и ценностей, семейных традиций, способствовать их принятию окружающей социальной средой.

Исходя из этого нами было проведено исследование условий социокультурного пространства Брянской области в подготовке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в обществе.

В связи с тем, что проводимая политика государства ориентирована, прежде всего, на формирование особой социальной деятельности, социальных норм и ценностей, которые, основываясь на потребностях личности, ее ценностных ориентациях и ожиданиях, формируют качественно новую структуру социальных и производственных отношений, в качестве фундаментальной составляющей психологической помощи детям-сиротам нами был выбран процесс их подготовки к самостоятельной жизни в обществе.

Психологическая работа с детьми-сиротами была построена в зависимости от возраста их попадания в интернатное учреждение, времени нахождения в нем, психофизиологических и личностных особенностей сирот, оставшихся без попечения родителей, а также учитывалась социальная ситуация развития на протяжении всего прошлого периода жизнедеятельности.

В связи с этим относительно каждого конкретного ребенка были отобраны инновационные формы и технологии психологического сопровождения. Так, для одних сирот наиболее эффективным стало помещение в приемную семью, для других – использовался метод имитации семьи, для третьих – воспитание в условиях интернатного учреждения с реализацией на практике специальных открытых психолого-педагогических программ, способствующих социализации ребенка-сироты в обществе.

Наиболее общая психологическая модель подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни в открытом социокультурном пространстве представлена на рис. 1. Особенностью модели является создание прозрачных границ для практического внедрения основных форм психологической помощи детям группы риска. В ходе ее реализации рассматривались различные пути и способы эффективного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в соответствии с условиями и возможностями внешней социокультурной среды и внутренних детерминант, определяющих эффективность социализации на каждом возрастном этапе.

В связи с этим можно говорить об основных социокультурных и психологических условиях, обеспечивающих психологическую поддержку и защиту выпускников школ-интернатов:

- создание открытой системы помощи выпускнику; опережающий характер формирования социальных сетей, включающих родственников, людей в месте проживания, учебы, работы; включение воспитанников в полноценную среду общения;
- выявление скрытых личностных ресурсов и их развитие (ценностное отношение к себе, другим, миру в целом; рефлексия на себя и других, адекватная самооценка; ответственность за свои поступки и общую линию жизненного пути; знание своих прав и обязанностей и осознание их взаимосвязи; достаточный уровень функциональной грамотности и социальной компетентности, сформированная мотивация трудовой деятельности);
- наличие профессионально подготовленного культурного посредника (воспитателя-родителя, педагога и т. д.); достаточность всех видов заботы и помощи ребенку.

Разработка данной модели и ее практическое внедрение позволило обеспечить с помощью технологии психолого-педагогического сопровождения полноценное развитие личности воспитанника интернатного учреждения, его мотивационной и потребностной сфер в процессе различных видов деятельности, а также его психологическую и социальную защиту на этапе подготовки к самостоятельной жизни.

Как указывает В. Н. Ослон, формирование готовности детей-сирот к самостоятельной жизни в обществе возможно только при условии актуализации внешних и внутренних ресурсов ребенка на каждом из возрастных этапов, что достигается за счет удовлетворения возрастных потребностей [1].

Поэтому в качестве основных направлений психолого-педагогического и социального сопровождения воспитанников нами были выбраны подготовка их к итоговой аттестации (коррекция эмоционального состояния, совершенствование навыков самопрезентации, уверенного поведения); индивидуальное консультирование (помощь в решении личностных проблем, помощь в решении проблем взаимоотношений, коррекция выбора профессионального самоопределения); коммуникативные и поведенческие тренинги (обучение методам саморегуляции в стрессовых ситуациях, обучение техникам общения, обучение техникам релаксации, повышение самооценки); про-

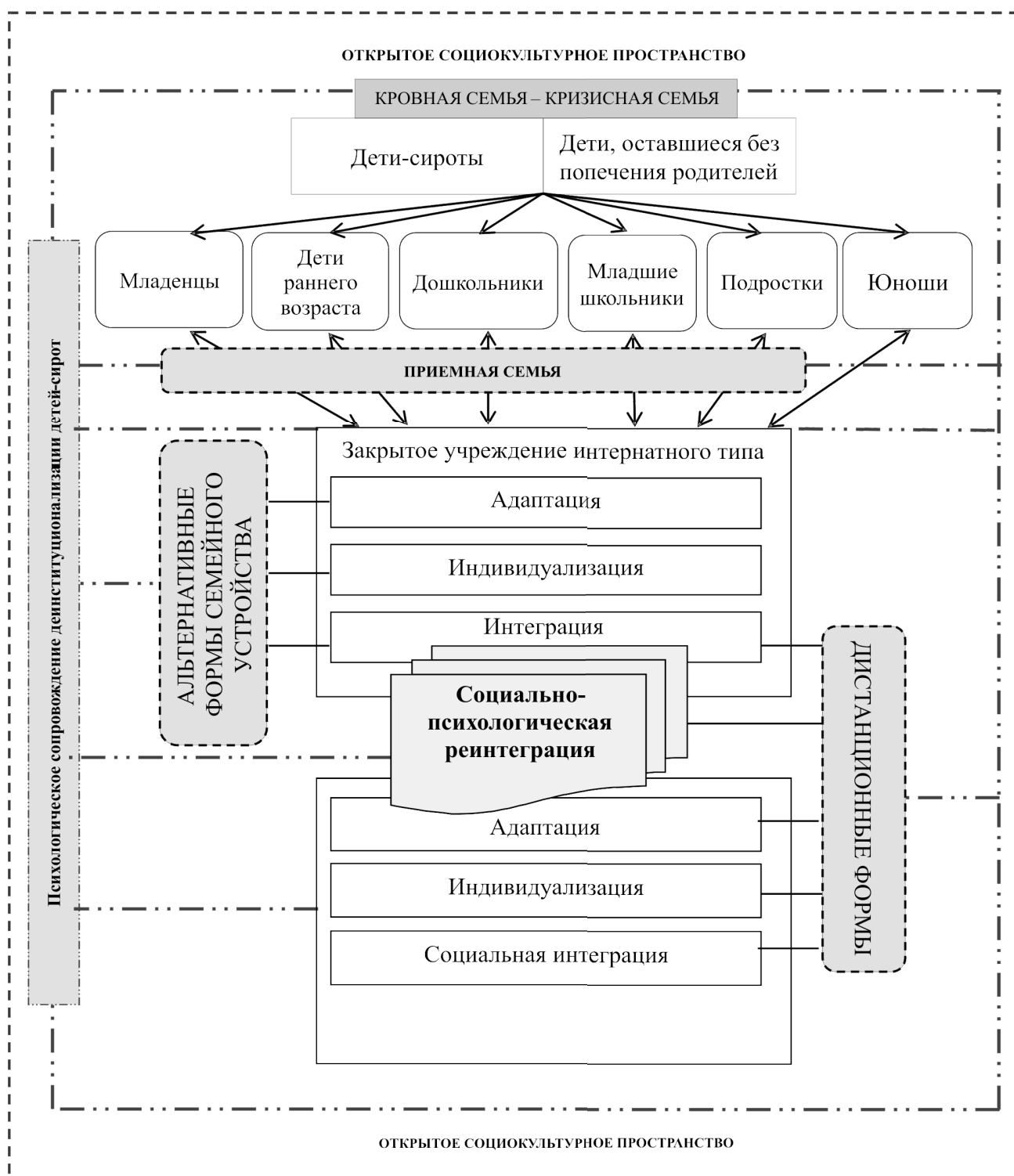


Рисунок 1 – Психологическая модель подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни в обществе

филактика асоциальных форм поведения (совместное проведение классных часов, помощь в решении конфликтных ситуаций, просветительская деятельность); профессиональное самоопределение (личностное самопознание, совершенствование коммуникативных навыков, актуализация личностного самоопределения, помощь в выборе образовательного учреждения и профессии).

Процесс подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни в обществе происходит зачастую стихийно, под влиянием случайных, сиюминутных факторов и условий. Это связано, прежде всего, с недостаточным осознанием и пониманием ребенком собственных целей и ценностей, неспособностью реализовать их на практике. Исходя из этого в качестве наиболее эффективных методов психолого-педагогической работы по фор-

мированию готовности детей-сирот к самостоятельной жизни в обществе можно выделить:

- психодиагностические методы (личностные опросники, сочинения, миниатюры, рисуночные тесты, составление психологического портрета личности, тесты общих и специальных способностей и др.), способствующие самопознанию и саморазвитию учащихся;
- методы профессионально-психологического консультирования (выдвижение гипотез, интерпретация ситуаций профессионального выбора, консультативные беседы, консилиумы и др.), применение которых направленно на оказание помощи подросткам в решении конкретных проблем, связанных с актуальным профессиональным выбором и подготовкой к профессиональному

самоопределению, а также на постепенное и ненавязчивое формирование у подростков основы для профессионального самоопределения;

- психокоррекционные методы (диагностический обучающий эксперимент, социально-психологический тренинг, обучающие рефлексивно-ролевые и имитационные игры, арттерапия, рефлексия и саморефлексия (ведение дневника));
- активные социально-психологические методы обучения (кейс-метод, метод проектов (творческое проектирование), групповая дискуссия, анализ ситуаций, игровое моделирование, тренинги общения, открытые пресс-конференции и презентации, творческие мастерские и др.).

Критерии готовности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в обществе: психологическая адаптивность к открытому социокультурному пространству, социальная мотивация, наличие жизненных целей и ценностей, адекватная самооценка, рефлексия, средний или высокий уровень мышления, низкая тревожность, социальная компетентность.

Полученные результаты экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы.

Результаты исследования социальной мотивации и жизненных ценностей методом экспертных оценок представлены в таблице.

Таблица – Статистические показатели исследования социальной мотивации и жизненных ценностей детей-сирот в ЭГ

	Среднее	Медиана	Мода	Стандартное отклонение	Дисперсия	Разница средних значений
Жизненные цели и ценности	3,22	3,00	3,00	0,79	0,62	0,52
Социальная мотивация	1,97	2,00	1,00	0,91	0,82	0,59

Статистические параметры полученных результатов свидетельствуют о том, что результаты испытуемых по выделенным показателям по низкому уровню увеличиваются в сторону средних характеристик и тем самым обеспечивают улучшение результатов в целом по выборке.

Исследование корреляционных зависимостей, полученных при анализе числовых значений методом линейной корреляции, с уровнем социально-психологической адаптации (Шкала социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда) детей-сирот показало умеренную корреляционную связь между жизненными целями и ценностями ($r = 0,259493$) и социальной мотивацией детей-сирот ($r = 0,407545$). Это подтверждает влияние открытого социокультурного пространства на формирование мотивационно-ценностной сферы. Невысокие корреляционные коэффициенты можно считать значимыми при данном объеме выборки и уровне достоверности $p \leq 0,05$.

Результаты исследования личностных характеристик учащихся (общее самопринятие, принятие себя, адекватное представление о своих возможностях) представлены в процентном соотношении на рисунке 2.

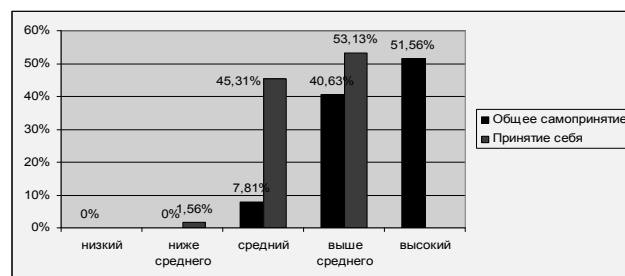


Рисунок 2 – Результаты исследования представления о себе подростков экспериментальной группы

Данные рисунка 2 показывают, что в целом экспериментальная группа детей-сирот характеризуется высоким уровнем самопринятия, уверенностью в себе, правильностью

поведения, адекватным представлением о своих возможностях, стремлением к индивидуализации личности. Результаты по фактору «Принятие себя» (Шкала социально-психологической адаптивности К. Роджерса, Р. Даймонда) также высокие, что подтверждает предыдущие результаты. Многие сироты начинают относиться к себе как к «интересной личности», начинают осознавать, что меняются их отношения к окружающим, отношения становятся более стабильными, уважительными, ярко выражается более глубокое понимание себя как личности, как человека. Более интенсивным становится взаимодействие детей-сирот с окружающими людьми.

В целом результаты проведенного исследования показывают, что наблюдается существенное изменение всех выделенных показателей, за счет индивидуальных низких значений происходит их увеличение по среднему и высокому уровню, что подтверждает соотношение моды, медианы и среднего. Так, в экспериментальной группе наблюдается изменение показателей в лучшую сторону на 14,8 %, что позволяет говорить об эффективности выбранных форм подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни и разработанных программ психологического сопровождения на каждом возрастном этапе.

Таким образом, открытое социокультурное пространство создает такие возможности для подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни, которые позволяют им продуктивно выполнять социальную деятельность, удовлетворять основные социальные потребности, способствуют ролевым ожиданиям, которые предъявляет к личности широкая социальная среда, а также способствуют самоутверждению детей-сирот и свободному выражению ими своих творческих способностей.

Для исследования областей действительности, вызывающих у детей-сирот тревогу, мы провели сравнительный анализ средних по факторам Шкалы личностной тревожности А. М. Прихожан (форма Б) [2]. Полученные результаты по экспериментальной группе представлены на рисунке 3.

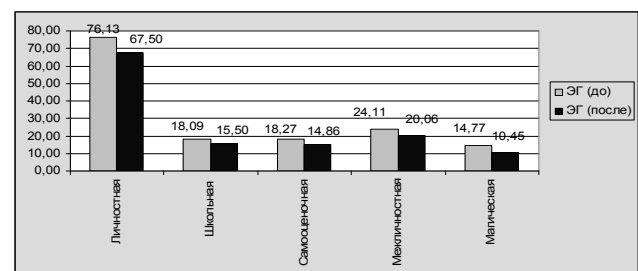


Рисунок 3 – Результаты сравнения средних показателей по исследованию тревожности детей-сирот экспериментальной группы

Гистограмма на рисунке 3 наглядно показывает снижение всех видов тревожности подростков экспериментальной группы по среднему уровню, что обусловлено, на наш взгляд, развитием у них чувства уверенности в своих силах, уверенности в себе и формированием адекватной самооценки. Однако личностная тревожность остается преобладающей у детей-сирот экспериментальной группы, что связывается нами с их включением в новые ситуации межличностного взаимодействия.

Статистические параметры оценки уровня личностной тревожности отражают благоприятную тенденцию по экспериментальной группе под воздействием экспериментальных переменных и подтверждаются достоверностью различных распределений признаков до и после экспериментального воздействия ($t_{\text{эмл}} = 3,64700588 > t_{\text{крит}} = 3,37$, при $p \leq 0,001$).

Результаты экспертных оценок по фактору «Уважение и доверие к людям» определяют общий эмоциональный фон в социальной ситуации развития детей-сирот ЭГ. Отрицательное эмоциональное отношение к окружающим в некоторых ситуациях общения характерно для 35,94 % испытуемых, общий благоприятный эмоциональный фон в различных социальных ситуациях наблюдается у 29,7 % детей-сирот. Положительным отношением в большинстве межличностных контактов характеризуются 34,38 % сирот экспериментальной группы. Следует отметить, что полностью исчезли показатели негативного отношения к окружающим людям, а в целом по экспериментальной группе процент улучшения эмоционального фона составил 17,19 %.

Изучение соответствия поведения детей-сирот требованиям окружающей среды и стати-

стический анализ полученных результатов свидетельствует, что 6,25 % подростков рассматривают свое поведение как несоответствующее требованиям социума, у 40,63 % наблюдается реалистическое отношение к своему поведению, 53,13 % подростков оценивают свое поведение как соответствующее требованиям взрослых (достоверность различий с контрольной группой по t-критерию Стьюдента $t_{\text{эмп}} = 3,70897 > t_{\text{крит}} = 3,37$, при $p \leq 0,001$).

Результаты исследования интереса подростков к социальной жизни показывают его повышение по среднему и высокому уровням. У 18,75 % подростков наблюдается высокий интерес к социальной жизни, наличие увлечений, интерес к освоению современных технологий. Многие сироты научились использовать компьютер для получения новой информации, работать в сети Интернет, создавать собственные элементарные сайты.

Исследование рефлексии по методике «Тест 20 ответов» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Н. В. Морозовой, М. В. Овчинниковой) показывает, что низкий уровень рефлексии свойственен 17,19 % сиротам, ниже среднего – 14,06 %, средний – 39,06 %, выше среднего – 17,19, высокий – 12,5 %.

Следовательно, психологические программы сопровождения, формируя более высокий уровень рефлексии, позволяют повысить компетентность детей-сирот в социальной сфере, и тем самым обеспечивает их подготовку к интеграции в социокультурном пространстве.

Следует отметить, что наличие значимых положительных корреляционных связей компетентности в общении и интереса к социальной жизни ($r = 0,8538$), самостоятельности и уверенности в достижении целей ($r = 0,6831$), самостоятельности и интереса к социальной жизни ($r = 0,5976$), социальной ориентировкой и контролем над поступками, ответственностью за свое поведение ($r = 0,7001$) позволяет организовать психолого-

педагогическую работу с детьми, оставшимися без попечения родителей, по формированию у них компетентности в общении, самостоятельности и уверенности в процессе в различных социальных ситуациях по межличностному взаимодействию.

Полученные нами результаты по всем показателям были сопоставлены с уровнем развития социальной компетентности подростков, определенным по Шкале социальной компетентности, и позволили утверждать, что использование адекватных возрастным особенностям детей-сирот и их опыту социального взаимодействия программ психолого-педагогического сопровождения оказывает положительное влияние на формирование социальной компетентности детей-сирот и их готовности к самостоятельной жизни в обществе ($t_{\text{эмп}} = 4,298204 > t_{\text{крит}} = 3,36634$, $p \leq 0,001$).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что открытое социокультурное пространство и эффективное психолого-педагогическое сопровождение, соответствующее возрастным особенностям и социальному опыту детей-сирот, оказывает существенное влияние на формирование их готовности к самостоятельной жизни в обществе, главными критериями которой выступают социально-психологическая адаптивность, социальная мотивация, наличие жизненных целей и ценностей, адекватная самооценка, рефлексия, средний или высокий уровень мышления, низкая тревожность, социальная компетентность.

Литература

1. Ослон В. Н. Научное сопровождение практики деинституционализации детей-сирот // Детский дом. 2007. № 3. С. 2–8.
2. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 400 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

П. А. Новочук

Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова

The results of experimental approbation of the model of ethnic self-identity formation of youth are presented in the article. The pedagogical model is based on sociocultural activity techniques and is realized by means of the integrated leisure program. The description of research tools developed according to the structural components of ethnic self-identity is given.

Взросший интерес социума к проблеме этнической самоидентичности оказывает свое влияние на систему воспитания и образования подрастающего поколения. Этническая самоидентичность во многом зависит от процессов, происходящих в обществе, к каковым на современном этапе можно отнести глобализацию, урбанизацию, европеизацию и, как следствие, – повышение культурной однородности мира. Параллельно с этим отмечается рост национального самосознания и национальных чувств, возрастает значение традиционных культурных ценностей. Сложившийся парадокс в сфере этнокультурных процессов имеет свою специфику для Российской Федерации вследствие ее многонационального состава. С одной стороны, происходит формирование единой «российской» самоидентичности взамен национальной на основе гражданства, а с другой, усиливается интерес к национальной культуре и традициям.

На основе анализа литературы по исследуемой проблеме были выделены следующие противоречия между: потребностью общества в сохранении национальной самобытности всех народов РФ и недостаточным вниманием социально-культурных институтов к процессам формирования этнической самоидентичности подрастающего поколения; ростом национального самосознания, национальных чувств и интереса к национальной культуре в социально-культурной сфере современной молодежи, с одной стороны, и отсутствием педагогической модели и целостной социально-культурной технологии формирования этнической самоидентичности – с другой.

Методологической и теоретической основой исследования являются идеи и концепции в области философии и

национального образования – Н. Бердяева, И. А. Ильина, Н. Лосского, Ф. М. Достоевского, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого; в области психологии: теории личностной, социальной и этнической идентификации личности – психоаналитические (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм), бихевиористские (М. Шериф), когнитивистские (Г. Тажфел); в области этнической и кросс-культурной психологии: теории и концепции Л. Леви-Брюля, К. Леви-Строса, Г. Г. Шпета, И. С. Кона; в области педагогики и социально-культурной деятельности: концепции этнокультурного образования и воспитания Т. И. Баклановой, Е. Ю. Стрельцовой, Т. Я. Шпикаловой; концепции педагогических, культурно-досуговых и социально-культурных технологий Г. К. Селевко, А. Д. Жаркова, Т. Г. Киселевой, Ю. Д. Красильникова.

Анализ теоретико-методологических подходов и концепций послужил основой для организации и проведения комплексного формирующего педагогического эксперимента, базой для которого выступили Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова, Тамбовский колледж искусств и Балашовское музыкальное училище.

Целью проведенного эксперимента являлось определение условий эффективного внедрения и реализации педагогической модели и авторской программы, направленных на формирование позитивной этнической самоидентичности современной молодежи в условиях социально-культурной деятельности.

Задачи эксперимента были сформулированы следующим образом: выявить параметры воздействия целенаправленного процесса формирования этнической самоидентичности на духовно-нравственную, эстетическую и мотивационную сферы личности участника молодежного клубного объединения; обобщить данные о позитивных изменениях в структуре интересов, потребностей и вкусов молодежи, отражающих процессы этнической самоидентификации; определить динамику эмоциональных, ценностных, мотивационных и деятельностных компонентов личности участника молодежного клубного объеди-

нения под воздействием досуговых программ, ориентированных на формирование этнической самоидентичности.

В основу эксперимента была положена педагогическая модель формирования этнической самоидентичности молодежи. В предложенной педагогической модели отражены социально-культурные и этнокультурные условия, в которых осуществляется процесс формирования этнической самоидентичности молодежи, к которым, в частности, отнесены социокультурные процессы, а также этнокультурная среда, в которой протекают процессы социализации и этнической самоидентификации, формирующие социальный заказ, связанный с воспитанием положительных национальных чувств; развитием рационального восприятия этнической принадлежности; формированием включенности в народную культуру. Реализация данного социального заказа осуществляется на основе концепций и положений этнокультурного воспитания и этнокультурного образования, ориентированных на развитие эмоционально-чувственного, рационального (самосознание) и поведенческого компонентов этнической самоидентичности.

Для технологического обеспечения модели применен комплексный подход, направленный на формирование компонентов этнической самоидентичности с использованием ресурсов и достижений этнокультурных технологий, технологий межкультурного и межкультурного сотрудничества, информационно-просветительных, культуроохранных и культуротворческих, рекреационных и реабилитационных, исследовательских технологий социально-культурной деятельности. Реализация предложенной комплексной технологии осуществляется посредством интегративной досуговой программы, включающей адекватные средства, формы и методы социально-культурной деятельности. Критериальный блок модели отражает достижение оптимального уровня этнической самоидентичности, который характеризуется знанием истории, культуры и региональных особенностей (рациональный компонент); эмоционально-окрашенным отношением к этническому самоопределению и национальной культуре, готовностью к межкультурному взаимодействию (эмоционально-чувственный компонент); позиционированием себя как представителя этнонациональной общности, присутствием народной культуры в повседневной жизни. В результате обеспечивается формирование заданного уровня этнической самоидентичности, для которого характерно четкое осознание себя как представителя определенной этнокультурной общности, подкрепленное положительным эмоциональным восприятием и присутствием народной культуры в повседневной жизни.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа.

Первый – диагностический – этап эксперимента предполагал исследование общего и индивидуального уровней сформированности выделенных ранее компонентов этнической самоидентичности (рациональный, эмоционально-чувственный, ментальный, поведенческий) посредством применения к испытуемым ряда тестовых методик. Для проведения эксперимента были сформированы четыре экспериментальных и две контрольных группы.

Проведенные тестовые замеры на первом этапе исследования выявили примерно одинаковые показатели сформированности этнической самоидентичности в контрольных и экспериментальных группах (рис. 1).

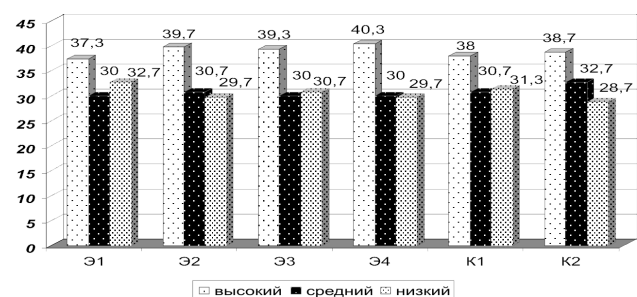


Рисунок 1 – Общие показатели сформированности этнической самоидентичности (%)

Для изучения каждого из выделенных компонентов этнической самоидентичности были использованы отдельные методики. Рациональный компонент этнической самоидентичности исследовался с помощью теста М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» [86, с. 460–468]. Анализ полученных данных выявил преобладание в большинстве случаев субъективных характе-

ристик над объективными в восприятии самих себя в системе социальных отношений. Для испытуемых характерно отчуждение от окружающего мира, внешних объектов, психологических образов в пользу самих себя, собственного «Я». Это свидетельствует о том, что современная молодежь делает в первую очередь ставку на собственные силы, качества, умения и не рассчитывает на помощь и поддержку социального окружения. А это в свою очередь снижает необходимость в этнической самоидентификации.

Для изучения чувственно-эмоционального компонента этнической идентичности был использован цветовой тест отношений А. Н. Лутошкина [125, с. 403–405]. В целом показатели эмоционально-чувственного компонента этнической самоидентичности испытуемых во всех группах оказались достаточно высокими. Но несмотря на то, что национальная принадлежность вызывает положительные чувства у современной молодежи, очевидна необходимость дополнительного педагогического воздействия.

Поведенческий компонент этнической идентичности был исследован с помощью авторской методики определения уровня вовлеченности в народную культуру. Данные теста выявили у испытуемых достаточно низкий уровень вовлеченности в народную культуру. Национальная культура и народным традициям в обыденной жизни отводится достаточно мало места.

В целом общие показатели сформированности этнической самоидентичности являются примерно одинаковыми для всех групп, что позволило сделать ряд заключений. Этническая самоидентичность в большей степени проявляется на эмоциональном уровне, при этом в поведении и повседневной жизни проявляется мало. Вышесказанное дает основание предположить, что национальные чувства зачастую не имеют определенного вектора и остаются только на уровне эмоций. Это требует формирования более осознанного отношения к своей этнической принадлежности.

Второй – формирующий – этап эксперимента предполагал апробацию и внедрение разработанной педагогической модели, в основу которой была положена социально-культурная программа молодежного дискуссионного клуба «Этническое самоопределение», реализация которой осуществлялась как компонент внеучебной социально-воспитательной работы в средних и высших профессиональных учебных заведениях.

На этом этапе эксперимента предполагалось осуществление целенаправленного педагогического воздействия в следующих направлениях: усвоение теоретических основ, характеризующих этническое сознание; психолого-педагогические тренинги, направленные на формирование этнической толерантности и положительной этнической самоидентичности; исследовательская работа, способствующая более глубокому изучению проблем этнической идентичности и культурно-досуговые мероприятия.

Наличие информационно-образовательного блока давало возможность обеспечить целостное и всестороннее изучение теоретического материала по затрагиваемой проблеме. Особое внимание было уделено изучению таких понятий, как этнокультурные стереотипы, национальная картина мира, менталитет, национальный характер, национальное самосознание и самоидентификация. Проблему русского национального характера предлагалось рассмотреть на основе различных подходов в трудах Н. О. Лосского, Н. А. Бердяева, Э. Фрейда, Э. Эриксона.

Направленность педагогической программы на формирование положительной этнической самоидентичности, которая подразумевает толерантное отношение к другим этнонациональным группам, обусловила необходимость работы и в этом направлении. В результате, специальный блок программы составили технологии межкультурного взаимодействия, предполагавшие использование различных психолого-педагогических и социально-педагогических тренинговых методик, ориентированных на повышение уровня этнической самоидентичности и совершенствование навыков межкультурного взаимодействия.

За основу были взяты игры, тренинги, упражнения А. Аксельрод, Е. Любарской [2], Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова [147], А. М. Алиевой, Т. Г. Гришанович, Л. В. Лобановой, Н. Г. Травниковой, Е. Г. Трошихиной [3], которые были модифицированы и адаптированы в соответствии с целями и задачами занятий, возрастом участников, их уровнем развития.

Тренинговые методики помогали проиллюстрировать рассматриваемый теоретический материал, на практике соприкоснуться с такими понятиями, как этнические стереотипы, национальная картина мира, межкультурное общение, проследить, как стереотипы становятся основанием для предрассудков,

которые в свою очередь порождают дискриминацию и даже насилие.

Еще одним видом проводимой экспериментальной работы на данном этапе стала исследовательская деятельность. Участниками клуба было проведено социологическое исследование, направленное на изучение этнокультурных процессов в молодежной среде. В исследовании приняло участие 400 респондентов из числа учащихся и работающей молодежи города Тамбова и Тамбовской области.

В анкетах были затронуты вопросы взаимоотношения современной молодежи с представителями других национальностей на различных уровнях общения (семья, учеба, работа и т. д.), какие чувства и эмоции с этим связаны. Анализ полученных данных позволил выявить ряд противоречий, существующих в социокультурной среде современной молодежи, и проблемы, которые в связи с этим возникают. Также были предложены возможные пути решения этих проблем: создание этнокультурных центров, проведение международных фестивалей народного творчества, создание региональных молодежных движений и объединений, пропаганда существующей проблемы в СМИ, привлечение спонсорских средств в этнокультурное образование и воспитание и др. Проведение собственного исследования позволило участникам клуба ознакомиться с этим вопросом не только в теоретическом плане, но и взглянуть на него с других позиций, самим искать решения, предлагать варианты их реализации.

Еще одним видом педагогического воздействия являлся комплекс культурно-досуговых мероприятий. В его содержание входили историко-патриотические мероприятия, целью которых было формирование интереса к истории и культуре родного края. Блок культурно-познавательных мероприятий был направлен на формирование толерантного отношения к представителям других культур. Художественно-творческие мероприятия ставили целью освоение образцов народного творчества. Направленность спортивно-оздоровительных мероприятий заключалась в освоении национальной картины мира на основе традиционной игровой культуры.

На заключительном контрольном этапе эксперимента подводились итоги проделанной работы и проводился сравнительный анализ результатов тестирования до и после формирующего этапа эксперимента. Так же, как и на начальном этапе, сформированность этнической самоидентичности изучалась относительно выделенных в ее структуре компонентов. Были использованы следующие тестовые методики: методика приписывания качеств [156, с. 5]; адаптированный вариант шкального опросника этнической идентичности [150]; авторская методика определения уровня вовлеченности в народную культуру.

Методика приписывания качеств представляет собой набор черт на основе биполярных признаков. Данный подход имеет то преимущество, что позволяет выявить не только качества, по которым группа высоко оценивается, но и антистереотипные характеристики. Результаты показали одинаково положительное восприятие студентами как своего народа, так и представителей других этнонациональных групп и отсутствие этнических предрассудков.

Для выявления динамики эмоционального компонента этнической самоидентичности участников клуба был использован адаптированный вариант Шкального опросника этнической идентичности. Данные тестирования показали, что, несмотря на высокий уровень патриотических чувств, они не несут в себе националистического оттенка.

Сравнительный анализ данных выявил положительную динамику уровня вовлеченности участников клуба в народную культуру. Незначительный прирост показателей можно объяснить ориентацией современного общества и в особенности молодежи на мировую массовую культуру.

Для определения достоверности отличия в результатах до и после проведения формирующего этапа эксперимента использовался статистический метод χ^2 -критерий («хи-квадрат критерий»). Полученные нами значения χ^2 в экспериментальных группах во всех случаях соответствуют вероятности допустимой ошибки меньше 0,05. Это подтверждает, что изменения показателей уровня сформированности этнической самоидентичности произошли в результате целенаправленного педагогического воздействия.

Сравнительный статистический анализ динамики сформированности этнической самоидентичности на заключительном этапе эксперимента позволил констатировать превышение суммарных показателей высокого и среднего уровней в экспериментальных группах в среднем на 22 % по сравнению с контрольными по всем условно выделенным компонентам (рис. 2). Положительная динамика наблюдалась и в контрольных группах, однако прирост составил 1–2 %.

Достаточно большой разрыв в показателях рационального и эмоционально-чувственного компонентов этнической самоидентичности, наблюдавшийся на диагностическом этапе эксперимента, в ходе проведенной работы благодаря целостности и системности предложенной технологии формирования этнической самоидентичности был заметно сокращен, что доказывает эффективность предложенного технологического блока. Участники клуба стали оперировать достаточно большим количеством понятий, признаков, определяющих национальную принадлежность, т. е. осознанно причислять себя к национальной группе. Это доказывает положительное движение в формировании этнического самосознания и рационального компонента этнической самоидентичности.

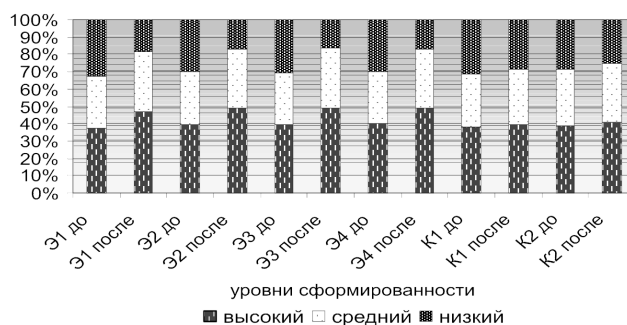


Рисунок 2 – Показатели сформированности этнической самоидентичности до и после эксперимента

Трудности в формировании поведенческого компонента этнической самоидентичности связаны с тем, что современная социально-культурная среда во многом оторвана от традиционного национального уклада жизни и во многих сферах жизнедеятельности практически не оставляет ему места.

Таким образом, окончательный анализ полученных изменений уровня сформированности этнической самоидентичности в экспериментальных и контрольных группах дает основание утверждать, что разработанная педагогическая модель и внедренная педагогическая программа действительно способствуют положительной динамике исследуемого процесса.

Литература

- Аксельрод А., Любарская Е. Мир различий : сборник упражнений для учащихся общеобразовательных школ. М., 2003. 186 с.
- Алиева М. А., Гришанович Т. Г., Лобанова Л. В., Травникова Н. Г., Трошихина Е. Г. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации). СПб., 2002. 216 с.
- Кун М., Макпартленд Т. Кто Я? // Психология самосознания : хрестоматия. Самара, 2007. С. 460–468.
- Платонов Ю. П. Основы этнической психологии. СПб., 2003. 452 с.
- Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими : тренинг толерантности для подростков. М., 2001. 112 с.
- Солодухина Т. К. Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 488 с.
- Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учебник для вузов. М., 2004. 368 с.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

А. А. Извольская

Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

The article addresses the problem of adaptation of the first-year students in higher education. There are presented a system of adaptation actions, aimed at the establishment of academic success of students, described the results of its use in the practice of teaching at the university.

Перед высшей педагогической школой страны стоит задача подготовки активной, деловой и успешной личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения. Высшее профессиональное педагогическое образование в таком случае для молодого человека должно стать той ступенью профессионального и личностного становления, на которой он получает мощный импульс развития своего интеллектуального потенциала, стимулирования процессов саморазвития и самообразования, активного формирования познавательных и профессиональных мотивов и ценностей. К такому характеру и темпу образовательного процесса в вузе студент должен быть готов уже с первого курса. Однако в последние годы отчетливо прослеживается недостаточный уровень готовности выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования. Для многих абитуриентов характерны репродуктивный уровень познавательной деятельности, слабое владение общеучебными умениями, недостаточная мотивация к познанию и избранной профессии [2]. Все это затрудняет адаптацию первокурсников к обучению, рассматриваемую как вхождение в новые для них условия обучения и социального взаимодействия, что в итоге сказывается на уровне академической успешности студентов.

Для решения обозначенной проблемы существуют теоретические и практические предпосылки. В отечественной науке проблема адаптации студентов разрабатывалась, прежде всего, в русле исследований социальной адаптации (Д. А. Андреева, Л. П. Буева, П. А. Просецкий, Г. И. Царегородцев и др.). С позиций возрастных особенностей она нашла отражение в работах М. И. Дьяченко, И. А. Зимней и др. В психолого-педагогических исследованиях последних лет отчетливо прослеживается тенденция разработки путей адаптации студентов к вузовскому обучению через изучение внешних и внутренних факторов ее эффективности (Л. Г. Егорова, В. В. Лагерева, Л. Н. Жмыриков и др.).

Анализ образовательной практики в условиях перехода на ФГОС ВПО показывает, что организация адаптационного процесса предполагает ориентацию не только на когнитивные аспекты обучения в вузе, но и на формирование ценностных смыслов познания, развитие мотивации к познавательной и будущей профессионально-педагогической деятельности. Принципиальное значение в таком случае приобретает взаимодействие «педагог – студент», ориентированное на индивидуализацию и диалогизацию образовательного процесса и позволяющее включать каждого обучающегося в различные формы аудиторной и внеаудиторной деятельности. Успешная адаптация к обучению способствует быстрому и эффективному вхождению первокурсников в качественно новый для них образовательный процесс за счет организации субъект-субъектного взаимодействия. Важную роль в данном случае играет изучение педагогических дисциплин на первом курсе, моделирующих образовательный процесс педагогического вуза. Особыми адаптационными возможностями обладает модуль «Введение в педагогическую деятельность», поскольку это единственная учебная дисциплина на первом курсе, где формирование всех компонентов учебной деятельности студентов является приоритетной задачей.

Результатом адаптации в таком случае выступает адаптированность первокурсников к обучению в педагогическом вузе.

Изучение современных психолого-педагогических исследований и результаты собственных наблюдений позволили определить, что у подавляющего большинства студентов на начальном этапе их познавательной деятельности в вузе возникают затруднения, которые рассматриваются как препятствия в понимании материала, осознании его усвоении, воспроизведении и продуктивном использовании сущностных связей и отношений между различными изучаемыми объектами, явля-

ниями и фрагментами описывающего их знания [1]. В исследовании систематизированы затруднения, возникающие у студентов в познавательной деятельности и препятствующие их адаптации в педагогическом вузе:

- затруднения, связанные с несформированностью мотивов обучения в вузе и ценностных ориентаций на педагогическую профессию;
- организационно-педагогические затруднения, связанные с несформированностью представлений студентов о структуре, логической организации, методах и средствах познавательной деятельности в педагогическом вузе;
- дидактические затруднения, связанные с недостаточной сформированностью у первокурсников умений учебно-познавательной деятельности;
- рефлексивные затруднения, связанные с несформированностью у студентов навыков самоанализа и самооценки собственной познавательной деятельности.

Для преодоления описанных затруднений в образовательном процессе педагогического вуза необходимо использовать определенную систему адаптационных мер, средств и технологий, позволяющую с первых дней включить студентов в различные виды деятельности в университете, используя ресурсы не только аудиторной и самостоятельной, но и научно-исследовательской работы, что позволит эффективно регулировать процесс адаптации первокурсников, под которым мы понимаем элемент социальной адаптации, представляющий собой многоуровневый, многокомпонентный процесс вхождения в образовательный процесс высшей школы, включающий в себя становление ценностных смыслов познания, освоение требований новой образовательной среды, овладение комплексом научных знаний, умений и навыков, подготовку к самостоятельному решению образовательных и профессиональных задач, а также развитие способности к самоанализу и самооценке собственной деятельности. Результат адаптации характеризуется в исследовании как адаптированность студентов, диагностика уровня сформированности которой позволяет оценить эффективность используемых адаптационных мер, средств и технологий.

В исследовании в соответствии с подходами к данной проблеме (В. Н. Соловьев, Е. Б. Ястребова и др.) и особенностями современного первокурсника выделена структура адаптированности студента первого курса к обучению в педагогическом вузе, включающая четыре компонента: 1) ценностно-мотивационный; 2) организационно-педагогический; 3) познавательный и 4) рефлексивный.

Ценностно-мотивационный компонент отражает процессы смысло- и целеобразования, формирования у студентов ценностного отношения к образовательному процессу, воспитания и самовоспитания у будущих специалистов профессионально значимых мотивов деятельности, приобретения студентами соответствующих знаний, умений и навыков. Организационно-педагогический компонент связан с приспособлением личности к новой среде обучения, к новой социальной ситуации, возникающей в образовательном процессе, к новым способам осуществления учебной деятельности в вузе. Познавательный компонент отражает процесс вхождения студентов в образовательный процесс вуза, освоение студентом умений и навыков познавательной деятельности, требуемых вузовским обучением, преодоление психолого-дидактических барьеров на этом пути. Рефлексивный компонент проявляется в способности первокурсника к самоанализу и самооценке образовательной деятельности, что позволяет студенту акцентировать внимание как на «знаниемых» продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела к созданию данных продуктов.

Сформированность на определенном уровне каждого компонента адаптированности первокурсника к обучению влияет на академическую успешность студента, рассматриваемую в исследовании как качественную характеристику результативности и эффективности образовательной деятельности, находящую свое выражение в объективных показателях (академическая успеваемость и активность участия в научно-

исследовательской деятельности) и ряде личностных проявлений (сформированность мотивации к обучению и будущей профессионально-педагогической деятельности, уровень развития организационно-педагогических, познавательных и рефлексивных умений).

Понимание того, что адаптированность первокурсников к обучению в педагогическом вузе можно продуктивно развивать, говорит о необходимости проектирования модели изучения педагогических дисциплин на первом курсе, способствующей адаптации студентов к обучению и ориентированной на повышение их академической успешности.



Рисунок 1 – Модель изучения педагогических дисциплин на первом курсе, способствующая адаптации студентов к обучению, ориентированная на повышение их академической успешности

С целью проверки описанных выше теоретических положений была организована и осуществлена опытно-экспериментальная работа, в которую были включены три потока первокурсников, поступивших в вуз в 2008, 2009, 2010 годах соответственно.

В рамках констатирующей части эксперимента проводилась первичная диагностика первокурсников («контрольная точка-1»), в ходе которой был определен начальный уровень адаптированности студентов первого курса к обучению в педагогическом вузе. В исследовании разработана диагностическая карта адаптации первокурсника, в которой системно отражен инструментарий исследования (методы и методики исследования) по выявлению динамики развития выделенных компонентов адаптированности студентов первого курса к обучению как фактора повышения их академической успешности, а также представлены количественные и качественные результаты исходного среза.

Диагностика студентов проводилась в сентябре первого года обучения. Изучение полученных данных показало, что к началу эксперимента у большинства первокурсников, поступивших в университет в 2008, 2009, 2010 и 2011 годах, наблюдался низкий уровень адаптированности (количество таких студентов составило в каждом потоке более 50 %). Немногочисленными оказались группы со средним уровнем, а высокий уровень адаптированности продемонстрировали лишь несколько первокурсников. Результаты диагностики позволили выявить типологические группы студентов первого курса. Основанием для их выделения явился преобладающий у обучающихся тип затруднений, возникающих в познавательной деятельности и препятствующих продуктивной адаптации к обучению.

Результаты констатирующего этапа подтвердили предположение о том, что необходима целенаправленная работа по организации процесса адаптации студентов первого курса педагогического вуза, направленного на развитие их адаптированности к обучению и повышение академической успешности.

В рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы осуществлялось внедрение в процесс изучения модуля «Введение в педагогическую деятельность» дисциплины «Педагогика», факультативного курса «Индивидуальный путь в педагогическую профессию» (2008–2010 гг.) и модуля «История образования и основы педагогики» (2011 г.) специально спроектированной системы заданий, направленной на развитие адаптированности студентов первого курса и повышения их академической успешности. С целью интеграции реального и виртуального диалога в рамках аудиторной и самостоятельной работы первокурсники работали в среде электронного обучения Moodle, выполняя задания различных видов. Высокая эффективность образовательного процесса достигалась при сочета-

нии различных форм электронного и традиционного обучения, построенных на диалогической основе (проведение аудиторных занятий в виде «круглых столов», «дебатов», «форумов», «симпозиумов» и др.).

Вхождение студентов в образовательную среду кафедры педагогики также осуществлялось посредством организации занятий факультатива «Индивидуальный путь в педагогическую профессию», позволяющего ориентировать первокурсников в специфике педагогической деятельности и раскрыть ее гуманистические и личностные аспекты, развить на этой новой основе представления о новой сущности и роли педагога в современном обществе, а также способствовать развитию мотивации к образовательной и будущей профессиональной деятельности. В исследовании описаны нетрадиционные формы организации образовательного процесса в рамках факультатива (педагогический турнир, вечер встреч с интересными людьми, дебаты, видеоконференции и др.).

Особое внимание в исследовании уделено деятельности по включению студентов в научно-исследовательскую работу, начиная с первого семестра обучения. С этой целью ежегодно проводилась научно-исследовательская конференция первокурсников «Учитель: мастерство и вдохновение».

Анализируя динамику академической успешности студентов на протяжении опытно-экспериментальной работы необходимо отметить, что ежегодно увеличивалось количество студентов, мотивированных на обучение в педагогическом вузе и дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность. Обобщенные результаты по объективным показателям академической успешности отражают данные таблицы.

Таблица – Динамика объективных показателей академической успешности студентов, %

Год поступления	Академическая успеваемость								Активность участия в НИРС по педагогике			
	успевают на «отлично»		успевают на «отлично» и «хорошо»		успевают на «удовлетворительно»		имеют задолженности		выступления на конференциях		участие в качестве слушателя	
	КТ-2	КТ-3	КТ-2	КТ-3	КТ-2	КТ-3	КТ-2	КТ-3	КТ-2	КТ-3	КТ-2	КТ-3
2008	5	11	44	52	45	35	6	2	18	68	64	100
2009	11	18	51	58	34	22	4	2	46	84	100	100
2010	12	18	43	51	39	29	6	2	62	78	100	100

В рамках контрольно-оценочного этапа эксперимента были подведены итоги проделанной работы и сделан вывод о том, что спроектированная и реализованная в ходе опытно-экспериментальной работы модель изучения педагогических дисциплин на первом курсе способствовала адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе. За время эксперимента была зафиксирована положительная динамика в развитии каждого из компонентов адаптированности студентов первого курса. Результаты отсроченного наблюдения также свидетельствуют о том, что студенты, поступившие в университет в 2008 и 2009 годах и показавшие высокий и средний уровни адаптированности к концу первого года обучения, на момент подведения итогов опытно-экспериментальной работы (в 2012 году) успешно обучаются на четвертом и третьем курсах соответственно, активно участвуют в научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности университета. Нами отмечено, что улучшилось эмоциональное отношение студентов всех типологических групп к образовательной и будущей профессионально-педагогической деятельности. Развитие компонентов адаптированности студентов первого курса к обучению способствовало повышению академической успешности студентов как в течение первого года обучения, так и на последующих курсах.

Итоговые сравнительные результаты отражены на рисунке 2.

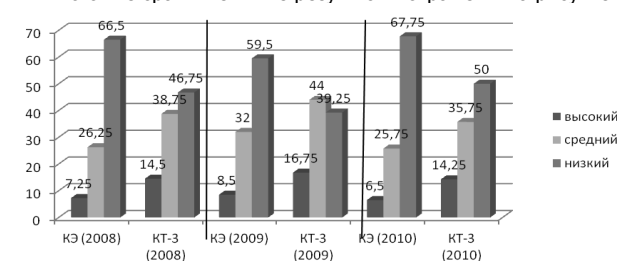


Рисунок 2 – Распределение студентов первого курса по развитию адаптированности к обучению в педагогическом вузе на «контрольной точке-1» (КЭ) и «контрольной точке-3» (КТ-3), %

С целью определения достаточности педагогических условий и сравнения полученных данных был использован критерий однородности χ^2 -Пирсона. На итоговом срезе мы получили неравенство $\chi^2_{\text{набл}} > \chi^2_{\text{кр}}$ по всем компонентам адаптированности к обучению в педагогическом вузе для студентов, поступивших в университет в 2008, 2009 и 2010 годах, что указывает на значительные изменения у первокурсников данных групп.

Необходимо отметить, что часть опытно-экспериментальной работы осуществлялась в рамках перехода на ФГОС ВПО (сентябрь 2011 г. – декабрь 2012 г.). Анализ результатов диагностики показал, что деятельность по адаптации первокурсников в течение первого семестра обучения была эффективна и положительно повлияла на формирование профессиональных компетенций обучающихся.

Полученные в ходе эксперимента результаты в целом подтвердили эффективность реализуемой модели изучения педагогических дисциплин на первом курсе, способствующей адаптации студентов к обучению и ориентированной на повышение их академической успешности.

Таким образом, в ходе исследования было показано, что специально организованный процесс изучения педагогических дисциплин на первом курсе, способствующий адаптации студентов, выступает в качестве модели образовательного процесса педагогического вуза и обеспечивает положительную динамику в развитии адаптированности и повышении академической успешности студентов. Предложенная модель универсальна и может использоваться в процессе изучения различных дисциплин в вузе.

Литература

1. Собкин В. С. Студент педагогического вуза: динамика изменений ценностных ориентаций // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе : материалы XV Международной научно-методической конференции, 29 октября 2010 года. СПб. : СПбГУП, 2010. 87 с.
2. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI. М. : Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.

ПСИХОЛОГИЯ САМООТНОШЕНИЯ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЙ СТАТУС ЛИЧНОСТИ МЕДИКОВ

Н. В. Корнеева, О. В. Сысоева

Дальневосточный государственный медицинский университет

In this article authors studied a phenomenon of the self-relation of the doctor in different stages of professionalizing. Also, the authors detected and described components of the psychosomatic status of the personality. We formulated features of the psychosomatic status of physicians in the process of professionalizing.

В современных исследованиях чаще стали употреблять термины, начинающиеся с приставки «само», «сам» (самоопределение, самоотношение, самосознание и т. д.), которые характеризуют человека как субъекта собственного развития. Одним из высших уровней системы субъектно-личностных отношений является отношение к себе, к своим поступкам, собственной личности, т. е. самоотношение. Отношение к себе играет важнейшую роль в формировании целостной личности. Являясь интегральным свойством личности, подобное отношение накладывает определенный отпечаток на все психические процессы и явления, что остается актуальным как для детского возраста, так и для всех остальных периодов жизни человека.

Изучение эмоционально-ценностного отношения личности к себе продолжает оставаться актуальным благодаря тому, что представления о природе самоотношения существенно дополняются и уточняются. Анализ понятия «самоотношение», основных факторов и механизмов его формирования представлен в работах С. Р. Пантелеева, М. Розенберга, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столина, Е. Т. Соколовой, К. Хорни, И. И. Чесноковой, И. Эриксона и др. [1–7].

В современном мире особо актуально создание условий для самоактуализации, развития творческого потенциала, мотивации к личностному росту будущих врачей (студентов-медиков) и преподавателей (врачей) медицинского вуза, в сферу профессиональной деятельности которых входит оказание помощи другим людям и обучение. Для людей этой специальности высокий уровень личностной зрелости и самоактуализации, психическое здоровье являются не только профессионально значимыми характеристиками, но и основными факторами, определяющими эффективность работы.

С целью изучения особенностей самоотношения медиков в зависимости от психосоматического статуса было проведено исследование, в котором приняли участие 64 студента 2 и 4 курсов лечебного факультета и 21 преподаватель – слушатели курса «преподаватель высшей школы» ДВГМУ. Исследование проводилось в 2011/12 учебном году, в ходе которого предполагалось, что в процессе профессионализации у медиков возникает определенный психосоматический статус личности, обусловленный определенным уровнем самоотношения.

На основе изучения литературы по исследуемой проблеме было сформулировано следующее определение: самоотношение – это эмоциональный компонент самосознания, в котором выражается общий интегрированный смысл «Я» субъекта. Оно рассматривается как многомерное динамическое образование, в структуру которого входят такие компоненты, как самоуважение, аутосимпатия, самоуничижение (табл.).

Таблица – Схема строения самоотношения (С. Р. Пантелеев)

Факторы модальности	Самоуважение	Аутосимпатия	Самоуничижение
Шкалы (аспекты)	– саморуководство; – самоуверенность; – отраженное самоотношение; – соц. желательность «Я» (закрытость – открытость).	– самопривязанность; – самоценность; – самопринятие	– внутренняя конфликтность; – самообвинение

В качестве методов исследования использовались: многомерный опросник исследования самоотношения МИС (Пантелеев С. Р., 1989), опросник «Образ телесного Я» и Гиссенский перечень жалоб, предназначенный для выявления субъективной картины физических страданий больных, разработанный Е. Брюхлером и Дж. Сниром в 1967 г. и адаптированный сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева в 1993 г. По мнению авторов русскоязычного варианта методики, физическое состояние человека влияет на эмоциональный стереотип поведения. Это следствие влияния соматики на психику. Но возможно и обратное воздействие – сложившийся у личности эмоциональный стереотип поведения накладывает отпечаток на переживание физического состояния. Эмоциональный стереотип поведения оказывает давление на восприятие органических состояний.

Анализируя показатели опросника МИС: самоуважение, аутосимпатия и внутренняя неустоенность, можно констатировать следующее: показатель «самоуважение» отражает оценку собственного Я испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению. Наблюдается динамика роста показателя от 2, 4 курсов до преподавателей: 23,13 – 25,4 – 25,57 соответственно, что выражает высокую оценку собственного Я на протяжении всего периода профессионализации. Такой показатель, как «аутосимпатия», отражает эмоциональное отношение испытуемого к своему Я. Мы обнаружили более отчетливую динамику данного показателя с 18,03 на 2 курсе, 19-ти на 4 курсе и, наконец, 22,2 среди преподавателей. Что говорит о более позитивном и уверенном отношении к своему Я в процессе обучения в вузе и приобретения профессии, а также с возрастом. Независимый фактор «внутренняя неустоенность» связан с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения. Показатели данного фактора свидетельствуют о дезадаптации личности и о потребности респондента в психологической помощи. Как видно из проведенного исследования, самые высокие показатели по данному фактору наблюдаются среди студентов 2 курса – 9,62, практически идентичные, но более низкие показатели среди 4 курса – 9,15. Наиболее низкие показатели –

среди преподавателей – 7,76. Эти данные свидетельствуют о наличии дезадаптации среди студентов, в большей степени среди младшего курса.

С целью изучения специфики психосоматического статуса медиков результаты анкетирования студентов и преподавателей по методикам «МИС», «Образ тела», Гиссенским тестом жалоб подвергались корреляционному анализу, в дальнейшем рассматривались коэффициенты линейной корреляции Пирсона.

Положительная статически значимая корреляционная связь между саморегуляцией и самооценкой ($r = 0,75$) свидетельствует о том, что со снижением саморегуляции, снижается уровень самооценки. Данные результаты говорят о низкой ответственности студентов 2 курса по отношению к своему здоровью, следствием чего является частые обострения пиелонефрита (рис. 1).

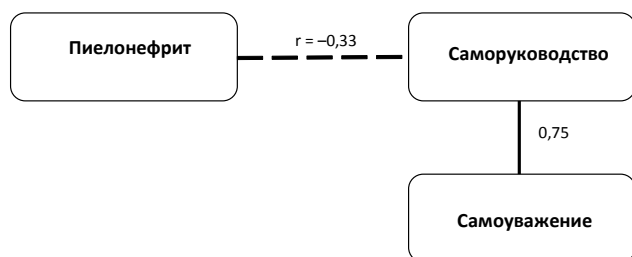


Рисунок 1 – Корреляционная плеяда взаимосвязи хронического пиелонефрита и параметров самооценки студентов 2 курса лечебного факультета

Одним из распространенных заболеваний среди исследуемой группы респондентов является хронический бронхит. Выявленная отрицательная статически значимая корреляционная связь между хроническим бронхитом и самоуверенностью ($r = -0,33$), саморегуляцией ($r = 0,33$) и самооценкой ($r = 0,38$) указывает на то, что проявления хронического бронхита характерны для респондентов с низкой самоуверенностью, саморегуляцией и самооценкой. Как правило, хронический бронхит вызывается курением, частыми простудными заболеваниями, затрагивающими верхние дыхательные пути. Естественно, что человек, который не удовлетворен своими возможностями, обладает сомнениями в способности вызывать уважение окружающих (обладает низкой самоуверенностью), стремится «подняться» в глазах сверстников, влиться в новую компанию, добиться уважения окружающих, с этой целью и по этой причине молодые люди начинают курить или недостаточно тепло одеваться, дабы продемонстрировать себя перед окружающими. Так как люди с низким саморегуляцией обладают низкой саморегуляцией, ведомы, они более подвержены такой вредной привычке, как курение.

Положительная статически значимая корреляционная связь между хроническим бронхитом и наличием сердечных жалоб ($r = 0,39$) указывает на то, что у больных хроническим бронхитом студентов часто проявлялись жалобы на боли в сердце, грудной клетке, перебои в работе сердца. Эта связь симптомов объясняется близостью расположения сердца и легких в грудной клетке, тем более что при заболеваниях верхних дыхательных путей болевой симптом может имитировать заболевание сердца.

Также выявлена положительная статически значимая корреляционная связь между саморегуляцией и самооценкой ($r = 0,75$), самоуверенностью и самооценкой ($r = 0,56$). Таким образом, чем более выражены явления хронического бронхита, тем менее выражена самоуверенность и, в результате положительной корреляционной связи и самооценки (рис. 2).

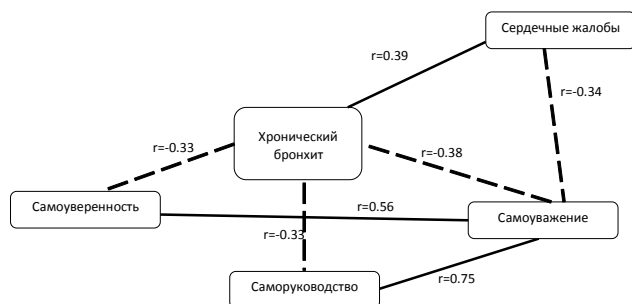


Рисунок 2 – Корреляционная плеяда взаимосвязи хронического бронхита, показателей самооценки и жалоб у студентов 2 курса лечебного факультета

В результате корреляционного анализа результатов тестирования студентов 4 курса лечебного факультета выявлена отрицательная статически значимая корреляционная связь между таким заболеванием, как остеохондроз позвоночника и самопривязанностью ($r = -0,38$). Остеохондроз – это заболевание, характеризующееся дегенеративными изменениями в позвоночном столбе, которое проявляется в нестабильности двигательных сегментов, выпячиванием межпозвоночных дисков, позвоночник утрачивает свою основную функцию – сохранение прочного стержня, обеспечивающего, с одной стороны, гибкость, а с другой стороны, постоянство и устойчивость. Студенты с проявлениями остеохондроза позвоночника обладали низким уровнем самопривязанности, то есть не обладали внутренним «жестким стержнем», стремились постоянно что-то в себе изменить, соответствовать идеальному представлению о себе, были не удовлетворены собой. Также выявлена статически значимая корреляционная связь между самопривязанностью, внутренней неустроенностью ($r = -0,43$) и самообвинением ($r = -0,59$). Чем меньшим уровнем самопривязанности обладали студенты, тем в большей степени было выражено самообвинение и внутренняя неустроенность.

Выявлено достаточно часто встречающееся среди преподавателей заболевание – язвенная болезнь, по патогенезу и клинике очень похожа на хронический гастрит, хотя проявления ее уже достаточно выражены, имеются опасные осложнения. Чем больше проявления язвенной болезни, тем более выражены жалобы со стороны желудочно-кишечного тракта. Выявлена отрицательная статически значимая корреляционная связь между желудочными жалобами и влиянием окружающих на образ тела ($r = -0,45$), то есть респонденты с язвенной болезнью не имеют обратной связи с окружающими, не хотят меняться под их влиянием или для того, чтобы установить более тесный и комфортный контакт – отстранены и консервативны. Также выявлены отрицательные статически значимые корреляционные связи между влиянием окружающих на образ тела, внутренней конфликтностью ($r = -0,49$) и внутренней неустроенностью ($r = -0,44$), а также положительная связь с самопринятием ($r = 0,58$). Таким образом, преподаватели с язвенной болезнью имеют достаточно выраженные желудочные жалобы, их практически не интересует мнение окружающих относительно их внешности, они не хотят меняться, однако сами себя они также не принимают, у них нет согласия с самим собой, что говорит о внутренней дезадаптации, отсюда высокие показатели внутренней конфликтности и внутренней неустроенности, что также подтверждает наличие дезадаптации. Исследование показало, что не только студенты могут испытывать трудности в адаптации, но также и преподаватели. Язвенная болезнь является классическим примером психосоматического заболевания, которое соматизируется при наличии длительной внутренней дезадаптации (рис. 3).

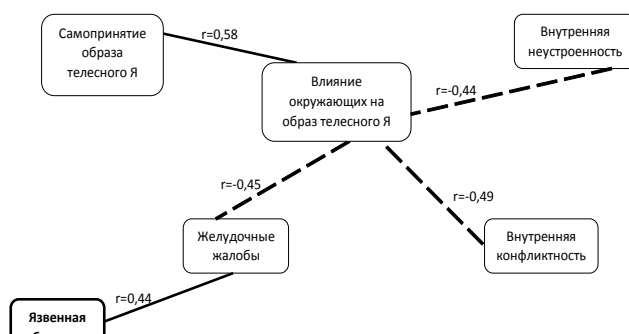


Рисунок 3 – Корреляционная плеяда взаимосвязи язвенной болезни, жалоб, показателей самооценки и образа тела у преподавателей ДВГМУ

Таким образом, в ходе проведенного исследования можно заключить, что динамика заболеваний показала наличие более сложных и разветвленных связей между заболеваниями и показателями самооценки и образа тела у преподавателей в сравнении со студентами. Также среди преподавателей выявлена язвенная болезнь, которая относится к психосоматическим заболеваниям, чего не встретилось среди студентов. Преподаватели имеют стабильно высокие показатели самооценки по шкалам, отражающим позитивное отношение к себе, устойчивость к стрессам, самоуверенность, ожидаемое позитивное отношение окружающих, и преобладание

низких показателей внутренней конфликтности и самообвинения. В то время как среди студентов 2 курса лечебного факультета наблюдались самые низкие показатели самоуверенности, саморукводства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности и самопринятия, в сравнении со студентами 4 курса и преподавателями, что говорит о недооценке себя, поиске своего образа, имиджа, стереотипа поведения. Показатель самообвинения из всех исследуемых групп был самым высоким и, соответственно независимый фактор «внутренняя неустроенность» также преобладал, что говорит о высокой дезадаптации, невозможности правильно распределять свои силы, быстром истощении и формированию на этом фоне внутреннего конфликта.

Таким образом, можно заключить, что психосоматический статус медиков в процессе профессионализации имеет свои особенности. На 2 курсе лечебного факультета у студентов имеются заболевания, которые обусловлены недостаточным саморукводством, низким самоуважением, стремлением выделиться из толпы, стать своим, а также недостаточной ответственностью за свое здоровье, социальной незрелостью. К 4-му курсу количество заболеваний увеличивается, к существующим заболеваниям добавляются те, которые связаны с отсутствием внутреннего стержня, желанием постоянно меняться, накоплением негативного отношения к себе, недооценкой себя, а в некоторых случаях переоценкой себя и неготовностью к критике в свой адрес. Среди преподавателей количество заболеваний ограничено, однако появляется совершенно новое заболевание, которое имеет достаточно прочные корреляционные связи с параметрами самоотрешения и образом телесного Я – это хронический гастрит и язвенная болезнь. Преподаватели, имеющие эти заболевания, испытывают колоссаль-

ный внутренний конфликт, внутреннюю напряженность, не принимают мнение окружающих, хотя и сами собой не довольны, то есть поедают себя изнутри. Это классическое психосоматическое заболевание, и люди, страдающие им, как показало наше исследование, нуждаются, как и студенты младших курсов, в помощи специалиста-психотерапевта. Возможно, механизмы формирования данной патологии выходят за рамки профессиональной деятельности, а возможно, профессиональная деятельность является пусковым механизмом формирования данного заболевания. В анкетах студентов 2 и 4 курсов также встречался хронический гастрит, но достоверных статистически значимых корреляционных связей с показателями самоотношения и образа телесного Я не выявлено.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1996. 512 с.
2. Колышко А. М. Психология самоотношения : учеб. пособие. Гродно : ГрГУ, 2004. 102 с.
3. Кузнецов В. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 176 с.
4. Леви Т. С. Курс «Психология телесности» в профессионально-личностной подготовке психологов // Знание. Понимание. Умение. 2004. № 1.
5. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология : учебное пособие. 6-е изд. М. : МЕДпресс-информ, 2008. 432 с.
6. Подорога В. А. Феноменология тела. М., 1995. С. 8.
7. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М., 2002.

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

О. Г. Александрова

Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова

This article deals with the problem of motivation in students' research work to increase the quality of the educational and training system of the teaching staff in the system of higher education and to consolidate their efforts to improve the quality of students' research work.

К одной из наиболее острых проблем современной системы высшего профессионального образования относится снижение уровня квалификации научно-педагогических кадров. Официальные статистические данные номинально демонстрируют тренд позитивных сдвигов – так, численность профессорско-преподавательского состава государственных и муниципальных образовательных учреждений высшего профессионального образования в 2011–2012 гг. возросла в 1,45 раза по сравнению с 1990–1991 гг. [6]. Однако публикации исследователей проблем высшей школы выражают единое мнение о формировании «фактически не работающей в науке социальной группы вузовских ученых, которые функционируют, исходя из имеющегося символического капитала, представленного в виде ученых степеней» [4, с. 69].

Г. А. Толстихина выделяет следующие основные причины, которые препятствуют притоку и закреплению квалифицированных молодых специалистов в сфере науки и образования: «многолетнее недофинансирование науки, падение реального уровня доходов российских ученых, отток талантливой молодежи за рубеж и в коммерческие структуры; старение научно-педагогических кадров; падение престижа научных профессий; старение экспериментального оборудования и др.» [5, с. 154]. Безусловно, перечисленные системные проблемы сферы образования и науки оказывают существенное влияние на формирование иждивенческих настроений в профессорско-преподавательской среде, однако автору хотелось бы заострить внимание на отдельной проблеме мотивации научно-исследовательской работы студентов (далее – НИРС) как базовой предпосылке подготовки квалифицированных научно-педагогических кадров для высшей школы. По нашему мнению, мотивированию участников процесса НИРС в процессе обучения студента уделяется недостаточное внимание, следствием чего является низкий

уровень закрепления талантливых студентов с аналитическим складом мышления в научно-педагогической среде. «В настоящее время в вузовской науке на всех ее уровнях происходят противоречивые процессы, которые можно охарактеризовать как адаптационные, интегрирующие вузовскую науку в рыночный сектор экономики и меняющие условия деятельности основных ее акторов» [4, с. 68] – стало быть, необходимо пересмотреть мотивационные аспекты организации НИРС в отношении всех участников системы (студент-преподаватель – вуз – государство), исходя из рыночных понятий «интерес» и «мотивация».

Мотивационный подход в организации НИРС представляет собой совокупность приемов и методов воспитания тяги к научной деятельности, основанную на долговременном взаимодействии и воздействии государства, вуза и научного руководителя на студентов, а также на смысловой творческой деятельности конкретного студента в целях изменения по заданным параметрам качества и результативности научного исследования структуры ценностных ориентаций и интересов студента, формирования мотивационного стержня и развития на этой основе научно-исследовательского потенциала студента. НИРС составляют обязательный и инициативный компоненты, причем обязательный компонент является базовым для формирования исследовательских и аналитических компетенций выпускника, а инициативный компонент ориентирует студента на определенные виды профессиональной деятельности. Мотивирование к НИРС имеет тесную взаимосвязь со стимулированием и может применяться как в отношении выполнения различного вида работ согласно учебному плану, так и для привлечения студента к научной деятельности сверх того, что предусмотрено основной образовательной программой.

При обобщении результатов обязательной НИРС в ходе анализа выполнения заданий, предусмотренных учебным планом, четко прослеживается тенденция снижения качества базового уровня общеобразовательной подготовки. Среди важнейших факторов формирования данной тенденции следует, в первую очередь, отметить демографический: резкое падение рождаемости в 90-х гг. XX в. привело к тому, что

среди абитуриентов последних лет практически отсутствуют отбор и конкуренция при поступлении в высшие учебные заведения. В дополнение к этому рост количества образовательных учреждений привел к парадоксальной с точки зрения качества подготовки выпускников ситуации, когда на рынке образовательных услуг усиливается конкуренция вузов по благоприятности условий поступления, а не абитуриентов по уровню образования.

По нашему мнению, определенную роль в снижении уровня подготовки студентов сыграла и замена выпускных экзаменов в традиционной форме тестами ЕГЭ, основной недостаток которых – односторонняя подготовка к итоговым контрольным испытаниям. ЕГЭ формирует тип мышления, ориентированный на решение стандартных заданий в ущерб наращиванию интеллектуального потенциала, формированию комплексного представления об изучаемом предмете. Тенденцию падения уровня развитости аналитического мышления современного выпускника школы демонстрирует устойчивое снижение среднего балла ЕГЭ по предмету «Математика» с 50 баллов в 2005 г. до 38,1 балла в 2008 г. (в 2012 г. – 45,2 балла) [8].

Уровень образованности демонстрирует аналогичный тренд – многих современных студентов отличает одностороннее восприятие проблем развития экономики и общества, что препятствует формированию устойчивых интересов профессиональной направленности. Узость кругозора, недостаточность запаса знаний, неумение самостоятельно формировать и применять новые навыки нередко вызывают затруднения в освоении учебной программы и выполнении заданий обязательного компонента НИРС. Поэтому в отношении выполнения таких заданий определяющими становятся мотивы избегания академических задолженностей и неудовлетворительных оценок (т. е. негативная мотивация).

Те же студенты, что успешно справляются с заданиями аудиторной и самостоятельной работы, зачастую проявляют интерес и к инициативной научно-исследовательской деятельности. Однако ввиду экономических и социально-психологических особенностей становления и взросления современного поколения в отдельных случаях определяющим мотивом профессионального и научного роста является реализация собственных интересов и получение материальной выгоды, что заведомо сужает поле исследовательской деятельности, ограничивает круг предполагаемых для участия научных мероприятий. Помимо этого, распространение социальных сетей и увлечение ресурсами сети Интернет формируют поверхностное отношение к характеру научной работы, снижают требования к уровню познания. Кроме того, занимаясь инициативной научно-исследовательской работой, студент сталкивается с целым рядом трудностей организационного характера, что препятствует полноценному вовлечению в процесс исследования. Неудивительно, что число студентов каждого очередного курса, подготовленных на высоком образовательном уровне, способных проявить оригинальность и смелость научной мысли и целенаправленно развиваться в выбранном научном направлении, ограничено и, к сожалению, имеет тенденцию к снижению. Тем не менее, именно реализация способностей и интересов студентов продолжает оставаться исходным мотивом для вовлечения их в инициативную НИРС. На основе опроса студентов ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И. Н. Ульянова» (56 респондентов), а также их научных руководителей (15), нами была сформирована мотивационная матрица (таблица). Данная матрица подтверждает, что для закрепления студента в НИРС, формирования устойчивого желания продолжать заниматься научной деятельностью на каждой последующей ступени смысловой деятельности студента и самоосознания его в науке необходимо подкрепление мотивации со стороны научного руководителя, учебного заведения и государства.

Хотя первоначально инициатива осуществления НИРС исходит от студента, мотивационная база для студенческой научной деятельности должна создаваться государством, продолжаться вузом, а конкретные моральные и материальные мотивы должны доноситься и объясняться студенту его научным руководителем.

Исходным посылом мотивационной деятельности государства в сфере образования и науки должно служить обеспечение высокого уровня жизни и социального благосостояния населения, одной из неотъемлемых составляющих которых является качественное образование.

Таблица – Матрица распределения мотивов к НИРС по источникам мотивации

Мотив к осуществлению/руководству/поддержке НИРС участников процесса	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация			
	Студент	Научный руководитель	ВУЗ (научная среда)	Государство	
Моральные мотивы		Мотивация научно-исследовательской работы студента			
← Усиление мотивации участника	– удовлетворение личных предпочтений в трудовой деятельности в соответствии со складом характера и типом мышления	✓	✓		
	– удовлетворение личностных амбиций	✓	✓		
	– стимулирование к саморазвитию, прогрессивному мышлению, формированию устойчивого интереса к научной деятельности	✓	✓		
	– осознание достижений в сфере профессионального роста, приращение знаний, умений и навыков в предметной области	✓	✓		
	– формирование интеллектуального имиджа и авторитета в научном сообществе	✓	✓	✓	
	– обозначение места и роли представителя научного труда в обществе, формирование профессиональных предпочтений	✓	✓	✓	✓
	– повышение качества научных исследований в ходе реализации отдельного образовательного курса об основах и методологии НИР		✓	✓	✓
	– создание системы морального поощрения достижений в НИРС (доска почета, публикации в СМИ и т. д.)			✓	✓
	– улучшение имиджа и формирование репутации учебного заведения			✓	✓
	– закрепление мотивации к научной деятельности путем создания общедоступной информационной инфраструктуры				✓
← Усиление мотивации участника	– повышение престижа науки как вида деятельности, формирование основы будущих научных достижений				✓
	Материальная мотивация		Мотивация научно-исследовательской работы студента		
	– осознание преимуществ при трудоустройстве	✓			
	– получение средств материального стимулирования за успехи в научной деятельности в виде повышенных и специальных стипендий, специальных призов и премий, гарантий, поощрений и т. д.	✓	✓		
	– формирование перечня достижений в руководстве студенческими научными работами, учитываемое при рассмотрении на должность/ученое звание/награду		✓		
	– достижение высоких значений отдельных аттестационных и оценочных показателей деятельности учебного заведения			✓	
	– целевое финансирование научных разработок	✓	✓	✓	
	– разработка и реализация коммерчески эффективных проектов	✓	✓	✓	✓

Существующие подходы к решению данной задачи со стороны государства воплощены в федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. В числе мероприятий, содержащих мотивацию НИРС, названы организация и проведение всероссийских и международных молодежных научных конференций и школ, олимпиад и конкурсов; обеспечение развития системы научно-технического творчества молодежи; развитие информационной инфраструктуры подготовки и закрепления научных и научно-педагогических кадров (создание специализированных интернет-порталов и баз данных о состоянии кадрового потенциала в сфере науки, образования и высоких технологий) [1].

Программа предусматривает финансирование проведения научных исследований, однако ограниченные объемы финансирования научных мероприятий резко ужесточают конкуренцию при получении целевого финансирования средств программы, а также средств фондов поддержки научных исследований (РФФИ, РГНФ и др.), что снижает стимулирующий эффект программы.

Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» косвенно затрагивает мотивационные аспекты НИРС, предусматривая создание новой модели аспирантуры на базе образовательных организаций высшего образования, активно участвующих в научно-исследовательской работе. В число ключевых индикаторов «дорожной карты» включен удельный вес организаций высшего образования во внутренних затратах на исследования и разработки, который должен возрасти с 10 % в 2013 г. до 13,5 % в 2018 г. Стимулированию НИРС, по замыслу законодателя, также должно способствовать создание сети негосударственных научных фондов.

Помимо этого, органами государственной власти разработаны программы поддержки федеральных университетов и ведущих отраслевых университетов, наиболее мотивированных на развитие научной деятельности. Значительное внимание в таких программах уделяется развитию НИРС, а в качестве целевых индикаторов программ упоминаются, в том числе, среднее количество упоминаний за год 1 студента в российских научных изданиях, средний годовой индекс цитируемости 1 студента в зарубежных научных изданиях по индексу SCI, доля студентов, имеющих собственные патенты и др.

К сожалению, программная государственная поддержка НИРС также сильно ограничена по масштабу охвата высших учебных заведений, вследствие чего в большинстве случаев основная роль в мотивации НИРС принадлежит вузу. Учебное заведение должно быть заинтересовано в организации конкурсов и конференций различного уровня в целях повышения качества научной студенческой работы, создания конкурентной научно-исследовательской среды. В учебных заведениях разработаны и действуют положения, затрагивающие финансовые аспекты стимулирования научно-исследовательской работы студентов – поощрение призеров и победителей научно-исследовательских мероприятий, компенсация организационных и командировочных расходов на участие студентов в конкурсах на лучшую исследовательскую работу и профильных олимпиадах за счет стипендиального фонда, фондов НИРС и внебюджетных средств. Однако редкое положение затрагивает контрактников, что затрудняет привлечение к НИРС данной группы студентов, среди которых, как показывает опыт научного руководства автора, также имеются талантливые личности, имеющие предрасположение к научной деятельности и исследовательский потенциал.

В рамках возможности, предоставленной ФГОС ВПО третьего поколения, творчески одаренные студенты имеют более широкие возможности для реализации своих способностей. Несомненно, усиление позиций НИРС в учебной деятельности сопряжено с целым рядом дополнительных работ для научного руководителя, в связи с чем отдельным аспектом мотивационной политики НИРС вуза должна являться продуманная мотивация преподавателей – руководителей НИРС. Уже отмеченная ранее негативная тенденция формирования прослойки научно-педагогических кадров, не занятых научной работой, сопровождается тем, что «означенные псевдоучёные являются научными руководителями студенческих научных работ, исследований аспирантов и соискателей учёной степени, что снижает качество получаемых последними знаний теоретико-методологического характера и детерминируют отсев молодых людей из сферы вузовской науки ввиду невозможности сохранить научный status quo» [4, с. 68]. Мотивация научного руководителя особенно важна для сохранения у последнего интереса к руководству НИРС, саморазвитию и формированию прогрессивного мышления. «Проблема преодоления психологической инерции при внедрении новаций в теорию и практику не нова и, к сожалению, иногда свойственна априори самой прогрессивной прослойке общества – научной интеллигенции» [2, с. 77]. Реальные достижения в НИРС должны поощряться вузом как в отношении студента-исследователя, так и в отношении его научного руководителя с разграничением форм и методов мотивации в зависимости от статуса и признания конкретного научного достижения.

Научный руководитель НИРС зачастую для студента является той личностью, которая определяет его жизненный путь

не только в плане выбора рода профессиональной деятельности, но и тем образом профессиональных качеств, который формирует индивидуальный стиль будущего ученого, преподавателя, исследователя. Именно научный руководитель помогает студенту осознать его потребности и склонности в процессе учебной деятельности. Научному руководителю при отборе студентов, способных к осуществлению научно-исследовательской работы, необходимо учитывать как базовый уровень знаний и степень освоения содержания основной общеобразовательной программы, так и интеллектуальные способности, составляющие перспективу научного и творческого роста студента. Немаловажную роль также может сыграть наличие у студента таких личностных качеств, как пытливость и азартность мышления, упорство и трудолюбие, ответственность и основательность.

Личный опыт руководства студенческими научными работами автора подтверждает справедливость применения теории мотивации доктора Шейна в научной сфере. Данная теория выделяет восемь основных ценностей в мотивации к деятельности («карьерные якоря») [7], что позволяет формировать индивидуальный подход в мотивации каждого отдельно-го студента.

Таким образом, мотивационный подход в организации НИРС складывается из комплекса усилий самого студента, научного руководителя, вуза и государства, при этом автором сформулирована необходимость усиления мотивационной деятельности вуза и государства в отношении инструментов моральной и, в особенности, материальной мотивации студентов и их научных руководителей. Приведенные в рамках данной статьи мотивационные аспекты НИРС абсолютно оправданы в силу повышения возможностей для подготовки собственных инновационно мыслящих научно-педагогических кадров. Реализация отмеченных направлений мотивации будет способствовать привлечению перспективных выпускников высших учебных заведений для работы в учреждениях науки и высшего профессионального образования. Консолидация усилий всех участников процесса НИРС позволит повысить качество подготовки выпускников, активизирует образовательную деятельность и научные школы вузов, будет способствовать обобщению и распространению передового опыта студентов и педагогов высшей школы в приоритетных направлениях науки, технологий и инноваций.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 28 июля 2008 г. № 568 «О федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы» // Справочно-правовая система «Гарант» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/6390825/>
2. Березина Н. В., Александрова О. Г. Проблемы организации научно-исследовательской работы студентов экономических направлений подготовки // Актуальные проблемы формирования компетентностно-ориентированной образовательной среды : материалы III Международной учебно-методической конференции. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. 340 с. С. 74–78.
3. Лаптев В. В. Проблемы совершенствования системы подготовки научных кадров высшей квалификации на современном этапе развития науки и общества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 83. С. 7–17.
4. Лукишина Т. А. Вузовская наука в зеркале социологического анализа: к вопросу о преемственности научного знания // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 1. С. 68–74.
5. Толстихина Г. А. О роли научно-исследовательской работы студентов в подготовке научных и научно-педагогических кадров // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2011. Выпуск 2. С. 153–161.
6. Материалы сайта Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru/>.
7. Материалы сайта «HR-менеджмент» [Электронный ресурс]. URL: <http://hrm.ru/teorija-motivacii-eh-shejina>
8. Материалы Федерального института педагогических измерений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fipi.ru/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

С. Н. Никишов

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева

The article experimentally investigates characteristics of autobiographical memory of elderly people. The technique of free reproduction of events is used as a diagnostic procedure. The dynamics of autobiographical memory is revealed showing the influence of gender on its functioning. Frames of the «memories peak» are defined. The content of autobiographical memories of elderly people is studied.

Память является одним из традиционных объектов изучения в психологии. Ее экспериментальное изучение продолжается свыше ста лет. За это время была создана определенная теоретическая база, накоплен огромный фактический материал. Но все же, как показывает анализ научной литературы, до сих пор остаются некоторые нерешенные проблемы, связанные с функционированием памяти человека.

В настоящее время значительный интерес исследователей вызывает автобиографическая память человека как специфическая мнемическая подсистема.

На сегодняшний день определено место автобиографической памяти как одной из подсистем долговременной памяти (наряду с эпизодической и семантической памятью), описана ее уникальная феноменология, выявлен функциональный репертуар, установлены основные закономерности работы (В. В. Нуркова, К. Н. Василевская, М. А. Conway, J. A. Robinson, E. Tulving) [2, 3, 6, 7, 8]. Однако остается открытым вопрос об индивидуальных особенностях автобиографической памяти, ее объеме и границах его вариативности.

Анализ современного состояния исследований в области автобиографической памяти показывает, что актуальность предлагаемого исследования состоит в необходимости изучения динамики автобиографической памяти, влияния пола на ее функционирование и определения границ «пика воспоминаний» у пожилых людей.

Теоретико-методологической основой исследования послужили теоретические положения, раскрывающие закономерности развития и функционирования процессов памяти (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, С. П. Бочарова), научные идеи и факты М. А. Conway, U. Neisser, J. A. Robinson, E. Tulving, касающиеся феноменологии, функций и закономерностей работы автобиографической памяти, концепция автобиографической памяти как высшей психической функции В. В. Нурковой.

Объектом исследования является автобиографическая память.

Цель исследования заключается в изучении психологических особенностей автобиографической памяти людей пожилого возраста.

В качестве диагностической процедуры была использована методика свободного воспроизведения событий. Испытуемым предлагалось вспомнить и записать (с присвоением порядкового номера) тридцать наиболее запомнившихся событий из их жизни. После этого участники эксперимента должны были классифицировать все события по нескольким признакам.

Во-первых, испытуемым нужно было вспомнить и записать, сколько им было лет, когда произошло каждое актуализированное ими событие.

Во-вторых, испытуемые должны были разделить все события на положительные, отрицательные и нейтральные. Оценка должна была быть дана как с точки зрения настоящего времени, так и с точки зрения прошлого. Это необходимо для изучения динамики автобиографической памяти.

В-третьих, им нужно было разделить события на те, которые связаны с межличностным познанием и общением (межличностные события), и те, которые обусловлены контактами субъекта с предметным миром (предметные события).

Обработка результатов включала в себя подсчет и сравнительный анализ событий по трем выделенным классификационным признакам.

Процедура выполнения методики проходила в индивидуальной форме. Объем выборки составил 71 человек (32 мужчины и 39 женщин). В качестве испытуемых выступили пожи-

лые люди в возрасте от 60 до 75 лет, проживающие в ГО Саранск Республики Мордовия.

Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить ряд особенностей автобиографической памяти пожилых людей, в частности, обнаружить средний возраст испытуемых на момент свершения событий, которые они вспоминали (табл. 1).

Таблица 1 – Средний возраст испытуемых на момент свершения событий

№ п/п	Возраст испытуемых в момент, когда произошло событие				
	мужчины	женщины	*	**	Σ
1	17,6	18,3	3,43	0,001	18,0
2	18,3	19,3	4,01	0,001	18,8
3	18,9	20,4	3,47	0,001	19,7
4	19,0	22,1	5,02	0,001	20,6
5	19,9	20,6	2,71	0,01	20,3
6	23,5	24,4	2,95	0,01	24,0
7	26,6	24,9	3,54	0,001	25,8
8	26,8	26,4	0,91	незнач.	26,6
9	27,2	25,1	3,78	0,001	26,2
10	26,1	27,1	2,81	0,01	26,6
11	27,7	27,7	0,15	незнач.	27,7
12	28,8	29,8	2,84	0,01	29,3
13	31,2	32,8	3,67	0,001	32,0
14	32,1	35,0	5,41	0,001	33,6
15	36,0	32,3	5,82	0,001	34,2
16	36,1	33,7	3,59	0,001	34,9
17	36,2	36,3	0,20	незнач.	36,3
18	36,2	36,8	2,24	0,05	36,5
19	35,5	39,5	4,96	0,001	37,5
20	35,0	40,9	5,49	0,001	38,0
21	37,7	41,3	3,62	0,001	39,5
22	39,5	42,9	2,74	0,01	41,2
23	38,2	40,5	3,88	0,001	39,4
24	37,7	44,2	5,38	0,001	41,0
25	42,3	43,2	2,17	0,05	42,8
26	43,4	45,1	3,14	0,01	44,3
27	46,6	45,3	2,01	0,05	46,0
28	45,9	48,0	4,56	0,001	47,0
29	49,4	49,1	0,52	незнач.	49,3
30	49,5	51,3	2,74	0,01	50,4

* – t-критерий Стьюдента, ** – уровень значимости p

Таким образом, было установлено, что средний возраст испытуемых на момент, когда произошло с ними событие, воспроизведенное в отчетах под номером один, составляет 18,0 лет, под номером два – 18,8 лет, под номером три – 19,7 лет и т. д. Средний возраст испытуемых на момент, когда произошло с ними событие, воспроизведенное в отчетах под номерами двадцать восемь, двадцать девять и тридцать, составляет соответственно 47,0 лет, 49,3 лет и 50,4 лет. Другими словами очевидна тенденция, что события, актуализированные испытуемыми в самом начале эксперимента, принадлежат к относительно далекому прошлому, а события, воспроизведенные последними – к относительно недавнему прошлому.

Результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствуют о половых различиях, которые проявляются в том, что средний возраст мужчин на момент, когда произошло с ними событие, актуализированное в отчетах под номером один, составляет 17,6 лет, средний возраст женщин – 18,3 лет. Различия статистически достоверны по t-критерию Стьюдента: $t = 3,43$, $p \leq 0,001$ (табл. 1).

Кроме того, полученные данные позволяют утверждать, что «пик воспоминаний» для испытуемых приходится на возраст средней зрелости, поскольку большая часть событий, актуализированных ими, относится к этому периоду (32,8 %). На наш взгляд, данный факт отражает наибольшую значимость этого периода жизни для людей пожилого возраста. Эта особенность характерна как для мужчин, так и для женщин (31,0 % и 34,7 % соответственно) (табл. 2).

Далее по убыванию следуют: ранняя зрелость – 18,6 % воспроизведенных событий, поздний юношеский возраст – 12,7 % актуализированных событий, ранний юношеский возраст – 11,3 % событий, пожилой возраст – 9,6 % событий, подростковый возраст – 5,5 % воспроизведенных событий, младший школьный возраст – 4,9 % событий, младший и средний дошкольный возраст – 4,4 % актуализированных событий. На последнем месте находится ранний дошкольный возраст – 0,1 % от общего количества воспроизведенных испытуемыми событий (табл. 2).

Таблица 2 – Распределение автобиографических воспоминаний в зависимости от возраста совершения событий и по признаку субъективной значимости (%)

Возраст	Испытуемые											
	мужчины				женщины				итого			
	«+»	«-»	«Н»	Σ	«+»	«-»	«Н»	Σ	«+»	«-»	«Н»	Σ
Ранний дошкольный	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1
Младший и средний дошкольный	3,8	1,0	0,0	4,8	2,8	1,1	0,1	4,0	3,3	1,1	0,0	4,4
Младший школьный	3,8	1,3	0,1	5,2	3,2	1,2	0,2	4,6	3,5	1,3	0,1	4,9
Подростковый	4,3	1,0	0,1	5,4	3,8	1,6	0,3	5,7	4,0	1,3	0,2	5,5
Ранний юношеский	8,7	3,2	0,1	12,0	8,9	1,3	0,3	10,5	8,8	2,3	0,2	11,3
Поздний юношеский	10,9	1,4	0,0	12,3	11,4	1,4	0,3	13,1	11,2	1,4	0,1	12,7
Ранняя зрелость	15,2	4,4	0,2	19,8	13,2	3,9	0,3	17,4	14,2	4,2	0,2	18,6
Средняя зрелость	21,0	9,9	0,1	31,0	23,8	10,4	0,5	34,7	22,4	10,1	0,3	32,8
Пожилой возраст	6,1	3,2	0,1	9,4	7,6	2,2	0,1	9,9	6,8	2,7	0,1	9,6
Σ	73,9	25,4	0,7	100,0	74,7	23,2	2,1	100,0	74,3	24,3	1,4	100,0

Анализ событий по признаку субъективной значимости (оценка с точки зрения настоящего времени) показал, что испытуемые актуализировали больше положительных событий (74,3 %), чем отрицательных (24,3 %), а доля нейтральных событий (1,4 %) ничтожно мала. Сравнение по возрастам свидетельствует, что наибольшее количество положительных и отрицательных событий, воспроизведенных испытуемыми, относится к средней зрелости (22,4 % и 10,1 % соответственно) и ранней зрелости (14,2 % и 4,2 % соответственно) (табл. 2).

Обращает на себя внимание тот факт, что мужчины в среднем воспроизводили меньше положительных событий (73,9 %), чем женщины (74,7 %), а отрицательных больше (25,4 % и 23,2 % соответственно). Доля нейтральных событий значительно больше у женщин (2,1 %), чем у мужчин (0,7 %) (табл. 2).

В научной литературе уже неоднократно обсуждался вопрос о том, что же запоминается, а, следовательно, мы можем сделать вывод, и воспроизводится лучше – положительное или отрицательное.

По данным одних исследователей – З. Фрейд, запоминается по преимуществу приятное. По его мнению «склонность к забыванию неприятного имеет всеобщий характер, хотя способность к этому неодинаково развита у всех» [5, с. 140]. З. Фрейд считал, что «со стороны «Я» происходит блокировка внутренних импульсов и угроз, идущих от «сверх Я». В этом случае неприятное и соответствующие переживания как бы вытесняются из сферы сознания» [5, с. 60]. Таким образом, он объясняет эту особенность работой защитных психологических механизмов.

По данным же других, запоминается лучше неприятное. Такой точки зрения, в частности, придерживался П. П. Блонский [1].

Но существует третий подход к решению этой проблемы. Так, С. Л. Рубинштейн, проанализировав опыт, накопленный до него, пришел к выводу, что в такой постановке вопрос не

допускает однозначного решения. По мнению ученого, при прочих равных условиях эмоционально насыщенное будет сильнее запечатлеваться, чем эмоционально нейтральное; но в одних случаях лучше будет запоминаться, а значит и воспроизводиться, приятное, в других – неприятное, в зависимости от того, что именно в данном конкретном случае более актуально [4].

Мы разделяем точку зрения С. Л. Рубинштейна только в той части его утверждения, где он говорит, что человеком лучше запоминается эмоционально значимое, эмоционально насыщенное. Наше исследование подтвердило тот факт, что нейтральные события запоминаются хуже. Испытуемыми было воспроизведено лишь незначительное количество событий, которые они классифицировали как нейтральные.

По вопросу, что лучше запоминается: приятное (положительная информация) или неприятное (отрицательная информация), то мы разделяем точку зрения З. Фрейда, так как результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствуют о том, что испытуемыми было воспроизведено больше положительных, чем отрицательных событий. Следовательно, можно сделать вывод (по крайней мере, для данной возрастной группы): более актуальными, более значимыми событиями, которые прочнее закрепляются в памяти, являются события, несущие в себе положительный заряд.

Результаты проведенного исследования позволили выявить также динамику автобиографической памяти людей пожилого возраста (табл. 3).

Таблица 3 – Динамика автобиографической памяти у людей пожилого возраста

Возраст	Динамика автобиографической памяти					
	мужчины		женщины		итого	
	настоящее / прошлое	%	настоящее / прошлое	%	настоящее / прошлое	%
	Σ/Σ		Σ/Σ		Σ/Σ	
Ранний дошкольный	0/0	0,0	0/0	0,0	0/0	0,0
Младший и средний дошкольный	37/10	27,0	46/6	13,4	83/16	19,3
Младший школьный	42/13	31,0	52/2	3,8	94/15	16,0
Подростковый	51/14	27,5	63/9	14,3	114/23	20,2
Ранний юношеский	117/27	23,1	119/19	16,0	236/46	19,5
Поздний юношеский	118/10	8,5	149/10	6,7	267/20	7,5
Ранняя зрелость	192/25	13,0	201/25	12,4	393/50	12,7
Средняя зрелость	299/21	7,0	401/31	7,7	700/52	7,4
Пожилой	90/2	2,2	115/6	5,2	205/8	3,9
Σ	947/122	12,9	1146/106	9,2	2093/228	10,9

Оказалось, что различия в оценке событий (с точки зрения настоящего и с точки зрения прошлого) у испытуемых составляют 10,9 %. Наибольших изменений в оценке (положительное отношение меняется на отрицательное и наоборот) подверглись события, относящиеся к подростковому возрасту – 20,2 %, раннему юношескому возрасту – 19,5 %, младшему и среднему дошкольному возрасту – 19,3 % и младшему школьному возрасту – 16,0 %. Наименьшие изменения коснулись событий, принадлежащих к пожилому возрасту – 3,9 %, средней зрелости – 7,4 % и позднему юношескому возрасту – 7,5 % (табл. 3).

Полученные данные позволяют утверждать, что существуют различия в динамике автобиографической памяти пожилых мужчин и пожилых женщин. У мужчин динамика автобиографической памяти составила 12,9 %, у женщин – 9,2 %. У мужчин наибольшие изменения в оценке событий относятся к младшему школьному возрасту (31,0 %), у женщин – раннему юношескому (16,0 %). Существуют различия и по другим возрастам, например, у мужчин динамика автобиографической памяти по младшему и среднему дошкольному возрасту составила 27,0 %, а у женщин – 13,4 %. Наименьшие изменения в оценке событий у мужчин относятся к пожилому возрасту (2,2 %), у женщин – к младшему школьному (3,8 %) (табл. 3).

Результаты проведенного исследования позволяют разделить автобиографические воспоминания испытуемых на те, ко-

торые связаны с межличностным познанием и общением (межличностные события), и те, которые обусловлены контактами субъекта с предметным миром (предметные события) (табл. 4).

Таблица 4 – Соотношение воспроизведенных испытуемыми межличностных и предметных событий (%)

События	Испытуемые		
	мужчины	женщины	Σ
Межличностные	67,4	65,9	66,7
Предметные	32,6	34,1	33,3
Итого	100,0	100,0	100,0

Из таблицы 4 видно, что участники эксперимента больше воспроизводили событий, связанных с межличностным взаимодействием, чем предметных (66,7 % и 33,3 % соответственно). Мужчины в среднем актуализировали 67,4 % событий, связанных с межличностным познанием и общением, и 32,6 % событий, обусловленных контактами с предметным миром. Женщины воспроизвели 65,9 % межличностных событий и 32,6 % предметных событий. Таким образом, очевидно, что автобиографические воспоминания, связанные с межличностным взаимодействием, являются более значимыми для людей пожилого возраста, чем предметные по содержанию события.

В заключение необходимо отметить, что решение многочисленных вопросов, связанных с функционированием авто-

биографической памяти, требует применения не только ставших традиционными диагностических процедур, но и нового инструментария, учитывающего возрастные особенности испытуемых.

Литература

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в двух томах. М. : Педагогика, 1979. Т. 2. 400 с.
2. Василевская К. Н. Индивидуально-типологические особенности автобиографической памяти : дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 167 с.
3. Нуркова В. В. Культурно-исторический подход к автобиографической памяти: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 661 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2001. 720 с.
5. Фрейд З. Психопатология детского невроза. М. : АСТ, 2009. 280 с.
6. Conway M. A. Commentary: Cognitive-affective mechanisms and processes in autobiographical memory // Memory. 2003. № 11. P. 217–224.
7. Robinson J. A. Sampling autobiographical memory // Cognitive Psychology. 1976. № 8. P. 578–595.
8. Tulving E. Origin of Autonoesis in Episodic Memory // The Nature of Remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder. 2001. № 3. P. 172–181.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О. С. Прилепских

Ставропольский государственный педагогический институт

Е. В. Волобуева

Ставропольский государственный аграрный университет

The article deals with the investigation into the major coping-strategies of primary school aged children in the process of their adaptation to secondary school. The characteristics of coping behavior of primary school aged children were studied experimentally.

Копинг-стиль, подобно индивидуальному жизненному стилю человека, определяет устойчивый способ психической адаптации, влияющей как на социальное окружение, так и на характер межличностных отношений. Стратегиями копинг-поведения ребенок овладевает, взаимодействуя со взрослыми и детьми, в первую очередь, в семье, а затем и в социуме. Каким образом ребенок усваивает тот или иной способ совладания и какие факторы влияют на его выбор – является предметом научного интереса в последнее время (Н. А. Сирота, Н. Ф. Михайлова, Г. А. Арина, М. А. Кирсанова, Н. Н. Баширова, Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтяк, И. М. Никольская, Р. М. Грановская, А. В. Петунс, Н. А. Агеева, С. А. Долженков, Т. А. Осипович, А. В. Киселева, И. В. Борисова, W. Kliever) [1].

Актуальность исследования обусловлена ростом количества детей младшего школьного возраста, испытывающих психологические трудности в адаптации к стрессовым ситуациям. В процессе жизни младших школьников многократно возрастает интеллектуальная, эмоциональная и физическая нагрузка, увеличивается количество требований к личности. Свойства личности и социальные трудности могут способствовать как усилению, так и ослаблению реакции младшего школьника на стрессовые ситуации. В связи с этим необходима разработка профилактических программ, направленных на развитие копинг-стратегий личности младших школьников в стрессовых ситуациях и непосредственно в процессе адаптации к условиям средней общеобразовательной школы.

Неразработанность на теоретическом и практическом уровне обусловили выбор следующей проблемы исследования: каковы особенности копинг-поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к условиям средней общеобразовательной школы?

Исходя из вышеизложенного, целью данного исследования является выявление особенностей копинг-поведения де-

тей младшего школьного возраста на этапе адаптации к условиям средней общеобразовательной школы.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что особенностями копинг-поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к условиям школы являются:

1. Копинг-поведение детей семи лет можно охарактеризовать как смешанное и неоднородное, включающее разнонаправленный и плохо осознаваемый копинг.
2. Ведущими механизмами психологической защиты у детей младшего школьного возраста являются: интеллектуализация, компенсация и формирование реакции.
3. Наиболее часто применяемыми копинг-стратегиями являются копинги поведенческой сферы.
4. Самой эффективной, «помогающей» копинг-стратегией поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к школе является «копинг-стратегия сна».
5. Формирование копинг-поведения ребенка младшего школьного возраста обусловлено воздействием половозрастных факторов.

Теоретико-методологической основой исследования являются научные труды отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих проблемы развития личности (К. А. Абульханова-Славская, В. С. Агапов, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, А. И. Крупнов, Л. Ф. Обухова, А. М. Прихожан, А. Фрейд, Э. Эриксон и др.), исследования общепсихологического (А. Бандура, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльсонин и др.) подхода к адаптации личности, проблемы психологической профилактики и развития преодолевающих адаптационных стратегий личности (Г. Л. Бардьер, А. Я. Варга, Н. В. Власова, Р. М. Грановская, Т. Л. Крюкова, Н. М. Лыкова, Л. Мерфи, И. М. Никольская, М. В. Сапоровская, Н. А. Сирота, В. А. Ташлыков, О. В. Хухлаева, В. М. Ялтонский и др.); концепция Р. Лазаруса, рассматривающего копинг-стратегии в качестве средства адаптации; концепция защитных механизмов детей И. М. Никольской и Р. М. Грановской.

Для проверки гипотезы были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы по проблеме иссле-

дования, эксперимент, тестирование, анкетирование, опрос, психометрический метод, методы количественной и качественной обработки результатов исследования.

В исследовании использовались следующие **методики**: оценка детских рисунков («Я учусь» и «Я играю») автор Н. Г. Лусканова, анкета для родителей автор Т. П. Ульянова, карта оценки детских защитных механизмов Р. Плутчика и К. Перри (модификация Е. В. Чумаковой, 1998), опросник копинг-стратегий детей школьного возраста, адаптированный Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским.

В исследовании приняли участие 53 первоклассника, а также 53 родителя и 3 эксперта (учителя начальной школы и психолог).

Исследование предусматривало четыре этапа. Подготовительный этап включал в себя определение цели и задач, выбор объекта и предмета исследования, выдвижение основных гипотез, изучение и анализ научной литературы. Констатирующий этап был направлен на подбор методов и методик научного исследования, изучение состояния проблемы, определение основных понятий и категорий, проведение экспериментального исследования по выявлению уровня адаптации младших школьников к условиям школы и определению их ведущих копинг-стратегий поведения. Итоговый этап экспериментального исследования включал составление программы по развитию навыков самопомощи (копинг-стратегий) у детей младшего школьного возраста «Творим волшебство!» и формулировку рекомендаций для родителей по адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе. Аналитический и заключительный этапы посвящены обработке и анализу полученных результатов, оформлению материалов исследования.

Теоретическая значимость работы состоит в том, полученные результаты имеют значение в аспекте изучаемых психологией развития проблем: выявлены ведущие копинг-стратегии младших школьников в период адаптации к условиям школы, определены особенности копинг-поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к школе, расширены представления о взаимосвязях между копинг-поведением детей и их полом, характером детско-родительских отношений.

Практическая значимость исследования состоит в том, что составлена программа по развитию навыков самопомощи (копинг-стратегий) у детей младшего школьного возраста «Творим волшебство!», которая может быть полезна для психологов и педагогов средних общеобразовательных школ, специалистов психологических центров.

С целью выявления особенностей копинг-поведения детей младшего школьного возраста на этапе адаптации к условиям средней общеобразовательной школы в исследовании были решены следующие задачи

1. Осуществлен теоретический анализ литературы по проблеме исследования. В результате было выявлено, что копинг – это активные, преимущественно сознательные усилия личности, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы. В период от 7 до 11 лет происходит формирование копинг-стиля ребенка, которое характеризуется неравномерностью, гетерогенностью и наличием критических (кризисных) периодов: кризис 7 лет приводит к резкому снижению проявления всех основных видов копинг-стратегий, снижая общую адаптивность ребенка к стрессам. Анализ основных характеристик динамики защитного поведения, полученных разными методами исследования (методом лонгитюда, поперечных «срезов»), позволяет утверждать, что «закладывание» и дифференциация устойчивого стиля совладающего поведения происходит в период младшего школьного возраста, что в дальнейшем определяет вектор развития личности – адаптивной/неадаптивной [2].

По мере становления копинг-стиля ребенка 7–11 лет становится более цельным, специфичным, осознанным и менее вариативным: формирование осознанности выбора защитного поведения и его изменение в сторону большей конструктивности свидетельствуют о развитии у него регуляторного опыта. Однако в 11 лет происходит перестройка практически сформированных и сознательно применяемых стилей совладания – возврат к менее цельным и конструктивным, плохо осознаваемым стратегиям, что указывает на снижение их адаптации вследствие вступления в новый возрастной кризис.

2. Проведено экспериментальное исследование по выявлению ведущих копинг-стратегий в период адаптации младших школьников к обучению в школе. В результате проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. Определяя уровень адаптации детей к условиям школы были получены следующие обобщенные данные. По методике

«Я учусь и Я играю» в исследуемых группах наблюдался высокий процент несоответствия рисунка «Я учусь» заданной теме, присутствовали работы, по которым не было возможно было определить их тематику. У детей исследуемой группы слабо развито самопринятие и самоутверждение. Анализ цветовых решений говорит о высоком уровне тревожности испытуемых, недостаточной удовлетворенности. Необходимо отметить высокий процент статичного изображения, данный показатель говорит о том, что первоклассники не воспринимают школу в динамике. В группах наблюдался достаточно высокий процент незавершенности рисунка. Можно предположить, что у детей еще слабо сформировалось ощущение времени, им сложно контролировать свои действия, выполняя интересное задание.

Осуществляя анализ анкеты для родителей было выявлено, что у 78,5 % испытуемых присутствует высокий уровень школьной мотивации, который свидетельствует о том, что 78 % детей охотно ходят в школу, 73,5 % вполне приспособлены к новому режиму, у 82 % преобладают положительные впечатления о школе, 86 % детей справляются со школьными нагрузками, у 73 % детей не наблюдается изменения поведения по сравнению с прошлым годом.

2. У исследуемых детей младшего школьного возраста присутствуют все существующие механизмы психологической защиты: отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, формирование реакции. Необходимо отметить, что наиболее популярными у детей, согласно полученным данным, являются следующие механизмы психологической защиты: интеллектуализация, компенсация и формирование реакции, т. е. те механизмы, которые вообще не входят в число «детских» форм защиты. Отрицание хоть и попадает в первую половину иерархической шкалы, все же не является доминирующим в системе психологической защиты детей. Выдвигаемые же в теории на первые позиции механизмы: проекция, вытеснение и регрессия – используются детьми намного реже.

Можно выделить следующую последовательность механизмов психологической защиты (от наиболее популярных – к менее популярным):

1. Интеллектуализация.
2. Компенсация и формирование реакции.
3. Отрицание.
4. Проекция.
5. Вытеснение и регрессия.
6. Замещение.

Внешними проявлениями защиты по типу интеллектуализации, которая лидирует в списке рангов, является склонность ребенка к не свойственным возрасту рассуждениям, стремление объяснять с логической точки зрения мотивы своих поступков, эмоциональная сдержанность. Замечено, что начало развития данного механизма психологической защиты связано с периодом становления логического мышления. Именно в силу относительно позднего его формирования и интеллектуализацию считают более «взрослым» МПЗ. Однако современные педагогические системы очень рано, еще в дошкольном возрасте, начинают предъявлять строгие требования к сфере логического мышления ребенка (достаточно посмотреть программы психолого-педагогических собеседований с ребенком при поступлении в школу). Таким образом, интеллектуальное развитие детей, в том числе и формирование их логического мышления, набирает в современном обществе темпы, в связи с чем падает возрастной ценз защитной интеллектуализации.

Компенсация и формирование реакции в качестве защитных механизмов имеют одинаковые ранги и занимают второе место после интеллектуализации по выраженности в системе психологической защиты детей. Очень важно, что одним из ведущих факторов выраженности у детей именно трех описанных МПЗ является чувствительность детей дошкольного и младшего школьного возрастов к требованиям взрослых и стремление соответствовать их стандартам.

Последние три места в таблице рангов занимают механизмы вытеснения, регрессии и замещения. В противовес защите по типу интеллектуализации, компенсации и формирования реакции, поведенческие проявления данных механизмов как раз входят в противоречие с ожиданиями взрослых.

3. Были выявлены следующие особенности копинг-поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к школе. Все типы копинг-поведения ребенка проявляются в трех сферах: поведенческой, эмоциональной и познавательной. Самыми частыми по использованию оказались следующие стратегии (их склонны использовать более 70 %

детей): «Обнимаю, прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное (собаку, кошку и др.)»; «Смотрю телевизор, слушаю музыку»; «Стараюсь забыть»; «Прошу прощения, говорю правду»; «Мечтаю, представляю себе что-нибудь»; «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным»; «Думаю об этом»; «Говорю с кем-нибудь»; «Рисую, пишу или читаю»; «Плачу и грущу»; «Играю во что-нибудь».

В данных стратегиях преобладает больший процент копинг-стратегий поведенческой сферы. Наиболее редкими по использованию были следующие стратегии преодоления стресса: «кусаю ногти и ломаю суставы пальцев», «дразню кого-нибудь», «воплю и кричу», «схожу с ума», «бью, ломаю и швыряю». Их применяют менее 30 % детей.

Среди копинг-стратегий, действительно помогающих снять напряжение и беспокойство, больше всего положительных отзывов (более 60 %), особо эффективными оказались двенадцать стратегий (приводим их в порядке уменьшения меры эффективности):

1. «Сплю»;
2. «Рисую, пишу, читаю».
3. «Прошу прощения, говорю правду».
4. «Обнимаю, прижимаю, глажу».
5. «Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде».
6. «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным».
7. «Гуляю вокруг дома или по улице».
8. «Смотрю телевизор, слушаю музыку».
9. «Играю во что-нибудь».
10. «Остаюсь сам по себе, один».
11. «Мечтаю, представляю себе что-нибудь».
12. «Молюсь».

Средней мерой эффективности обладали стратегии: «говорю сам с собой», «стараюсь забыть», «ем или пью», «бегаю или хожу пешком», «говорю с кем-нибудь», «схожу с ума», «кусаю ногти», «думаю об этом». И наконец, пять стратегий совладания со стрессом не очень эффективны: «плачу, грущу», «бью, ломаю, швыряю», «дразню кого-нибудь», «борюсь, дерусь», «воплю, кричу».

Наиболее эффективной оказалась стратегия «сплю», которую как защиту используют 64 % детей.

Результаты исследования убедительно продемонстрировали влияние пола ребенка на его копинг. Девочки чаще мальчиков применяли стратегии поиска социальной поддержки – «рассказываю другу или кому-то из своей семьи о том, что случилось», «рассказываю кому-то о своих чувствах», «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное». Для девочек также было больше характерно более частое использование стратегий интернализации: «жалею себя», «беспокоюсь о том, что другие будут плохо думать обо мне», «плачу и грущу», «думаю об этом». В отличие от девочек, мальчики чаще выбирали стратегию, направленную на решение проблемы, – «что-нибудь меняю, чтобы все получилось», а также стратегии экстернализации – «громко ругаюсь», «делаю что-то подобное», «борюсь или дерусь с кем-нибудь», «дразню кого-нибудь», «схожу с ума», «бью, ломаю или швыряю вещи»; «злюсь и бросаю или бью что-нибудь»; «кричу, чтобы выпустить пар». Мальчики чаще использовали стратегии отвлечения и облегчения – «сплю», «гуляю вокруг дома или по улице», «бегаю или хожу пешком», «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде», «говорю с кем-нибудь», а также стратегии отрицания – «говорю, что мне это все равно». Анализ субъективной оценки

эффективности копинг-стратегий показал, что мальчики чаще указывают на стратегии отвлечения – «гуляю вокруг дома или по улице», «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде» и экстернализации – «борюсь или дерусь с кем-нибудь», «делаю что-то подобное», тогда как девочкам больше помогали стратегии поиска социальной поддержки – «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное», «прошу прощения или говорю правду» и интернализации – «молюсь», «плачу и грущу». Таким образом, для девочек больше характерен копинг интропунитивной, а для мальчиков – экстрапунитивной направленности, что может быть обусловлено как социальными факторами (родительскими ожиданиями, требованиями социума), так и психофизиологическими факторами (гормональными особенностями).

3. Определены особенности копинг-поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к школе, к которым относятся:

1) Копинг-поведение детей семи лет можно охарактеризовать как смешанное и неоднородное, включающее разнонаправленный и плохо осознаваемый копинг.

2) Ведущими механизмами психологической защиты у детей младшего школьного возраста являются: интеллектуализация, компенсация и формирование реакции.

3) Наиболее часто применяемыми копинг-стратегиями являются копинги поведенческой сферы.

4) Самой эффективной, «помогающей» копинг-стратегией поведения детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к школе является «копинг-стратегия сна».

5) Формирование копинг-поведения ребенка младшего школьного возраста обусловлено воздействием половозрастных факторов.

4. На основе полученных результатов составлена программа развития навыков самопомощи (копинг-стратегий) у детей младшего школьного возраста «Творим волшебство!» и сформулированы рекомендации для родителей по развитию эффективных копинг-стратегий детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к условиям средней общеобразовательной школы.

Полученные экспериментальные данные наметили дальнейшие пути исследования проблемы: оптимизация существующих и разработка новых методик по выявлению защитных механизмов и копинг-стратегий у детей дошкольного и младшего школьного возраста; разработка программ по развитию эффективных копинг-стратегий поведения у детей, изучение влияния детско-родительских отношений на формирование копинг-поведения детей.

Литература

1. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности. СПб., 2009. С. 186–202.
2. Грановская Р. М., Никольская И. М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь, 2006. С. 14–19, 41–57, 159–179.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения : монография. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, «Авантитул», 2004. С. 172–185.
4. Смирнова А. В. Половозрастные и семейные факторы становления совладающего поведения у детей младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. С. 24.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Е. А. Синкина

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

This article describes the process of designing the content of the professional disciplines by creating a model of the formation of professional competence of future bachelors. The way of assessment of productivity of projecting disciplines is presented.

Приоритетной целью российского образования становится целостное развитие человека как личности на протяжении всей его жизни. Каждый университет стремится к созданию необходимых условий для становления личности, для гарантированного получения каждым выпускником профессии в целях достижения успеха в жизни на основе эффективной реализации полученных профессиональных компетенций [1].

Для формирования профессиональных компетенций учащихся с учетом реализации компетентностного подхода вуз обязан сформировать профессиональную среду для всестороннего развития личности [2]. Для формирования компетенций необходимо начать с проектирования образовательного процесса, с осмысления системы стратегических целей профессионального образования, при формулировании которых надо исходить от потребностей потребителя профессионального образования, которым являются государство, работодатель и сам обучающийся.

Целью проектирования содержания общепрофессиональных дисциплин является разработка модели формирования профессиональных компетенций бакалавров технических вузов.

Моделирование является одним из научных методов исследования и широко применяется в педагогике. По мнению Г. В. Суходольского, «моделирование» – это процесс создания иерархии моделей, в которых учебно-воспитательный процесс моделируется в различных аспектах и различными средствами [3]. Моделирование дает возможность более глубоко изучить сущность объекта исследования.

В настоящее время требования к профессиональной подготовке специалистов возрастают в связи с проникновением профессиональных знаний в самые различные области деятельности людей, требующих качественно нового подхода к содержательному и технологическому аспектам высшего профессионального образования.

С помощью переноса модели деятельности специалиста на содержание обучения в соответствии с изменением представлений о деятельности специалиста и его компетенциях можно создать компетентностную модель формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра по направлению 150700 «Машиностроение» при изучении профессиональных дисциплин базовой общепрофессиональной части «Материаловедение» и «Технология конструкционных материалов» (рис. 1).

При создании модели мы основывались на принципах педагогики профессионального образования, которые отражены в трудах С. Я. Батышева, В. А. Сластенина и др.

При разработке модели нами была сформулирована цель, которая включает в себя создание условий для формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров в процессе изучения дисциплин общепрофессионального цикла «Материаловедение» и «Технология конструкционных материалов», нами была учтена совокупность следующих компонентов: мотивационно-целевого, содержательного, деятельностного, оценочного. Каждый компонент имеет цель и задачи, использует определенные методы и средства образовательного процесса, выполняя при этом присущие ему функции.

В структуре любого учебного процесса выделяется мотивационно-целевой компонент, который имеет целью раз-

витие мотивации студента к изучению общепрофессиональных дисциплин, к будущей профессиональной деятельности, формирование профессиональной направленности личности, формирование профессиональных компетенций, в области машиностроения. Данный компонент формирует внутреннее побуждение к действию.



Рисунок 1 – Компетентностная модель формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра по направлению 150700 «Машиностроение» при изучении профессиональных дисциплин базовой общепрофессиональной части «Материаловедение» и «Технология конструкционных материалов»

Содержательный компонент включает в себя усвоение целостной системы теоретических и практических знаний по выделенным общепрофессиональным дисциплинам, построенной на интеграции знаний. Данный компонент опирается на компетентностно-ориентированное содержание дисциплин. В результате создаются условия для развития у студентов способности к саморазвитию, самоопределению, самостоятельности и самореализации, и, одновременно, формируются профессиональные знания, умения и владения в области машиностроения.

Деятельностный компонент последовательно формирует профессиональные компетенции будущих бакалавров при изучении дисциплин «Материаловедение» и «ТКМ». Данный компонент отвечает за развитие у студентов способности к проектно-конструкторской, производственно-технологической, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельности, которые являются компонентами профессиональной деятельности.

Оценочный компонент предусматривает определение уровней сформированности профессиональных компетенций (низкий, средний, высокий) будущих бакалавров. Он нацелен на отслеживание процесса и результата образования. Структура оценочного компонента включает в себя диагностику, про-

гнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования.

Особенностью разработанной модели процесса формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров по направлению «Машиностроение» при изучении профессиональных дисциплин базовой общепрофессиональной части «Материаловедение» и «Технология конструкционных материалов» является системность и интеграция рассмотренных компонентов, что обуславливает комплексную ориентацию образовательного процесса на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого и на формирование его профессиональных компетенций.

В условиях образовательного процесса в университете с учетом компетентностного подхода проектировалось содержание выше указанных дисциплин для бакалавров по направлению 150700 «Машиностроение». В рамках данного ФГОС были выделены общекультурные и профессиональные компетенции, формируемые при изучении дисциплин «Материаловедение» и «ТКМ». Выделенные компетенции были представлены для оценки их значимости руководителям машиностроительных предприятий. Респонденты оценивали компетенции по 5-балльной шкале значимости: 1 – наименее важная, 5 – наиболее важная. Полученные результаты представлены на лепестковых диаграммах (рис. 2, 3).

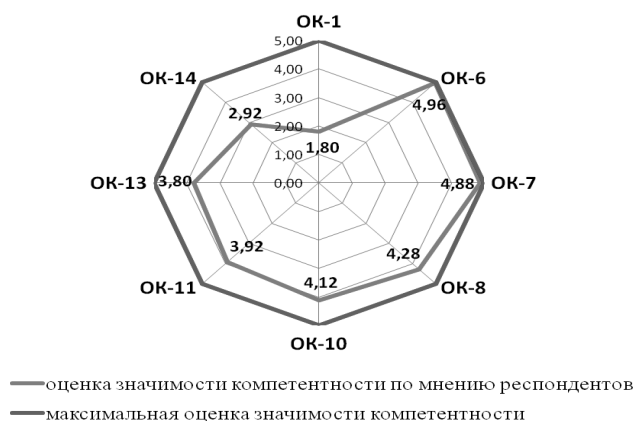


Рисунок 2 – Оценка общекультурных компетенций по 5-балльной шкале значимости

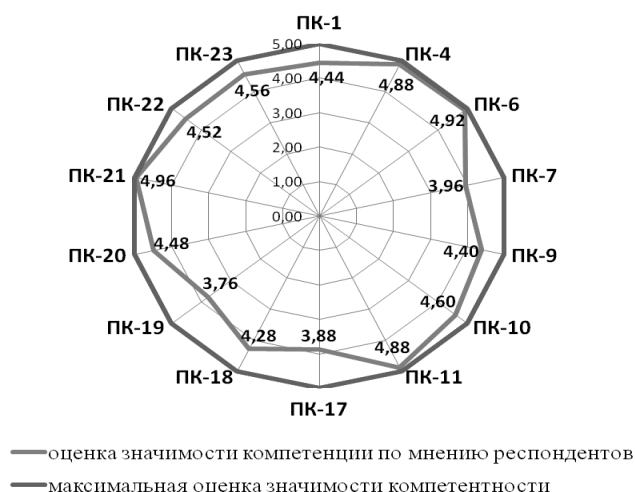


Рисунок 3 – Оценка профессиональных компетенций по 5-балльной шкале значимости

С учетом полученных результатов проектировалось содержание дисциплин профессионального цикла базовой общепрофессиональной части. Материал четко структурировался, производилось деление на модули, в каждом модуле выделялись разделы и темы, тема разбивалась на несколько понятий, дидактических единиц.

Сущность данного проектирования содержания дисциплины состоит в том, что у студента есть четко структурированная информация, в которой указан объем знаний и уровень его усвоения (табл. 1).

Таблица 1 – Пример спецификации по дисциплине «Материаловедение»

Модуль 1. Металловедение	
Тема (Тема лекции)	Раздел (Подтема). Дидактические единицы
1. Металловедение: задачи, цели изучения дисциплины. Строение металлов	Атомно-кристаллическое строение металлов. Характеристика аморфных и кристаллических тел. Типы кристаллических решеток
	Понятие полиморфизма. Дефекты кристаллических решеток
2. Пластическая деформация и механические свойства	Деформация, ее виды. Дислокационный механизм пластической деформации
	Влияние пластической деформации на структуру и свойства металлов. Наклёп. Рекристаллизация. Нагрев металла, его назначение.
	Теоретическая и реальная прочность. Характеристики прочности и пластичности
	Методы определения твердости и ударной вязкости

При проектировании содержания дисциплин освоение профессиональных знаний, умений, навыков должно осуществляться поэтапно, посредством применения многоуровневых задач и заданий профессиональной направленности. Обязательным условием является междисциплинарная интеграция между дисциплинами. Для повышения мотивации студентов используются задачи и задания различной степени сложности. В процессе студент может видеть логику перехода от одного уровня к другому, овладевать способами действий, присущими разным уровням деятельности.

Оценка результативности проектирования дисциплин с учетом компетентностного подхода исследовалась в естественных условиях учебного процесса в университете. Задания, используемые для проверки сформированности профессиональных компетенций, включали в себя задания разного уровня сложности:

- 60 % заданий 1-го уровня сложности (простые),
- 30 % заданий 2-го уровня сложности (средние),
- 10 % заданий 3-го уровня сложности (сложные).

При этом для обеспечения полноты контроля знаний и умений студентов по проверяемой учебной дисциплине (модулю, разделу) тестовыми заданиями должны быть охвачены все темы и основные понятия дисциплины (модуля, раздела).

Для определения уровня сформированности профессиональных компетенций, а соответственно исследуемых знаний, умений, навыков, использовалась методика В. П. Беспалько [4]. Согласно данной методике, коэффициент сформированности компетенций (следовательно, студент усвоил знания и владеет ими, способен применять данные знания на практике) можно определить: $K = a / P$, где P – общее число заданий, a – число правильно выполненных студентом заданий. При $K < 0,7$ – профессиональные компетенции не сформированы и дисциплина не усвоена; при $0,7 < K < 0,8$ – профессиональные компетенции сформированы частично и дисциплина усвоена частично; при $K > 0,8$ – профессиональные компетенции сформированы и дисциплина усвоена. Коэффициент сформированности компетенций легко сопоставляется с любой шкалой оценки.

С учетом данного коэффициента были определены и описаны уровни сформированности профессиональных компетенций студентов технического вуза, указанные в табл. 2, и разработаны базы тестовых заданий (БТЗ), по которым проводились текущие и рубежные виды контроля.

Система тестирования (БТЗ) обеспечивает решение следующих задач:

- повышение качества управления учебным процессом на основе данных текущего и рубежного контроля знаний и умений студентов;
- мониторинг знаний и умений студентов;
- обеспечение возможности проведения студентами самоконтроля знаний и умений по дисциплине.

Таблица 2 – Уровни сформированности профессиональных компетенций студентов технического вуза

Уровни сформированности профессиональных компетенций	Характеристика уровня	Решаемые задачи	Способы формирования профессиональных компетенций
Низкий	Способен решать задачи только под контролем преподавателя, может опознавать, различать и соотносить данные задачи	Тесты низкого уровня сложности	Вопросы с описанием объекта, практические задания на узнавание объекта, явления, процесса
Средний	Может воспроизвести (повторить) информацию, выполнить заданные операции и действия, решить типовые задачи, рассмотренные при обучении. Работает по алгоритму (общая методика и последовательность)	Тесты среднего уровня сложности, выполняет практические задания, лабораторные работы под руководством преподавателя	Типовые задания, предусматривающие воспроизведение информации. Задачи на выполнение практических действий или нетиповые задачи
Высокий	Самостоятельно добывает необходимые знания и умения. Решает задачи высокого уровня сложности, включая свой творческий потенциал	Тесты высокого уровня сложности, выполняет практические задания, лабораторные работы, расчетно-графические работы самостоятельно	Задачи на выполнение практических действий или нетиповые задачи. Задачи на проблемную или исследовательскую тематику, которые требуют применения нестандартных решений

Для установления влияния количества аттестации (контроля знаний) и сложности заданий, решаемых на практических занятиях, на эффективность усвоения рабочей программы дисциплины и на формирование профессиональных компетенций, нами использовались методы планирования эксперимента [5]. В качестве переменных факторов эксперимента использовали:

- X_1 – количество аттестаций в семестре;
- X_2 – уровень сложности заданий, решаемых на практических занятиях.

Для составления эксперимента были определены уровни и интервалы варьирования факторов (табл. 3) и построена матрица планирования полнофакторного эксперимента типа 2^2 .

Таблица 3 – Уровни и интервалы варьирования факторов

	X_1	X_2
Верхний уровень (+)	3	3
Нижний уровень (–)	1	1
Основной уровень (0)	2	2
Интервалы варьирования	1	1

Коэффициент сформированности компетенций определялся с помощью комплекса заданий, включающего в себя три уровня сложности. При расчете коэффициента сформированности компетенций учитывали степень влияния заданий легкого, среднего и сложного уровня на формирование компетенций.

$$K = 0,6 \cdot \frac{a_1}{P_1} + 0,3 \cdot \frac{a_2}{P_2} + 0,1 \cdot \frac{a_3}{P_3},$$

где a_1, a_2, a_3 – число правильно выполненных заданий легкого, среднего и сложного уровня; P_1, P_2, P_3 – общее число заданий легкого, среднего и сложного уровня.

По результатам эксперимента построено уравнение регрессии с учетом взаимодействия факторов

$$K = 0,82 + 0,04 \cdot X_1 + 0,095 \cdot X_2 - 0,02 \cdot X_1 \cdot X_2,$$

где X_1, X_2 – значения факторов в кодированном виде.

Затем проводилась проверка статистической значимости коэффициентов уравнения регрессии путем их сравнения с доверительным интервалом. Вычислялась дисперсия воспроизводимости по результатам опытов на нулевом уровне.

Проверка адекватности модели проводилась с помощью F-критерия (критерий Фишера). Расчетный F-критерий $F_p = 6,6$ меньше теоретического $F_t = 9,013$, следовательно, модель адекватна.

С использованием полученной модели построены графики попарного влияния факторов эксперимента на значение коэффициента сформированности компетенций. Один из графиков представлен на рисунке 4.

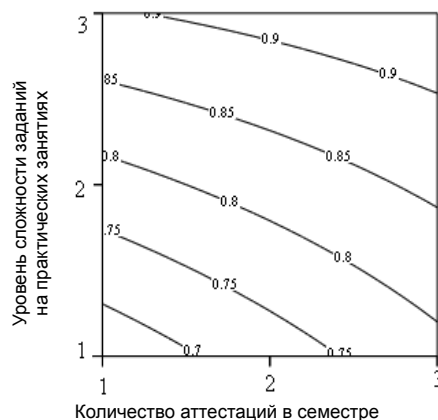


Рисунок 4 – График попарного влияния факторов эксперимента на значение коэффициента сформированности компетенций

По данным результатам можно отметить, что уровень сложности заданий, разобранных вместе с преподавателем в процессе аудиторных занятий, оказывает значительное влияние на формирование профессиональных компетенций. Также проведение различных видов контроля в процессе изучения дисциплины является немаловажным фактором. Постоянный анализ и диагностика знаний позволяет воздействовать на студентов, мотивируя их получать новые знания, а следовательно, увеличить их активность, самостоятельность и целеустремленность в процессе обучения.

Важным на сегодняшний момент является оптимизация способов и технологий обучения. В процессе подготовки в вузе студент должен приобрести определенный уровень компетентности, который позволит ему эффективно осуществлять свою деятельность [6]. Следовательно, для повышения уровня профессиональной компетентности студентов необходимо совершенствовать содержание дисциплин с учетом проблем, которые возникнут у них при осуществлении профессиональной деятельности.

Литература

1. Реализация принципа непрерывного образования в УрГПУ / Б. М. Игошев // Непрерывное образование: ориентиры инновационного развития : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 1 / Гос. бюджетное образоват. учреждение доп. проф. образования Свердлов. обл. «Институт развития образования». Екатеринбург : ИРО, 2012. С. 20–24.
2. К вопросу о современных приоритетах развития непрерывного педагогического образования / А. А. Баюшта // Непрерывное образование: ориентиры инновационного развития : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 1. / Гос. бюджетное образоват. учреждение доп. проф. образования Свердлов. обл. «Институт развития образования». Екатеринбург : ИРО, 2012. С. 37–40.
3. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л. : ЛГУ, 1988. 166 с.
4. Малькова Е. В. Формирование производственно-технологической компетентности студентов технического вуза в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. С. 106.
5. Язовских В. М. Математическое моделирование и инженерные методы расчета в сварке: в 2 ч. Ч. 1. Планирование эксперимента и статистическая обработка результатов эксперимента. Пермь : Изд-во перм. гос. техн. ун-та, 2007. 126 с.
6. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации : монография / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 545 с.

СЕМЕЙНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ: ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬЮ, СОВЛАДАЮЩИМ И ЗАЩИТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СУПРУГОВ

М. А. Сизова

Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а)
In article results of flight research of interrelation hardiness, coping and defense behaviour of spouses with family resilience are resulted.

В современной психологической науке особое внимание уделяется изучению проблемы устойчивости как на индивидуальном уровне так и на уровне группы [2, 3, 4, 6, 8, 9, 10]. Это обусловлено, с одной стороны, возрастающим числом стрессоров, воздействующих как на семью в целом, так и на каждого ее члена в отдельности, вызванных социальными, культурными, экономическими переменами, происходящими в обществе. С другой – тенденцией к изучению динамических характеристик личности и социальных систем, наметившейся в середине двадцатого века.

Проблематика личностной устойчивости привлекала внимание исследователей, начиная с 70-х годов XX века. М. Тышкова изучала психологическую устойчивость младших школьников и подростков в трудных жизненных ситуациях разных типов [9]. В. Э. Чудновский рассматривал нравственную устойчивость личности [10]. Н. Н. Теплова разработала психологическую модель устойчивости личности к аддиктивным факторам, включающую в себя совокупность духовных ценностей, норм и жизненных принципов, составляющих личностное мировоззрение, а также необходимые знания, умения и навыки, актуализирующиеся в ситуациях воздействия аддиктивных факторов [8]. Л. В. Парфентьева исследовала устойчивость мотивационных состояний и поведения личности на примере студентов педагогических специальностей вузов [6].

В психологии и социологии семьи множество работ посвящено исследованию семейной устойчивости. Следует отметить, что внимание ученых сосредоточено, преимущественно, на рассмотрении факторов, позволяющих семье эффективно приспосабливаться к изменениям и восстанавливаться в ситуации стресса. Д. Брайт, Ф. Джонс, Д. Майерс, А. С. Сливаковская, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис рассматривают факторы устойчивости семьи на разных стадиях жизненного цикла: в семьях без детей, в семьях с детьми-дошкольниками, в семьях с детьми-подростками и в семьях на стадии «пустого гнезда» [11, 12]. Н. О. Белорукова, Е. В. Кобзева и Т. Л. Крюкова к факторам устойчивости семьи относят: общие задачи по воспитанию детей, наличие работы, удовлетворенность членов семьи своей деятельностью, совместные интересы и дела, разделение ценностей, в том числе и духовных, любовь и верность друг другу, ответственность за семью, сексуальную гармонию, умение членов семьи решать проблемы, налаженное общение, удовлетворенность взаимоотношениями и ролевой структурой в семье, социальную поддержку и хорошее здоровье членов семьи [3]. Предметом исследования Д. В. Барановой выступили формы и факторы доброй жизнедеятельности молодых людей, определяющие устойчивость или неустойчивость их семьи. Н. В. Богачева изучала влияние количества детей на устойчивость семьи [1]. В концепции семейной устойчивости, разрабатываемой Е. В. Куфтяк, устойчивость семьи понимается как процесс, включающий динамическое взаимодействие регуляции семейного функционирования и факторов восстановления, направленный на поддержание и восстановление относительно стабильного внутреннего равновесия в семье в неблагоприятной ситуации. Модель семейной устойчивости состоит из двух фаз: 1) фазы регулирования семейных отношений и функционирования; 2) фазы восстановления и приспособления. Регуляция изменений отношений в системе и функционирование осуществляются с помощью семейного содействия. Восстановление и приспособление происходит благодаря работе факторов восстановления, которые подразделяются на индивидуальные, внутрисемейные и внесемейные [7].

Актуальным направлением исследований на сегодняшний день является соотнесение проявлений, характеризующих личностную устойчивость, с устойчивостью семьи в целом.

Целью проведенного нами пилотажного исследования являлось выявление взаимосвязей между характеристиками личностной устойчивости (жизнестойкостью, совладающее поведение, психологические защиты) и свойствами семьи, характери-

зующими ее устойчивость (семейная сплоченность, семейная адаптация, функциональный ресурс семьи).

Гипотеза: устойчивость семьи сопряжена с жизнестойкостью, совладающим и защитным поведением членов.

В исследовании приняли участие 62 человека (средний возраст женщин – 50,4 года, мужчин – 54,2 года): 31 супружеская пара, находящаяся на стадии «пустого гнезда», имеющих одного и более ребенка. Дети покинули родительские семьи и проживают самостоятельно от 2 до 6 лет (на момент проведения исследования).

С целью изучения совладающего и защитного поведения членов семьи нами были использованы методики: «Супружеский копинг» (М. Л. Боуман (1990), адаптация Е. В. Куфтяк (2009, 2011)); Копинг-тест «Опросник о способах копинга», «Way of Coping Questionnaire» (WCQ) (авторы Р. Лазарус и С. Фолкман (1988), адаптация Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. В. Замышляевой). Жизнестойкость оценивалась с помощью «Теста жизнестойкости» (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, 2006), методика «Индекс жизненного стиля» (Плутчик–Келлерман–Конте). Для изучения семейной адаптации и сплоченности нами был использован опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д. Олсон, адаптация А. Г. Лидерс, Э. Г. Эйдемиллер, 2007). Функциональный ресурс семьи изучался с помощью методики «Тест функционального ресурса семьи» (Лаврова Н. М., Лавров В. В., 2007).

Корреляционный анализ, проведенный в семьях, позволил обнаружить наличие связей:

– между показателями «Шкалы семейной адаптации и сплоченности» и жизнестойкостью, стратегиями совладающего поведения и выраженностью психологических защит у супругов;

– между показателями функционального ресурса семьи и жизнестойкостью, стратегиями совладающего поведения и выраженностью психологических защит у супругов.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии взаимосвязи между показателями семейной сплоченности, степенью проницаемости семейных границ, эмоциональной связью между супругами, совместным принятием решений, уровнем функционального ресурса семьи и показателями жизнестойкости супругов (табл. 1).

Таблица 1 – Значимые корреляции между показателями «Шкалы семейной адаптации и сплоченности», «Теста функционального ресурса семьи» и «Теста жизнестойкости»

Сопоставляемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
Семейная сплоченность – вовлеченность	0,38**
Семейная сплоченность – жизнестойкость	0,25*
Семейные границы – вовлеченность	0,33*
Эмоциональная связь – вовлеченность	0,38* .
Эмоциональная связь – жизнестойкость	0,27* .
Принятие решений – вовлеченность	0,41**
Принятие решений – жизнестойкость	0,29*
Функциональный ресурс – вовлеченность	0,50**
Функциональный ресурс – жизнестойкость	0,31*

Условные обозначения: . * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Данный факт подчеркивает роль сохранения целостности семьи и значимость ее функциональности в способности индивида противостоять трудным жизненным ситуациям. Наличие взаимосвязи между параметрами семейной сплоченности, уровнем функционального ресурса семьи с таким компонентом жизнестойкости, как вовлеченность, отражает сопряженность семейной сплоченности и функциональности с чувством базо-

вого доверия к миру и уверенность в себе, которые, формируясь в родительской семье, поддерживаются в собственной и способствуют эффективному преодолению жизненных трудностей.

В ходе исследования была установлена сопряженность параметров семейной сплоченности, адаптации и функционального ресурса семьи с выбором супругами копинг-стратегий в ситуации стресса (табл. 2).

Таблица 2 – Значимые корреляции между показателями «Шкалы семейной адаптации и сплоченности», «Теста функционального ресурса семьи» и стратегиями совладающего поведения супругов

Сопоставляемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
Семейная сплоченность – поиск социальной поддержки	0,38**
Семейная сплоченность – планирование решения проблемы	0,50**
Семейная сплоченность – самоконтроль	0,30*
Эмоциональная связь – поиск социальной поддержки	0,29**
Эмоциональная связь – планирование решения проблемы	0,34*
Эмоциональная связь – самоконтроль	0,29**
Семейные границы – поиск социальной поддержки	0,30*
Семейные границы – планирование решения проблемы	0,45**
Семейные границы – самоконтроль	0,26*
Принятие решений – поиск социальной поддержки	0,26*
Принятие решений – планирование решения проблемы	0,47**
Время – поиск социальной поддержки	0,26*
Друзья – планирование решения проблемы	0,47**
Контроль – поиск социальной поддержки	0,31*
Контроль – планирование решения проблемы	0,48**
Функциональный ресурс – поиск социальной поддержки	0,30*
Функциональный ресурс – планирование решения проблемы	0,44**
Функциональный ресурс – самоконтроль	0,30*
Семейная сплоченность – конфликтность	-0,54**
Семейная сплоченность – эгоистичность	-0,39**
Семейная сплоченность – уклонение	-0,44**
Эмоциональная связь – конфликтность	-0,53**
Эмоциональная связь – эгоистичность	-0,34**
Эмоциональная связь – уклонение	-0,41**
Семейные границы – конфликтность	-0,37**
Семейные границы – эгоистичность	-0,32*
Принятие решений – конфликтность	-0,41**
Принятие решений – эгоистичность	-0,43**
Принятие решений – уклонение	-0,50**
Время – уклонение	-0,36**
Друзья – самоконтроль	-0,49**
Друзья – конфликтность	-0,26*
Друзья – эгоистичность	-0,39**
Друзья – самообвинение	-0,36**
Контроль – конфликтность	-0,47**
Контроль – самообвинение	-0,27*
Функциональный ресурс – конфликтность	-0,41**
Функциональный ресурс – эгоистичность	-0,30*
Функциональный ресурс – уклонение	-0,30*

Условные обозначения: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Интересным является наличие прямых связей семейной сплоченности, степени проницаемости семейных границ, эмоциональной связи между супругами, наличия общих друзей, совместного времяпрепровождения и решения возникающих проблем, а также функционального ресурса семьи с конструктивными стратегиями совладания (планиро-

вание решения проблемы, самоконтроль, поиск социальной поддержки) и отрицательных связей с неконструктивными копинг-стратегиями (конфликтность, эгоистичность, уклонение, самообвинение). Таким образом, семейная общность, близкие доверительные отношения между супругами, схожие взгляды, общие друзья, склонность к совместному принятию решений, характеризующие семейную устойчивость, способствуют эффективному совладанию с трудностями каждым из супругов.

Отрицательные взаимосвязи были установлены между параметрами семейной сплоченности, адаптации, функциональным ресурсом семьи и выраженностью психологических защит у супругов (табл. 3). Свойства семьи, характеризующие семейную устойчивость, отрицательно взаимосвязаны с психологическими защитами, ориентированными на искажение воспринимаемой информации (проекция, замещение, компенсация) или ее подавление, что свидетельствует о готовности супругов адекватно воспринимать жизненные трудности и подчеркивает ресурсную функцию сплоченной, адаптированной семьи.

Таблица 3 – Значимые корреляции между показателями «Шкалы семейной адаптации и сплоченности», «Теста функционального ресурса семьи» и выраженностью психологических защит супругов

Сопоставляемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
Семейная сплоченность – подавление	-0,30*
Семейная сплоченность – компенсация	-0,30*
Время – проекция	-0,30*
Эмоциональная связь – подавление	-0,30*
Эмоциональная связь – замещение	-0,30*
Принятие решений – подавление	-0,36**
Принятие решений – регрессия	-0,27*
Принятие решений – компенсация	-0,39**
Друзья – подавление	-0,29*
Друзья – проекция	-0,27*
Друзья – регрессия	-0,35**
Контроль – проекция	-0,26*
Дисциплина – проекция	-0,38**
Адаптация – проекция	-0,36**
Функциональный ресурс – подавление	-0,35**
Функциональный ресурс – компенсация	-0,30*

Условные обозначения: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Таким образом, устойчивость семьи взаимосвязана с индивидуальной устойчивостью. Семейная сплоченность и адаптация, высокий функциональный ресурс семьи, характеризующие семейную устойчивость, сопряжены с базовым доверием к миру, уверенностью в себе и эффективным совладанием с трудностями каждого из супругов.

Литература

- Белорукова Н. О. Удовлетворенность браком и доверие между супругами как ресурсы совладания молодой семьи // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. С. 371–373.
- Иванова С. П. Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды // Образование и общество: электрон. научн. журн. 2009. № 6. URL: www.jeducation.ru (дата обращения: 6.08.2012 г.).
- Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. СПб. : Речь, 2005.
- Куфтяк Е. В. Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 6(14). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 6.08.2012).
- Куфтяк Е. В. Психология семьи: регуляция и защита. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011.
- Парфентьева Л. В. Умения саморегуляции мотивационных состояний как средство повышения устойчи-

- ности направленности и жизнестойкости личности // Жизнестойкость личности в условиях модернизации общества: ресурсы развития : материалы III Международной научно-практической конференции 29 сентября 2011 года / отв. ред. И. В. Калинина, А. С. Седунова. Ульяновск : Вектор С, 2011. С. 32–36.
7. Психология семьи: стресс, совладание и устойчивость / под науч. ред. Е. В. Куфтык. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012.
8. Телепова Н. Н. Психолого-педагогическая концепция формирования психологической устойчивости личности к аддиктивным факторам : автореферат дис. ...

д-ра. психол. наук. Нижний Новгород : Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет, 2012.

9. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 27–34.
10. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности. М. : Педагогика, 1981.
11. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2003.
12. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб. : Речь, 2003.

ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ЛИЦЕЕ СКФУ ДЛЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Н. Е. Подкладова

Северо-Кавказский федеральный университет, лицей для одарённых детей

This article reveals and analyzes the peculiarities of social and psychological adaptation of the 10-th form students in the Lyceum of gifted children in the North-Caucasus Federal University. The article discusses such problems as school adaptation factors and their interaction. The research experience and the results of the process explored are under consideration in the article.

Современное общество проявляет интерес к сохранению и улучшению здоровья людей. Фактором рассматриваемого процесса в основном является нарушение течения адаптации.

Процесс адаптации сопровождает человека на протяжении всей его жизни, при этом наиболее интенсивно он проявляется в периоды кардинальных изменений деятельности человека и его окружения.

Адаптация учащихся в системе непрерывного образования – сложный процесс, связанный с преодолением трудностей учащимися на любой ступени образования. Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она обеспечивает возрастное развитие школьника [2, с. 2].

Эффективность успешности обучения в новом учебном заведении (на примере лицея СКФУ для одарённых детей) во многом зависит от возможностей учащегося освоить новую среду, в которую он попадает. Сложность и значимость выявления адаптационных возможностей заключается в том, что у ученика происходит перестройка всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности, осваиваются новые способы познавательной деятельности и формируются определённые типы и формы межличностных связей и отношений. Чем эффективнее будет проходить адаптация учащихся к лицейскому обучению, тем выше будет психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности в старших классах.

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что изучение и понимание механизмов и закономерностей адаптации человека в разнообразных условиях и на различных уровнях в настоящее время приобретает фундаментальное значение. В современных условиях социально-экономических преобразований наблюдается уменьшение адаптационного запаса и способности успешного осуществления деятельности в новых условиях как у взрослых, так и детей.

Термин «адаптация» впервые появился в физиологии и изначально использовался только в биологических науках. Немецкий физиолог Г. Ауберт ввёл в научный оборот данное понятие и обозначил им изменения (приспособительного характера) чувствительности кожных анализаторов к действию внешних раздражителей [3, с. 79]. Нами используется следующее определение адаптации: адаптация – это приспособление организма к различным требованиям среды (как социальной, так и физической) без осуществления внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [1, с. 12].

Согласно Д. В. Ольшанскому, социальная адаптация – это вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды, включающий также тенденции развития среды и субъекта [8, с. 24].

Существуют следующие механизмы социальной адаптации личности:

- когнитивный, включающий все психические процессы, связанные с познанием;
- эмоциональный;
- поведенческий, включающий определённую направленную деятельность человека в социальной практике, моральные качества [1, с. 78].

Если процесс адаптации не происходит вовремя, то развитие неудовлетворённости обучением в лицее и нарушение психических функций (мышление, внимание, память, восприятие, воображение) будет происходить по принципу усиливающей обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Начинаются нарушения со стороны здоровья. Искажённое или недостаточно развитое представление о себе ведёт к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срывам в учебной деятельности [4, с. 99].

Таким образом, особенности процесса адаптации учащихся подросткового и юношеского возраста зависят от структуры потребностей и мотивов учащихся, степени адекватности самооценки, адаптивных способностей. Следовательно, уровень адаптированности соотносится со степенью самооценки, уровнем тревожности.

На важность адаптации ребёнка к новым условиям обучения в школе указывают исследования И. В. Дубровиной, Р. В. Овчаровой [7, с. 53] в отечественной психологической и педагогической литературе. В исследованиях Ю. А. Александровского, А. И. Захарова, И. С. Кона, А. В. Петровского и других представлены аспекты адаптации и этапы адаптационного процесса. Критерии адаптированности описаны И. К. Кряжевой [5, с. 35]. Проблема адаптации учащихся к требованиям социальной среды в разное время освещалась в работах А. С. Белкина и Е. С. Матюшкина [6, с. 57].

Данная статья содержит обобщённый теоретический опыт исследований по рассматриваемому направлению, а также практический опыт работы в лицее СКФУ для одарённых детей.

Результаты, представленные в работе, могут использоваться психологами, социальными педагогами, работающими в образовательном учреждении, при сопровождении процесса обучения и адаптации учащихся и при переходе из класса в класс, а также их родителями в целях улучшения процесса приспособления ребёнка к социальной среде в образовательном учреждении.

Исследование, особенностью которого является выявление и создание психологически комфортных условий к процессу обучения в лицее СКФУ для одарённых детей, проводилось на выборке учащихся 10 классов в количестве 28 человек, из них 11 девочек и 17 мальчиков. Возрастной диапазон испытуемых 15–16 лет. Состав и число участников определялось возможностью проведения тренинговой работы.

На первом этапе исследования нами использовались следующие методы:

1. Опросник социально-психологической адаптированности (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда в редакции А. К. Осницкого.

2. Многомерный опросник детской тревожности Е. Е. Ромина.

3. Метод наблюдения.

Второй этап исследования заключался в проведении тренинговой программы, направленной на повышение социально-психологической адаптированности учащихся к условиям обучения в лицее.

1 этап тренинга – ориентированный (включает 1–2 занятия). Основное содержание этапа образуют психотехнические упражнения, например, направленные на снятие напряжения и сплочение группы, а также самоопределение и самосознание.

2 этап тренинга – развивающий (включает 14 занятий). Работа на этом этапе ориентирована на активизацию процесса самопознания, повышение собственной значимости, формирование мотивации самовоспитания и саморазвития.

3 этап тренинга – закрепляющий (включает 1–2 занятия). Работа направлена на повышение самопонимания в целях укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов. На данном этапе использовались упражнения закрепляющего характера.

В ходе работы применялись игровые методы, метод групповой дискуссии, проективные методики рисуночного и вербального типов, а также психогимнастика, ролевые игры, элементы арт-терапии и другие техники.

Третий этап исследования состоялся в конце учебного года. Его цель – анализ изменений, которые произошли за время обучения учеников в лицее. Здесь проводилось повторное исследование с использованием диагностических методик первого этапа.

Выбор используемых методик обусловлен следующим: в единую батарею собраны методики, с помощью которых можно исследовать все основные аспекты адаптации учащихся к новым условиям обучения в лицее. При выборе методик учитывалось их соответствие возрастным особенностям учащихся, возможность математической обработки материала, пригодность методик для групповых исследований. Данные методики обладают достаточной надёжностью и валидностью.

Исследование проводилось в групповой форме.

Необходимо отметить, что на момент поступления детей в лицей проводилась психологическая диагностика, главной целью которой явился поиск и отбор интеллектуально-творчески одарённых учащихся. Работа с одарёнными детьми, выявление их индивидуальных способностей и сопровождение на протяжении всего периода является приоритетным направлением лицея.

Нами использовались психометрические методики с целью дифференциации детей, которые превышают границы возрастного нормативного диапазона от тех, которые за них не выходят.

В ходе проведённого эмпирического исследования можно сделать выводы о том, что результатом эффективности адаптации старших подростков явились позитивные изменения в развитии учащихся. Определяющим фактором адаптированности является развитие способностей личности к самосовершенствованию, учитывались возрастные особенности, внутренние ресурсы и возможности личности.

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что к моменту первого этапа тестирования не были отмечены крайне низкие показатели по шкалам «Адаптивность» и «Деадаптивность», но и не было выявлено очень высоких значений. Повторное исследование показало, что результаты по рассматриваемым шкалам имеют прирост значений, указывая на то, что процесс адаптации учащихся к обучению в лицее проходит успешно. В группе респондентов не было отмечено низких значений адаптивности, то есть деадаптивности. На рисунке 1 представлена разница процесса адаптации и деадаптации на начало исследования и после внедрения тренинговой программы.

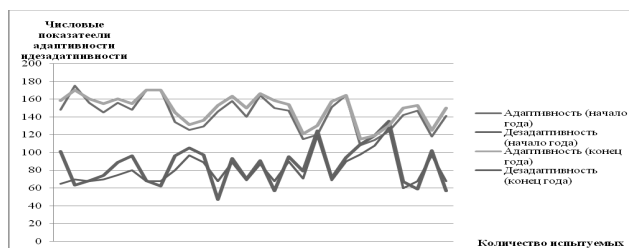


Рисунок 1 – Изменения показателей «адаптивность» и «деадаптивность» на первом и третьем этапах исследования

Отмечен прирост адаптивности учащихся, составляющий 10–11 баллов, что подтверждает эффективность проведённой работы.

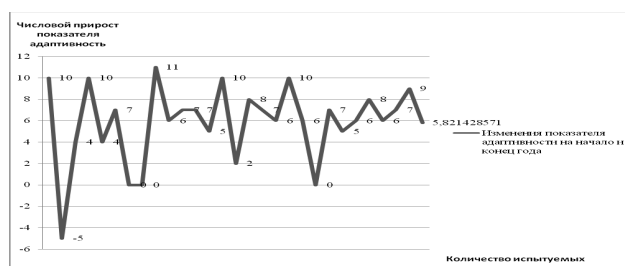


Рисунок 2 – Изменения показателя адаптивности учащихся на начало и конец учебного года

В исследовании необходимо было не просто констатировать изменения адаптированности учащихся к обучению в лицее, но и выявить факторы, влияющие на данный процесс. Одним из таких показателей является показатель «Приятие себя» и «Неприятие себя», отражающий самооценку подростков.

Самооценка в этом возрасте отличается колебаниями между крайними полюсами либо – всё, либо – ничего. При постоянном акцентировании внимания на неудачах учащихся у них может сформироваться неадекватная оценка себя, препятствующая нормальному развитию. Неуспешность также может быть связана с конфликтной самооценкой, возникающей в результате конфликта между высоким уровнем притязаний и сильной неуверенностью в себе.

Анализ результатов показал, что учащиеся имеют как завышенную самооценку на момент поступления в лицей, так и соответствующую их реальным способностям и возможностям – объективную. Завышенную самооценку возможно рассматривать как проявление защитной психологической реакции на новые условия и требования. При повторном диагностическом исследовании показателя «Приятие себя» и «Неприятие себя» произошли изменения, характеризующие адекватность оценки себя и своих возможностей в новом учебном коллективе и учебном заведении.

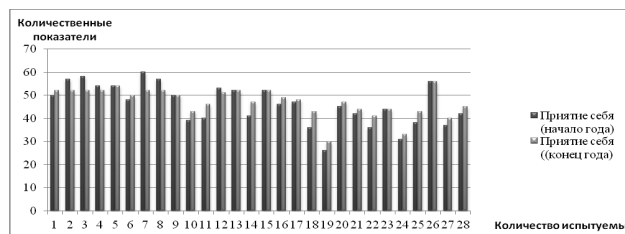


Рисунок 3 – Изменение показателей «Приятие себя» и «Неприятие себя» на начало и конец учебного года

Используя статистический показатель роста процентного изменения показателей двух данных, мы вычислили, что у 93 % опрошенных данный коэффициент больше 0 %, что говорит о результативности проделанной нами работы.

Изменение уровня тревожности как свойства личности, обуславливающее его поведение, показало, что тревожность, вызванная ситуациями, связанными с обучением в школе, достижением высокого результата, ситуациями проверки знаний и возможностей, претерпела изменения. Средний показатель тревожности, связанной с обучением (включает такие шкалы как «Тревога, связанная с успеваемостью» и «Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний»), полученный на первом этапе исследования, превышал средний показатель тревожности, связанной с обучением на третьем этапе исследования. Повышенный уровень тревожности возникает у учащихся как эмоциональная реакция на стрессовые факторы и особенности, когда они касаются оценки их компетенции. После проведения психологического тренинга произошла стабилизация уровня тревожности, связанной с обучением. Данные выводы наглядно подтверждает рисунок 4.

Стрессоустойчивость является одним из наиболее важных свойств личности. Его развитие во многом определяют особенности жизнедеятельности человека.

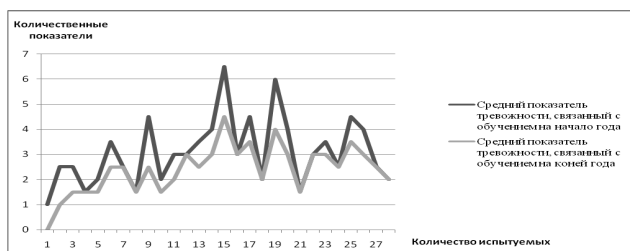


Рисунок 4 – Уровень тревожности, связанной с обучением, на начало и конец учебного года

Рассматривая переход подростка в новое учебное заведение как стрессор, важно обозначить уровень общей тревожности, согласующийся с особенностями эмоционального состояния ребёнка в последнее время, связанный с характером его самооценки, уверенностью в себе, оценкой перспективы и отношением к неприятностям.

Анализ полученных данных показал разницу по шкале «Общая тревожность» на первом и третьем этапе исследования (рис. 5).

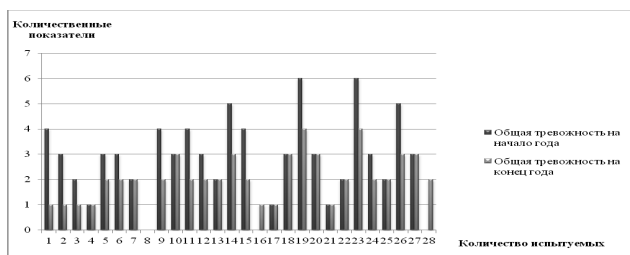


Рисунок 5 – Уровень общей тревожности учащихся на начало и конец учебного года

Результаты первичного исследования продемонстрировали повышенный уровень тревожности, характеризующийся снижением фона настроения, умеренной напряжённостью. Самооценка имеет тенденцию к недостаточности, ребёнок проявляет беспокойство по поводу своих возможностей и их изменений. При повторном исследовании учащихся отмечается нормализация уровня общей тревожности. Этот показатель зафиксировал ровный фон настроения, а самооценка учащихся отличается адекватностью. Учащиеся разумно оценивают свои перспективы, демонстрируют положительный эмоциональный и волевой настрой на учебную деятельность, поведение и взаимоотношения с окружающими, уверенность в успехе.

КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

А. В. Селезнева

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

Reforming of the higher education creates preconditions developing of professional education of students. The analysis of approaches to projecting of educational (extra-curriculum) system at mechanic-technological department is presented. It is established that primary use of a combination of cluster and competence approaches has to be specifics of professional education

Сегодня сверхзадачей образования является формирование культурной, творческой и социально-ответственной личности. Подтверждением тому являются положения нормативных документов. Так, концепция модернизации российского образования провозгласила основной целью (миссией) образования – способствовать становлению социально ответственной, критически мыслящей личности, члена гражданского общества, человека, способного к адекватному целеполаганию и выбору в условиях стремительно изменяющегося социально-культурного бытия, сознающего образование как универсальную ценность и готового к его продолжению в течение всей жизни. В соответствии с определением, данным в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», образование – общественно значимое благо, под которым понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также сово-

Таким образом, в результате проведённого эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что при оптимизации процесса адаптации учащихся необходимо учитывать такие факторы, как уровень тревожности, степень адекватности самооценки, потребностно-мотивационный компонент личности. Создание психологически комфортных условий способствует успешной адаптации учащихся к новым условиям обучения. Результатом внедрения в учебно-воспитательный процесс лица психологического тренинга, главной целью которого являлось повышение социально-психологической адаптированности учащихся к условиям обучения в лицее СКФУ для одарённых детей, явились положительные изменения учащихся десятых классов, проанализированные в экспериментальной части.

Литература

1. Александровский Ю. А. Состояния психологической дезадаптации и их компенсация : учебно-методическое пособие. М.: Академия, 2000. 156 с.
2. Березина В. Социально-педагогическая работа в школе // Воспитание школьников. 1999. № 1. С. 2–7.
3. Дербенев Д. П. Адаптация личности в социуме : учебно-методическое пособие. М. : ВЛАДОС, 2001. 189 с.
4. Журавлёв Д. А. Адаптация учащихся в образовательном учреждении // Народное образование. 2002. № 8. С. 99–101.
5. Кряжева И. К. Аспекты социально-психологической адаптации. Критерии успеха : учебно-методическое пособие. М. : АСТ, 2001. 234 с.
6. Матушкина С. Е. Помощь в адаптации к средней школе // Психологическая наука и образование. 2001. № 3. С. 57–79.
7. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. М. : 2001. 112 с.
8. Ольшанский Д. В. Адаптация социальная : словарь. СПб. : Азбука, 2000. 566 с.

купность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определённого объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Стоит уточнить, что современное определение, в отличие от определения, приводимого в предыдущем законе, на первое место ставится воспитание, а уже на второе – обучение, тем самым подчеркивая большую важность процесса воспитания.

Профессиональная ориентация студентов становится неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса вуза. Равным образом, успех в профессиональной деятельности молодого специалиста во многом зависит от того, в какой степени его индивидуальные особенности соответствуют характеру профессиональной деятельности. Как известно, при формировании федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) профессионального образования учитывались положения соответствующих профессиональных стандартов. Перспективы и возможности использования профессиональных стандартов представлены в трудах И. А. Волошиной, М. Г. Воронцовой, В. А. Жильцова, Г. А. Карповой, А. Н. Лейбович, Н. Д. Машуковой, О. Д. Прянишниковой, С. И. Родзина, И. С. Сергеева, Ю. А. Тукачева, А. А. Щедрова. Професси-

ональный стандарт (ПС) – нормативный документ, устанавливающий требования к содержанию и качеству труда; условиям осуществления трудовой деятельности; уровню квалификации работника; профессиональному образованию и обучению, необходимому для соответствия данной квалификации в области конкретного вида профессиональной деятельности. Современные ученые считают, что специфика технического вуза позволяет осуществлять подготовку востребованного на инновационном производстве специалиста в соответствии с требованиями ПС. Однако в обществе возникает ряд противоречий, которые характеризуют состояние высшего образования:

- между социальным заказом к образованию как к воспитанию и обучению личности, в интересах общества, государства и отсутствием стройных концепций формирования профессиональной культуры, профессионализма будущих технических специалистов в процессе их социализации;

- между сменой парадигмы образования от когнитивной, познавательной, парадигмы знаний, умений и навыков к культурной, компетентностной, смысловой парадигме образования, или к парадигме развивающего образования.

- между необходимостью реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании и, в частности, воспитании, и слабой разработанностью теоретических и дидактических подходов к проектированию компетентностно-ориентированного профессионального воспитания в технических вузах;

- между требованиями со стороны работодателей и теми компетенциями, которые будущие специалисты приобретают в системе профессионального образования.

Указанные противоречия обусловили формулировку проблемы исследования: каковы организационно-педагогические условия компетентностно-ориентированного профессионального воспитания будущих специалистов в техническом вузе?

Анализ научно-технической литературы показывает, что существуют попытки сформулировать положения о способах преодоления вышеуказанных противоречий:

- усиление роли инновационных технологий при изучении дисциплин (модулей) и формировании требуемых ФГОС компетенций, что предполагает организацию учебно-воспитательного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности;

- улучшение методического сопровождения учебно-воспитательного процесса, создание учебно-методических комплексов;

- улучшение сотрудничества и взаимодействия работодателей и вузов в педагогическом процессе.

Сегодня существуют разнообразные подходы в профессиональном образовании, которые различаются расстановкой акцентов и своими приоритетами. Компетентностный подход в организации образовательно-воспитательного процесса ориентирует на решение тех задач, которые складываются в профессиональных сферах деятельности, в социальной сфере и формируются работодателями современного рынка труда с учетом сегодняшних потребностей. С точки зрения компетентностного подхода содержание образования – это система образовательных компетенций, представляющих собой комплексную процедуру, которая интегрирует совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений и знаний для эффективного решения личностно-значимых и социально-актуальных проблем в определенных сферах культуры, в том числе гражданской [1, с. 17]. Мы не задаемся целью дать определение понятию «компетенция», однако подчеркиваем, что вносим в эту интегративную характеристику знания, умения, навыки, а также профессионально важные качества (ПВК) и личностные характеристики, позволяющие в конкретной ситуации решать поставленные задачи. Относительно структуры профессионализм содержит компетентности (А. К. Маркова): интеллектуальную (М. А. Холодная), коммуникативную (Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, П. В. Расстынников), социально-психологическую (Л. И. Берестова), рефлексивную (О. А. Полищук).

Переход к новой модели воспитательной системы требует перестройки отношений взаимодействующих субъектов процесса образования: студентов, преподавателей, работодателей, общества. Кластерный подход – бурно развивающееся направление науки [2, с. 16], позволяющий формировать региональные многоуровневые учебно-производственные и инновационно-культурные образовательные кластеры, что является одним из перспективных направлений в проектировании образовательного пространства и воспитательных систем. На первом уровне иерархии воспитательного кластера функ-

ционируют лица и школы. На втором – профессионально-воспитательная подготовка будущих специалистов на базе политехнического университета (ПНИПУ). На третьем – постпрофессиональное воспитание на базе отделений дополнительного профессионального образования, имеющиеся на факультете и в вузе. Высший уровень профессионального становления будущих специалистов осуществляется через систему аспирантуры (соискательства) и докторантуры. Формирование профессионально-воспитательного кластера позволит укрепить связи между учреждениями разных типов, обеспечить бесперебойный набор студентов, их дальнейшее трудоустройство, укрепить позиции на рынке образовательных услуг, повысить статус технического образования.

Исследованы также и другие подходы к проектированию воспитательной системы профессионального воспитания [3, с. 96–100]. Разработана схема структурно-динамической взаимосвязи элементов системы профессионального воспитания, ориентированной на студентов технических специальностей (рис. 1). Схема содержит описание следующих блоков: теоретические подходы к профессиональному воспитанию; организационно-педагогические условия профессионального воспитания; педагогические технологии профессионального воспитания; диагностико-аналитический блок и блок-результат.

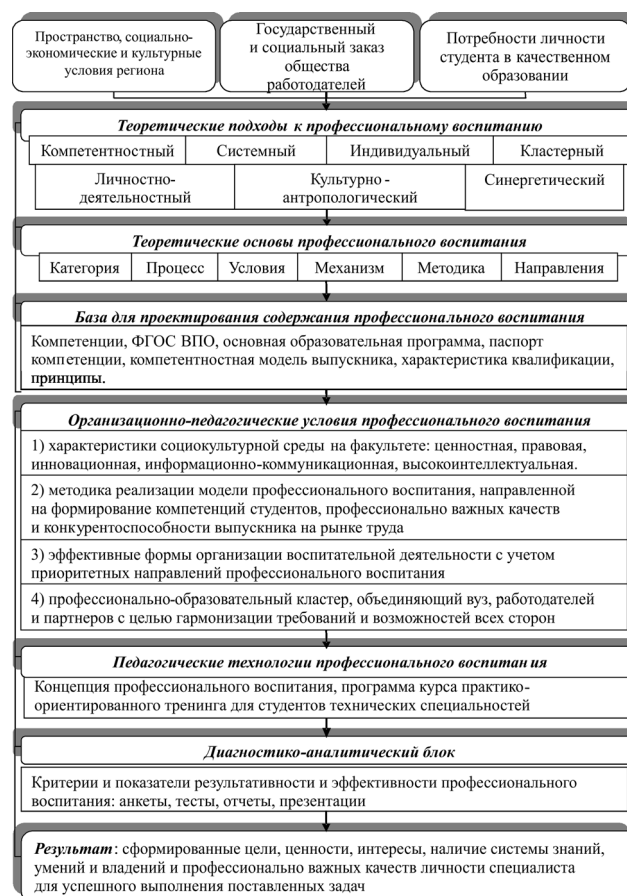


Рисунок 1 – Структурно-динамическая взаимосвязь элементов системы профессионального воспитания, ориентированной на студентов технических специальностей

Реализация системы профессионального воспитания создает условия для утверждения профессиональных ценностей будущего специалиста, включения студента в интегративное гуманитарное пространство и моделирования облика успешного выпускника технического вуза, способного разработать свою «технологии успеха».

К ожидаемым научным результатам исследования по реализации системы профессионального воспитания в техническом вузе на механико-технологическом факультете отнесены:

- рост личностной и профессиональной компетентности будущих технических специалистов;
- достижение современного качества образования, основанного на применении компетентностно-ориентированных педагогических технологий;

- повышение удовлетворенности заинтересованных сторон (студенты, преподаватели, работодатели, родители) качеством образовательных услуг;
- развитие внутрифакультетской среды и углубление связей факультета с социокультурной средой Пермского края, города, общественных и других организаций.

С 2011 по 2012 год на механико-технологическом факультете ПНИПУ проводился самоанализ оценки сформированности компетенций у студентов различных групп по направлению «управление качеством». Студентам предлагалось оценить 18 общекультурных компетенций (ОК) по шкале от 0 до 2 баллов (0 – не владею компетенцией, 1 – владею, но не совсем, 2 – полностью освоил компетенцию) [4, с. 59–65]. Были опрошены студенты четвертого и пятого курсов: студенты пятого курса УК-06 (2011 год выпуска), УК-07 (2012 год выпуска), а также студенты четвертого курса – УК-08. Результаты самооценки компетенций студентов представлены на рисунке 2. В анкете был представлен перечень общекультурных компетенций из ФГОС ВПО нового поколения [5, с. 5–8], так как, по нашему мнению, именно эти компетенции наиболее полно отражают характеристику личности студента. Как известно, в ходе обучения в вузе именно общекультурные компетенции должны быть сформированы у всех выпускников независимо от выбранного вида профессиональной деятельности. В связи с тем, что образовательные стандарты ВПО начали действовать с сентября 2011 года, то работодатели уже сейчас могут ожидать, что нынешние выпускники соответствуют требованиям новых стандартов.

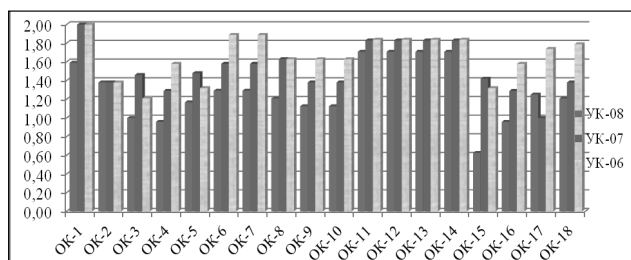


Рисунок 2 – Диаграмма распределения степени сформированности общекультурных компетенций у студентов специальности «управление качеством»

В целом результаты оценки степени сформированности компетенций показывают, что учащиеся пятого курса владеют компетенциями на уровне выше среднего.

Результаты оценки степени сформированности компетенций показывают, что пятикурсники считают, что полностью овладели только первой компетенцией (ОК-1), то есть «способностью владеть культурой мышления, обобщать и анализировать информацию, ставить цель и выбирать пути ее достижения», в то время как студенты четвертых курсов оценивают в среднем степень сформированности этой компетенции на 1,59. Инструментальные компетенции ОК-12, ОК-13, ОК-14, характеризующие «способность пользоваться персональным компьютером и понимать сущность и значение информации в развитии современного общества», сформированы, по результатам самоанализа, на достаточно высоком уровне (1,84 – выпускники 2011 года и 1,83 – выпускники 2012 года).

Нам представляется, что для работодателей наиболее понятным будет представить общекультурные компетенции в виде набора конкретных профессионально важных качеств, что позволит улучшить взаимодействие с вузами. Из перечня требуемых ФГОС компетенций был сформирован список профессионально важных качеств (табл.).

Таким образом, проведя аналогию между общекультурными компетенциями из ФГОС и профессионально важными качествами будущих специалистов по управлению качеством, стоит отметить, что качественное развитие человека невозможно представить без личностного развития. В связи с этим нам представляется наиболее важным формирование компетенций и ПВК, связанных с социально-правовой компетенцией будущего специалиста, через понимание значения своих социальных функций как гражданина своей страны, члена общества, через устойчивое позитивное отношение к своим общественным обязанностям. Большая часть общекультурных компетенций так или иначе связана со способностью выпускника проявлять свою активную гражданскую позицию в тех или иных ситуациях: в профессиональных или социально значимых процессах.

Таблица – Соответствие общекультурных компетенций и профессионально важных качеств

Общекультурные компетенции из ФГОС 221400	Профессионально важные качества будущего специалиста
ОК-1, ОК-2	Речь как инструмент выражения мысли
ОК-3	Умение работать в команде, лидерские качества
ОК-4	Самостоятельность, профессионализм, ответственность
ОК-5	Правовая культура, гражданственность
ОК-6, ОК-7	Саморазвитие, самообразование, самоанализ, рефлексия, самокритичность
ОК-8	Мотивация, социальная активность, организационные умения
ОК-9, ОК-10	Социальная и корпоративная культура, социализация
ОК-11	Логическое, аналитическое и системное мышление
ОК-12, ОК-13, ОК-14, ОК-18	Компьютерная грамота, информационная безопасность
ОК-15	Владение иностранным языком, коммуникативность
ОК-16, ОК-17	Здоровьесбережение, ответственность

Опыт общественно полезной гражданской деятельности, наличие определенной жизненной позиции и внутренней готовности к ее реализации, способность брать на себя ответственность, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов, толерантность, уважение и принятие другого – позволят сегодняшнему студенту успешно войти в трудовую деятельность в недалеком будущем.

ФГОС ВПО формулируют несколько требований в области внеучебной деятельности студентов, что обязывает вузы и выпускающие кафедры «определить возможности в формировании общекультурных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации, самоуправления, системно-деятельностного характера)». Кроме того, «вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ». На современном этапе воспитательная работа в вузе требует новых форм организации. Сегодня приоритетным должны стать те формы, которые позволяют учащимся увидеть проблему, захотеть решить ее, научиться ставить цели и планировать свою деятельность, выражать свое отношение, анализировать, самосовершенствоваться. Таким образом, компетентностно-ориентированная модель профессионального воспитания рассматривается как способ освоения основных образовательных программ, связанные с развитием у студентов личностных качеств, характеризующих их отношение к миру, к людям, к обществу, к государству, с своей деятельности и к самим себе.

Литература

1. Байденов В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. М.: Исслед. центр. проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Давыденко Т. М., Жилияков Е. Г. О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 69–76.
3. Селезнева А. В. Анализ подходов к проектированию воспитательной системы на механико-технологическом факультете // Вестник ПНИПУ. Машиностроение. Материаловедение. 2012. № 14 (2). С. 95–100.
4. Проектирование целей и результатов основных образовательных программ высшего профессионального образования в компетентностном формате: методические рекомендации / под ред. проф. Н. Н. Матушкина. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008. 89 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 221400 «Управление качеством» (бакалавриат), утвержденный приказом Минобрнауки Российской Федерации от 8 декабря 2009 г. № 704.

СЕКЦИЯ 1

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК МЕХАНИЗМ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гритченко И. А.

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. 3

Пальцева Анна

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И США. 5

Соколова И. Ю.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
МНОГОСТОРОННИХ ХУДОЖЕСТВЕННО-
ЭСТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ РАЗНОГО ПСИХОСОЦИОТИПА. . . . 6

Решетько В. С.

Ермакова Л. Д.
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ
И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ. . . . 10

Ящук С. Н.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ
МАГИСТРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ. 12

Федосова И. В.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО
ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ (XIX век). 15

Перепелюк Т. Д.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ УРОВЕНЬ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ. 17

Паладьева А. Ф.

ВЛИЯНИЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ ПРЕССЫ
И ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ НА СНИЖЕНИЕ
РОЛИ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ (1880–1897 ГГ.). 20

Коберник А. Н.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА КАК ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ. 23

Бербец В. В.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ. 25

Игропуло И. Ф.

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ
ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ. . 28

Беляев А. В.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ
УНИВЕРСИТЕТОМ. 30

Туркенич С. В.

СОСТОЯНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО
И ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ
СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
БЕЛАРУСИ. 32

Сорокопуд Ю. В.

НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
КАК ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ. 34

Куц Л. Г.

Кулаков В. В.

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПРЕЗИДЕНТСКИХ
КАДЕТСКИХ УЧИЛИЩАХ НА ПРИМЕРЕ
СТАВРОПОЛЬСКОГО СПКУ. 36

Степанов С. В.

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ШКОЛЕ. . . . 37

Бондаренко О. В.

АДАПТАЦИЯ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ВЫЯВЛЕНИИ, ПОДДЕРЖКЕ И СОПРОВОЖДЕНИИ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
«ОЛИМПИАДНОЕ ДВИЖЕНИЕ». 39

Калинина А. И.

О ПРОБЛЕМАХ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ
ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОДНОГО ИЗ ВУЗОВ США). 41

Уварова Н. Н.

РОЛЬ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА. 42

Овдиенко Н. И.,

Гулакова М. В.

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ
УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ. 44

Гулакова М. В.

Харченко Г. И.

ИМИТАЦИОННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО
АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ. 45

Семина И. С.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО
ЗНАЧИМОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. 47

Филимонюк Л. А.

Рубан Ю. О.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
СЕТЕВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ. 49

Кузнецова В. С.

Соколова И. Ю.

ГРАЖДАНСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ВЫСШЕЙ
ШКОЛЕ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА. . . . 50

СЕКЦИЯ 2

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Симонова Н. А.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ. 54

СОДЕРЖАНИЕ

Малашихина И. А.

ВЛИЯНИЕ ЭКЗОГЕННЫХ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В БЕЗБАРЬЕРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ. 56

Черепкова Н. В.

СИСТЕМА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 58

Селюкова Е. А.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ ИДЕОЛОГИИ В МЕЖПРОСТРАНСТВЕННОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЕЙ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА 59

Макадей Л. И.

Падалкина Ю. С.
ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 61

Бакунова И. В.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ . . 62

Калашникова В. А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ 64

Абакарова Э. Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВУЗА. 65

Фитисов А. В.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ. 67

Малашихина И. А.

Мацаева М. Г.
ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АЛАЛИЕЙ 69

Черепкова Н. В.

Щукина О. И.
ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ЛЕПКЕ) 70

Черепкова Н. В.

Черепкова Н. М.
РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ МЕТОДОМ ПСИХОЭЛЕВАЦИИ. 72

Эм Е. А.

Несоленова Р. М.
КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КONTИНУУМА В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ. . 73

Калашникова В. А.

Гришко Е.
ПОНЯТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПАССИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 75

Калашникова В. А.

Безгинов Р. А.
О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ НЕДОСТАТОЧНОСТЬ» . . . 76

Бакунова И. В.

Бакунова Л. М.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ . . 78

Артеменко О. Н.

Перепелица С.
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ 79

Артеменко О. Н.

Мосиенко С.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ. 81

Артеменко О. Н.

Вербицкая Н.
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 83

Погожева О. В.

Мацаева М.
КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОСМЫСЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА АДДИКЦИЙ В НАУЧНОМ КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ 84

Черепкова Н. В.

Костин Д. В.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТАМ С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧИ В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ 86

СЕКЦИЯ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Банщикова Т. Н.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ: ПОДХОДЫ, НАПРАВЛЕНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ 89

Фомина Е. А.

КУРАТОР КАК СУБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА В ВУЗЕ 90

Соломонов В. А.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 92

Леонова И. И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ. 94

Коновалова Л. Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ 95

Дегтярева Е. А. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.	96	Макарова Е. В. Табала Д. В. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЖ	115
Булгакова Е. Т. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	98	Вучева В. В. Кокорева А. А. Борисенко А. С. СПОРТ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	117
Близнюкова И. И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	99	Вучева В. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ	118
Аджиева А. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА	101	Горбатов О. В. ОЛИМПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	120
Лилиенталь И. Е. АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	101	Громов Ю. Б. Шевяков В. В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ПЛОВЦОВ.	121
СЕКЦИЯ 4		Грудницкая Н. Н. ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	122
ИНТЕГРАЦИЯ СПОРТИВНОЙ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ		Егорова С. А. Петрякова В. Г. ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРИ БОЛЯХ В СПИНЕ У ПОДРОСТКОВ	124
Филанковский В. В. Кудря А. Д. РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	103	Забельский С. Ю. Зубков В. Н. Кучерова С. Ф. БИОЭКОНОМИЧНАЯ ПСИХОМОТОРНАЯ ГИМНАСТИКА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЕ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП.	125
Маренчук Ю. А. НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	104	Грудницкая Н. Н. Клименко О. Н. АКРОБАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ	127
Чадова И. Н. СПЕЦИФИКА БИОЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЗГА ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА КАК АСПЕКТ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	106	Кошман М. Г. СТРАТЕГИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ КАДРОВ	129
Водолазская Н. Е. ГЛУБИННАЯ АГРЕССИВНАЯ ЭМОЦИЯ – ИСТОЧНИК ИСКАЖЕНИЯ ЭНДОГЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	108	Кряж В. Н. Кряж З. С. ГУМАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	131
Елисеева Н. В. Филанковский В. В. Янковец И. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ К ДЕЙСТВИЯМ В ОПАСНЫХ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	109	Вучева В. В. Мещерякова О. Н. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ	133
Янковец И. А. Филанковский В. В. Елисеева Н. В. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	111	Назаренко Т. И. Энгельбертс И. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ФАКУЛЬТЕТА	135
Макарова Е. В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА О ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	113		

СОДЕРЖАНИЕ

Петрякова В. Г.		
КОРРЕКЦИЯ ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ		137
Смышнов К. М.		
МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ		138
Лукьяненко В. П.		
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.		140
Титаренко Е. В.		
УПРАЖНЕНИЯ РЕЛАКСАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГИМНАСТИКЕ.		141
Яцынин А. И.		
Пинсон Т.		
СОСТОЯНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ		143
Денисов М. В.		
Вучева В. В.		
Мещерякова О. Н.		
ОБУЧЕНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНИКИ ВОЛЕЙБОЛА ПОСРЕДСТВОМ СОПРЯЖЕННОГО МЕТОДА		144
СЕКЦИЯ 5		
ГУМАНИТАРНЫЕ И ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ, ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ		
Соловьев Г. М.		
Соловьева Н. И.		
НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ		147
Агеев А. В.		
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.		149
Горбатов В. Ф.		
Назаров В. О.		
СИЛОВАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В БЕГЕ НА КОРОТКИЕ ДИСТАНЦИИ		150
Катренко М. В.		
Прокопенко Т. И.		
Сергеева Е. М.		
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ИСКУССТВА И ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ		151
Колесникова С. С.		
ПРЕИМУЩЕСТВА ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА ВАРИАЦИОННОЙ ПУЛЬСОМЕТРИИ		152
Котло С. А.		
Котло Е. Н.		
ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ		154
Кудря А. Д.		
Айрапетова Е. Ю.		
ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ		156
Резенькова О. В.		
Лукина Л. Б.		
АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЗАБОЛЕВАНИЙ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ, ОТНЕСЕННЫХ К СМГ		157
Тарасов П. В.		
Тарасова О. Ю.		
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ		158
Труфанова Т. Е.		
Простяков А. А.		
АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ		160
Шаталова И. Е.		
Троценко Н. Н.		
СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ		161
Солопова И. И.		
ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ И УРОВЕНЬ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ		163
СЕКЦИЯ 6		
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
Лобейко Ю. А.		
ФИЗИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ВЫСШЕМУ УЧЕБНОМУ ЗАВЕДЕНИЮ		164
Озеров В. П.		
НАУЧНАЯ ШКОЛА «ПСИХОДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ» СЕВЕРО- КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА		166
Соловьева О. В.		
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА		167
Кобзарева И. И.		
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.		168

СОДЕРЖАНИЕ

Ложечкина А. Д. К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНСТАНТАХ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА.	169	Толбатова Ю. В. ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ К ВЫБОРУ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ	188
Бондаренко Е. В. ИЗУЧЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ЗДОРОВОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ АСПИРАНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.	170	Барашева Е. С. Буркина И. В. НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНЫМ ЕДИНОБОРСТВАМ	189
Резванова И. Ю. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА	171	Лебедева О. М. Буркина И. В. СЕМЬЯ КАК НЕОБХОДИМАЯ И ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА	190
Буркина И. В. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА	173	Дементева Б. А. Буркина И. В. ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ VIII ВИДА	192
Романенко Т. П. УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА	174	Визирова С. Ю. Буркина И. В. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	193
Букреева Е. Н. Курбатова Л. А. Василенко В. И. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	175	Макарова В. В. Позднякова И. Р. ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	193
Максименко Н. А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	177	Степаниденко А. В. Колосова Н. В. ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	194
Кириллова М. И. Кириллова В. И. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ЧЕРЕЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	178	Стахеева А. Д. Колосова Н. В. ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА	195
Ситникова О. В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА	179	Сеина Н. С. Кириллова В. И. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ.	197
Колосова Н. В. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	181	Левченко Ю. Ю. Колосова Н. В. УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	199
Ахмедова Э. М. АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНИМАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	182	Бусыгина А. В. Толкунеева Е. И. К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ	200
Нихаева Я. М. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА.	184		
Позднякова И. Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	185		
Ледовская Т. Д. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ФИЗИКЕ В 9 КЛАССЕ.	186		

СОДЕРЖАНИЕ

Силина Е. Н. Колосова Н. В. К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	202	Анпилова Е. В. Хохлова Д. А. РАЗЛИЧИЕ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ НА ПОНИМАНИЕ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	218
Пучкова Ю. Н. Толокнеева Е. И. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГРАММ В РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ, ПОПАВШИМИ В ТРУДНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ	203	Калабекова Д. А. Леонова О. В. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МАТЕРИНСТВА У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ	219
Подпорина В. Г. Хохлова Д. А. ЗНАЧЕНИЕ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	205	Ковалёва Ю. С. Хохлова Д. А. ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОЙ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА	221
Перетрухина И. С. Кириллова М. И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	207	Киевская Н. С. Кириллова В. И. ЗНАЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ПЕРВОГО КУРСА.	223
Овсяникова М. Ю. Хохлова Д. А. ОБ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.	210	Глазкова О. В. Колосова Н. В. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВОСПИТАНИЕ САМООРГАНИЗОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ.	224
Надеждина Н. Н. Таранова Т. Н. ПРОЕКТНАЯ ПРАКТИКА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ	211	Гречкина А. А. Колосова Н. В. СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	225
Локтева Т. С. Кириллова В. И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ.	213	Гречкина А. А. Леонова О. В. КОНФЛИКТНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	226
Кузнецова Л. М. Буркина И. В. ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ, РЕГУЛИРУЮЩАЯ ЗАЩИТУ РЕБЁНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ.	214	Леваднева К. В. Колосова Н. В. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗОВ	227
Макарова В. В. Позднякова И. Р. ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.	215	Мещерякова Я. Е. Хохлова Д. А. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	228
Маджа Д. Е. Хохлова Д. А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ	216	Минасян Я. И. Колосова Н. В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ	230
Лупандина А. В. Колосова Н. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ	217	Тверита Е. С. Леонова О. В. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КАЗАЧЬЕГО ФОЛЬКЛОРА.	231
		Тверита Е. С. Леонова О. В. К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ НА ПРИМЕРЕ КАЗАЧЕСТВА	232
		Федотова С. Ю. Кириллова М. И. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ «ВНУТРЕННЕГО ВЫГОРАНИЯ» ПЕДАГОГОВ	233

СОДЕРЖАНИЕ

Шевченко Г. И. Авакян Л. С. ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ.	235	Нечаева Т. П. Художердова С. А. Испирян А. Г. РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММ-ТРЕНАЖЕРОВ ПО МАТЕМАТИКЕ.	251
Шевченко Г. И. Азизова К. Ш. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МАРКЕТИНГЕ	236	Рыбакова А. А. Каргаева К. А. ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.	253
Поддубная Н. А. Арзуманова А. В. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.	238	Панкратова О. П. Кедя Т. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ	254
Шевченко Г. И. Березнева Ю. В. ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ИНФОРМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ	239	Шевченко Г. И. Ковалёва Ю. В. ИНФОРМАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ	255
Ардеев А. Х. Борисов В. В. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СВОБОДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ШКОЛАХ.	241	Моздор Д. С. Семеренко Р. Г. ОРГАНИЗАЦИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УРОКОВ-ДИСКУССИЙ В ШКОЛЕ	256
Везилов Т. Г. Шахназарова П. Т. Абдуллаева Х. С. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	242	Шагрова Г. В. Нефедов В. В. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	258
Панкратова О. П. Волобуева А. А. МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ПРОЕКТЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ.	244	Крюкова Л. В. Новикова Н. И. ИГРОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ 5–7 КЛАССОВ	259
Воробьева Е. В. Шевченко Г. И. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОБЛАЧНЫЕ СЕРВИСЫ И СРЕДСТВА ИХ ЗАЩИТЫ.	245	Нечаева Т. П. Погребняк К. Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.	260
Поддубная Н. А. Дурдыева Л. Р. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ РЕСУРСЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	246	Нечаева Т. П. Попова Е. Г. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ	261
Панкратова О. П. Ермашова О. Г. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	248	Рубан Ю. О. Семеренко Р. Г. ИНТЕГРАЦИЯ WIKI-ТЕХНОЛОГИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ	263
Шульгин А. О. Захарина О. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ДЕЖУРНО-ДИСПЕТЧЕРСКИХ СЛУЖБ	249	Ардеев А. Х. Рытова В. В. РАЗРАБОТКА ONLINE УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ПРОГРАММИРОВАНИЕ В MYSQL»	264
Куликова Т. А. Иванцов Е. А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ СТУДЕНТОВ.	250	Поддубная Н. А. Тарасова А. Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ	265

Нечаева Т. П. Умрихин С. С. Гнездякова А. А. РАЗРАБОТКА ТЕСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ GOOGLE-СЕРВИСОВ.	267
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Нечаева Т. П. Уразова А. В. Саркисян Н. Г. Чалян К. Э. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	268
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Крюкова Л. В. Чмырёва М. Н. СОВРЕМЕННЫЙ КАБИНЕТ ИНФОРМАТИКИ И ЕГО РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.	270
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Нечаева Т. П. Яйлоханова А. С. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»	271
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Романенко А. С. СУЩНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ФИНАНСОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	273
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

СТАТЬИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА, СПЕЦИАЛИТЕТА

Аджигайтарова С. С. КАРЬЕРНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.	275
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Апсатаров А. В. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОКРУЖАЮЩИМИ В СВЯЗИ С ИХ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ	277
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Бадамшина В. В. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПАМЯТИ И СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА С ПОКАЗАТЕЛЯМИ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОДРОСТКАМИ	279
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Вериги Н. В. ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ НА СОЦИАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	281
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Глаголева М. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ЭГОЦЕНТРИЗМА	284
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Григорьева Е. М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛУЧАЙНЫХ ПРЕСТУПНИКОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	285
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Заворотько Е. Е. ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ИСКУССТВОМ И ТВОРЧЕСТВОМ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ПОПАВШИМИ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ.	287
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Иванова М. В. Тубол Е. Е. ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОЛУШАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ . .	290
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Мелёхин А. И. ПОЗНАНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕНИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ПОЗИЦИИ КУЛЬТУРНО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	292
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Мокроусова Н. А. ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПРИ ПОМОЩИ ИГРОВОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ЭЛЕКТРОКАРДИОГРАФИЧЕСКОГО БИОУПРАВЛЕНИЯ	294
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Радаева Д. П. ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ИНВАЛИДАМ .	296
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Сатиева Ш. С. Досумбаева Д. К. РАЗРАБОТКА И СОЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН	298
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Сафиуллина Е. Л. ЗАВИСИМОСТЬ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	299
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Старцева Е. С. ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОЕКТОВ . .	301
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Стулина Е. А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ ПЛАНИРОВАНИЯ БУДУЩЕГО И УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ДЕТСКОГО ДОМА, НАХОДЯЩИХСЯ НА УЧЁТЕ В ДЕТСКОЙ КОМНАТЕ ПОЛИЦИИ, И ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ	304
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Тимошина И. Н. РОЛЬ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ФОРМИРОВАНИИ СТАТУСНОЙ СТРУКТУРЫ ПОДРОСТКОВОЙ УЧЕНИЧЕСКОЙ ГРУППЫ	306
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Фонлейб Е. С. ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.	308
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

Шабарчина А. И. РАЗЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕННОСТИ ЭГОЦЕНТРИЗМА У ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С ПОРЯДКОМ ИХ РОЖДЕНИЯ В СЕМЬЕ И ОСОБЕННОСТЯМИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С СИБЛИНГОМ.	310
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Шемчук Ю. В. МОТИВАЦИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ МИФОВ В РЕКЛАМЕ	312
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

Шибанов М. В.

ПАРАМЕТРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ
В ОЦЕНКЕ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 315

СТАТЬИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Бусыгина А. В.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПОРТФОЛИО. . . 318

Зайцева О. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ
НАРУШЕНИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ АКАДЕМИЧЕСКИ
НЕУСПЕШНЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА . . 321

Ковалева Ю. С.

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ
УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ 323

Кудряшова О. В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ 325

Маджа Д. Е.

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
С ВЫПУСКНИКАМИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ 327

Мазурчук Е. О.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-
СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ СТРАН СНГ
(НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И УКРАИНЫ) 331

Рыжкова А. А.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ
ГЕНДЕРНОГО ИЗМЕРЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ . . 333

Салепо Е. И.

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ 336

Шерстобитова И. В.

Савченко А. П.
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВНЫХ
ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ
САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 338

СТАТЬИ АСПИРАНТОВ

Дружинина Ю. А.

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ПРИОБРЕТЕНИЯ
СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ . . . 341

Григорьева Е. С.

ДИНАМИКА КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ
ПОСТОЯННЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТА . . 343

Пискунова Н. В.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИГРОВЫМ МЕТОДАМ
ОБУЧЕНИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ . . 345

Попова Е. В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ
ЛИЧНОСТИ И СКЛОННОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
«ТРОЯНСКОГО ОБУЧЕНИЯ» 348

СТАТЬИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Володина Ю. А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ-СИРОТ
И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ
РОДИТЕЛЕЙ, К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ
В ОБЩЕСТВЕ 350

Новочук П. А.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ
В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 353

Извольская А. А.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
ИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ 356

Корнеева Н. В.

Сысоева О. В.
ПСИХОЛОГИЯ САМООТНОШЕНИЯ
И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЙ СТАТУС
ЛИЧНОСТИ МЕДИКОВ 358

Александрова О. Г.

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОДХОД
В ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 360

Никишов С. Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ЛЮДЕЙ
ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА 363

Прилепских О. С.

Волобуева Е. В.
ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ
АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 365

СТАТЬИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Синкина Е. А.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ
ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН . . . 368

Сизова М. А.

СЕМЕЙНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ: ВЗАИМОСВЯЗЬ
С ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬЮ, СОВЛАДАЮЩИМ
И ЗАЩИТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ СУПРУГОВ 371

Подкладова Н. Е.

ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ
В ЛИЦЕЕ СКФУ ДЛЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ 373

Селезнева А. В.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ. 375

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**Сборник научных трудов
по материалам Международного форума**

Заведующий издательским отделом *А. В. Андреев*
Техническое редактирование и компьютерная верстка *А. В. Андреев, М. Н. Рязанова*
Корректоры: *О. С. Варганова, Е. А. Шулякова, И. Н. Олейникова*

Подписано в печать 05.11.2013. Формат 60х84 ¹/₈. Бумага офсетная.
Гарнитура «Times New Roman». Печать офсетная. Усл. печ. л. 45,11.
Тираж 100 экз. Заказ № 281.

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93-953000

Издательство Ставропольского государственного аграрного университета «АГРУС»,
355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 15.
Тел/факс: (8652) 35-06-94. E-mail: agrus2007@mail.ru

Отпечатано в типографии издательско-полиграфического комплекса СтГАУ «АГРУС»,
г. Ставрополь, ул. Пушкина, 15.