

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ЧЕЛОВЕК И СОВРЕМЕННОЕ
ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

Часть II

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01

ББК 74.00

Ч 38

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

Ч 38 «Человек и современное общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (25 января 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «ЭКОР-книга», 2012. — 160 с.

ISBN 978-5-8561-8255-1

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Человек и современное общество: вопросы педагогики и психологии» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-8561-8255-1

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.7. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	7
МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ Ражева Светлана Владимировна	7
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНЖИНИРИНГ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «СИНЕРГЕТИКА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ» Якушева Светлана Дмитриевна	12
1.8. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	25
МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Лазарева Лариса Юрьевна Ларин Сергей Николаевич	25
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Филатова Анна Сергеевна	30
1.9. Семейная педагогика и домашнее воспитание	35
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Алтынбаева Альбина Радиковна	35
ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Гуда Елена Валентиновна	39

1.10. Современные технологии в педагогической науке	44
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК АКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ Зеленцова Татьяна Викторовна	44
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ РИСОВАНИЯ Ковалева Инна Васильевна Московских Лариса Марсовна	50
РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ВВЕДЕНИИ ФГОС В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Нуруллина Наиля Гарифовна	54
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ПРИКЛАДНОЕ НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ Осенников Виталий Яковлевич	57
КОМПЬЮТЕРНАЯ МОДЕЛЬ ОБЪЕКТА (ЯВЛЕНИЯ) КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ Слепцов Афанасий Иванович	62
УЧЁТ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ Спориш Валерия Александровна	69
1.11. Теория и методика дополнительного образования	74
ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НРАВСТВЕННОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Бушуева Эльмира Александровна	74
КОМПОЗИЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кандыбей Павел Наумович	78

1.12. Технологии социально-культурной деятельности	82
ПОТЕНЦИАЛ КЛУБОВ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ Абдракипова Гульназ Рустемовна	82
ГЕНЕЗИС ДОСУГА ТРУДОВЫХ СООБЩЕСТВ В РОССИИ Вильчинская-Бутенко Марина Эдуардовна	86
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРИОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ К ИДЕЯМ СОЦИАЛЬНОГО СЛУЖЕНИЯ Герлах Ирина Витальевна	90
САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ– ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ Михневич Светлана Николаевна	95
Секция 2. Психология	100
2.1. Гендерная психология	100
ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА УРОВЕНЬ БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ Омельченко Людмила Николаевна	100
2.2. История психологии	104
ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ Б. СПИНОЗЫ Белан Елена Альбертовна	104
2.3. Общая психология и психология личности	108
ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ НЕКОТОРЫХ ОРНАМЕНТАЛЬНЫХ СИМВОЛОВ Александрова Ольга Григорьевна	108
КОНЦЕПТ «ОШИБКА»: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ Батурина Оксана Сергеевна	113

ПСИХОЛОГИЯ, ФИЗИКА И ЙОГА: УНИВЕРСАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ – ОСОБОЕ СВОЙСТВО МАТЕРИИ Корнеенков Сергей Семенович	117
2.4. Психология развития и акмеология	125
ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Ковалева Нина Петровна	125
ТРАДИЦИОННАЯ СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ТУРКМЕНИСТАНЕ Мамедова Марал Довлетовна	130
2.5. Социальная психология	135
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ О ВРАГЕ В СВЯЗИ СО ЗНАЧИМЫМИ СОБЫТИЯМИ ЕЕ ЖИЗНИ Альперович Валерия Дмитриевна	135
РЕЛЯТИВИЗМ ЦЕННОСТЕЙ: ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ТЕЛО И ЦЕЛОСТНОСТЬ «Я» Дубровская Екатерина Аркадьевна	140
ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И УРОВНЯ ЭМПАТИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Жданова Лора Геннадьевна	145
2.6. Юридическая психология	151
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОЦЕНКЕ КАДРОВ В ПОЛИЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН Мартиросова Наталья Вениаминовна	151
АКТУАЛЬНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ КОМИССАРОВ ПОЛИЦИИ В ВЫСШЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ФРАНЦИИ Ходова Екатерина Александровна	155

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Ражева Светлана Владимировна

*аспирант ИПО РАО, зав. методическим отделом ГБОУ СПО ПК № 8,
г. Санкт-Петербург
E-mail: ragevasv@mail.ru*

В современном российском образовании остро стоит вопрос о повышении качества образования. Понятие «качество» подразумевает степень соответствия характеристик продукции, процесса или системы существующим или предполагаемым потребностям [2, с. 2].

В образовании это понятие интерпретируют как сложную междисциплинарную категорию, объединяющую различные составляющие процесса оценки качества подготовки выпускников, их соответствия требованиям общества, экономики, а также технологии образовательного процесса, управления системой образования и ее отдельными подсистемами [3, с. 30].

В многочисленных исследованиях по данной проблематике предлагаются различные пути повышения качества образования. Наиболее перспективным направлением на наш взгляд, является опора на принцип вовлеченности сотрудников. Соблюдение данного принципа позволит построить развивающуюся систему качества и способствовать развитию образовательной системы, субъектами деятельности которой

являются и студенты, и педагогический, управленческий, обслуживающий персонал.

Для развивающейся организации, по мнению Т. П. Афанасьевой, И. А. Елисейевой, А. А. Донцова, В. О. Лазарева [1, с. 26], характерны следующие черты:

1. Способность приспосабливаться к новым целям, как этого требуют быстрые изменения условий окружения.
2. Сотрудничество между членами организации, управление изменениями.
3. Создание благоприятных условий для роста и самосовершенствования ее членов.
4. Участие каждого в постановке целей и принятии решений.

Вовлеченность сотрудников в работу учреждения возможна лишь при условии создания благоприятной рабочей атмосферы, повышения компетентности сотрудников.

Под **компетентностью** понимается качество действий работника, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия. Согласно приказу Минздравсоцразвития России от 14 августа 2009 г. № 593 были утверждены «Квалификационные характеристики должностей работников образования», где определены основные составляющие компетентности руководителей, педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала (профессиональная, коммуникативная, информационная и правовая).

Предписанная законом Российской Федерации «Об образовании» ответственность за качество образования порождает новые формы взаимодействия между субъектами образования и формирует потребность в педагогическом мониторинге и новых формах сбора и анализа информации об эффективности деятельности образовательной системы.

Задача методического отдела педагогического колледжа в этом направлении организовать мониторинг образовательного процесса, разработку методических материалов для учебного процесса, редакционно-издательскую деятельность, распространение опыта преподавателей.

Методический отдел призван осуществить создание условий для творческой инновационной деятельности педагогов, обеспечивающих подготовку конкурентоспособных специалистов; создание комплексного методического обеспечения образовательного процесса; организацию повышения квалификации педагогических работников в целях улучшения результативности подготовки специалистов; создание условий для

научно-исследовательской работы преподавателей и студентов. В гуманистических образовательных системах методическая работа должна быть направлена, в первую очередь на развитие и саморазвитие индивидуальной творческой деятельности преподавателя.

Таким образом, выполняя функции прогнозирования, планирования, мониторинга образовательного процесса и поддержки инновационной деятельности педагогов методический отдел является, ключевым структурным звеном на пути повышения качества образования педагогического колледжа.

В ходе проводимого методическим отделом педагогического колледжа мониторинга осуществлялось изучение удовлетворенности субъектов образовательного процесса качеством научно-методической деятельности в колледже. Оценка результативности и эффективности методической деятельности в колледже проводилась на основе анкетирования.

Одним из критериев [4, с. 126], выбранным для анализа эффективности методической работы, стала степень востребованности различных методических услуг.

Ответы педагогов на вопрос: «Какие эффекты, по Вашему мнению, получены за последние 5 лет, благодаря осуществлению методической работы в колледже?», распределились следующим образом:

- Выросла профессиональная компетентность педагогов — 49,7 %.
- Большое количество педагогов участвует в инновационной деятельности — 45,7 %.
- Можно отметить личностный рост педагогов в целом — 17,9 %.
- Создалась творческая образовательная среда — 6,6 %.

Таким образом, преобладающими являются эффекты, связанные с профессиональной активностью педагогов.

Отвечая на вопрос: «Какие формы методической деятельности, на Ваш взгляд, являются наиболее эффективными?», участники опроса отметили, что это, в первую очередь, посещение курсов повышения квалификации — 78,8 %, участие в научно-практических конференциях — 50,3 %, а также проведение открытых мероприятий — 28,5 %. Участие в профессиональных конкурсах считают наиболее эффективными — 27 % педагогов.

Среди факторов, препятствующих результативности методической деятельности педагогов, оказывающими наибольшее влияние, участники опроса считают нехватку времени у педагогов

(47 % респондентов), неготовность педагогов к диссеминации собственного позитивного опыта (31,1 %).

Анализ полученных данных позволил прийти к выводу, что одним из наиболее значимых факторов, влияющих на эффективность методической деятельности, является стимулирование интереса и мотивации к повышению уровня профессиональной компетентности педагогов.

На сегодняшний день 65 % педагогов отмечают потребность образовательного учреждения в развитии методической деятельности; 51 % оценивают качество методической деятельности как высокое, 30 % — выше среднего; 48 % респондентов уверены, что методическая работа в колледже ориентирована именно на те проблемы, которые существуют в практике, и осуществляемая деятельность способствует их разрешению.

Анализ состояния методической работы нашего колледжа показал неудовлетворенность педагогов отсутствием возможности представить свой опыт работы коллегам.

Традиционные выступления на методических объединениях не позволяют представить такой опыт большому количеству педагогов: заседания методических объединений проходят один раз в два месяца и включают не только выступления по обобщению опыта преподавателей, но и множество других важных для учебного процесса вопросов. Помимо этого, на заседаниях методических объединений присутствует лишь небольшая часть педагогического коллектива — преподаватели, работающие по смежным дисциплинам.

Проведение конкурсов педагогического мастерства идея не новая. Но в связи с изменениями в порядке аттестации педагогических работников и требованиями компетентностного подхода освежил интерес к конкурсам. Конкурс «Медиаурок» существует в нашем колледже уже два года, в ходе его проведения накоплен определенный опыт. Цель данного конкурса: обобщение опыта преподавателей по проблемам эффективного использования новых информационно-коммуникативных технологий в области организации образовательного процесса.

При этом *информационная компетентность* рассматривается как качество действий работника, обеспечивающих эффективный поиск информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям; готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использованию компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведению документации на электронных носителях.

Таким образом, конкурс позволяет решить ряд задач: повышать информационную компетентность преподавателей, обобщать опыт

преподавателей в данном направлении, познакомить с методическими наработками педагогическую общественность.

В положении конкурса «Медиаурок» определены следующие номинации:

- «Классический урок: современный взгляд» — разработка пособий и использование ИКТ преподавателем на уроке.
- «Педагогический сайт — окно в мир?» — создание сайта по предмету, циклу предметов, специальности; проекта, методического объединения, либо преподавателя.
- «Прикосновение к душе...» — использование возможностей ИКТ в воспитательно-образовательной работе.
- «Педагогические надежды» — пособия, либо проекты созданные студентами колледжа самостоятельно, либо совместно с преподавателями колледжа.
- «Учат в школе» — разработки, творческие находки педагогов, ориентированных на практику работы общеобразовательных учреждений.

Представленные номинации охватывают разных субъектов образовательного процесса: преподавателей, студентов, представителей базовых учреждений практики, методистов практики.

Использование такой формы работы позволило повысить самооценку творчески работающих преподавателей, создать стимул для развития индивидуальной творческой деятельности других педагогов. Представить свой опыт коллегам как внутри образовательного учреждения, так и широкой педагогической общественности.

Повышение качества образования — следствие развития образовательной системы, которая в свою очередь развивается при условии развития каждого из членов коллектива.

Список литературы:

1. Афанасьева Т. П., Елисеева И. А. Технологии развития педколлектива, или Как без проблем управлять педагогическим коллективом школы: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2007. 168 с.
2. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: Изд-во стандартов, 2001. 26 с.
3. Поташник М. М. Управление качеством образования. М., 2006. 448 с.
4. Ражева С. В. Специфические особенности системы менеджмента качества педагогического колледжа // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании. СПб., 2010. С. 121—128.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНЖИНИРИНГ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «СИНЕРГЕТИКА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»

Якушева Светлана Дмитриевна

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики МГПИ, г. Москва

E-mail: jawa57@mail.ru

*Две силы наиболее успешно содействуют
воспитанию человека: искусство и наука*

А.М. Горький

В образовательной политике России XXI века происходят инновационные процессы, которые коренным образом модернизируют всю систему отечественного образования.

Образование и творчество — два неразрывно связанных понятия. Исследование проблем творчества великим русским философом Н. А. Бердяевым привело его к следующему выводу: стремление к разрушению неизбежно возрастает, когда стремление к творчеству не может быть удовлетворено. Таким образом, творчество не желательная, а совершенно обязательная ступень жизнедеятельности человека, его самоопределения и самопознания [1].

В данной работе мы рассмотрим одно из направлений профессионально-педагогического инжиниринга, в который входит в проект «Синергетика в развитии творческого мышления младших школьников». Данный проект является компонентом экспериментальной деятельности Центра образования № 1490 Северо-Восточного управления образования Департамента образования города Москвы.

Под *профессионально-педагогическим инжинирингом* мы понимаем, *совокупность интеграционных процессов, объединяющих интеллектуальные виды профессиональной деятельности (личностная культура, инновационное творческое мышление, компетентность, самость и мастерство педагога) и научно-образовательного менеджмента, конечной целью которых является творческое применение научных методов и принципов (прогнозирование, программирование, информационное проектирование и конструирование), в реализации инновационных проектов (создание флэш-кейса ресурсного поля и формирование механизмов взаимодействия внутри консорциума проекта).*

Итак, компонентами профессионально-педагогического инжиниринга являются интеллектуальные виды профессиональной деятельности и научно-образовательный менеджмент.

Мы считаем, что *научно-образовательный менеджмент* — совокупность методов, принципов, средств и форм управления, осуществление творческого прогнозирования, программирования, информационного проектирования и конструирования инновационных проектов, направленных на достижение научных целей в образовании.

Таблица 1.

Профессионально-педагогический инжиниринг

интеллектуальные виды профессиональной деятельности педагога	научно-образовательный менеджмент
<ul style="list-style-type: none"> – <i>личностная культура</i> — качество, осуществляющее единство общей и базовой, интеллектуальной и коммуникативной культуры, творческого начала и мастерства педагога; – <i>инновационное творческое мышление</i> — это ориентированность педагога на саморазвитие и самообразование, объединение логического и образного, интеграция понятийного и наглядного, нахождение новых, оригинальных решений профессиональных задач, формирование интеллектуальной образности и чувственного моделирования; – <i>компетентность</i> — единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности; – <i>самость</i> — интегральное качество личности, осуществляющая способность педагога к профессиональному саморазвитию, самопознанию, самоопределению, самореализации, саморегуляции и самосовершенствованию; – <i>мастерство педагога</i> — профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, направленной на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения и способностей. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>прогнозирование</i>, осуществляющее разработку и развитие перспектив установленного проекта; – <i>программирование</i> — составление компьютерной программы, выполняющей упорядоченность и последовательность определенных действий проекта; – <i>информационное проектирование</i> – проектирование разных моделей и образцов обусловленного проекта; – <i>информационное конструирование</i> представляет собой конечный образец инновационного проекта, направленного для достижения научных целей в образовании.

В основу **концепции** экспериментальной деятельности положена инновационная идея творческого саморазвития учащихся младших классов. В ней выявился и развился творческий потенциал, а также успешность обучения каждого ребенка. Что в свою очередь позволило снять противоречия между индивидуальными различиями учащихся и едиными требованиями, предъявляемыми в ходе образовательного процесса, обеспечив психолого-педагогическую поддержку и саморазвитие творчески мыслящей личности, способной к продуктивной деятельности в сложных, быстроменяющихся условиях обучения.

Приоритетом данной деятельности ЦО явилось создание психолого-педагогических условий для интеллектуального развития и саморазвития учащихся. В ходе работы была раскрыта динамика и способности личности к рефлексии, творческому саморазвитию; выявлены уровни тревожности в учебное и внеучебное время; предпринята попытка снятия психологических барьеров творческой деятельности (по А. Н. Луку), таких как: тревожность, страх, боязнь неудачи, чрезмерная самокритичность, лень и др.

Таблица 2.

**Экспериментальная деятельность (ЭД)
осуществлялась в интересах**

осуществление интересов:	экспериментальная деятельность направлена на:
учителей	развитие профессионализма, квалификацию, компетентностной культуры;
учеников	педагогические условия, формируемые в ходе ЭД вносят изменения в содержание учебно-воспитательной деятельности, технологии;
администрации ЦО № 1490	повышение профессионального уровня педагогов на основе творческого подхода, подготовка к решению инновационных творческих задач в условиях постоянно-изменяющейся образовательной среды;
родителей и общественности	профессионализм учителей, выполнение стандарта образования и повышение статуса школы

Деятельность учителя, в данном контексте, обладает синтетическим (синергетическим) свойствами. Синергетика (гр. *synergetikos* совместный, согласованно действующий) — область научных исследований, целью которых является выявление общих закономерностей в процессах образования, устойчивости и разрушения упорядоченных временных и простейших структур в

сложных неравновесных системах различной природы (физической, химической, биологической и др.)» [19].

В. А. Игнатова утверждает, что синергетика помогла научному сообществу осознать нелинейность, многофакторность и поливариантность развития настоящего мира. Самоорганизация социоприродных систем позволила представить целостность и единство модели мира, а именно ее синергетическую картину. Перед человечеством предстает неживая и живая природа, жизнь и творчество человека, общество и культура, осуществляя взаимосвязь и подчинение единым вселенским законам [6].

Г. Г. Марков и Е. Г. Кольчева считают, что *синергетизм в педагогических системах* — это взаимодействие двух взаимосвязанных элементов системы: преподавание — учение, воспитание—самовоспитание. В связи с этим, синергетизм приводит к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивает переход от развития к саморазвитию.

Итак, синергетика имеет дело с самоорганизующимися объектами — человеком и обществом, раскрытие которых позволило выработать не только законы взаимоотношений этих систем, но и сформировать приоритеты общечеловеческих ценностей, определив методы их достижения.

В современной педагогике сторонниками синергетического подхода в организации педагогического процесса являются М. Н. Скаткин, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер и Ю. К. Бабанский. Они сформулировали ряд педагогических законов: *социальной обусловленности целей*, содержания и методов обучения, отражающей объективный процесс определяющего влияния социального строя, общественных отношений на формирование всех элементов обучения и воспитания; *взаимобусловленности обучения*, воспитания и деятельности учащихся — показывает соотношение между педагогическим руководством и собственной активностью ученика в процессе обучения; *целостности и единства педагогического процесса* — разъясняет, как в педагогическом процессе могут соотноситься отдельные части и целое. Этот же закон обуславливает необходимость гармонического единства эмоционального, рационального, содержательного, поискового, сообщающего, мотивационного и операционного характера; *единства и взаимосвязи теории и практики; единства и взаимобусловленности индивидуальной и групповой организации учебной деятельности* [9].

Итак, педагогика конца XX начала XXI вв. сфокусировала свое внимание на образовании и воспитании подрастающего поколения. Отечественная педагогика необходимо не только сформировать в развивающем человеке способность деятельного творчества, но и социальные качества, соответствующие динамичным переменам социума. Интенсификация образования, а также развитие личностных качеств объединяет общечеловеческую потребность — гуманистическую социализацию личности. В связи с этим акцент переносится с культурно-образовательной модели, в которой доминирует усвоение систематизированных основ наук, на социо- и культурообразующую роль образования и воспитания.

Е. Н. Князева и С. П. Курдюмова считают, что синергетику в педагогике следует рассматривать двояко — в контексте метода и в контексте содержания образования. В первом случае речь идет о синергетическом подходе, то есть синергетическом анализе учебно-педагогического процесса, синергетическом способе организации и управлении процессом обучения и воспитания. Второй аспект проблемы — самоорганизация, предполагающая обучение школьников синергетическим знаниям, формирование у них синергетического взгляда на окружающий мир [7].

В связи с этим, по утверждению М. Е. Пахомкиной и В. И. Писаренко, самоорганизация, являясь доминантой синергетического подхода, осуществляет не только развитие личности, но и формирует у нее культурные ценности и творческое мышление [12, с. 15].

Творчество является уделом всех, в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития. Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет развитие творческого мышления в младшем школьном возрасте. Согласно Л. С. Выготскому, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка.

Творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве. Уже в самом раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые всего лучше выражаются в играх детей. Конечно, в своих играх они воспроизводят очень многое из того, что они видели. Игра ребенка есть творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Умение из элементов создавать построение, комбинировать старое в новые сочетания и составляют основу **творчества** [4, с. 5].

В последнее время одной из актуальных задач школьного образования является развитие творчества, а также творческого мышления учащихся. В словаре практического психолога С. Ю. Головина, творчество трактуется как психический процесс создания новых ценностей и как бы продолжение и замена детской игры; это деятельность, результат которой — создание новых материальных и духовных ценностей [5].

Творчество имеет и психологический аспект — личностный и процессуальный. Предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. В творчестве особое место занимает творческое воображение. Наряду с воображением творчество включает в себя интенсивную работу мышления, оно пронизано эмоциональностью и волей. Но оно не сводится к одному воображению, одному мышлению или одному чувству [13].

Проблемы психологии творчества нашли свое отражение в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, А. В. Брушлинского, Дж. Гилфорда, Е. П. Торранас и др.

Л. С. Выготский рассматривает личность как интегрированное образование. Развитие личности происходит на протяжении жизни человека и одним из важнейших критериев личности является творчество, поскольку в процессе жизни развивается воображение как внутренний механизм, обеспечивающий проявление творчества. Креативность — характеристика личности, свидетельствующая о способности к творчеству. Исследуя психологию творчества, ученый указывает на необходимость проявления и развития способности к созданию нового, все равно, будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным настроением ума или чувства [3].

С. Л. Рубинштейн трактует творчество как деятельность, которая создает нечто новое и оригинальное, притом входит не только в историю развития самого творца, но и развития науки, искусства и т. д. [18].

Творческое мышление — один из видов мышления, характерный созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок и смыслов. Творческое мышление отличается от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением [14].

Одним из первых попытался сформулировать ответ на данный вопрос Дж. Гилфорд. Он считал, что «творчество» мышления связана с доминированием в нем четырех особенностей:

Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда стремится найти свое собственное отличное от других решение.

Семантическая гибкость, т. е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование расширять функциональное применение на практике.

Образная адаптивная гибкость, т. е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

Семантическая спонтанная гибкость, т. е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

При создании своей концепции интеллекта, Дж. Гилфорд выдел два типа мышления: *конвергентное* (последовательное, логическое однонаправленное), необходимое для нахождения единственного точного решения задачи; и *дивергентное* (альтернативное отступающее от логики), благодаря которому возникают оригинальные решения. Творческим личностям обычно свойственно дивергентное решение [13].

В нашей стране и за рубежом выполнены фундаментальные исследования по психологии творчества, общих и специальных способностей. Изучены генетические предпосылки индивидуальных различий. Вместе с тем до сих пор недостаточно изученным остается дивергентное (творческое) мышление. Ученые пришли к выводу, что творческие способности не являются тождественными способностям к обучению и редко отражаются в тестах, направленных на определение IQ. В результате экспериментальных исследований среди способностей личности была выделена способность особого рода - порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Такая способность была названа креативностью («творчеством»). Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, определяющую способность к творчеству. Одним из компонентов креативности является способность личности к дивергентному мышлению [15].

Одни авторы утверждают, что креативность следует определять как способность к решению задач (Cattell, 1971; Klahr & Simon, 1999).

Другие авторы считают, что креативность — черта личности (MacKinnon, 1999). Согласно этому определению, часть людей обладает ею, а другая — нет. Третьи предлагают определение, связанное со способностью генерировать идеи (Guilford, 1967). Но оно исключает из ряда креативных тех людей, которые, хотя сами не преуспели в этом процессе, способны распознать творческую мысль или продукт. Некоторые авторы считают, что в определение необходимо включить способность распознавать креативные идеи (Tyler, 1978) [12].

Так, например, Д.Б. Богоявленская определяет *креативность* как *ситуативно-нестимулированную активность, проявляющуюся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы*. Она утверждает, что креативный тип личности присущ всем новаторам независимо от вида деятельности. Ею предлагается в качестве системообразующего фактора творчества интеллектуальная активность, которая рассматривается как интегральное образование, свойство целостной личности, отражающее процессуальное взаимодействие интеллектуальных и мотивационных компонентов системы в их единстве и обеспечивает способность личности к ситуативно-нестимулированной продуктивной деятельности [2].

В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Этот показатель может определяться как некоторое сочетание интеллектуальных и мотивационных факторов или же рассматриваться как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов мышления и творческого мышления (А. В. Брушлинский).

Большой вклад в разработку проблем способностей, одаренности и творческого мышления внесли отечественные психологи Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясов, В. И. Панов, И. В. Калиш, М. А. Холодная, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич и др. [15].

Согласно модели П. Торенса, интеллект служит базой креативности. Интеллектуал может и не быть творческим человеком, но человек с низким интеллектом никогда не будет креативным. П. Торенс предложил модель интеллектуального порога: до уровня $IQ < 120$ креативность и интеллект образуют единый фактор, выше этого порога факторы креативности и интеллекта проявляются как независимые. В творческом процессе присутствует и конвергентное и дивергентное мышление. Чем из более отдаленных областей берутся элементы проблемы, тем более креативным является процесс его

решения. Суть творчества — в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и широте поля ассоциации. У детей дошкольного и младшего школьного возраста активно развивается вербальное творческое мышление. На развитие творческих способностей оказывают влияние следующие факторы: интеллект как способность; знания; стиль мышления; индивидуальные черты; мотивация; внешняя среда [16].

Рассмотрим показатели креативности: *беглость* (скорость, продуктивность) — отражает способность к порождению большого числа идей, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков; *гибкость* — оценивает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем; *оригинальность* — характеризуется способностью к выдвиганию идей, отличающихся от очевидных, банально или твердо установленных [8, с. 4].

Все эти критерии рассматриваются в тестах П. Торренса. Перед нами стояла задача: выявление детей, обладающих креативностью, способностью к творчеству. Определение одаренности ребенка — сложная задача, при решении которой использовались как результаты психологического обследования, так и сведения о школьной и внешкольной деятельности детей.

Как же повлиять на развитие креативного мышления? Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, выделяют следующие: ситуации незавершенности и открытости, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение множества вопросов; создание и разработка приемов, стратегий, инструментов, предметов для последующей деятельности; стимулирование ответственности и независимости; акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях, сопоставлениях; билингвистический опыт, формирующий более разнообразный взгляд на мир; внимание к интересам детей со стороны родителей.

В то же время существуют факторы, препятствующие развитию творческих способностей: стремление к успеху во чтобы то ни стало, недопущение риска; конформность, неспособность противостоять давлению других; жесткие половые стереотипы; дифференциация игры и учения: «Учение — это тяжкий труд!»; готовность к изменению точки зрения, собственного мнения; преклонение перед авторитетом [8, с. 5].

Итак, учителю, стремящемуся к развитию креативности учащихся необходимо в первую очередь обеспечить условия,

благоприятные для творчества учащихся в классе, т.е. облегчить и стимулировать появление вопросов и идей. Основной целью такого обучения является организация соответствующего окружения (творческая среда); способствующего формированию творческого отношения к окружающей действительности.

Судя по результатам многих психологических исследований наиболее успешны в этом учителя, которые делают больший акцент на использование различных видов мышления (конвергентного, дивергентного, критического). Они используют оценку для анализа ответов, а не для награды или обсуждения, обеспечивают атмосферу понимания (принятия) возможности для спонтанной экспрессии, творческого использования знаний в самостоятельной практике, ценят оригинальность и стремятся проверять идеи. Учителям следует уделять внимание и специальному обучению различным аспектам творческого мышления: поиску проблем, связей; альтернативности и оригинальности в выдвижении гипотез; оценке разработанности идей [8, с. 6].

Как показывает практика, для развития творческого мышления необходимо не только наличие адекватных задач и проблем, но и применение учителями специальных подходов и стратегий, например:

«МОЗГОВОЙ ШТУРМ». Многие психологические исследования показывают, что первые мысли и идеи, которые приходят нам в голову при решении какой-либо проблемы, редко бывают оригинальными. Следовательно, развивая способность придумывать много возможных решений тех или иных ситуаций, мы развиваем и нашу способность придумывать неординарные решения и способы действий.

«ПРИНЦИП МЯГКОГО СОРЕВНОВАНИЯ». Если предоставить детей самим себе, то они начнут играть. В игру они внесут элементы соревнования. На этом основании специалисты по творческому мышлению считают, что уроки развития творчества нужно проводить в виде игр и соревнований. И как раз мягкое соревнование способствует активному вовлечению детей в учебный процесс. Для избежания опасностей, связанных с отрицательными эффектами соревнования, рекомендуется соблюдать следующие правила: а) групповые соревнования следует использовать чаще, чем индивидуальные; б) соревновательная деятельность не должна быть связана с материальным вознаграждением, оценками в журнал и т.п.; в) команды должны постоянно перераспределяться так, чтобы все дети в классе имели возможность побывать в числе победителей.

«ИЗМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ». При традиционном обучении учащиеся не оценивают свои ответы, рисунки и работы — этим занимается учитель. Подобная система приводит к тому, что дети не получают нужного опыта и, в результате, не способны оценивать свою собственную деятельность, свою творческую продукцию.

Качества, которыми должен обладать учитель (критерии американской программы «Astor»): быть доброжелательным и чутким; иметь высокий уровень интеллектуального развития; иметь широкий круг интересов и умений; иметь живой и активный характер; обладать чувством юмора; проявлять гибкость, быть готовым к пересмотру своих взглядов и постоянному самосовершенствованию; иметь творческое мировоззрение; обладать хорошим здоровьем и психологической устойчивостью. Педагоги считают, что лучший способ развития творчества в детях — это самому учителю быть творческой личностью. Формула эта кажется вполне применимой и к родителям. Компетентный родитель - прежде всего компетентная личность, чье восприятие новых идей и радость собственных достижений дает ребенку прямой и убедительный пример [11].

Несмотря на то, что самые большие надежды на улучшение условий жизни и будущее всей планеты связаны именно с творчески мыслящими молодыми людьми, в детстве им, как правило, не дают «раскрыться» и проявить свою индивидуальность [17].

Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет творческое мышление в младшем школьном возрасте [11].

В связи с этим, в результате проведенной экспериментальной деятельности, одним из реализованных проектов был «Синергетика в развитии творческого мышления младших школьников», в Центре образования № 1490 Северо-Восточного управления образования Департамента образования города Москвы: осуществилась разработка и внедрение модели творческого саморазвития учащегося в едином образовательном пространстве школы; рассмотрено творческое саморазвитие учащихся при переходе из начальной в основную школу, как одно из приоритетных и успешных в обучении и воспитании; раскрыта динамика и способности личности к рефлексии, творческому саморазвитию; проведены занятия психолога с детьми по снятию психологических барьеров творческой деятельности; создана информационно-аналитическая база данных личностных характеристик учащихся; проведена диагностика уровня творческого развития младших школьников; осуществилось создание атмосферы

сотрудничества и сотворчества «педагог-ученик» в учебной и внеучебной деятельности; сформированы навыки, необходимые учащимся для дальнейшего самообразования и саморазвития (самоанализ, самоцелеполагание, самопланирование, самоорганизация, самоконтроль и самокоррекция); создано научное общество учащихся первой ступени обучения, творческое «Порфолио»; осуществлено психолого-педагогическое просвещение родителей «Школа для родителей» (родительские собрания, индивидуальные встречи); проведены мастер-классы, методические совещания, занятия и тренинги, семинары с учителями экспериментальных классов школы; разработаны авторские творческие задания учителей, направленных на саморазвитие личностной культуры учащегося.

Таким образом, развитие творческого мышления осуществило формирование у учащихся рациональных приемов умственной деятельности, облегчающих процесс усвоения новых знаний. Синергетический подход в формировании творческого мышления школьников в результате исследования позволил раскрытию творческого потенциала и успешности обучения каждого ребенка.

Итак, профессионально-педагогический инжиниринг не только воплотил в жизнь интеллектуальные виды профессиональной деятельности и научно-образовательного менеджмента в реализации проекта «Синергетика в развитии творческого мышления младших школьников», но осуществил интеграцию науки, образования и практики. Ибо это, в свою очередь, дает новое видение и понимание профессиональной культуры педагога, являясь показателем уровня духовного, нравственного, интеллектуального развития и профессионального мастерства.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Самопознание. М.: Мысль, 1991. 398 с.
2. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. 1995. № 5. С. 49—58.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
5. Головин С. Ю. Словарь практикующего психолога. Около 2000 терминов. Мн.: Харвест, 1998. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://lib.aldebaran.ru/author/golovin_s/golovin_s_slovar_prakticheskogo_psihologa/golovin_s_slovar_prakticheskogo_psihologa__0.html

6. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192627321&archive=1196815384&start_from=&ucat=&
7. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. М.: Алетея, 2002. 414 с.
8. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма. Пособие для школьных психологов. М.: ИНТОР, 1995. 48 с.: ил.
9. Марков Г. Г., Колычева Е. Г. Общие основы педагогики. Шпаргалка: учеб. пособие. М.: Научная книга, 2008. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://fictionbook.ru/author/g_g_markov/obshie_osnoviy_pedagogiki_shpargalka/read_online.html?page=2
10. Мелехин С. Исследование креативности личности с использованием анализа волшебной сказки. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.kafedramtai.ru/almanac/433-sergei-melekhin-qstudy-creative-person-using-analysis-of-fairy-talesq.html>
11. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого; Предисл. В. М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. 348 с. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.verling.ru/books/perevod-d-alinnika-i-a-g-mkervali-redaktor-n-i-samodina-odarennnye-deti-razdel-1/stranica-1>
12. Пахомкина М. Е., Писаренко В. И. Перспективы синергетических идей в педагогике // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2011. № 3(5). С. 11—23.
13. Психология творчества. Определение творческого мышления Дж. Гилфордом. — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psycholines.narod.ru/creative5.html>
14. Психология творчества. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psycholines.narod.ru/creative.html>
15. Психология творчества. Современные исследования творческого мышления в отечественной и зарубежной психологии. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psycholines.narod.ru/creative7.html>
16. Психология творчества. Влияние интеллекта на развитие творческого мышления детей дошкольного возраста. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psycholines.narod.ru/creative9.html>
17. Развитие творческих способностей [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.vital-club.ru/4652.html>
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
19. Физический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1984. 940 с.

1.8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Лазарева Лариса Юрьевна

канд. техн. наук, референт АНО ВПО ИМУУ, г. Москва

E-mail: lazarlu@rambler.ru

Ларин Сергей Николаевич

*канд. техн. наук, старший научный сотрудник ФГБУН ЦЭМИ РАН,
г. Москва*

E-mail: sergey77707@rambler.ru

В современных условиях подготовка компетентных и квалифицированных специалистов представляет собой одну из наиболее значимых проблем для успешного социально-экономического развития нашей страны. В качестве инновационного средства ее решения многими специалистами предлагается рассматривать компетентностный подход [3, с. 27], который уже приобрел социально значимый статус государственной политики в области образования. Приоритет формирования основных компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в разных сферах жизнедеятельности еще более утвердила ориентация системы российского образования на реализацию Болонского соглашения. Задача обновления профессионального образования на основе компетентностного подхода, предусматривающего формирование новых институциональных механизмов управления в сфере образования, развитие фундаментальности и практической направленности образовательных программ закреплена в качестве приоритетной в таких важнейших нормативных документах как «Федеральная программа развития образования» [3], «Национальная доктрина образования до 2025 года» [2].

Целью данной статьи является попытка разрешения существующего противоречия между возросшими требованиями социального заказа к уровню профессиональной подготовки будущих

специалистов и недостаточной теоретико-методологической и научно-практической разработанностью вопросов формирования основных компетенций в процессе их обучения в вузе. Для этого нами предлагается сформировать модель методической системы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях информатизации образования, объединяющую связанные между собой подсистемы различного дидактического назначения. Ускоренное развитие информационного общества, появление и широкое распространение сетевых и мультимедиа технологий позволяют использовать их в качестве инновационных средств обучения, применение которых наряду с традиционными дидактическими методами и средствами позволяет формировать профессиональную компетентность будущих специалистов в соответствии с социальным заказом и требованиями ФГОС.

Педагогические условия функционирования предлагаемой нами модели обеспечиваются посредством объединения совокупности образовательных подходов в универсальную профессионально-образовательную среду при помощи использования современных информационных технологий. Описание такой среды, связанное с выявлением и представлением совокупности факторов, непосредственно влияющих на полноценное использование потенциала современных информационных технологий, во-первых, раскрывает перспективы и возможности их дальнейшего использования в образовательной сфере, во-вторых, определяет место рассматриваемой модели в образовательном процессе, в-третьих, степень ее встраиваемости в реально сложившуюся систему педагогических взаимосвязей и взаимодействия.

Очевидно, что случайный выбор тех или иных педагогических условий не может существенно повлиять на эффективность функционирования рассматриваемой нами модели. В этой связи выделим основные факторы, характеризующие наш подход к выбору педагогических условий:

- системное формирование профессиональной компетентности будущих специалистов;
- содержание модели должно отражать реализацию механизма формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе их обучения;
- обеспечение поэтапного процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов при реализации функций обучения, воспитания, развития;

- при моделировании сущности процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов необходимо системно учитывать общедидактические и специфические принципы обучения.

Учитывая указанные факторы, будет логично предположить, что выбор педагогических условий должен осуществляться из арсенала педагогических средств, способных повысить эффективность формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. В противном случае наше исследование не будет отвечать на запросы практики образования и лишится всякого смысла.

Обосновано, что одним из необходимых и достаточных организационно-педагогических условий реализации модели методической системы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях информатизации образования может выступить такой набор учебно-методических комплексов (УМК), который отражает взаимообусловленность между профессиональными компетенциями будущих специалистов, с одной стороны, и учебными дисциплинами, посредством которых будут формироваться эти компетенции, — с другой. В этой связи понятие «учебно-методический комплекс» рассматривается нами как дидактическое средство управления подготовкой будущих специалистов и формирования их профессиональной компетентности. В настоящее время вопросы создания УМК именно в таком понимании рассмотрены и изучены недостаточно. В частности, практически нет исследований, касающихся разработки УМК по специальностям и профессиональным компетенциям. Поэтому мы предлагаем рассматривать УМК как набор дидактических составляющих образовательного процесса, включающий в себя определенную совокупность учебно-методических документов, технологических средств и организационных форм обучения. Дидактический УМК представляет собой подсистему, в которую интегрируются прикладные программные педагогические продукты, базы данных и знаний в изучаемой предметной области, а также совокупность дидактических средств и методических материалов, всесторонне обеспечивающих и поддерживающих реализуемую педагогом технологию обучения.

Для формирования профессиональной компетентности необходимо, чтобы УМК включал в себя системное описание образовательного процесса на основе совокупности всех учебно-методических документов и был ориентирован на практическую реализацию компетентностной модели будущего специалиста. Другими словами, УМК должен быть направлен не только на формирование компетенций по дисциплинам в совокупности знаний,

навыков, умений, но и на формирование на их основе базовых профессиональных компетенций будущего специалиста.

Совокупность таких УМК и позволит сформировать модель методической системы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях информатизации образования, которая учитывает трансдисциплинарный характер современного образовательного процесса и способна обеспечить организационную, содержательную и технологическую целостность практического формирования профессиональной компетентности. В каждом УМК, включенном в структурно-функциональный состав модели системы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, представлены компоненты, определяющие организационную, содержательную и технологическую ее составляющие. Именно они отражают целостное наполнение, взаимосвязь и взаимообусловленность всех компонентов модели, каждый из которых наполнен характерным для него существенным содержанием, обеспечивающим системность и целостность ее реализации в образовательном процессе. Организационный компонент обеспечивает порядок и последовательность построения образовательного процесса с учетом требований ФГОС. Содержательный компонент направлен на раскрытие профессиональной компетентности будущих специалистов и ее составляющих, формируемых в ходе образовательного процесса. Технологический компонент определяет методы, формы и средства достижения целей профессионального образования, применение которых будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих специалистов.

Описанный выше методический подход к разработке модели формирования профессиональной компетентности будущих специалистов на основе совокупности УМК отличается от традиционных узкодисциплинарных подходов новыми принципами моделирования, трансдисциплинарным охватом широкого круга специальных дисциплин, методами, средствами и формами обучения, а так же средствами и формами контроля и условиями реализации образовательного процесса. В УМК заложены проектные задания, презентационные формы защиты, тестовые материалы для самоконтроля и анализа уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов, а так же другие более активные, практико-ориентированные, интерактивные, тренинговые и самостоятельные средства и формы, отвечающие целям формирования профессиональной компетентности. Главное отличие заключается в том, что условия реализации УМК предполагают переход от аудиторной работы будущих специалистов под руководством преподавателя к повышению степени их

самостоятельности в процессе как аудиторного, так и внеаудиторного обучения, обеспечивая тем самым интегративность теории и практики в процессе практической подготовки будущих специалистов.

Структура УМК, отражающая организационный, содержательный и технологический компонент, может включать в себя две части: инвариантная часть, которая должна быть общей для всех комплексов и отражать основные элементы и взаимосвязи образовательного процесса; вариативная часть, которая может учитывать особенности специальности, изучаемые темы, место дисциплины в формировании профессиональной компетентности. В результате структура УМК будет представлять собой индивидуализированный обучающий пакет для будущего специалиста, отражающий процесс освоения той или иной дисциплины профессионально-образовательной программы.

Изложенные в настоящем исследовании результаты имеют теоретический характер и не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение проблемы подготовка компетентных и квалифицированных специалистов. Направления дальнейших исследований видятся в углублении ряда теоретических положений, а также доработке и апробации модели методической системы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов на основе профессионально развивающих дидактических УМК. Ее практическая реализация может стать определяющим педагогическим условием формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях информатизации образования.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 10-06-00272а «Методология формирования профессиональной компетентности на основе использования информационно-коммуникационных технологий».

Список литературы:

1. Власов Д. А. Технология проектирования педагогических объектов на основе управления развитием компетентности будущего специалиста. Волгоград: Перемена, 2008.
2. Национальная доктрина образования до 2025 года. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от от 4 октября 2000 г. № 751 [электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://sci.informika.ru/text/magaz/newpaper>.
3. Федеральная программа развития образования на 2011—2015 гг. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 163-р [электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.fcpro.ru/program/passport-program>.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Филатова Анна Сергеевна

учитель английского языка, ГОУ СОШ №43, г. Москва

E-mail: anna-filatova78@yandex.ru

Педагоги являются одной из социально-профессиональных групп на которую обществом возложены две чрезвычайно важные и взаимосвязанные задачи:

- сохранение и приумножение культурного (в широком смысле) наследия общества и цивилизации в целом;
- социализация личности на ответственном этапе ее формирования [6, с. 3].

Преподаватель — это личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать совокупностью универсальных качеств.

По мнению российских и зарубежных экспертов в области образования, общие требования к педагогу формируются следующим образом:

- высокая профессиональная компетентность;
- педагогическая компетентность;
- социально-экономическая компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- высокий уровень профессиональной и общей культуры.

Коммуникативная компетентность включает в себя развитую литературную устную и письменную речь; владение иностранными языками, современными информационными технологиями, эффективными методами и приемами межличностного общения [6, с. 7], а также предполагает соблюдение учителем правил культуры речи и речевого этикета.

Культура речи определяется различно в силу того, что у нее чрезвычайно много первообразных и смежных научных дисциплин. Будучи дисциплиной прагматической, культура речи обращена не только к системе языка, но и к взаимоотношениям «язык — человек» и их оптимальному построению.

Культура речи следует не из сиюминутных ситуационно диктуемых фактов языка, но и из системы норм, достаточных для того чтобы обеспечить общение в любой диалогической ситуации с соблюдением речевого этикета и целесообразности.

Культура речи педагога — дисциплина, не только профессионально, но и этически ориентированная: учителю безнравственно допускать погрешности в собственной речи, он речевая личность и коммуникативный лидер, сказанное им не только запоминается, но и многократно воспроизводится. Потому и сегодня актуальны слова К. Д. Ушинского: «Искусство классного рассказа встречается в преподавании не часто не потому, что это редкий дар, а потому, что и даровитому человеку надо немало потрудиться, чтобы выработать в себе способности вполне педагогического рассказа» [16, с. 124]. Во многом этот недостаток в деятельности педагога объясняется тем, что, вооруженный теоретическими знаниями и основами методики, он не обладает педагогической техникой, важной составной частью которой является речь.

Культура речи преподавателя не только служит одним из важнейших показателей духовного богатства педагога, его культуры мышления, но одновременно является могучим средством формирования личности.

Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека — гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры.

Непременным спутником хорошей речи является — действенность речи, которая невозможна без ее выразительности, которую можно рассматривать как основную составляющую действенной речи. Выразительная речь — это речь, способная поддерживать внимание, возбуждать интерес слушателя к сказанному.

Немаловажным аспектом в данном случае является владение педагогом техникой речи — фундаментом культуры речи. Составные части техники речи — дикция, дыхание, голос.

Каждое слово, а в слове каждый звук должны произноситься четко — таково главное требование дикции. Нечеткая, неряшливая, неграмотная речь неприятна в быту. Она оскорбляет наш слух, наше эстетическое чувство. Но уже совершенно недопустима она для учителя.

Однако этот список необходимо дополнить одной из самых важных коммуникативных компетенций учителя-профессионала — умением владеть правилами **речевого этикета**.

В ситуации педагогического общения этикет играет очень важную роль, потому что речь преподавателя не только «главное орудие профессиональной деятельности, но и образец, сознательно или бессознательно усваиваемый, всегда в той или иной степени воспроизводимый учащимися, а значит, неизбежно «тиражируемый» и распространяющийся» [9, с. 3].

Понятие речевой этикет учителя и просто речевой этикет не совпадают в определениях.

Особенность понятия речевой этикет учителя обусловлена спецификой педагогического речевого общения — задачей использования слов как средства передачи знаний и воспитания человека [9, с. 285]. По мнению А. К. Михальской, речевой этикет учителя должен стать «высшим образцом, выражающим систему «должных и желаемых ценностей» [9, с. 283].

Понятие речевой этикет следует ограничивать от понятия языковой культуры, так как это «умение грамотно, ясно и красиво выражать свои мысли, не прибегая к вульгарным выражениям» [2, с. 21]. К культуре речи предъявляют такие требования, как соответствие литературно-языковым, рече-стилистическим и ситуационным нормам, а также качество содержания высказывания.

Типичными же **нарушениями речевого этикета** в речи учителей являются: использование единиц со сниженной стилистической окраской; злоупотребление словами, имеющими отрицательную эмоционально-оценочную коннотацию; излишняя категоричность высказываний; навешивание ярлыков; ошибки в применении обращений.

Речь учителя должна стать для обучающихся «риторическим идеалом» не только в плане соблюдения языковых норм, но и с точки зрения выполнения правил речевого этикета. Учителю необходимо следить за тем, чтобы установить контакт доброжелательного и доверительного общения, создать атмосферу тепла и уважения, что поможет дать обучающимся то чувство «социальной защищенности» [12, с. 130], которое, как утверждают психологи, необходимо для нормальной жизни в обществе. Даже взрослые сетуют: «Если же почему-либо мы не надеемся на помощь других людей, их поддержку, доброжелательность, мы испытываем тяжелые и болезненные переживания» [12, с. 132].

Взаимоуважение, установление контакта доверительного общения — это то, без чего невозможно полноценное общение вообще и педагогическое общение в частности, т. к. в связи с гуманитаризацией образования и переходом к гуманистической педагогике личность обучаемого является **центральным понятием педагогической науки**.

Коммуникативная компетентность преподавателя является одним из компонентов его педагогической культуры. Вежливость в общении проявляется в признании достоинства собеседника, его ценности как личности, в стремлении избегать ситуаций, которые могут показаться ему неловкими и обидными.

Можно ли соблюдать все эти правила в процессе педагогического общения? Педагог, владеющий правилами речевого этикета, ответит «да». Но из всего сказанного было бы неверно сделать вывод о том, что речевой этикет предполагает только похвалу и поощрение обучающихся, дабы не

обидеть их отрицательной оценкой. Но, учитывая правила речевого этикета, учитель поможет ученикам менее болезненно воспринять негативную оценку их работы, поведения; даст им возможность сделать из замечаний наставника важные выводы.

Резкая критика бесполезна и опасна, потому что заставляет человека обороняться, задевает его чувство собственной значимости и вызывает у человека обиду [7, с. 35]. Следовательно, нарушается контакт доброжелательного общения и сложно в этой ситуации говорить о высоком уровне эффективности обучения.

Большое значение имеет ориентация на учебный диалог. Если он становится системой взаимодействия педагога и обучаемых, то у последних формируется активное отношение к овладению информацией, снижается страх перед неправильным высказыванием (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и закрепляются доверительные отношения с учителем, который постоянно побуждает к нестандартному мышлению.

К такому обучению нужно готовить не только педагогов, но и обучающихся. Если ученик привык к роли пассивного «получателя знаний», то трудно ожидать от него мгновенной перестройки. Ему необходимо увидеть в педагоге заинтересованного собеседника и сотрудника, что непосредственно связано с тем, как последний владеет правилами речевого этикета.

Однако применение теоретических сведений о речевом этикете и правилах культуры педагогического общения на практике вызывает определенные трудности. Различные мелкие недоразумения и ссоры, ежедневные конфликты, внезапные кризисные ситуации требуют со стороны учителя верной и действенной реакции. Иногда педагоги срываются на повышенный тон или даже на крик, используют единицы со сниженной стилистической окраской, средства интенсификации высказываний, тем самым нарушая правила речевого этикета. А в результате ухудшается самочувствие, здоровье в первую очередь самих учителей. По результатам проведенных исследований 50 % педагогов испытывают негативные эмоции, неудовлетворенность, неуверенность, страдают неврозами, соматическими заболеваниями [10, с. 48].

Соблюдение правил речевого этикета со стороны учителя очень важно не только в учебной аудитории. «Речевой день» [8, с. 35] педагога включает в себя общение профессионального характера с работниками администрации образовательного учреждения, коллегами по работе и родителями учащихся.

В этом случае, говоря о проблеме речевого этикета учителя, следует опираться на общие работы по речевому и деловому этикету [1, 3—5, 11, 13—15, 17]. Соблюдение правил речевого поведения предполагает

уважительное отношение к собеседнику в соответствии с его возрастом, полом и социальным положением. Оценки речевого поведения должны быть определенными: этикетно - неэтикетно, уважительно — неуважительно.

Речевая культура — визитная карточка человека, при всей предметной эрудиции отсутствие или недостаток подлинной речевой культуры может оказаться не только причиной профессиональных ошибок, но и фактором устойчивого неприятия человека.

Педагогам, будучи представителями «речевой» профессии, очень важно знать и соблюдать правила речевого этикета и культуры речи. Это тем более актуально в современных условиях в связи с переходом на новую систему оплаты труда. Можно с уверенностью сказать, что педагоги, отличающиеся высоким уровнем коммуникативно-речевой компетенции будут иметь больше шансов быть профессионально успешными.

Список литературы:

1. Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет. М., 1983. 184 с.
2. Васильева А. Н. Основы культуры речи. М., 1990. 248 с.
3. Вечер Л. С. Секреты делового общения. Мн., 1996. 282 с.
4. Гольдин В. Е. Этикет и речь. Саратов, 1978. 120 с.
5. Данкел Ж. Деловой этикет. Ростов н/Д., 1997. 320 с.
6. Жураковский В., Приходько В, Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра // Высшее образование в России. Ростов н/Д., 2000. № 3.
7. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. СПб., 1998. 76 с.
8. Ладыженская Т. А. Живое слово. М., 1986. 190 с.
9. Михальская А. К. Педагогическая риторика. М., 1998. 431 с.
10. Педагогика и психология высшей школы / Под. ред. М. В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д., 2006. 554 с.
11. Поваляева М. А. Деловое общение. Ростов н/Д., 2006. 222 с.
12. Прихожан А. Хочу, чтоб меня понимали // Популярная психология. Хрестоматия. М., 1990. 289 с.
13. Романов А. А. Грамматика деловых бесед. Тверь, 1995. 240 с.
14. Рукавчук Л. Н. Энциклопедия этикета. СПб., 1997. 352 с.
15. Соколова В. В. Культура речи и культура общения. М., 1995. 190 с.
16. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 6. М., 1979. 528 с.
17. Формановская Н. И. Употребление русского речевого этикета. М., 1982. 192 с.

1.9. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Алтынбаева Альбина Радиковна

МАДОУ д/с № 47, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

E-mail: altyn.28@mail.ru

Семья и ребенок — зеркальное отражение друг друга. С семьи начинается развитие каждого из нас, уверенность в себе, в своих силах и возможностях, умение бороться с трудностями — все это зарождается в дружной, теплой атмосфере дома. Бытует такое мнение, что у хороших детей — счастливые родители. Испокон веков родителей беспокоит вопрос: что именно нужно делать, как себя вести, если ребенок делает что-то не то, не слушается?

Сама обстановка в семье должна помочь ребенку в учении. Ребенок должен видеть в лице матери или отца тружеников, которые должны вдохновлять на труд, вселять уверенность в своих силах, надежду на успех.

Раньше, если дети вели себя плохо, считалось, что они такими родились. Сегодня накопленный опыт позволяет утверждать, что нет проблемы детей, а существуют лишь проблемы родителей. Воспитание ребенка начинается, как известно, с самого рождения. С этого момента его должна окружать родительская любовь. А родители иногда даже не подозревают, какая это огромная, могучая сила их любовь. Главное, чтобы ребенок чувствовал, что его любят.

Психологи считают, что мы должны подниматься до уровня ребенка, потому что ребенок в этом возрасте очень чист. Природа не терпит пустоты. Если мы не заполним душу ребенка чем-то добрым, найдется кто-то другой, который заполнит ее дурным. Какой вывод можно сделать? Нужно больше общаться с детьми, постараться объединиться с ними, понять друг друга и зажить в добре и согласии.

Выражение «Общение так же необходимо ребенку, как и пища» стало бесспорной истиной. Ребенок, который получает полноценное питание и хороший медицинский уход, но лишен постоянных контактов со взрослыми, плохо развивается не только психически, но и физически.

Если продолжать сравнение с пищей, то можно сказать, что общение может быть не только здоровым, но и вредоносным. Плохая пища отравляет организм; неправильное общение «отравляет» психику ребенка, ставит под удар его психическое здоровье, эмоциональное благополучие, а впоследствии и его судьбу. «Проблемные», «трудные», «непослушные» дети, так же как дети с «комплексами», «забитые» или «несчастные» всегда результат неправильно сложившихся в семье отношений [5, с. 73].

Сегодня потенциальные возможности семьи претерпевают серьезные трансформации. Педагоги отмечают снижение ее воспитательного потенциала, изменение ее роли в процессе первичной социализации ребенка [2, с. 233].

Необходимость поиска заработка, перегрузки на работе, сокращение свободного времени у родителей приводят к ухудшению их физического и психического состояния, повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам. Свои эмоции родители привычно выплескивают на детей, при этом в вину ребенку ставятся как внешние проблемы, так и домашние неурядицы. Ребенок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций и реакций родителей, что в дальнейшем сказывается на его психическом здоровье [4, с. 49].

Ближе всего, в данной ситуации, к дошкольнику и проблемам его воспитания стоят педагоги ДОУ, заинтересованные в создании благоприятных условий для развития каждого ребенка, повышении степени участия родителей в воспитании своих детей.

Дошкольными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения эффективности нравственного, трудового, умственного, физического, художественного воспитания и развития детей. Педагоги ДОУ постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воспитательных воздействий на ребенка в дошкольном учреждении и в семье, обеспечить всестороннее развитие личности.

Всестороннее гармоническое развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка. Роль семьи в создании такой согласованности трудно переоценить, ведь семья как первый институт социализации имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка, на формирование у него нравственно-положительного потенциала. Именно в семье дети получают первые уроки нравственности, формируется их характер; в семье закладываются исходные жизненные позиции. Поэтому крайне

важно, чтобы основной составной частью работы дошкольных учреждений была пропаганда педагогических знаний среди родителей. Это необходимо и для того, чтобы искоренить ошибки, допускающиеся родителями в семейном воспитании: многие молодые родители недооценивают значение физического воспитания детей, некоторые затрудняются в психологическом подходе к детям, другие не уделяют должного внимания трудовому воспитанию [1, с. 4].

Полноценное воспитание дошкольника происходит в условиях одновременного влияния семьи и дошкольного учреждения. Диалог между детским садом и семьей строится, как правило, на основе демонстрации воспитателем достижений ребенка, его положительных качеств, способностей и т. д. Педагог в такой позитивной роли принимается как равноправный партнер в воспитании. Для того чтобы родители стали активными помощниками воспитателей, необходимо вовлечь их в жизнь детского сада. Работа с семьей является сложной задачей, как в организационном, так и в психолого-педагогическом плане. Развитие такого взаимодействия предполагает несколько этапов, которые предложили авторы О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. Л. Майер.

Первый этап — демонстрация родителям положительного образа ребенка, благодаря чему между родителями и воспитателями складываются доброжелательные отношения с установкой на сотрудничество. Значимость данного этапа определяется тем, что зачастую родители фиксируют свое внимание лишь на негативных проявлениях развития и поведения ребенка.

На *втором этапе* родителям дают практические знания психолого-педагогических особенностей воспитания ребенка. При этом используются различные формы и методы. Это могут быть общие родительские собрания, групповые тематические выставки детских работ, конкурсные программы, проекты и т. д.

Третий этап предполагает ознакомление педагога с проблемами семьи в вопросах воспитания ребенка. Здесь проявляется активность родителей, которые могут не только поделиться семейным опытом воспитания, рассказать об индивидуальных проявлениях ребенка, но и попросить совета у воспитателей по интересующим их проблемам.

Следовательно, установление доверительных отношений с родителями плавно ведет к совместному исследованию и формированию гармонически развитой личности ребенка. В данном процессе немаловажную роль играет профессиональная компетентность педагогов ДОУ, что подразумевает под собой не

только совокупность знаний и опыта, но и личностные качества воспитателя [2, с. 233—234].

Актуальность данной проблемы состоит в том, что детский сад — первый внесемейный социальный институт, первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт родители и где начинается их систематическое педагогическое просвещение. От совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. И именно от качества работы дошкольного учреждения зависит уровень педагогической культуры родителей, а, следовательно, и уровень семейного воспитания детей. Для того чтобы быть настоящим пропагандистом средств и методов дошкольного воспитания, детский сад в своей работе должен служить образцом такого воспитания. Только при этом условии родители с доверием отнесутся к рекомендациям воспитателей и социальных педагогов, охотно будут устанавливать с ними контакт. Воспитатели должны постоянно повышать требования к себе, к своим педагогическим знаниям и умениям, своему отношению к детям и родителям [1, с. 5].

Согласуя свои действия с семьей, детский сад старается дополнить или компенсировать домашние условия воспитания [1, с. 5]. Родители зачастую испытывают определенные трудности в том, что не могут найти достаточно свободного времени для занятий с детьми дома бывают не уверены в своих возможностях. Поэтому столь необходимой представляется реализация целостной системы взаимодействия ДООУ и семьи. При этом использование разнообразных форм сотрудничества с родителями дает возможность сформировать у них интерес к вопросам воспитания, вызвать желание расширять и углублять имеющиеся педагогические знания, развивать креативные способности [2, с. 233—234]. Помощь нужна родителям именно в выполнении ими родительских функций, т. к. последние имеют специфику (необходимо знание медицинских, логопедических, психологических основ помощи своей семье и своему ребенку и т. п.) [4, с. 46—47].

Таким образом, роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность ребенка, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе. Связь с семьей человек ощущает на протяжении всей своей жизни. И именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрывается внутренний мир и индивидуальные качества личности [1, с. 6—7]. Выступая активной воспитывающей силой,

семья одновременно является объектом педагогического воздействия детского сада. При ее систематической помощи, направленной на повышение уровня педагогической грамотности и культуры родителей, на совершенствование всех средств, методов и приемов воздействия на личность, семья может стать действенным институтом воспитания и социализации ребенка [3, с. 113].

Список литературы:

1. Бочкарёва О. И. Взаимодействие ДООУ и семьи. Волгоград: ИТД «Корифей». 112 с.
2. Вахитова З. Г. Формирование педагогической компетентности родителей на основе взаимодействия ДООУ и семьи // Сборник научных статей по материалам II Всероссийского координационного семинара-совещания по многоуровневой подготовке специалистов дошкольного образования: 29—30 мая 2009 г. Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. 240 с.
3. Гайсина Г. И. Работа с родителями как важнейшее направление педагогической деятельности // Учитель Башкортостана. 2010. № 6. С. 110—113.
4. Козлова А. В. Работа ДООУ с семьей: Методические рекомендации / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. М.: ТЦ Сфера, 2007. 112 с.
5. Феоктистова Н. В. Роль семьи в развитии школьных успехов ребенка // Учитель Башкортостана. 2009. № 12. С. 73—76.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гуда Елена Валентиновна

учитель, МОУ гимназия № 34, г. Ростов-на-Дону

E-mail: elenaguda@mail.ru

В последние годы углубляется кризис института семьи. Как показывают социологические опросы и статистические данные, в стране снижается престиж семьи, отцовства и материнства, падает рождаемость, растет количество разводов и число матерей одиночек. Наряду с этим нередки ситуации, когда во внешне благополучных семьях родители, обеспечив ребенка всеми материальными благами, практически не занимаются его воспитанием. Очень часто семьям недостает профессиональной помощи в вопросах организации

семейного воспитания. Эти явления должны учитываться педагогом в работе с родителями по воспитанию детей.

Кроме того, для успешной реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения необходимо укрепление связей между педагогами образовательного учреждения и родителями учеников. Это требует развития форм и методов взаимодействия педагогов и родителей детей, образовательного учреждения и семьи. В начальной школе это наиболее важно, так как работа с младшими школьниками имеет свои особенности, обусловленные возрастом и жизненным опытом детей, переходом к развивающему обучению с шести лет, резким уменьшением количества детей, до школы посещавших детские сады.

Формы и методы работы школы с родителями необходимо направлять на повышение психолого-педагогической культуры и знаний родителей, усиление взаимодействия школы и семьи, привлечение родителей к учебно-воспитательному процессу и участию в школьном самоуправлении.

Выбор форм и методов работы с родителями наряду с учетом их потребностей и заинтересованности, должен обеспечивать при направляющей роли педагогов школы формирование активной позиции родителей, готовности их к взаимодействию с педагогическим коллективом. Ведь многие проблемы (профилактика и предупреждение нарушений правил поведения, повышение мотивации к учебе и выявление причин отставания в ней и другие) можно эффективно решать, взаимодействуя с родителями школьника.

Формы и методы работы с родителями в начальной школе безусловно должны учитывать психологические особенности младших школьников, у которых в этот период перестраиваются познавательные процессы, развивается мышление, формируются саморегуляция поведения и воля, появляются компетентность и уверенность в себе, расширяется сфера общения, формируются отношения в учебном коллективе и др.

Методы работы с родителями включают в себя беседы, различные тестирования и анкетирования, наблюдения. К формам работы относятся родительские собрания, конференции (на уровне класса или школы), консультации, посещения на дому (традиционные формы), нетрадиционные — дискуссии, практикумы, круглые столы, устные журналы, тренинги.

При этом формы и методы работы с родителями могут быть индивидуальными и коллективными. К индивидуальным относятся анкетирования, посещения ребенка на дому, индивидуальные беседы или консультации, использование различных памяток, изучение семьи

школьника на основе документов, встреч и другие. Коллективные включают в себя родительские собрания, тематические мероприятия, лекции, клубы, беседы и консультации родителей.

Работу учителя начальных классов с родителями можно разбить на три последовательных по времени этапа.

Первый этап охватывает начальный период пребывания детей в школе, начиная с момента их поступления. На первом этапе осуществляется знакомство с семьями школьников, условиями жизни и быта детей. Для этого используются имеющиеся документы, беседы с родителями и детьми, в том числе и с участием школьного психолога. Эффективным подходом является проведение анкетирования родителей. Анализ анкет позволяет узнать о методах воспитания в семье, увлечениях и поведении ребенка, его домашних обязанностях, чертах характера. Полученная на этом этапе информация служит отправной точкой для планирования работы с родителями.

Очень важным на этом этапе является первое родительское собрание, где осуществляется знакомство родителей как с нормативными документами (законодательные документы об образовании, устав школы, образовательные стандарты), так и с основными моментами пребывания ребенка в школе. Сориентироваться родителям в школьной жизни ребенка позволяют раздаваемые им памятки. Памятки могут нести как информацию общего характера, так и представлять собой результат опыта работы конкретного учителя. Большую помощь в организации взаимодействия родителей и педагогов в обучении и воспитании детей может оказать родительский комитет, избираемый на первом собрании.

Второй этап охватывает период до выпуска школьника из начальной школы. Он является основным в работе с семьями младших школьников. На этом этапе используются различные формы и методы взаимной деятельности педагогов и родителей по воспитанию и обучению детей. При этом педагог должен:

- повышать уровень педагогических знаний родителей;
- направлять работу родителей по руководству учебной деятельностью детей в домашних условиях;
- помогать родителям в выборе средств и приемов воспитания детей;
- укреплять доверие детей и родителей к учителю и авторитет родителей в глазах детей;
- расширять участие членов семей младших школьников в воспитательной работе, школьных мероприятиях.

Рассмотрим подробнее используемые на втором этапе формы и методы работы с родителями.

Родительское собрание, являясь традиционной формой работы с родителями, может быть построено по новому, используя различные приемы и подходы (диспуты, элементы деловой игры, семинарские занятия, обсуждение книг или фильмов). К родительским собраниям можно приурочить различные выставки (лучших работ, тетрадей, рисунков, поделок, достижений в спорте), показывающие интеллектуальное развитие детей. Хорошо себя зарекомендовала клубная форма работы с семьей [1, 2].

Большой эффект в воспитании, укреплении связей и взаимопонимания между родителями, детьми и педагогом дают проводимые совместные мероприятия: концерты и представления детей для членов семей, походы в составе класса с родителями на природу, экскурсии в музеи, зоопарк, посещения театров и различные другие мероприятия. Они также способствуют формированию коллектива в классе. Широкие возможности в совместной воспитательной работе семьи и школы открывает привлечение к ней бабушек и дедушек детей.

Объединению родителей и детей способствует их совместная работа по изучению истории своей семьи [3]. Ее можно проводить в виде классных часов в период обучения детей в начальной школе. На классных часах дети знакомятся с понятиями и сведениями о родословных, профессиях и фамилиях родственников, семейных праздниках и традициях, участии в войне родственников.

Значительный потенциал в работе по укреплению взаимодействия педагогического коллектива и семьи имеют бабушки и дедушки младших школьников, которые, обладая большим жизненным опытом, свободным временем, желанием, часто готовы участвовать в совместной работе по воспитанию детей. Как показывает практика, привлечение их к организации мероприятий дает хороший воспитательный эффект.

Большие возможности в улучшении работы с родителями со стороны педагога, укреплении связей с ними открывают современные информационные технологии. Они могут быть использованы как в организации рассмотренных выше мероприятий (классные часы, изучение истории семьи, проведение различных праздников), так и для оперативного информирования родителей, к примеру, посредством ведения электронного дневника, доступного для родителей через сеть Интернет. Причем организовать его можно в виде своей классной социальной сети, с помощью которой родители имеют возможность в любой момент связаться друг с другом или с педагогом.

Нельзя забывать и о такой форме работы (раньше активно используемой), как посещение детей по месту их проживания с

целью индивидуальной работы с родителями, знакомства с условиями проживания.

Третий этап работы учителя начальных классов с родителями охватывает временной период после выпуска школьника из начальной школы. На этом этапе педагогу начальных классов важно передать накопленный опыт работы с детьми и их родителями своим коллегам, принимающим детей в старшей школе. Это во многом позволит сохранить преемственность в воспитательной и учебной работе с детьми, взаимодействие с их семьями.

И, конечно, эффективность работы с родителями, а в итоге и качество обучения, результаты воспитания младших школьников во многом зависят от мастерства педагога, его авторитета в глазах детей и родителей.

Это обусловлено тем, что у младших школьников формируется самооценка на основе оценивания его учителем и достигнутых результатов в учебе. Учитель с первых дней обучения детей в начальной школе становится для них непререкаемым авторитетом, что является одной из важнейших предпосылок для обучения и воспитания в младших классах.

Со стороны родителей выделяют три фактора оценок педагога [4] — наличие у учителя педагогического авторитета в восприятии родителей, уровень индивидуальной работы с их ребенком, воспитательная привлекательность педагога.

Практика работы с родителями показывает, что активное использование рассмотренных выше новых и традиционных форм работы с родителями в начальной школе помогает родителям улучшить воспитание детей, укрепляет связи родителей и детей, позволяет развивать у детей способности к сотрудничеству, творческому самовыражению и уверенности к себе.

Список литературы:

1. Алешина В. О. Клубная форма работы с семьей // Начальная школа. 2008. № 1. С. 7—9.
2. Валькова Л. Н. Семейный клуб — одна из активных форм повышения компетентности участников образовательного процесса // Начальная школа. 2010. № 6. С. 25—29.
3. Тимарцева Л. В. Изучение истории семьи // Начальная школа. 2008. № 2. С. 67—74.
4. Рябов А. Е. Что определяет отношение родителей к учителям, работающим в начальной школе? // Начальная школа. 2001. № 4. С. 27—30.

1.10. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК АКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ

Зеленцова Татьяна Викторовна

ст. преподаватель ИнЕУ, г. Павлодар, Республика Казахстан

E-mail: zelentshov1111@mail.ru

Обучение, ориентированное только на запоминание материала, уже не может удовлетворять современным требованиям. На первый план выступает проблема формирования таких качеств внимания, памяти и мышления, которые позволяют человеку самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, и развития таких способностей и навыков, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечили бы ему возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса.

Метод проектов в настоящее время становится интегрированным компонентом системы образования. Его суть заключается в стимулировании интереса студентов к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексивного мышления.

В. А. Девисилов считает, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умения самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [2, с. 634]. Использование метода проектов в психологии позволяет преподавателю научить студентов применять совокупность приемов, операций для овладения не только теоретическими, но и практическими знаниями. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, полагает И. Н. Козырская, если говорить о методе проектов, то следует иметь в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [3, с. 35].

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Говоря практическим языком, для того, чтобы студент воспринимал знания как действительно нужные, утверждает Л. В. Нефедова, ему необходимо:

1. Поставить перед собой и решить значимую для него проблему, взятую из жизни.
2. Применить для ее решения определенные знания и умения, как имеющиеся, так и приобретенные в процессе достижения поставленной цели.
3. Получить в итоге реальный результат (внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить на практике; внутренний результат — это опыт деятельности — соединит в себе знания и умения, компетенции и ценности) [4, с. 37].

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Его история насчитывает более 300 лет. Его активно применяли в Римской академии, архитектурной академии «Проетти» в средние века. Из Рима метод перешел во Францию и был ориентирован на результат в виде продукции или какой-либо деятельности. Однако как полноценный метод он возник в XIX веке для обучения сельскохозяйственных рабочих, они выполняли проект по определенной теме (например «Как мистер Чейз стрижет овец электрическими ножницами»), в ходе которого слушатели получали не только теоретические, но и практические знания.

В 1920-е годы XX столетия в США метод стал основным в прагматической педагогике для организации деятельности детей. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком [7, с. 126]. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Чрезвычайно важно было показать детям их собственную

заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни.

Однако в 30-е годы школа полностью перешла на традиционное обучение и отказалась от метода проектов. В США метод активно применялся как альтернативный в «Школе без стен» Берта Шлезингера. На базе таких школ в 1987 г. возникло новое направление — продуктивное обучение. Йенс Шнайдер использовал метод проектов для активного приобретения новых знаний и умений, который стимулирует интерес к теме через деятельность [7, с. 202]. Е. С. Полат считает, что метод проекта развивает познавательные, творческие навыки, развивает критическое мышление [5, с. 322].

Метод проектов появился в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко, но недостаточно продуманно и последовательно внедряться в школу, и постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 году метод проектов был осужден и не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике [5, с. 128]. Вместе с тем, в зарубежной школе метод проектов активно и весьма успешно развивался в США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах. Идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в Казахстане в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников и студентов [4, с. 38].

В структуре психологического образования метод проектов позволяет выполнять задание индивидуально и в группе, он всегда лично-ориентирован и базируется на субъект-субъектном взаимоотношении между участниками педагогического процесса. Преподаватель при этом выступает в роли консультанта, партнера, он не ведет студента в обучении, а сопровождает его. Проект отражает личный опыт студента, психологические свойства его личности, креативность и уровень коммуникации при презентации проекта.

Дисциплина «Методика преподавания психологии» для студентов педагогов–психологов позволяет активно применять метод проектов, чтобы научить студентов проектной деятельности

(репродуктивной, репродуктивно-поисковой, творческой). В контексте решения задачи повышения эффективности профессионально-педагогической подготовки студентов проектное обучение рассматривается нами как средство интеграции предметов общекультурного блока и дисциплин психолого-педагогического цикла на основе содержательно-информационных, операционных и воспитательных межпредметных связей. Метод проектов лучше всего использовать с начальной стадии обучения студентов психологии, поэтому темы не должны быть слишком сложные:

- Ступени моего профессионализма.
- Вуз: вчера, сегодня, завтра.
- Дошкольное воспитание сквозь призму времен.
- Самопознание и успех в жизни.
- Карьера и семья: возможна ли гармония?
- Самореализация — шаги в будущее личности.
- Конкурентоспособность в профессии.
- Синдром эмоционального сгорания — преодолеваем препятствия.

Предлагаемая студентам структура проекта может состоять из следующих частей:

1. Выберите идею проекта и его тему. Тема должна носить прикладное и практическое значение, иметь психологическое или педагогическое направление.
2. Определите цель проекта.
3. Определите задачи проекта.
4. Необходимо заняться поиском литературы, для определения текста проекта, если нет собственных мыслей и гипотез.
5. Определите ведущую цитату проекта.
6. Ведущие понятия, которые используются в проекте (знания).
7. Определите форму, методы и приемы знаний в проекте.
8. Определите используемые средства обучения (идеальные, материальные, ТСО).
9. К каким ценностям приобщает проект.
10. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и пр.
11. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.
12. Характер контактов (среди участников одной школы, вуза, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

13. Количество участников проекта (индивидуальный, групповой, коллективный)

14. Продолжительность проекта (урок, лекция, день, неделя, месяц, год).

15. Презентация проекта (доклад, дискуссия, аргументация, драматизация, ролевая игра, тренинг, видеожурнал, альманах, конференция).

Методы активного обучения, по мнению Р. М. Грановской, способны помочь в овладении знаниями человеку любого возраста. Она утверждает, что достигается это с помощью изменения цели и укрепления учебной мотивации у обучающихся. Они не должны делать специальных усилий, стремясь запомнить материал, а просто решают конкретные задачи, тесно связанные с их будущей или действительной работой, причем в социальной и эмоциональной обстановке, максимально приближенной к производственной [1, с. 634]. При активном обучении отдаленная конечная цель — учиться — непосредственно порождает мотив конкретной деятельности и пробуждает личностную заинтересованность, которая существенно интенсифицирует процесс усвоения материала и улучшает результаты обучения.

Грановская Р. М. считает, что при активном способе обучения общение в группе — основная форма взаимодействия, создающая человеку оптимальные условия для того, чтобы он мог развить и выразить свое собственное мнение, обосновать свою точку зрения, а это, в свою очередь, является необходимым условием для интериоризации знаний и взглядов, т. е. превращения их в достояние личности, в убеждения [1, с. 635].

Разработанные в мировой педагогической теории и практике идеи проектного обучения (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс, Ч. Ричардс, И. Бастиан, М. Кнолл, Б. В. Игнатъев, М. В. Крупенин, С. Т. Шацкий и др.) со временем претерпели определенную эволюцию, и сегодня данный вид обучения все больше становится интегрированным компонентом структурированной системы образования. Современное понимание проектного обучения связано с понятием «проективность» — тенденцией, относительно недавно появившейся в образовании. Учитывая ее направленность на формирование проектной культуры, которая, по словам И. А. Зимней, предполагает искусство планирования, прогнозирования, созидания, исполнения и оформления, проективность находит свое отражение в методе проектов [6, с. 83].

Инновационная парадигма обучения в образовательном пространстве дает возможность студентам получить большой объем

знаний по различным предметам и областям науки при помощи метода проекта, который все чаще можно встретить в педагогической практике преподавателей вузов. Метод проектов представляет собой возможность создать условия для самопознания, самореализации и рефлексии учащихся, а именно возможности найти себя, определить природу своих умений и навыков и, наконец, встать на путь развития своей личности.

Список литературы:

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. СПб: Речь, 2003. С. 633—635.
2. Девисилов В. А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно-ориентированного обучения в высшей школе // Высшее образование сегодня. 2009. № 2. С. 29—34.
3. Козырская И. Н. Современные педагогические технологии как основа деятельности инновационных учебных заведений РК // Творческая педагогика. 2008. № 2. С. 35—41.
4. Нефедова Л. В. Проблемы проектирования и внедрения новых технологий обучения в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогика КЗ. 2005. № 6. С. 35—38.
5. Новые педагогические и образовательные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М.: АСТ, 2000. 352 с.
6. Прокопьева Н. И. Роль практико-ориентированного проекта в развитии личности студента // Молодежь на пороге XXI века: Сборник тез. докладов II научно — практической конференции. Новосибирск, 2000. С. 83—84.
7. Шнайдер Й. и др. Дистанционный курс продуктивного обучения. СПб.: Питер, 1999. 228 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ РИСОВАНИЯ

Ковалева Инна Васильевна

воспитатель, МБДОУ детский сад № 160, г. Нижний Тагил

E-mail: Vadeo77@yandex.ru

Московских Лариса Марсовна

воспитатель, МБДОУ детский сад № 160, г. Нижний Тагил

Проходящая в стране модернизация образования, особенности государственной политики в области дошкольного образования на современном этапе, обусловили необходимость изменений в определении содержания и способов организации педагогического процесса в детском саду.

Сегодня современный ребенок — это маленький гражданин, осознающий себя в современном пространстве страны и города. Он неплохо ориентируется в себе, своем ближайшем окружении, своем настоящем и будущем, готовый оценить явления и события жизни с разных точек зрения: интереса, утилитарности, полезности, эстетичности, познания. Внутренние резервы современного ребенка раскрываются в разных видах предпочитаемой им деятельности: изобразительной, игровой, музыкальной, литературной и др. Он многим интересуется и о многом рассуждает. Но в то же время ребенок по-прежнему ориентирован на самоценные, детские виды деятельности. С удовольствием играет, сочиняет, фантазирует, радуется и рассуждает [3, 4].

Таким образом, новые черты современного дошкольного детства необходимо учитывать в содержании педагогического процесса по изобразительной деятельности.

Изобразительная деятельность у детей дошкольного возраста приносит много радости. Ведь потребность в рисовании у детей закладывается уже на генетическом уровне, они копируют и изучают окружающий мир. Как правило, занятия в детских дошкольных учреждениях чаще сводятся лишь к стандартному набору изобразительных материалов и традиционным способам передачи полученной информации. Но, учитывая развитие современного дошкольника и потенциал нового поколения, этого недостаточно для развития творческих способностей детей. Всякое детское искусство

сводится не к тому, что рисовать, а на чем и чем, а уж фантазии и воображения у современных детей более чем достаточно [1].

С самого раннего возраста ребенок пытается отразить свои впечатления об окружающем мире в своем изобразительном творчестве через визуальные ощущения. Вначале созданные детьми «картины», так называемые «каракули», понятны только самим «художникам». Порой малышам не нужны краски, кисточки и карандаши. Они пытаются рисовать пальчиками, ладошками на запотевшем стекле, палочкой на песке, мелом на асфальте, иногда оставленной без присмотра маминой помадой или пастой на зеркале, водой, разлитой на столе, составляют изображение пуговицами или бусинками, взятыми из бабушкиной шкатулки. То есть всем тем, что может оставлять видимый след. При этом ребенок в своем творчестве не только отражает, что он видит и чувствует, но и знакомится с разными по свойствам материалами и предметами. Подрастая, дошкольники приобретают вначале простейшие умения и навыки рисования традиционными способами и средствами. А со временем уже осмысленно изыскивают новые приемы отражения окружающей действительности в собственном художественном творчестве. В этот момент педагог может сделать эту работу целенаправленной и познакомить детей с имеющими место в изобразительном искусстве нетрадиционными техниками. Включить в воспитательно-образовательный процесс самые необычные средства изображения: трубочки для коктейля, парафиновую свечку, расческу, зубную щетку, ватную палочку, нитки и многое другое. Такое нестандартное решение развивает детскую фантазию, воображение, снимает отрицательные эмоции. Это свободный творческий процесс, когда не присутствует слово нельзя, а существует возможность нарушать правила использования некоторых материалов: а вот пальчиком да в краску. Применение таких нетрадиционных решений способствует снятию детских страхов, обретению веры в свои силы, внутренней гармонии с самим собой и окружающим миром, подарит детям новую широкую гамму ощущений, которые станут богаче, полнее и ярче [2].

В основу нашей работы по обучению нестандартным приемам рисования, упражнений, игр и разнообразным средствам в изобразительном творчестве используется пособие Г. Н. Давыдова «Нетрадиционные техники рисования в детском саду». Воспитательно-образовательный процесс планируется с учетом возрастных возможностей детей дошкольного возраста, с опорой на имеющиеся уже умения и навыки в художественно-продуктивной деятельности. Использование тематических литературных произведений,

музыкального, фольклорного и игрового материала позволяют сделать занятия доступными, интересными, содержательными и познавательными.

Малыши в раннем возрасте только учатся владеть художественными инструментами, потому им легче контролировать движения своего собственного пальчика, чем карандаша или кисти. Поэтому с ними лучше начинать с рисования «пальчиками», когда ребенок пальчик опускает в баночку с краской и пытается на листе изобразить свое то или иное. Это самый простой способ получения изображения, обеспечивающий ребенку свободу действий. Затем малыш осваивает способ рисования «ладошкой»: ребенок опускает в гуашь ладошку и делает отпечаток на бумаге.

С трех лет младший дошкольник успешно осваивает рисование пробками и печатками из картошки. Ребенок прижимает пробку к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу. Эта техника позволяет многократно изображать один и тот же предмет.

В старшем дошкольном возрасте (4—7 лет) дети легко усваивают такие способы рисования как:

- «оттиск поролоном» и «оттиск пенопластом», когда ребенок прижимает пенопласт или поролон к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу;
- «тычок жесткой полусухой кистью», ребенок опускает в гуашь кисть и ударяет ею по бумаге, держа вертикально, при работе кисть в воду не опускаем;
- «монотипия предметная», здесь ребенок складывает лист бумаги вдвое, и на одной его половине рисует половину изображаемого предмета. Затем снова складывает лист пополам. В этой технике рисуются симметричные предметы. Полученное изображение можно украсить;
- «кляксография предметная», где ребенок зачерпывает гуашь пластиковой ложкой и выливает на бумагу. В результате получаются пятна в произвольном порядке. Затем лист накрывается другим листом и прижимается. Далее верхний лист снимается, изображение рассматривается и определяется, «А на что это похоже?». Недостающие детали дорисовываются;
- «кляксография с трубочкой», ребенок зачерпывает пластиковой ложечкой краску, выливает ее на лист, делая небольшое пятно (капельку). Затем на это пятно дует через трубочку так, чтобы ее конец не касался ни пятна, ни бумаги. Недостающие детали также дорисовываются;

- «кляксография с ниточкой», ребенок опускает нитку в краску, отжимает ее. Затем на листе бумаги выкладывает из нитки изображение, оставляя один ее конец свободным. После этого сверху накладывает другой лист, прижимает, придерживая рукой, и вытягивает нитку за кончик. Недостающие детали дорисовываются кистью;

- «набрызг», ребенок набирает краску на кисть (зубную щетку или стеку) и ударяет кистью о картон, либо зубной щеткой набирает немного краски, а стекой проводит по поверхности щетки быстрыми движениями. Брызги полетят на бумагу.

В старшем дошкольном возрасте дети часто выполняют работы, применяя сразу несколько техник рисования, что позволяет им создавать более выразительный образ.

Нетрадиционные техники рисования — это способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: и цвет, и линия, и сюжет. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное — самовыражаться. Овладение техникой изображения доставляет детям истинную радость. Они готовы многократно повторять то или иное действие, и чем лучше получается движение, тем с большим удовольствием они его повторяют, как бы демонстрируя свой успех, и радуются, привлекая внимание взрослого к своим достижениям.

Список литературы:

1. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Ч. 1. М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2008. 80 с.
2. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Ч. 2. М.: «Издательство Скрипторий 2003, 2007. 72 с.
3. Детство: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. 528 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Информационно — правовой портал «ГАРАНТ» [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://base.garant.ru/197482/>

РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ВВЕДЕНИИ ФГОС В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Нуруллина Наиля Гарифовна

учитель начальных классов, МАОУ «СОШ № 3, г. Нурлат

E-mail: schkola32005@yandex.ru

Школьное образование обеспечивает переход от дошкольного детства, семейного воспитания к осознанному выбору последующей профессиональной деятельности, реальной самостоятельной жизни. От того, как будет устроена школьная действительность, система отношений школы и общества, зависит во многом и успешность в получении профессионального образования. Школьное образование сегодня представляет собой самый длительный этап формального обучения каждого человека и является одним из решающих факторов как индивидуального успеха.

От подготовленности, целевых установок миллионов российских школьников зависит то, насколько мы сможем выбрать и обеспечить инновационный путь развития страны. Именно сейчас от того, насколько современным и интеллектуальным нам удастся сделать общее образование, зависит благосостояние наших детей, внуков, всех будущих поколений.

Каким должно быть общее образование, чтобы обеспечить решение стоящих перед ним задач? Как оно должно вписываться в общую систему образования и самореализации российских граждан? Инициатива исходит из того, что школа — это важный инструмент достижения индивидуального успеха, что необходимо культивировать в ней особую креативную среду, «где таланты будут сами прорастать». Важная задача инициативы — добиться-таки принятия новых современных образовательных стандартов. Из проекта «Новая школа», в первую очередь, главным результатом школьного образования должно стать его **соответствие целям опережающего развития**. Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем. Ребята должны быть вовлечены в **исследовательские проекты**, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. При этом необходимо учитывать

возрастные особенности. Младшие школьники осваивают умение учиться, именно у них первостепенным является формирование мотивации к дальнейшему обучению. Подростки учатся **общаться, самовыражаться**, совершать поступки и осознавать их последствия, пробовать себя не только в учебной, но и в других видах деятельности.

Ключевые направления развития общего образования являются:

1. **Обновление** образовательных стандартов второго поколения. Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности.

2. Основным источником является **здоровье** школьников. Младшие школьники осваивают умение учиться, именно у них первостепенным является формирование мотивации к дальнейшему обучению. Подростки учатся общаться, самовыражаться, совершать поступки и осознавать их последствия, пробовать себя не только в учебной, но и в других видах деятельности. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Многие здесь зависят от семейного воспитания. Учитывая, что дети проводят в школе значительную часть времени, их здоровьем в основном занимаются педагоги.

Как уже отмечалось, при установлении требований к условиям реализации образовательных программ большее внимание необходимо уделить качественной организации сбалансированного горячего питания, медицинского обслуживания и спортивных занятий школьников. Своевременная диспансеризация, реализация профилактических программ, организация внеурочных спортивных мероприятий, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни в большей степени влияют на улучшение здоровья школьников. Однако еще более важен переход от одинаковых для всех требований к состоянию здоровья и, соответственно, время показывает составлению обязательных занятий и программ развития здоровья школьников.

Это, в свою очередь, предполагает создание таких образовательных программ, которые адекватно возрасту учащихся вызывают заинтересованное отношение к учебе. Практика индивидуального обучения, изучение предметов по выбору, общее снижение аудиторной нагрузки в форме классических учебных занятий — все это также позитивно сказывается на здоровье школьников. Вопрос заботы о здоровье учащихся требует не только решений, вызванных охранительной позицией взрослых по отношению к детскому здоровью. Гораздо важнее пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их

заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям. Насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь становится важнейшим условием формирования здорового образа жизни. Это общие положения проекта «Новая школа». Работая по ФГОС очень важно научиться пользоваться всеми новыми технологиями. Это задача номер один не только для учащихся, но и для учителей — вся переподготовка должна быть ориентирована на использования современных технологий.

В нашей школе реализуется программа здоровья «Крепыш» в начальных классах с 2006 года, которую разработала и работаю по ней. «Здоровье — драгоценность и притом единственная, ради которой действительно стоит не жалеть времени, трудов. Без здоровья меркнут и гибнут мудрость, знания и добродетели».

Здоровье школьников как важнейший элемент качества жизни необходимо рассматривать в контексте образования. Материалы для занятий подбирались с учетом его наглядности, доступности, в нем преобладают игровые элементы. На занятиях дети должны задуматься о здоровье своем, родных, близких и окружающих его людей.

Цель работы: формирование здоровой личности.

В программу включила: режим дня, личная гигиена, строение человека, упражнение правильной осанки, укрепление мышечного корсета, П.Д.Д, уход за телом, о правильном питании, витамины в нашей жизни, первая медицинская помощь в различных ситуациях, подвижные игры, экскурсии, уметь делать добро, прислушиваться к советам родителей. В тематическое планирование 4 класса: курение, алкоголь, наркомания.

Реализуется программа на предметных уроках, классных часах, внеклассных мероприятиях, уроки здоровья, дискуссии, экскурсии, походы.

В тематическом планировании по 34 занятия на каждый возраст, указана тема, оборудование и ЗУН по уровням усвоения и отдельно разработки к занятиям.

Программа предусматривает и работу с родителями. В нее включены также занятия здорового питания. Так как пища — это единственная видимая часть окружающего мира, которую человек ежедневно делает «частью себя». Послевоенное поколение родителей, познавшее голод, в первую очередь хотело досыта накормить ребенка. В настоящее время большинство родителей заботятся о качестве питания своих детей. Питание тесно связано со здоровьем. Занятия по оздоровительному питанию проходят в виде: бесед, праздников, практических занятий, экскурсий в школьную столовую, хлебозавод,

магазин. Занятия о пище, правильном питании проводим в столовой или в специально оборудованном кабинете, где изучаются правила хорошего тона, теория закрепляется практикой, формируется положительный настрой, закрепляются здоровые принципы питания (тщательное пережевывание, разумное отношение к приему жидкости, в том числе воды). Оздоровительные паузы комбинируются на уроках. Например, физические упражнения для осанки и несколько упражнений для глаз, рук или стоп. Ежедневно перед уроками проводим 10 минутные физические упражнения. Даем возможность детям проводить эти минутки самим. Пусть входят в роль учителя. Предоставляем возможность испытать силы каждому желающему.

И мы должны знать от чего зависит успех здоровья: создавать здоровый климат в семье и в коллективе; прививать любовь к труду; соблюдать режим труда и отдыха; ни дня без физкультуры — не переждать; больше овощей и фруктов в рационе.

БУДЬТЕ ЗДОРОВЫ!

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ПРИКЛАДНОЕ НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Осенников Виталий Яковлевич

канд. пед. наук, доцент КИПУ, г. Костанай, Республика Казахстан

E-mail: osennikov53@mail.ru

Современные научные представления о педагогическом проектировании связаны с такими понятиями, как «проект», «проектирование», «педагогический проект», «проект как результат совместной деятельности», «природа проектной деятельности» и др. Определим отдельные ключевые понятия в рамках проектно-ориентированного подхода для университетов.

В проектном менеджменте понятие «проект» определяется как ограниченное во времени и относительно сложное задание; совокупность расчетов, чертежей и других документов для создания сооружения или изделия; замысел, план [12, с. 722].

Проект объединяет разнообразные виды деятельности, характеризующиеся рядом признаков, наиболее общими из которых являются:

- направленность на достижение конкретных целей, определенных результатов;

- координированное выполнение многочисленных, взаимосвязанных действий;
- ограниченная протяженность во времени, с определенным началом и концом.

С точки зрения системного подхода, проект может рассматриваться как процесс перехода из исходного состояния в конечное — результат при участии ряда ограничений и механизмов. Проект включает в себя замысел (проблему), средства его реализации (решения проблемы) и получаемые в процессе реализации результаты [8, с. 11—13].

Проектирование — это процесс, который кладет начало изменениям в искусственной среде, это творческая деятельность, которая вызывает к жизни нечто новое, чего ранее не существовало [5]; это разработка и внедрение проектов рационализации управленческого труда [12, с. 723].

Основы педагогического проектирования были также заложены в трудах Н. Г. Алексеева, В. П. Беспалько, Ю. В. Громыко, В. И. Генисаретского, Е. С. Заир-Бека, Г. Б. Корнетова, В. М. Монахова, В. Е. Родионова, В. И. Слободчикова, Г. П. Щедровицкого и других ученых. В 80-х гг. XX века появился первый труд по педагогическому проектированию В. П. Беспалько [1], который символизировал признание проектирования и технологии как самостоятельных проблем педагогики.

Педагогическое проектирование понимается в современной литературе как:

- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий и, в современных образовательных системах; специальным образом организованное осмысление педагогических проектов и систем, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и одновременно процесс реализации в действительности задуманного [7];
- полифункциональная деятельность, закономерно возникающая в связи с необходимостью преобразований в образовательных системах. Ее объекты имеют двойственную природу, обладают способностью к самоорганизации. В связи с этим педагогическое проектирование строится как интеллектуальное, ценностное, информационное предопределение условий, способных направлять развитие преобразуемых объектов [10];

- специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- управленческую процедуру;
- деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть [9];
- самостоятельная полифункциональная педагогическая деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения [2].

Средства педагогического проектирования включают педагогическую технику, образовательную технологию и собственно технологическое проектирование. Педагогическая техника является первичным уровнем педагогического проектирования. Педагогическая технология выступает готовым образцом педагогического проектирования. К его высшему уровню относится технологическое проектирование как технология разработки педагогической технологии, являющаяся своеобразным проектированием проектирования [3, с. 13].

По высказыванию В. А. Ченобытова [11], технология педагогического проектирования — это способ освоения и преобразования образовательной среды, шире — действительности, отличающийся необходимостью действовать в условиях неполноты информации, выбора альтернативных способов деятельности, системного рассмотрения объектов и процессов, перманентных проблемных ситуаций, ролевого поведения, коллективной творческой деятельности. Проблема формирования проектной культуры является актуальной, поскольку, по сути, прогрессивна, отвечает потребности формирования Нового Качества Человека XXI века, жизненно и практико-ориентирована, культуросообразна и способствует становлению социальной зрелости обучающихся.

А. Н. Дахин утверждает, что компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы). В теории педагогического проектирования выделяют

- *прогностическую модель* для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей;
- *концептуальную модель*, основанную на информационной базе данных и программе действий;
- *инструментальную модель*, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить преподавателей работе с педагогическими инструментами;

- *модель мониторинга* — для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов;
- *рефлексивную модель*, которая создается для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций [6, с. 21—26].

В.В. Гура проанализировал и описал несколько иные модели проектирования систем электронного обучения, среди которых: инструментальная, коммуникативная, прагматическая и художественная модели [4, с. 17—18].

Инструментальная модель подразумевает начало проектирования с формулирования специфических целей и результатов для продукта, который должен быть спроектирован. В этой модели подразумевается наличие абсолютного стандарта.

Коммуникативная модель. Существенной характеристикой этого подхода является предположение, что продукт проектирования является результатом диалога членов команды проектировщиков. Проектировщики формулируют платформу идей, которые содержат все аспекты необходимых знаний для них.

Прагматическая модель. В соответствии с этой моделью продукт создается в процессе быстрой разработки, тестирования и анализа различных прототипов и более ранних версий. При разработке прототипов намерения пользователей непосредственно включаются в тестирование и учитываются при анализе. Согласно этой модели проектировщика удовлетворяет только то, что полезно для конечного пользователя.

Художественная модель. Согласно этому подходу проекторочные решения принимаются в специфичной ситуации, в которой проектировщики работают, и процесс проектирования не может планироваться. Базовое предположение, лежащее в основе этой модели, гласит, что индивидуальные конструкты имеют собственную реальность. Реальность, таким образом, трактуется как субъективная и содержит много различных перспектив. Проектировщики рассматриваются как художники, которые выбирают из неограниченного множества путей репрезентации своего видения реальности.

Таким образом, образовательное учреждение, ориентированное на новую проектную деятельность, представляет собой взаимосвязанную совокупность стратегии, тактики, информационной культуры, средств коммуникации и обучения, образовательных технологий и методик, организационно-управленческих моделей, решений, инноваций и подсистем контроля, направленных на

достижение результата с применением соответствующей оценки ее эффективности.

Список литературы:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. Педагогика, 1989. 192 с.
2. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.
3. Гончаров В. С. Психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников // Автореферат. Дис. док. психол. наук: 19.00.07. М., 2006. 28 с.
4. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования лично-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред // Автореферат дисс. док. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007. 44 с.
5. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие. Казань: Казанский государственный технологический университет, 2004. 212 с.
6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. 140 с.
7. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию // Дис. д-ра пед. наук СПб., 1995. 360 с.; Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. СПб, 1995. 324 с.
8. Мазур И. И. Управление проектами: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге; под общ. ред. И. И. Мазура. 3-е изд. М.: Омега — Л, 2006. 664 с.
9. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н. Б. Крылова. Вып. 1. М.: Педагогика, 1995. 198 с.
10. Родионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирование // Дис. д-ра пед. наук. СПб., 1996.
11. Ченобытов В. А. Педагогическое проектирование как акмеологическая технология педагогического образования. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: // <http://akmeo.rus.net/index/php?id=127>.
12. Экономический словарь / Под редакцией А. Н. Азриляна. М.: Институт новой экономики, 2007. 1152 с.

КОМПЬЮТЕРНАЯ МОДЕЛЬ ОБЪЕКТА (ЯВЛЕНИЯ) КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ

Слепцов Афанасий Иванович

канд. пед. наук, преподаватель ЯКСЭ, г. Якутск

E-mail: amsai@mail.ru

Задача обучения состоит в обеспечении индивидуальной зоны творческого развития каждого ученика. При этом принципиальным является следующее положение: любой ученик способен найти, создать или предложить свой вариант решения любой задачи, относящейся к собственному обучению.

Учитывая, что любой ученик способен найти, создать или предложить свой вариант решения любой задачи, относящейся к собственному обучению, нами выявлено, что при обучении исследовательской деятельности учащихся по физике возможна *одновременная разработка и реализация индивидуальных моделей исследовательской деятельности* учащихся по физике, каждая из которых по своему уникальна и отнесена к личностному потенциалу каждого отдельно взятого ученика. При этом процесс разработки и реализации отдельных моделей для конкретного ученика может выступать, во-первых, как обеспечение *личностного содержания* образования ученика, во-вторых, может являться и *содержанием обучения исследовательской деятельности учащегося по физике*. Это обусловлено тем, что обучение исследовательской деятельности нами рассматривается как *совместный творческий процесс учащегося и учителя*, что предполагает взаимообогащение, взаимодополнение, взаимоприращение содержания личностного образования ученика и процесса обучения учащегося исследовательской деятельности по физике.

Системообразующим фактором разработанных нами 7 индивидуальных моделей исследовательской деятельности учащихся («Проблема-модель (схема)-расчет», «Физика объекта (явления)», «Теория-задача-эксперимент», «Эксперимент-самодельный прибор», «Задача (проблема)-эксперимент», «Эксперимент-видеосъемка-анализ», «Компьютерная модель объекта (явления)») выступает структура исследовательской деятельности: исследовательская задача, исследовательские действия и операции, действия оценки и контроля.

Остановимся на раскрытии содержания одной модели исследовательской деятельности учащихся по физике «Компьютерная модель объекта (явления)».

Многие исследователи отмечают, что развитие исследовательских умений учащихся в процессе обучения физике должно осуществляться при обязательном использовании компьютерных технологий. При этом важное место должно отводиться компьютерному моделированию. Сущность компьютерного моделирования заключается в получении количественных и качественных характеристик объекта познания по имеющейся модели. Компьютерное моделирование можно представить как совокупность математического и структурно-функционального моделирования [2].

К преимуществам компьютерного моделирования можно отнести: сокращение объема однообразных измерительных операций и математических вычислений; исследование разнообразных процессов, протекающих в реальном масштабе времени; высокую точность виртуальных измерений; возможность постановки виртуальных демонстрационных и лабораторных экспериментов практически по всем разделам физики.

Создание компьютерной модели исследуемого явления, проблемы или описанной в задаче физической ситуации, приближенной к реальным явлениям — это один из основных методов при обучении физике. При создании компьютерных моделей мы в основном пользуемся программой «Живая физика». Суть седьмой модели исследовательской деятельности заключается в применении этого метода в обучении учащихся исследовательской деятельности по физике.

«Живая Физика» — русская версия одной из наиболее известных обучающих программ по физике Interactive Physics, разработанной американской фирмой MSC.Working Knowledge [1]. Программа представляет собой компьютерную проектную среду, ориентированную на изучение движения в гравитационном, электростатическом, магнитном или в любых других полях, а также движения, вызванного всевозможными видами взаимодействия объектов. Современный вычислительный аппарат, средства анимации, многочисленные вспомогательные функции делают «Живую Физику» удобным и одновременно исключительно мощным инструментом изучения физики. Ученик может создать в ней собственные модели физических явлений и провести эксперимент с автоматическим отображением процесса в виде компьютерной анимации, графиков, таблиц, диаграмм, векторов.

Исследования, проводимые с использованием проектной среды «Живая физика» используют следующие возможности:

- создание моделей физических ситуаций, представленных в условиях стандартных задач по механике;
- моделирование физических ситуаций, представленных в условиях задач, дающее более четкое понимание задачи и позволяющее успешно решать задачи повышенной трудности;
- проведение микроисследований на базе задач повышенной сложности;
- работа в проектном режиме, активизирующая полученные знания и стимулирующая творческую и познавательную активность учащихся, включающая конструкторскую и исследовательскую деятельность.

Структуру исследовательской деятельности учащегося в данной модели можно представить так:

Исследовательская задача: смоделировать физическую ситуацию, описанную в условии задачи, или создать компьютерную модель натурального эксперимента;

Исследовательские действия и операции:

- моделируется физическая ситуация, описанная в условии задачи (или натуральный эксперимент воссоздается с помощью компьютерной модели);
- проводится сравнение теоретического решения задачи и результатов моделирования на компьютере (или сравнение результатов натурального и компьютерного экспериментов);

Действия оценки и контроля: проводится оценка соответствия результатов теоретического решения задачи и компьютерного эксперимента (или соответствия результатов натурального и компьютерного экспериментов).

Приведем пример. В работе «Создание моделей физических ситуаций в условиях стандартных задач по механике» рассматриваются физические задачи по механике, которые сначала решаются теоретически. Затем создаются *компьютерные модели* ситуаций, представленных в условиях этих задач, с целью более четкого понимания задачи.

1. *На каком расстоянии от начала торможения остановится автомобиль, начальная скорость которого 72 км/ч, если коэффициент трения при торможении — 0,2?*

Теоретическое решение: Уравнение движения автомобиля имеет вид

$$m \cdot a = F_{\text{тр.}}$$

При этом

$$F_{\text{тр.}} = \mu \cdot m \cdot g,$$

поэтому

$$a = \mu \cdot g.$$

В то же время из формул для равнозамедленного движения следует, что путь до остановки связан с ускорением и начальной скоростью соотношением

$$l = s = \frac{v^2}{2 \cdot a}$$

Тогда

$$l = \frac{v_0^2}{2 \cdot \mu \cdot g},$$

где v_0 — начальная скорость автомобиля,

μ — коэффициент трения.

Подставляя численные данные, получаем

$$l = \frac{20^2}{20 \cdot 0,2 \cdot 10} = 100 \text{ м.}$$

Компьютерная модель: При создании модели не надо пытаться, следуя условию задачи, создавать модель автомобиля, решать проблему крепления колес к кузову и т. п. Наиболее точная модель явления, описанного условием задачи, — это два бруска: один неподвижен, а другой по нему скользит. Излишнее усложнение модели может привести к различным ошибкам.

Создав модель ситуации, задаем значения начальной скорости автомобиля и коэффициента трения скольжения. Убеждаемся в том, что автомобиль пройдет расстояние, соответствующее теоретическому решению.

2. *Какую скорость имеет тело, брошенное вертикально вверх со скоростью 10 м/с, в момент подъема на высоту, равную половине максимальной?*

Теоретическое решение: Согласно формулам для равнозамедленного движения с ускорением g и начальной скоростью v_0 высота поднятия тела равна:

$$h_{\text{max}} = \frac{v_0^2}{2 \cdot g} = \frac{100 \frac{\text{м}^2}{\text{с}^2}}{20 \frac{\text{м}}{\text{с}^2}} = 5 \text{ м.}$$

Скорость тела на высоте, равной половине максимальной, т. е. на высоте 2,5 м находим из формулы:

$$h = \frac{v_0^2 - v^2}{2 \cdot g},$$

откуда

$$v = \sqrt{v_0^2 - 2 \cdot g \cdot h} = \sqrt{10^2 - 2 \cdot 10 \cdot 2,5} = 7,071 \frac{\text{м}}{\text{с}}$$

Компьютерная модель: Моделируя эксперимент, надо создавать не только объект исследования (в данном случае шарик с начальной скоростью и поле тяготения), но и приборы для измерения (в данном случае — измеритель скорости и измеритель высоты).

Создав модель ситуации, сначала определяем максимальную высоту поднятия мяча. Затем при замедленном движении фиксируем такое значение скорости мяча, при которой высота поднятия мяча равна половине максимальной высоты.

3. С какой начальной скоростью надо бросить вниз мяч с высоты $h=2$ м, чтобы он подпрыгнул на высоту $2h$? Считать удар о землю абсолютно упругим.

Теоретическое решение: Кинетическая энергия мяча $\frac{mv_0^2}{2}$ переходит в приращение его потенциальной энергии:

$$\frac{mv_0^2}{2} = mg \cdot 2h - mgh.$$

Тогда

$$\frac{v_0^2}{2} = gh,$$

откуда

$$v_0 = \sqrt{2gh} = \sqrt{2 \cdot 10 \cdot 2} = \sqrt{40} = 6,3 \frac{\text{м}}{\text{с}}$$

Компьютерная модель: Создав модель ситуации, находим такое значение начальной скорости бросания мяча, при которой высота отскока мяча в любом случае в два раза больше высоты падения. Так как по условию задачи удар считается абсолютно упругим, коэффициент упругости материалов шара и плоскости считаем равным 1.

4. Самолет летит со скоростью $v=360$ км/ч на высоте 490 м. Когда самолет пролетает над точкой А, с него сбрасывают снаряд (причем в этой точке он летит в горизонтальном положении $\alpha=0$). Определить на каком расстоянии от точки А должен находиться танк, в момент сбрасывания снаряда, чтобы снаряд попал в танк. Скорость танка равна 17,5 м/с.

Теоретическое решение: Направим ось X горизонтально, ось Y вертикально, начало координат выберем в точке В (точка, где снаряд попадает в танк), а за начало отсчета времени момент сбрасывания (см. рис. 1).

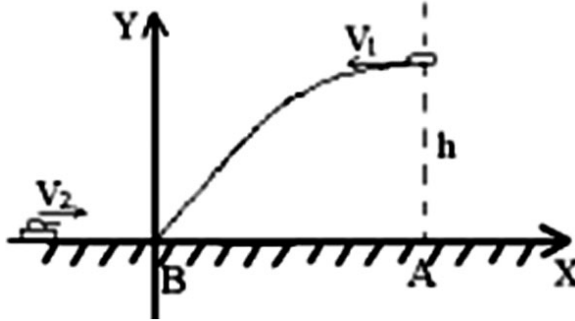


Рисунок 1. К задаче 4.

Запишем уравнения движения снаряда относительно осей X и Y:

$$x = v_1 t \cos \alpha; \quad y = v_1 t \sin \alpha - \frac{gt^2}{2} \quad (1)$$

Т.к. $\alpha = 0$ (по условию), то $\sin \alpha = 0$ и $\cos \alpha = 1$.

Тогда уравнения (1) примут вид:

$$x = v_1; \quad (2),$$

$$y = -\frac{gt^2}{2}. \quad (3)$$

Т.к. снаряд движется вниз, а ось Y направлена вверх, то $y = -h$, уравнение (3) примет вид:

$$-h = -\frac{gt^2}{2};$$

$$gt^2 = 2h;$$

$$t = \sqrt{\frac{2h}{g}}.$$

Подставив это выражение в уравнение (2), получаем:

$$x = S_1 = v_1 \cdot t = v_1 \cdot \sqrt{\frac{2h}{g}} = 100 \cdot \sqrt{\frac{2 \cdot 490}{9,8}} \text{ м} = 1000 \text{ м}.$$

Теперь узнаем, какое расстояние проехал танк за время t движения снаряда:

$$S_2 = v_2 \cdot t = v_2 \cdot \sqrt{\frac{2h}{g}} = 17,5 \cdot \sqrt{\frac{2 \cdot 490}{9,8}} = 175 \text{ м}.$$

Искомое расстояние найдем, сложив расстояния S_1 и S_2 :

$$S = S_1 + S_2 = 1000 \text{ м} + 175 \text{ м} = 1175 \text{ м.}$$

Ответ: 1175м.

Компьютерная модель: Создав модель ситуации:

- задаем начальные координаты танка (0,0) и самолета (1175,490) (рис. 2);
- задаем значения начальной скорости танка (17,5 м/с) и снаряда (100 м/с);
- убеждаемся в том, что снаряд точно попадает в цель.

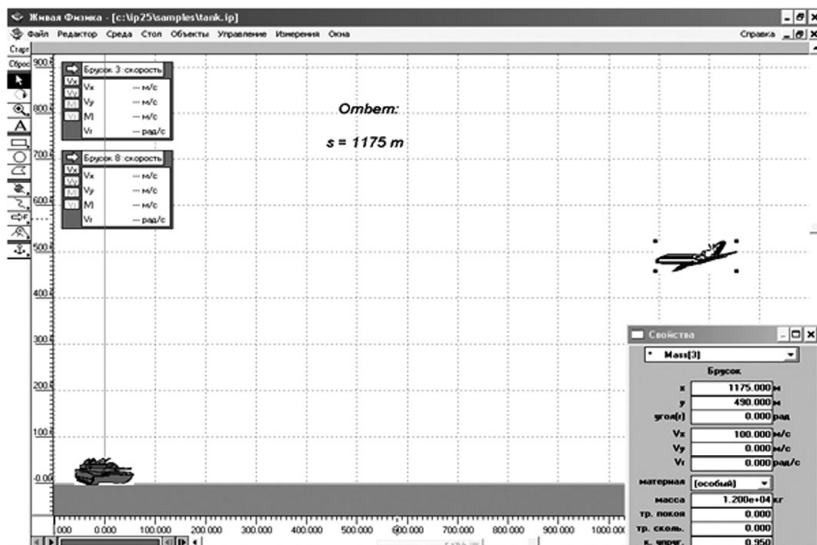


Рисунок 2. Компьютерная модель задачи 4

Итак, нами описаны содержательный и процессуальный компоненты технологии обучения учащихся исследовательской деятельности по физике, приведены примеры результатов выполнения исследовательской деятельности отдельными учащимися по индивидуальным моделям.

Итак, нами описано содержание одной индивидуальной модели исследовательской деятельности учащихся по физике. Предлагаемые нами индивидуальные модели исследовательской деятельности учащихся по физике являются ориентиром для конструирования учителями индивидуальных образовательных программ, поскольку дают структурные основания для формулирования лично

ориентированных образовательных целей, отбора форм и методов обучения, обеспечивающих творческую самореализацию учащихся. С результатами реализации индивидуальных моделей исследовательской деятельности учащихся по конкретным темам можно ознакомиться в работе автора статьи [3].

Список литературы:

1. Живая физика (Серия «Живая школа»): обучающая программа. <http://www.int-edu.ru/soft/fiz.html>. MSC.Software Key Curriculum Press Для 11 классов. Системные требования: IBM PC; операц. система Windows; ОЗУ 10 Мб; CD-ROM дисковод; мышь. E-mail: int@mtu-net.ru <http://www.int-edu.ru> .
2. Кощеева Е. С. Развитие исследовательских умений учащихся на основе использования схмотехнического моделирования в процессе обучения физике [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Кощеева. — Екатеринбург, 2003. — 22 с.
3. Слепцов А. И. Обучение учащихся исследовательской деятельности по физике (на примере сельских школ Республики Саха (Якутия)) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук/ А. И. Слепцов. — М., 2010. — 275 с.

УЧЁТ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Спориш Валерия Александровна

педагог-психолог МБОУСОШ № 7, г. Североморск

E-mail: valeriya-sever@mail.ru

*Мозг, хорошо устроенный, стоит больше,
чем мозг, хорошо наполненный*

Мишель де Монтень

Дифференцированное обучение, индивидуализированный подход в современных школах является основополагающей темой развития и формирования мотивации к обучению, одной из задач для увеличения качественной результативности обучаемости обучающихся. Оно предполагает создание педагогом определённых условий в учебно-воспитательном процессе для формирования успешной адаптации к

обучению, используя личностные особенности и когнитивные способности. Уровень адаптации каждого ученика определяется способностью приспособиться к важным изменениям на различных возрастных этапах обучения и возможностью справиться с возникающими проблемами в различных сферах развития. Разрабатывая стиль педагогического обучения, важно опираться на психофизиологические особенности, что предусматривает изучение как психических процессов, так и поведения каждого ученика, основываясь на функциональном созревании мозга. Теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга полностью не изучена, хотя накоплен значительный теоретический и практический материал, который позволяет заинтересовать и ориентировать на интереснейшие раскрытия потенциала обучающихся: профиль функциональной асимметрии мозга ребенка, по которому можно определить особенности организации психических процессов. Основы функциональной специализации полушарий мозга являются врожденными. При рождении разница практически отсутствует, но по мере развития ребенка происходит усложнение механизмов межполушарного взаимодействия.

Специализация полушарий имеет следующие характеристики:

- левое полушарие отвечает за языковые функции, абстрактно-логическое мышление, т. е. склонность к абстрагированию и обобщению, математические способности;
- правое полушарие отвечает за эмоции, конкретное-образное мышление, пространственное воображение, координацию движений, творческие, артистические способности.

Люди, не имеющие асимметрию полушарий, называются амбидекстрами (равнополушарными). Организация функций психических процессов заключается в том, что в любой деятельности одновременно участвуют особенности специализаций обоих полушарий. Тем самым потенциальные человеческие возможности значительно выше.

Периодизация психофизиологических особенностей развития имеет стадийный характер и половые различия особенностей созревания мозга.

Известно, что до 9—10 лет дети являются «правополушарными». К 6—7 годам происходит активизация левого полушария, то есть появление у ребенка осознания себя, развитие понятийного и абстрактного мышления, умение считать и писать. У детей, которые имели задержку в развитии речи в первые годы жизни или сейчас не выговаривают отчетливо ряд звуков, доминирует правое, неречевое полушарие к 6—7 годам.

У мальчиков функциональная активность полушарий носит другой характер, о преобладании одного из них можно уже судить с большей или меньшей долей вероятности к 6—7 годам. Девочки до 13 лет сохраняют определенную пластичность мозга. При переутомлении у мальчиков страдают левополушарные процессы, у девочек — правополушарные. У девочек способность центров коры правого и левого полушарий вступать в функциональные межполушарные контакты выше, чем у мальчиков. Поэтому для мальчиков характерна более высокая сосредоточенность на конкретной проблеме.

На сегодняшний день обучение ориентировано на левополушарных людей, общепринятая практика обучения не подходит правополушарным, большая часть которых является леворукими. Необходимо разрабатывать школьные обучающие программы, учитывая психофизиологические особенности как левополушарных, так и правополушарных людей, восприятие и реакции которых значительно различаются. Ситуация из практики: К учителю математики обратился ученик с вопросом о том, почему нельзя иметь тетрадь для занятий с яркой, цветной, красивой и приятной взору обложкой. Ответ учителя был категоричным, для занятий по математике необходима обычная — «скучная» тетрадь — «как у всех». Учителем была не учтена особенность правополушарных людей, где яркий цвет активизирует работу мозга, энергетизирует его, что определяет готовность психических процессов на учебную деятельность. У левополушарных людей данный фактор является отвлечением от деятельности мыслительных процессов.

Формирование асимметрии полушарий во многом определяет ведущая рука и профессиональная деятельность. Использование обеих рук в процессе жизнедеятельности, развитие межполушарных связей (мозолистого тела) сохраняет пластичность развития мозга, гибкость психических процессов. Нарушения межполушарного взаимодействия, неспособность правого и левого полушарий к интеграции является одной из причин нарушений функций обучения. Педагоги и психологи могут оказывать помощь в развитии межполушарных связей учеников с первого года обучения, что позволит сохранять психическое и физическое здоровье в процессе учебной деятельности с целью предупреждения дезадаптации.

Учитывая специализацию полушарий головного мозга и определив доминантное у каждого обучающегося, учитель сможет осуществить разработку методов и приёмов для создания условий успеха в соответствии с их психофизиологическими особенностями, что и предполагает дифференцированное обучение.

Организация ситуации успеха на уроке с учетом психофизиологических особенностей предполагается в три этапа [3, с. 15].

Мотивационный этап — установка на предполагаемую деятельность. Ситуация успеха, связанная с мотивационной сферой, на данном этапе в большей степени определяется психологическими аспектами индивидуальности ребенка.

Операционный этап (обеспечение деятельности). Задача учителя на операционном этапе — обеспечение учащегося заданием, которое учитывало бы его психофизиологические особенности и доставило бы ему удовольствие в ходе выполнения работы.

Результативный этап (сравнение предполагаемой оценки с реальной оценкой). Результативный этап деятельности учителя является диагностирующим в его работе, определяет прогнозы на будущее. Ученик также корректирует свою деятельность при помощи учителя: его осознанное отношение к итогам должно стать стимулом к предстоящей деятельности.

Для применения данного метода в учебно-воспитательном процессе было проведено с обучающимися параллелей 7—11 классов психодиагностическое обследование на определение асимметрии полушарий головного мозга. Результаты позволили сформулировать определённые выводы, необходимые для использования дифференцированного обучения.

К амбидекстрам принадлежит большая часть обучающихся (80 %), т. е. большинство обучающихся, в соответствии с общим уровнем развития интеллекта и уровнем учебной мотивации, имеют возможность к восприятию и усвоению различных видов деятельности (предметов) и использование в деятельности (обучении) способностей, отвечающие особенностям обоих полушарий. Сформированную асимметрию левого полушария имеют 17 % обучающихся, т. е. у данных обучающихся имеется определённый тип мышления, имеющий соответствующие особенности. Выраженную асимметрию правого полушария имеют 3 % обучающихся. Это означает, что у данных обучающихся могут возникать трудности в обучении, которое требует хорошего развития мыслительных процессов, отвечающие особенностям левого полушария, также неокончательную сформированность мозга на данном возрастном этапе или наличие одаренности.

В ходе изучения выявлены следующие особенности мышления амбидекстров:

1. обучающиеся, у которых доминирует левое полушарие в мыслительном процессе, медленнее включаются в деятельность, требующую образного мышления и пространственного воображения;

2. обучающимся, у которых доминирует правое полушарие, требуется время для включения в мыслительный процесс, требующий абстрактно-логического мышления;

3. обучающиеся, не имеющие доминирования, имеют способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, успешнее выполнять деятельность, требующую использования особенностей обоих полушарий.

По результатам видно, что выявлены и левополушарные, и правополушарные, и амбидекстры (равнополушарные) обучающиеся, то есть каждый обучающийся имеет индивидуальные психофизиологические особенности, учёт которых предполагает формирование успеха в обучении. Преобладание амбидекстров, свидетельствует о сохранении пластичности мозга на данных возрастных этапах, т.е. психические процессы поддаются развитию.

Используя дифференцированный подход в обучении с учётом психофизиологических особенностей, мы создаём условия для успешного обучения, сохраняя психологическое и физическое здоровье.

Список литературы:

1. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг, обучение, здоровье. М., 1989.
2. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. М.: Изд-во «Сфера», 2001.
3. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001. — 128 с.

1.11. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НРАВСТВЕННОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Бушужева Эльмира Александровна

секретарь, МОУДОД «П/б ЦДОД» г. Магнитогорска

E-mail: citis@yandex.ru

В современном обществе одним из главных показателей уровня нравственности является потребность молодежи в нравственном развитии собственной личности и нравственном самоопределении. Вместе с тем в воспитательной практике образовательных учреждений на протяжении многих лет наблюдается деперсонализация человека, его нравственное отчуждение от социума и самого себя.

Для осуществления нравственного самоопределения старшеклассникам необходимо установить связи между своими поступками, их результатами и качествами личности, определяющими выбор поступков. Человек реализует себя настолько, насколько способен выходить за пределы собственного «Я». Нравственное самоопределение личности возможно тогда, когда она движется к обретению смысла жизни, лежащего вне собственного «Я». В связи с этим мы отмечаем особую важность в создании педагогических условий, обеспечивающих становление нравственного самоопределения старшеклассников, направленных на помощь им в выборе своего жизненного пути и в осознанном принятии решений.

Необходимо подчеркнуть, что понимание того или иного отношения к миру, к самому себе школьнику не дается автоматически. Смысл нравственной деятельности возможно обнаружить только при личностном переживании старшеклассником нравственных ценностей, что требует сложной внутренней работы по оценке своего поведения и развития смысложизненных ориентаций в процессе нравственного самоопределения. В свою очередь специфика педагогической деятельности должна предполагать направленность воспитания на развитие нравственных ориентаций высшего уровня [4].

На наш взгляд, одним из основных социальных институтов, способствующих решению данной педагогической проблемы, являются учреждения дополнительного образования.

Современное дополнительное образование детей в России представляет собой определенную систему, в которую входят следующие компоненты: ребенок как субъект образования, педагог дополнительного образования, дополнительные образовательные программы различного уровня и направленности, учреждения дополнительного образования детей и общественные детские, и молодежные объединения, занимающиеся реализацией дополнительных образовательных программ, семья, органы управления дополнительным образованием.

В учреждениях дополнительного образования созданы реальные образовательные пространства реализации компетентностного, опытно-ориентированного и личностно ориентированного подходов в организации образовательного процесса. Сегодня, когда школа в условиях экспансии единого государственного экзамена быстро теряет свою направленность на вариативность, получившую некоторое распространение на переломе XX—XXI вв., учреждение дополнительного образования получает «пальму первенства» как место для удовлетворения базовых потребностей обучающихся и тех интересов, которые не нашли педагогической поддержки в школе [1].

При этом дополнительное образование органически связано с учебно-воспитательным процессом в школе внеурочной и воспитательной работой. В основе данного образования лежат две ценности: свобода и интерес. Они тесно связаны: свобода (состояние, когда индивид видит реальные возможности осуществления им личностно значимые действия и реализация индивидуальных способностей) является условием самореализации ребенка, а ситуации свободной самореализации стимулируют интерес (готовность выбрать и осуществить нелIMITированную личностно значимую деятельность) [5].

Однако, учреждения дополнительного образования, качественно отличаются от учреждений общеобразовательного типа тем, что обучающимся предоставляется право свободного и самостоятельного выбора определенного вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы в избранной сфере познания.

В нашей работе, мы рассматриваем дополнительное образование и как особый институт, и как систему (образовательных программ, учреждений, органа управления), и как вид деятельности, направленные на удовлетворение тех образовательных и культурных потребностей личности, которые не удается реализовать в процессе получения общего

(основного) образования. Однако это вовсе не означает некоей второстепенной роли дополнительного образования.

Мы не можем разделить позицию некоторых авторов (Е. Б. Евладова, Л. А. Николаева и др.) относительно его вспомогательной роли, прежде всего тех, кто рассматривают дополнительное образование как «прекрасное подспорье для успешного учения в школе». На наш взгляд, важны, прежде всего, социальные функции дополнительного образования, отношение к нему со стороны учащихся как сфере реального удовлетворения многочисленных образовательных, культурных и иных потребностей (чего в ряде случаев нельзя сказать об основном образовании). Поэтому термин «дополнительное» не должен вводить никого в заблуждение. Оно выступает таковым лишь в рамках соотношения (в том числе терминологического) с основным образованием. По своему же социальному значению и роли в жизни общества, учащихся, их родителей дополнительное образование зачастую ничуть не уступает основному. Более того, оно имеет перед последним ряд неоспоримых преимуществ.

Обучение и воспитание в учреждениях дополнительного образования не является необходимым и в этом смысле обязательным. Это действительно то образование, которое осуществляется в соответствии с выбором учащихся и их интересами в свободное время. Возможность свободного выбора занятий, существование интересов учащихся к внеучебной деятельности и наличие у них свободного времени для нее — вот три основных отличия дополнительного образования от основного, базового, реализуемого в учреждениях общего образования. Именно потому, что занятия в учреждениях дополнительного образования не являются обязательными, а становятся результатом свободного выбора, основанного на желании, осуществляемого без всякого принуждения извне, деятельность в этих учреждениях приносит учащимся большое удовлетворение, настоящее удовольствие, которое часто многократно превышает удовлетворение от учебы в школе [3].

Следует отметить и такой аспект дополнительного образования, как возможность осуществить выбор занятия без боязни ошибиться в нем. В этом содержится одно из преимуществ дополнительного образования, которое позволяет учащемуся пробовать свои силы в самых разных видах деятельности. При этом сам выбор занятий может характеризоваться как узким практицизмом, так и обращением к их широкой социальной перспективе, возможности удовлетворить в них самые разнообразные потребности.

Другими словами, дополнительное образование может рассматриваться как образование, основу которого составляет свободная деятель-

ность, осуществляемая в свободное для детей время. Применительно к учащимся — основному субъекту дополнительного образования — это означает: во-первых, наличие сферы, свободной от непреложных дел; во-вторых, сознательное стремление молодых людей определенным образом использовать это время и отсюда — самостоятельный выбор варианта возможных действий; в-третьих, способность осуществить поставленную цель; в-четвертых, само действие [3].

Таким образом, дополнительное образование неразрывно связано не просто со свободным временем, а со свободой детей, более того, оно несет с собой эту свободу, предоставляя учащимся возможность выбора тех или иных занятий и получения от них радости, удовольствия, пользы, наслаждения. При этом степень свободы субъекта дополнительного образования определяется соответствием избранных видов деятельности стремлению личности реализовать себя в них.

Эти особенности оказывают положительное влияние на раскрытие своего внутреннего потенциала воспитанником и становление его нравственного самоопределения. Основная цель нравственного самоопределения старшеклассников в условиях учреждений системы дополнительного образования — способствовать формированию активного отношения детей и современной молодежи к тому, что окружает и воздействует на них, на основе согласования собственных стремлений с объективными закономерностями развития природы и социальных систем. Формирование активного отношения учащихся к людям, к обществу, к самому себе, к Родине, труду и выработка нравственных качеств личности возможны только в деятельности посредством накопления личностного нравственного опыта [2].

Список литературы:

1. Александрова Е. А., В чем состоит сегодня социальный заказ учреждениям дополнительного образования детей? // Воспитание школьников. 2010. № 8. С. 3—6.
2. Белоусова Е. Организация нравственного воспитания в учреждениях дополнительного образования // Воспитание школьников. 2007. № 11. С. 44—49.
3. Ерина Л. С. Проектирование познавательной среды для выпускников общеобразовательной школы в системе дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2006. 204 с.
4. Петрова Е. В. Аксиологический аспект управления процессом нравственного самовоспитания старшеклассников // Воспитание школьников. 2010. № 3. С. 35—41.
5. Пильдес И. В. Педагогические основы построения образовательных программ в УДО: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 154 с.

КОМПОЗИЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗО В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кандыбей Павел Наумович

аспирант кафедры рисунка и графики МГПУ, г. Москва

E-mail: lao@list.ru

Творческое самовыражение и саморазвитие ребенка является основным направлением в развитии его личности, поэтому является актуальной проблемой для современной школы. Художественно-творческая деятельность для ребенка — эффективный способ развития у него позитивной самооценки, мировосприятия, эмоционально-ценностного отношения к самому себе и окружающему миру.

Основными задачами дополнительного художественного образования являются как приобщение учеников к художественной культуре, воспитание эстетического вкуса, так и выявление наиболее одаренных учащихся для продолжения художественного образования в средних и высших специальных учебных заведениях. Для младших школьников открываются возможности для выявления и развития индивидуальных склонностей, творческого самовыражения.

Интеграция информационных технологий в процесс обучения изобразительному искусству в системе дополнительного образования позволяет организовать тренировку мыслительных действий, способствующих освоению образного языка изобразительного искусства и композиционной грамоты.

Так как активным носителем образного смысла является композиция произведения, нами была разработана специальная серия упражнений, направленных на развитие вариативности, непосредственности и гибкости композиционного мышления, воображения, постановки глаза, способности целно видеть.

Вопросы композиции в живописи трудно перевести на язык слов в силу специфики самого искусства живописи, которое не является словесным по своей природе. «Искусству живописи и особенно композиции можно серьезно учиться лишь наглядно, под руководством опытного художника» [2, с. 30].

Любая показанная ребёнку картина наглядна, но эта наглядность не безусловна. Научить ребенка понимать не только «предметные» и «сюжетные», но более глубинные смыслы художественного произведения и способы их передачи — задача преподавателя.

Для подготовки наглядного материала, развивающего композиционное мышление, нами активно использовались программные продукты Photoshop, 3ds max и культурно-информационный аспект Интернета.

Изучение закономерностей композиции начинается с простейших элементов (три квадрата, две линии) на плоскости. Даже простейшие сочетания прямоугольников дают основу для понимания изобразительной выразительности и движения в композиции [1, с. 15]. Вначале на экране они расположены случайно. Дети самостоятельно пытаются добиться гармоничного расположения, убеждаются, что композиция состоит не только из изобразительных элементов, но и пространства между ними. Важно уравновесить массы черного и белого. Достижение гармоничного расположения элементов по отношению друг к другу, их уравновешенность в целом и составляет суть композиции. На основании последнего цельного и сбалансированного варианта ребятами были составлены эскизы и выполнены в цвете афиши для детской выставки.

Интернет сделал доступным сокровища мировой художественной культуры, из существующих там виртуальных музеев и галерей могут быть отобраны для анализа работы мастеров живописи от Средних веков до начала XI века. Способность преподавателя отбирать подходящий материал, обрабатывать и организовывать его соответствующим образом определяет успешность обучения.

На следующем занятии детям показываются на экране монитора специально отобранные цветные репродукции жанровых картин старых мастеров. Далее учитель в программной среде Photoshop обесцвечивает изображение. Методом brightness/contrast преобразует изображение в тональные пятна. Во время этих манипуляций дети учатся понимать, как уравнивать части композиции по массе и тону.

Затем решается обратная задача. На экране монитора в рабочей среде Photoshop случайным образом размещены пятна различной величины и произвольной формы. На эти изображения накладывается подвижная рамка-прямоугольник меньшего размера. Перемещая рамку, дети находят несколько гармоничных комбинаций пятен внутри этого «видеоискателя», отмечая цветом, где будет расположен центр композиции. Основанием для выбора служит ощущение равновесия композиции. Дети учатся из целого выделять главное, отсекают лишнее, находят композиционный центр. Опыт анализа художественных впечатлений должен сочетаться с опытом самостоятельных творческих проявлений. Дети выполняют работу по превращению найденной индивидуальной композиции пятен в

образную композицию, сохраняя выбранные композиционные соотношения частей.

Так как при работе с младшими школьниками целесообразными объектами для художественного восприятия являются работы в жанре натюрморта, следующее занятие посвящается анализу работ мастеров живописи натюрморта. С помощью специальных компьютерных программ можно изменить детали композиции: передвинуть и трансформировать элементы, убрать или заменить предметы, изменить цветовую гамму или только цвет фона. При обсуждении возникающих при этом вариантов дети убеждаются в том, что каждая деталь в картине имеет свой смысл, и он уходит с изменением чего-либо в целостной композиции.

Например, мы выбрали натюрморт Я. Ф. ван Эса и, удалив со стола рассыпанные фрукты, предлагали детям заполнить пустоту на картине заранее подготовленными плодами, которые отличались размером и цветом. При их подборе и компоновке дети учатся видеть всю группу предметов в целом и собирать композицию по цвету.

При обсуждении натюрмортов полезно вернуться к теме перспективных построений. Напомнить и наглядно продемонстрировать на экране, что круг в перспективе превращается в эллипс, причем, чем ближе к уровню горизонта (высота наших глаз), тем значительнее перспективные изменения круга. Натюрморты обычно ставят ниже уровня глаз рисующего, чтобы его горизонтальная плоскость была видна в перспективном сокращении. На экране компьютера в рабочей среде 3ds max создаются объемные модели китайской чаши и тарелки, формируется сцена, повторяющая пропорции и расположение на плоскости предметов в натюрморте Я. Ф. ван Эса. Сцена демонстрируется при изменении угла зрения (выше – ниже) и прослеживается меняющаяся степень перспективного изменения окружностей. Далее вместо китайской вазы с малиной вставляем аналогичную вазу с клубникой, взятую из натюрморта Л. Муайон, изначально написанную под другим углом зрения. Дети сразу отмечают неоднородность по цвету, после рассуждений замечают и несоответствующие ракурсные сокращения.

В конце урока учащимся предлагалось составить из имеющихся дома предметов натюрморт и сфотографировать его. На следующем уроке обсуждались и анализировались выполненные фотографии натюрмортов, выбирались лучшие.

В результате предлагаемой игровой методики проведения занятий, основанных на принципах ротационной смены творческой и

аналитической учебной деятельности, расширяется диапазон знаний учащихся и область осмысления ими явлений искусства.

Познавательная активность на предлагаемой серии занятий проявляется в том, что учащиеся находят варианты решения задачи, корректируют материалы, предлагаемые учителем, вносят поправки, дополнения, обмениваются мнениями и комментариями, самостоятельно приходят к выводу о существовании законов композиции, осознанию её средств в передаче замысла. Процесс композиционного тренинга отличается динамичностью и наглядностью, носит форму увлекательной игры. Дети испытывают удовлетворение от творческой деятельности, что является главным мотивом для их обучения в Детской школе Искусств.

Компьютер и предоставляемые им сетевые ресурсы можно рассматривать как эффективный инструментарий педагогического процесса при обучении изобразительному искусству. С его помощью возможны формы подачи и способы подготовки учебной информации и наглядного материала, которые не только способствуют формированию отдельных понятий, но и развитию «композиционного чутья».

Освоение младшими школьниками содержания изобразительного искусства, средств его выразительности, способствует формированию эстетического сознания школьников, развитию эмоционально-чувственной сферы, предоставляет возможности для самосовершенствования и самореализации.

Список литературы:

1. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство: учебник для уч. 5-8 кл.: В 4 ч., Ч. 3. Основы композиции. Обнинск: Титул, 2005. 80 с.
2. Школа изобразительного искусства: В 10 вып. Вып. 7. М., Искусство, 1966. 128 с.

1.12. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПОТЕНЦИАЛ КЛУБОВ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ

Абдракипова Гульназ Рустемовна

аспирант КГУКИ, г. Казань

E-mail: Abdra27@mail.ru

Одной из форм организации культурно-досуговой деятельности, способствующей активному усвоению молодежью социальных норм и формированию необходимых социальных качеств, а также возможной быть интегрированной в систему высшего профессионального образования, является клуб.

Клуб представляет собой педагогически организованное, добровольное досуговое объединение граждан, взаимоотношения которых обусловлены общественно ценным и лично значимым содержанием коллективной досуговой деятельности [6].

Согласно определению, приведенному В. В. Туевым, клуб — это «инициативное коммуникативное объединение людей, организованное ими путем обособления в локальную общность в целях общения и нерегламентированной извне самодеятельности в сфере досуга» [5].

Культурно-исторический обзор клубной деятельности позволяет отметить, что значительное внимание поиску методов и средств нравственного воспитания личности в клубном пространстве уделялось в 70-х — 80-х годах прошлого столетия, когда перед обществом стояла задача формирования новой, социально активной, ответственной личности. Так, например, теоретик культурно-просветительной работы 70-х годов Триодин одним из методов нравственного воспитания в клубе видит «формирование навыков и привычек общественного поведения, общественной активности и инициативности» [3, с. 13]. Автор полагает, что методы организации общественно полезной деятельности позволяют теснее связать человека с жизнью. В этом вопросе он обращается к трудам С. Л. Рубинштейна, считавшего последнее основной задачей воспитания.

Поскольку под социальной функцией клуба понимается «роль, выполняемая клубом относительно потребностей общества» [3, с. 51], очевидным становится и тот факт, что клубная деятельность имеет ряд

возможностей социализировать досуг людей, в том числе установить общественный контроль досуга людей с неразвитыми социальными потребностями [1, с. 23].

Основные виды деятельности клуба, согласно исследованию Триодина, правомерно рассматривать как основные направления в его воспитательном воздействии на личность, согласно чему можно выделить следующие функции клуба: познавательная (просветительная), коммуникативная, преобразовательная, ценностно-ориентационная [4, с. 57]. Рассмотрим данные функции с точки зрения их участия в формировании социальной ответственности молодежи.

Познавательная функция клуба обусловлена потребностью человека в обучении на протяжении всей его жизни, являющейся интегральным элементом его общественной и профессиональной деятельности [4, с. 58]. Поскольку специфическими чертами клуба являются инициативность, самостоятельность, то упор здесь делается на самообразование. Доброжелательная среда, возникающая на почве общих интересов участников клуба, порождает также процесс взаимного обучения. Таким образом, частично формируется когнитивный компонент социальной ответственности молодежи. Немаловажен и тот факт, что человек нуждается в применении полученных знаний, площадкой для подобной деятельности выступает клуб, следовательно, есть все основания полагать о возможности формирования поведенческого компонента социальной ответственности.

Немаловажную роль в формировании поведенческого компонента социальной ответственности молодежи играет *преобразовательная функция*, побуждающая человека к деятельности, образованию как себя, так и окружающей среды, что обусловлено творческим отношением к деятельности. Субъект творческой деятельности изначально наделен скрытыми возможностями, которые способны раскрыться при определенных условиях. Перед клубом, таким образом, встает задача создания необходимых условий для раскрытия в человеке творческой потенции и стимулирования её проявления.

Ценностно-ориентационная функция клуба представляет собой активное участие членов клуба в выработке значимой для человека ценностной ориентации посредством морально-оценочных суждений, коллективных обсуждений асоциальных явлений, трансформирующихся в общественное мнение, и т. п., что предполагает выработку мотивов к социально-ответственному поведению молодежи.

Коммуникативная функция вытекает из потребности людей в реальном общении, из необходимости находиться в среде единомышленников (проблема реального общения людей представляется

наиболее острой в современный период, когда все большее количество людей прибегает к виртуальному способу коммуникации в социальных сетях интернет). Известно, что в процессе коммуникации люди способны влиять друг на друга. Как отмечает Л. Ю. Сироткин, результатом общения предстают некоторые изменения в сознании, поведении, взаимоотношениях общающихся, «причем изменения касаются не только изменения образа самого себя, но и изменения функций, состояний и свойств участников общения; к тому же эти изменения индивидуально различны» [2, с. 47]. Ученый предлагает учитывать асимметричность общения, являющуюся источником противоречий, в русле разрешения которых происходит развитие общения. Он отмечает такие функции общения как: регуляция поведения, волевое развитие человека, формирование личностных норм поведения, формирование и развитие межличностных отношений. Клуб в данном случае предстает посредником, связующим личность и общество для последующего взаимодействия и взаимовлияния.

Коммуникативная функция клуба, на наш взгляд, синтезирует потенциальные возможности формирования основных компонентов социальной ответственности молодежи, поскольку в процессе общения происходит познание личностью существующих в данном коллективе и общественной среде в целом моральных норм и правил поведения (когнитивный компонент); общение сопровождается эмоциональной окрашенностью (эмоциональный компонент); в результате коммуникации возможно формирование мотивации к социально ответственному поведению (мотивационный и поведенческий компоненты).

«Возможность удовлетворения разнообразных по диапазону и уровню потребностей индивидов в клубе, — пишет Н. Ф. Максютин, — позволяет организовать формирование общественно ценных интересов и качеств личности как целостный педагогический процесс со всеми связующими звеньями, со всеми ступенями духовного роста личности на основе имеющихся у них потребностей, позволяет организовать педагогический процесс как самовоспитывающую деятельность, при котором регулирование поведения личности в условиях досуга достигается внешне ненавязчиво и без нажима» [1, с. 23].

Распространенным явлением в последнее время стало возрождение в вузах студенческих клубов, волонтерских клубов, трудовых отрядов, интеллектуальных клубов, спортивных клубов и т.п., что говорит о повышении внимания к организации досуговой деятельности молодежи со стороны руководящих структур. Подобная тенденция отмечена, в частности, в Казани, в свете предстоящей Универсиады 2013 года, поскольку именно социально-активная, ответственная молодежь является

основным ресурсом организации мероприятия. Повышение туристической привлекательности Казани привело также к созданию многочисленных туристических, волонтерских клубов в вузах города, способствующих самореализации молодежи. Однако, учитывая тот факт, что существует пласт молодежи, не задействованный в процессе получения высшего профессионального образования, необходимо задуматься о создании молодежных клубов в сузах и по месту жительства.

Самореализация молодежи в клубной деятельности связана с разрешением основного противоречия: между достигнутым уровнем самореализации и необходимостью его повышения в целях наиболее полной самореализации личности. Условием превращения его в движущую силу формирования социально-ориентированной зрелой личности является высокий уровень сформированности социальных качеств личности: развитие чувство ответственности, потребность в заботе о других людях, способность к активному участию в жизни общества путем эффективного использования своих знаний и способностей, способность к эмпатии и др.

Таким образом, вовлечение молодежи в клубную деятельность способствует не только формированию, но и проявлению социальной ответственности, когда происходит реализация творческих способностей в процессе достижения цели, стоящей перед клубом как социальным институтом и направленной на активное взаимодействие коллектива с социальной средой.

Список литературы:

1. Максютин Н. Ф. Общественное значение и основные функции клуба. Учебное пособие. Ленинград, 1978. 82 с.
2. Сироткин Л. Ю. Формирование личности: проблема устойчивости. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1992. 176 с.
3. Триодин В. Е. Клубные методы нравственного воспитания. Учебное пособие. Ленинград, 1968. 30 с.
4. Триодин В. Е. Клуб и свободное время. — М.: Профиздат, 1982. 136 с.
5. Туев В. В. Феномен клуба: Историко-педагогический анализ: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.dissercat.com/content/fenomen-kluba-ist-ped-analiz>. Дата обращения: 17. 01.2012.
6. Шамсутдинова Е. В. Формирование досуговой культуры студентов вуза в условиях клубного объединения: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2000. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-dosugovoi-kultury-studentov-vuza-v-usloviyakh-klubnogo-obedineniya>. Дата обращения: 17. 01.2012.

ГЕНЕЗИС ДОСУГА ТРУДОВЫХ СООБЩЕСТВ В РОССИИ

Вильчинская-Бутенко Марина Эдуардовна

канд. пед. наук, доцент СПбГУКИ, г. Санкт-Петербург

E-mail: 3055556@rambler.ru

Определяющей задачей данной статьи является выявление причин становления и развития традиций организованного досуга трудовых сообществ в России.

Первой причиной следует считать начавшиеся в конце XIX века в России процессы социального изменения, благодаря которым появилась новая субкультура — трудовые сообщества в виде фабричных и городских рабочих. Сдвиги в развитии промышленности, и, как следствие, рост численности городского населения, фактически определили начало процесса урбанизации. В этот период происходило изменение структуры населения города: в результате разложения сословий феодального общества увеличивалась доля буржуазии, пролетариата, а также средних слоев. Изменения в России со второй половины XIX до начала XX вв. характеризовались повышением доли индустриальных и аграрно-индустриальных городов на 14 %, причем огромное большинство составляли именно аграрно-индустриальные города [1, с. 218]. Доля крестьян-мигрантов в городском населении постоянно росла, а вместе с ними увеличивалось число иных городских сообществ — мелких служащих, торговцев, приказчиков и иных мещан. Если в начале процесса урбанизации до 1890-х гг. крестьяне-мигранты концентрировались в землячествах и их включение в городской образ жизни было затруднено, то на рубеже веков благодаря достижениям технического прогресса мобильность и коммуникативные возможности человека, пусть и незначительно по сравнению с современностью, но увеличились, в основном благодаря строительству железных дорог, появлению радиосвязи, телефона, телеграфа, распространению доступных по цене книг и т. п. Как пишет Е. Р. Секачева, «Образование стало насущной необходимостью, во-первых, потому, что рабочий должен был повышать свою квалификацию, чтобы обслуживать новую сложную технику, во-вторых, не имея образования, человек не мог потреблять продукцию прессы и получать информацию, сообразуясь с новейшими средствами ее передачи» [2].

Таким образом, высокие темпы урбанизации обусловили появление индустриального образа жизни, разрыв российских

крестьян-мигрантов с традиционной культурой и атомизацию личности наемного фабричного рабочего. Отрыв крестьянина-мигранта от привычных форм существования и коммуникации требовал какой-то адекватной замены, повышал потребность во включении в какое-то новое сообщество людей с общими интересами и мировоззрением. Создание фабричными рабочими в новых бытовых и культурных реалиях своей субкультуры стало закономерным итогом и способом закрепления самоидентификации с группой.

Важными причинами появления и дальнейшего развития досуга трудовых сообществ стало разрушение привычных форм празднично-обрядовой жизни города и деревни, особый вклад в который привнесли либеральные общественные деятели и прогрессивно мыслящие предприниматели России. Так, зарождение нового социального слоя в России подтолкнуло общественную мысль к более активным действиям в поиске путей народного просвещения и образования. Просветительская деятельность частных лиц и общественных организаций получила во второй половине XIX века не вполне удачное название «внешкольного образования», и вопросы образования и воспитания взрослых все чаще находили отражение в работах российских ученых и общественных деятелей (К. Д. Ушинский, М. И. Демков, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, В. П. Вахтеров, В. И. Чарнолусский и др.) именно под этим термином, под которым подразумевалась «совокупность учреждений, служащих для удовлетворения умственных и художественных потребностей населения, прошедшего ту или иную ступень школьного образования, а также населения, по какой-либо причине оставшегося за порогом школы» [3, с. 85]. Предлагаемые представителями либеральной интеллигенции России виды деятельности для фабричных рабочих согласовывались с появлением и включением в досуговую практику широкой городской публики новых для конца XIX века видов активного и пассивного отдыха: публичных лекций, народных чтений при демонстрации «волшебного фонаря», синемаатографа, цирка, театра, различных танцевальных вечеров с оркестром и т.д. Со второй половины XIX века многие региональные предприниматели финансировали проекты строительства Народных домов, целью которых стало просвещение и культурный досуг с пользой для населения. Народные дома оборудовали сценой со зрительным залом, библиотекой, помещениями для кружков по интересам, по оказанию квалифицированной юридической помощи и, наконец, чайной. Все эти новые виды развлечений постепенно заменяли веками существовавшие традиции криминогенного

трактирного времяпрепровождения, из которого, как правило, исключались члены семьи (жены и дети). Таким образом, на рубеже XIX—XX веков происходило разрушение социально-культурного единства празднично-обрядовой жизни города и деревни.

Ещё одна важная причина, повлекшая изменения в структуре досуговых практик рубежа XIX-XX веков — появление новой формации предпринимателей-капиталистов западного образца, не чуждых либеральным взглядам. Необходимость финансирования «разумных» досуговых мероприятий российскими предпринимателями стала отголоском широкого общественного движения Европы конца XIX в., известного как «University extension» и на практике означавшего демократизацию культуры, т. е. приобщение низших слоев к культуре более высоких социальных страт. В России эта проблема была заявлена на Всероссийском торгово-промышленном съезде в Нижнем Новгороде в 1896 г., а на II съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895—1896) Н. Тимковский и Н. Попов выступили с докладами об организации развлечений для рабочих. Основной тезис докладчиков заключался в утверждении необходимости отвлечения народа от пьянства путем облагораживающего воздействия сильных и глубоких эмоций, вызываемых театром и музыкой. С середины 1890-х гг. московские фабриканты стали практиковать такую форму организации досуга рабочих, как устройство народных гуляний на безалкогольной основе.

Справедливости ради нужно указать, что многочисленные усилия российских предпринимателей-капиталистов новой формации по просвещению рабочих масс и организации их разумного досуга не всегда имели ожидаемый результат. Стремление к развлечениям и увеселениям в свободное от работы время определяло примитивизм досуговых интересов и слабую степень участия рабочих в корпоративных мероприятиях просветительной направленности. Однако тенденция к развлекательности, к «легкому» досугу была повсеместной в период конца XIX — начала XX века.

Таким образом, для возникновения организованного корпоративного досуга к концу XIX — начала XX веков в России объективно сложился ряд обстоятельств, среди которых важнейшими можно назвать:

- возникновение в результате урбанизации качественно новой социальной общности — фабричных рабочих, обладающих менталитетом, отличным от менталитета крестьянина отхожего промысла; расширение сети фабрик как локального места идентификации для новой социальной общности и как места формирования

репрезентативной группы для членов фабричных сообществ, оказывающей влияние на принятие ими жизненных решений;

- разрушение социально-культурного единства празднично-обрядовой жизни города и деревни; изменение, благодаря техническому прогрессу, городских досуговых практик; совместное проведение досуга мужчин и женщин;

- появление нового типа предпринимателей, озабоченных интенсификацией производства и созданием на предприятиях квалифицированного и ответственного сообщества наемных рабочих и служащих, характеризующихся лояльностью по отношению к руководству и предприятию;

- появление разнонаправленных частных инициатив предпринимателей по организации свободного времени трудовых сообществ: среди прогрессивно настроенных предпринимателей западного образца — ориентация на просветительную и культурно-досуговую деятельность среди фабричных рабочих и служащих; среди либерально настроенных предпринимателей — ориентация на снижение остроты социальных конфликтов на производстве, в том числе средствами суррогатного (алкогольного) времяпрепровождения.

Итогом исторического развития организованного досуга трудовых сообществ на рубеже XIX—XX вв. стало возникновение двух форм фабричного корпоративного досуга: повседневного и праздничного. Основными направлениями социально-культурной политики в рамках новых досуговых форм стала просветительная деятельность и приобщение рабочих к светской культуре, а также воспитание у рабочих лояльного отношения к фабрикам и их владельцам (то, что сегодня мы называем задачами формирования корпоративной культуры предприятия).

Список литературы:

1. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII—начало XX в.). Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланин. 2000. 548 с.
2. Секачева Е. Р. Городской фольклор как феномен массовой городской культуры начала XX в. // Новый исторический вестник. — 2001. — № 5. — С.67—74. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.nivestnik.ru/2001_3/5.shtml (дата обращения 21.11.2011).
3. Чарнолуцкий В. И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Рус. шк. 1908. № 10. С. 85—100.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРИОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ К ИДЕЯМ СОЦИАЛЬНОГО СЛУЖЕНИЯ

Герлах Ирина Витальевна

канд. пед. наук, доцент АГПА, г. Армавир

E-mail: irina_gerlah@mail.ru

Сегодня в России одним из наиболее массовых и активно развивающихся молодёжных движений является добровольческое (волонтерское) [2, с.6, 14]. Мы считаем, что в профессиональной подготовке социальных педагогов, как менеджеров волонтерских центров, а также пропаганде социального служения в детской и молодёжной среде эффективно использование игровых технологий.

Весной 2011 года нами была разработана программа смены «ДЕТИ: добровольчество, единство, творчество, инициатива», реализованная в детском оздоровительном комплексе (ДОК) «Сигнал» п. Кабардинка на побережье Чёрного моря в рамках проекта № 3.1.1/3768 «Разработка инновационных подходов к подготовке педагогов-организаторов летнего отдыха» при финансовой поддержке аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы».

Подготовка вожатых, студентов Армавирской педагогической академии, осуществлялась в рамках курсов «Работа в детском оздоровительном учреждении» и «Добровольческое движение». Цели курсов: 1) выработка у студентов конкретных практических умений и навыков по организации разумного досуга детей в детском оздоровительном учреждении; 2) обучение студентов основам организации добровольческой деятельности, формирование у них активной гражданской позиции, ЗУН, необходимых для успешной реализации социально-значимых программ, поддержки гражданских инициатив на местах. Подготовка вожатых включала в себя:

1. теоретические занятия по темам: «Добровольчество в России: история движения», «Добровольческое движение и современность», «Менеджмент в добровольчестве», «Мотивации социального служения», «Социальные технологии добровольческой деятельности». Освоение основных понятий, необходимых для успешной реализации смены: «добровольчество», «доброволец», «благотворительность», «социальный проект», «ролевая игра», «деловая игра» «общественная организация»;

2. семинары и практические занятия по темам: «Нормативно-правовые основы добровольческой деятельности и работы вожатых в

условиях ДОУ» (Конвенция ООН о правах ребёнка (несовершеннолетнего), ряд статей Гражданского Кодекса РФ, Закона РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», Закона РФ «Об общественных организациях (объединениях)», Конституции РФ, Закона о труде РФ, Семейного Кодекса РФ), «Профессионально-педагогическая подготовка вожатых», «Этикет и культура поведения. Искусство самопрезентации», «Игра как средство достижения педагогической цели», «Деловые и ролевые игры», «Упражнения и тренинги в работе вожатого», «Игровое и социальное проектирование», «Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми», «Действия вожатых по оказанию первой медицинской помощи и в экстремальных жизненных ситуациях» и др.

Проведение занятий сопровождалось применением мультимедийных средств обучения с использованием разнообразных наглядных материалов: богато иллюстрированных компьютерных презентаций и видеороликов с материалами наиболее успешных добровольческих проектов последних лет. Широкое ознакомление студентов с основными наработками летней педагогики и добровольческого движения соединялось с изучением технологических аспектов педагогической деятельности воспитателя детского оздоровительного учреждения (ДОУ).

При разработке программ курсов мы опирались на материалы, посвящённые исследованию проблемы использования разнообразных игр, в том числе ролевых, в формировании личностных качеств детей и молодёжи, приобщении их к идее социального служения. Нами были изучены труды В. А. Сухомлинского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, Л. С. Выготского., Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна, И. И. Фришман, А. П. Анисеевой, Ш. А. Амонашвили, С. А. Шмакова, О. С. Газмана и др. Кроме того мы уделили большое внимание работам А. Р. Ляндзберга, Ю. Ю. Лазарева, Б. В. Куприянова, А. Е. Подобина, М. Ю. Кожаринова, А. А. Берелехиса и др., посвящённых использованию разнообразных игр, в том числе ролевых, в детских летних оздоровительных лагерях, в школе и вузе в обучающих, развивающих и воспитательных целях; исследованиям О. В. Решетникова, Н. Ю. Слабжанина, В. П. Бодренковой, Е. А. Захаровой, в которых изложены описания лучшего практического опыта по системному развитию добровольчества в России, в том числе в условиях лагерей.

В помощь вожатым нами было выпущено учебно-методическое пособие «Программа смены «ДЕТИ: добровольчество, единство, творчество, инициатива» в условиях детского оздоровительного комплекса» [2]. В него вошли как авторские разработки, так и материалы предоставленные Детским фондом «Виктория» (г. Москва),

Всероссийским фондом «Национальные перспективы», фондом «Созидание» (г. Москва) и Социальной молодёжной сетью добровольческих агентств.

Программа смены «ДЕТИ: добровольчество, единство, творчество, инициатива» включает в себя теоретические занятия, разнообразные игровые формы работы, мероприятия, связанные с актуализацией творческих способностей детей в условиях детского оздоровительного комплекса.

Цели смены: 1) обучение социальному проектированию, основам межсекторного взаимодействия, бесконфликтному общению, работе в команде; 2) воспитание гражданственности, патриотизма, инициативного поведения, социальной ответственности, бескорыстия, толерантности, приобщение к здоровому образу жизни; 3) развитие творческих и коммуникативных способностей, креативного мышления, социально значимых качеств личности.

Задачи смены: 1) приобщить детей, подростков и молодёжи к идеям добровольческого служения; 2) сформировать основные понятия, необходимые для участия в добровольческой деятельности; 3) помочь в личностно-профессиональном самоопределении подростков и молодёжи; 4) научить детей ставить цели и разрабатывать программы добровольческой деятельности; 5) мотивировать детей на участие в добровольчестве.

Содержание мероприятий смены было обусловлено тем, что перед нами, как перед разработчиками, стояла задача создания двух пересекающихся между собой программ работы: для младших отрядов и для старших и средних отрядов. Игровые технологии занимают центральное место в программе смены.

Для работы со старшими и средними отрядами нами были предложены игры, включающие в себя элементы упражнений на сплочение команд (отрядов), развитие навыков командной работы; игры-тренинги, цель которых — проверка сплочённости команды, её рабочего потенциала, выявление «слабых мест», обучение бесконфликтному, конструктивному общению.

В качестве новой игровой формы работы с детьми мы предложили вожатым интеллектуальное конструирование. Интеллектуальное конструирование — форма командной работы, позволяющая комплексно использовать как игровые, так и обучающие методы: игру-поиск, игру-головоломку, мозговой штурм, продуктивное обучение, взаимообучение и др. Цель интеллектуального конструирования — сплочение команды, развитие познавательного интереса детей, расширение кругозора, развитие аналитического мышления, логики,

умения представлять и отстаивать свои взгляды, продуктивного, бесконфликтного общения.

Для младших отрядов мы разработали игры-акции и игры-упражнения, направленные на развитие коммуникативных и творческих способностей, воспитание толерантности, активной жизненной позиции. Нашей целью стало формирование морально-нравственной и интеллектуальной основы, которая впоследствии может стать базой для формирования жизненной позиции молодого добровольца.

Конкурсы, тематические вечера, театрализованные представления, уроки, сборы, акции и другие формы работы вожатых с детьми также содержат в себе элементы игры.

Наиболее важными для реализации программы «ДЕТИ» стали ролевые игры, общая цель которых — обобщение и применение на практике полученных знаний в условиях максимально приближённых к реальным жизненным ситуациям. Комплексная игра «Добро меняет мир» [1, с. 66—68] является авторской разработкой сочетающей в себе элементы деловой игры и ролевой игры живого действия. Её продолжительность — 5 дней. *Цель* — практическое освоение участниками игры основ социального проектирования, создание максимально реалистичной атмосферы работы молодёжной (детско-юношеской) общественной организации, реализующей практику добровольчества. *Задачи игры:*

1. создание социального проекта, направленного на решение актуальных общественных проблем;
2. практическое применение разнообразных форм работы молодёжных (детско-юношеских) общественных организаций;
3. развитие коммуникативных и творческих способностей, навыков работы в команде;
4. освоение понятий: «проект», «социальный проект», «цель проекта», «задачи проекта», «методы проекта», «средства проекта», «целевая группа», «критерии эффективности проекта» и др.;
5. формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов;
6. воспитание системного мышления, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире;
7. обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений;
8. воспитание ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом.

Ход игры был осуществлён в два этапа «Наша общественная организация» и «Наш социальный проект». Ведущие игры следили за регламентом и выполнением правил игры, чёткостью ролевых взаимодействий, раздавали индивидуальную информацию и задания, осуществляли игровой арбитраж и управление игрой. В игру также были вовлечены представители администрации и работники лагеря, вожатые и воспитанники младших отрядов, выполняя разнообразные игротехнические функции.

Летом 2011 года нами проводился мониторинг эффективности реализации программы «ДЕТИ: добровольчество, единство, творчество, инициатива». Было установлено, что в результате реализации программы участники смены получили представление широкое о перспективах, основных направлениях, истории становления и развития отечественного и зарубежного волонтерского движения; о мотивировании добровольческих инициатив; о нормативно-правовых основах добровольческой деятельности; о взаимодействии с общественными организациями, реализующими практику добровольчества. Они научились выявлять социальные проблемы, решаемые силами волонтеров; работать в команде; организовывать добровольческую деятельность.

Список литературы:

1. Герлах И. В., Колосийцева В. Д. «ДЕТИ: добровольчество. Единство, творчество, инициатива» в условиях детского оздоровительного комплекса: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. Армавир, 2011. 140 с.
2. Системное развитие добровольчества в России: лучшие практики: сборник материалов. М., 2010. 256 с.

САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ– ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Михневич Светлана Николаевна

*соискатель, НОУ ВПО «Вятский социально-экономический
институт», г. Тюмень
E-mail: 713024@mail.ru*

Изменение социальной и образовательной ситуации в РФ актуализировало необходимость поиска эффективных путей для решения обострившейся проблемы подготовки квалифицированных специалистов с высшим образованием, готовых быстро адаптироваться к новым условиям труда, умеющих рационально организовать свой умственный труд.

В документах, которые определяют стратегию развития российского образования: в Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине развития образования в РФ» отмечается необходимость формирования у студентов умений организации своей деятельности: ставить цели, планировать и контролировать свою деятельность, оценивать результаты собственного труда, уметь работать с различными источниками информации, общаться.

Целесообразность осмысления проблемы формирования умений самоорганизации студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе обусловлена необходимостью повышения успешности в учебной и профессиональной деятельности будущих специалистов. Студент, владеющий данными умениями, сам организует, упорядочивает, регулирует, контролирует и оценивает свой труд, умеет самостоятельно приобретать знания из разных источников и использовать их в практической деятельности, пользоваться разными видами чтения, а способы его деятельности индивидуализированы в соответствии с его личностными особенностями.

Для студентов, владеющих умениями самоорганизации, характерны многообразие интересов, сознательная работа над выработкой своего мировоззрения, над волевыми чертами характера, они отличаются настойчивостью в достижении целей. Они в значительной мере владеют своими психическими процессами: умеют длительно сосредотачивать свое внимание в процессе работы, используют рациональные приемы запоминания, проявляют мыслительную активность и т. д.

На современном этапе развития общества актуальной является готовность личности к непрерывному образованию, что становится необходимым условием для деятельности человека и его интеграции в национальное и мировое сообщество.

Особенностями обучения в вузе являются значительное возрастание роли самостоятельной работы студента и исчезновение повседневного контроля выполнения домашних заданий, а также существенное увеличение количества изучаемых дисциплин и, в то же время, сжатость выделенных на их изучение сроков.

Проблема формирования умений самоорганизации студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе связана с неспособностью студентов младших курсов грамотно, рационально организовать свой умственный труд. Умения самоорганизации приобретаются первокурсниками методом «проб и ошибок». Многие студенты испытывают трудности из-за недостаточного уровня сформированности умений планировать свою деятельность, рационально использовать свое время, организовать себя, работать с книгой, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли, работать в команде. Именно поэтому необходимо целенаправленно формировать данные умения в период адаптации к обучению в вузе.

Классики педагогической науки (К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский) считали, что без целенаправленной, последовательной и систематичной работы по формированию умений организации умственного труда невозможна успешная учебная деятельность. Формирование умений самоорганизации студентов-первокурсников, их совершенствование во многом зависят от понимания сущности понятия «умение» [3, с. 98].

В педагогике умения определяются как «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков». Умения проходят при своем формировании ряд этапов: 1) первоначальное умение; 2) недостаточно умелая деятельность; 3) отдельные общие умения; 4) высокоразвитое умение; 5) мастерство [5, с. 26].

Обучая студентов, совершенствуя мастерство практикой, занимаясь самообразованием и самообучением, всегда следует определять точный перечень знаний, навыков и умений, которые должны быть приобретены и усовершенствованы за время учебы и при изучении каждой учебной дисциплины.

Далее рассмотрим понятие «самоорганизация». Слово «самоорганизация» состоит из двух корней. Чтобы раскрыть его значение, необходимо рассмотреть оба составляющих компонента.

Современный толковый словарь под редакцией С.И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой рассматривает прилагательное «организованный» как планомерный, отличающийся стройным порядком, дисциплинированный, действующий точно и планомерно [7].

Самоорганизация относится к числу волевых качеств личности. Проявление воли («силы воли», волевого усилия) в различных специфических ситуациях заставляет говорить о волевых качествах (свойствах) личности. При этом как само понятие «волевые качества», так и конкретный набор этих качеств остаются весьма неопределенными, что заставляет некоторых ученых сомневаться в действительном существовании этих качеств.

В современных отечественных исследованиях организованность выделяется как одно из базовых свойств личности. Несмотря на такое выделение, феномен организованности является до настоящего времени мало изученным, отчасти в силу того, что в современной психологической науке нет единого мнения относительно природы данного свойства. Подобным образом можно объяснить феномен самоорганизации.

Вообще в психолого-педагогических исследованиях (Л. И. Божович, А. В. Зосимовский, Т. Е. Конникова, Т. Н. Мальковская и др.) организованность рассматривают как усиленную, напряжённую деятельность, направленную на реализацию поставленных задач [3, с. 120]. Это и форма самовыражения и самоутверждения личности, обусловленная не внешней, принудительной необходимостью, осознанно принятым решением напряжённо приобретать знания, умения и навыки ради профессионального становления. Эти аспекты применительно ко многим профессиям и в современных условиях являются особо актуальными. К сожалению, анализ практики показывает, что в процессе обучения в вузе этому не уделяется должного внимания, а будущие специалисты не осознают значимость вышеназванных характеристик. В будущей профессии студенты видят лишь привлекательную внешнюю сторону.

Рассмотрев понятия самостоятельности и организованности, представляем определение термина «самоорганизация». Самоорганизация — это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и

ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга. Итак, в основе самоорганизованности как качества личности лежат не только знаниевые и деятельностные характеристики, но и волевые и оценочные.

Формирование качеств самоорганизации важно начинать с подросткового возраста. Однако это лишь основа для дальнейшего формирования этого качества в процессе обучения в вузе. Но анализ практики и наш эмпирический опыт показывает, что в вузе этому не уделяется внимание. На первый план, как правило, выходит знаниевый компонент, т. е. овладение профессиональными знаниями.

Рассмотрев понятия «умения», «организованность», «самоорганизация», можно дать определение термина «умения самоорганизации студентов-первокурсников». В результате анализа различных подходов под «умениями самоорганизации студентов-первокурсников» следует понимать комплекс личностных действий, основанных на знаниях, специфики организационной деятельности и проявляющихся через саморегуляцию, позволяющую эффективно осуществлять будущую профессиональную деятельность. Умения самоорганизации студентов-первокурсников представляют собой совокупность умений, которые позволяют сознательно и рационально управлять своей деятельностью, отражают особенность организационной деятельности, связанной с планированием деятельности, рациональным использованием своего времени, самостоятельным приобретением и применением знаний из различных источников, совершенствованием способов умственного труда, оценкой результатов деятельности, осознанием полученных результатов.

Система умений самоорганизации студентов-первокурсников, которые в процессе профессиональной подготовки трансформируются в параметры будущей профессиональной деятельности (организационные, информационные, интеллектуальные), это:

1. организационные умения (умения организации и управления своей деятельностью): планирование своей деятельности; ориентирование во времени; контролирование своей деятельности; адекватная оценка результатов своей деятельности;

2. информационные умения (умения самостоятельного приобретения и использования знаний из различных источников для решения практических задач, умения построения устной и письменной речи в зависимости от условий общения с другим человеком): работа с учебной и научной литературой, с текстами; грамотное и содержательное построение устной и письменной речи.

3. интеллектуальные умения (умения, связанные с совершенствованием способов мыслительной деятельности): умения анализа и синтеза; умение выделять главное; умение сравнивать и умения обобщать и классифицировать.

Сущность умений самоорганизации студентов-первокурсников заключается в умении студента без систематического внешнего контроля, без помощи и стимуляции со стороны преподавателя, самостоятельно, максимально используя свои индивидуальные возможности, организовывать и проводить свою деятельность по реализации принятых целей и индивидуальному развитию, в переходе от системы внешнего управления к самоуправлению.

Специфика умений самоорганизации студентов-первокурсников определяется как осознанная работа по организации своей деятельности, планированию этой деятельности; рациональному использованию своего времени на учебу и дела; самостоятельному приобретению и использованию знаний из различных источников для решения практических задач; совершенствованию способов мыслительной деятельности; контролю и адекватной оценке своей деятельности.

Список литературы:

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика [Текст] / Роберто Ассаджиоли. — М.: «REFL-book», 2010. — 314 с.
2. Безрукова В. Приемы конспектирования. // Педагогическая техника. — 2006. — № 4. — С. 8 — 14.
3. Валеева Н. Ш. Психология и культура умственного труда. — М.: КНОРУС, 2010. — 240 с.
4. Введенский Н. Е. Условия продуктивности умственной работы. — М.: Медгиз, 1952. — Вып. 3. — Кн. 2. — С. 865—876.
5. Гордеева Т. О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников. // Вопросы психологии. — 2010. — № 1. — С. 24—33.
6. Евтихов О. В. Харизма лидера: феноменология и особенности формирования. // Альма Матер. — 2011. — № 1. — С. 41—45.
7. Толковый словарь Ожегова. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.ozhegov.ru/>.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА УРОВЕНЬ БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ

Омельченко Людмила Николаевна

канд. пед. наук, доцент НУБП Украины, г. Киев

E-mail: omelchenko2006@ukr.net

Молодая семья — это первый начальный период жизнедеятельности супругов (какие могут иметь детей дошкольного возраста), чья семейная активность характеризуется формированием супружества и отцовства [5]. С. Минухин определяет семью как открытую социокультурную систему, находящуюся в процессе преобразования. Это изменение может происходить как под воздействием внутренних проблем, так и требований общества [4]. Скорость социально-культурных трансформаций современности чрезвычайно высока, поэтому мы предполагаем — указанные преобразования влияют и на взаимодействие супругов в молодой семье. Таким образом, актуальность данной проблемы не вызывает возражения.

Начальный период жизнедеятельности супругов связан с многими социально-психологическими процессами, среди которых первоочередное значение имеют адаптация и интеграция. По определению И. Гребенникова, адаптация — это приспособление супругов друг к другу и к обстоятельствам, в которых находится семья [2]. Другие ученые (С. Ковалев, Кеспай, Хибенер, Озер) рассматривают данный процесс как взаимное уподобление супругов и согласование их мыслей, чувств и поведения. В толковании семейной адаптации мы склоняемся к тезису Н. Лукашевича об оптимальном взаимодействии человека и социальной среды. Суть его выражается в эффективной социальной (предметной) деятельности, то есть, отвечающей интересам и личности, и социальной среды. Изменения хотя бы с одной стороны взаимодействия нарушают установившееся соответствие интересов, что требует корректировки взаимодействия с целью оптимизации [3]. Следовательно, процесс супружеской адаптации можно рассматривать как налаживание взаимодействия членов супружеской пары с целью достижения высокой ее функциональной оптимальности.

Некоторые ученые выделяют первичную и вторичную адаптацию членов молодой семьи (С. Ковалев, В. Кравец). Первичная происходит на уровне ролевых и личностных отношений супругов. Ролевая адаптация — на уровне согласования семейных обязанностей. Понятие семейной роли невозможно анализировать без категории «социальная роль» — некий относительно устойчивый шаблон поведения (включая действия, мысли и чувства), воспроизводимый индивидами, которые занимают одно и то же положение в социальной системе [6]. Данное понятие тесно связано с термином «позиции». Ролевые позиции в семье — отец, мать, муж, жена, ребенок и т. д. Анализируя семейные роли, Л. Шнейдер отмечает: «Семейные роли должны составлять систему, которая приближалась бы к непротиворечивой и могла бы удовлетворить многие психологические потребности» [7, с. 210].

Первичная адаптация супругов осуществляется в двух основных видах их соотношений: ролевых и межличностных. Базовым для ролевых отношений становится представление о целях брака (скрытых для сознания), в которых выражается мотивация супругов. Общая мотивация супругов включает в себя разные мотивы: хозяйственно-бытовой, морально-психологический, семейно-родительский, интимно-личный [1]. Таким образом, и представления о браке будут разными. Молодожены, ориентированные на хозяйственно-бытовой брак, первенство отдадут хорошо налаженному быту, брачующиеся по морально-психологическим мотивом, — взаимопониманию, семейно-родительский мотив определяет приоритет воспитательной функции, а интимно-личный — присутствие желаемого и любимого партнера. Итак, чтобы семья была благополучной, эти представления должны быть тождественными или не противоречащими представлениям другого, и наоборот.

Результаты наших исследований констатируют определенную несогласованность представлений мужчин и женщин о ролевом репертуаре их семейных позиций. В проводимом нами исследовании принимала участие молодежь брачного возраста (20—24 лет) разных социальных слоев, разного образовательного уровня. Общее количество выборки — 300 человек: 150 — женского и 150 лиц мужского пола. Целью констатирующего эксперимента было выявление различий в представлениях мужчин и женщин о браке. Их наличие позволяет сделать предположение о влиянии гендерных стереотипов на появление трудностей в процессе первичной социально-психологической адаптации членов молодой семьи.

Молодым мужчинам и женщинам было предложено написать творческую работу «Моя будущая семья», в инструкции испытуемых просили поместить описание супругов в различных ситуациях семейной жизнедеятельности. Полученные результаты позволили сделать вывод об изменении представлений мужчин и женщин относительно просоциаль-

ной ориентации жен. По сравнению с 2005 годом, количество мужчин и женщин, признающих право жен на сочетание профессиональной самореализации и семьи заметно возросла (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Отношение молодежи к профессиональной самореализации жены

Отношение	2005 г.		2011 г.	
	Муж. (%)	Жен. (%)	Муж. (%)	Жен. (%)
позитивное	28	31	39	49
негативное	54	44	25	21
нейтральное	18	25	36	30

Как свидетельствуют данные таблицы, процентное значение положительного и нейтрального отношения к профессиональной реализации женщины значительно возросло. Это может подтверждать качественно новую тенденцию молодой украинской семьи к уменьшению численности детей (ведь карьерный рост женщины не возможен в ситуации частого отпуска по уходу за ребенком), укрепление экономического положения семьи. Вместе с тем стоит отметить и другие тенденции, выявленные в процессе анализа материалов. При достаточно высоком одобрении социальной активности женщин мужчины не соглашаются разделить с женщиной часть семейных обязанностей, связанных с домашним хозяйством и воспитанием ребенка (детей), проявляя при этом определенный инфантилизм. К такому выводу мы пришли, основываясь на контент-анализе творческих работ. Качественными единицами анализа текста были категории ролевого репертуара жен и мужей. Мужчины, положительно относящиеся к работающей жене, чаще прибегали к высказываниям, ключевым словом которых является слово «должна». В работах представителей сильного пола чаще повторялись такие высказывания: жена должна работать, помогая мужу; жена должна уметь совмещать карьеру и семью; жена должна уметь поровну распределять внимание между мужем, ребенком и работой; жена должна уметь распределять время; жена не должна надеяться только на заработок мужа; жена должна найти общий язык с моими родителями; жена должна взять на себя заботу о семье, если у мужчины это не удастся; жена должна советовать и подсказывать мужу в сложных жизненных ситуациях; жена должна помогать мужу в принятии важных решений; жена должна любить мужа, а не его статус или доходы; жена должна уметь все; жена должна быть не только красивой и умной, но и трудолюбивой.

Причем описание просемейной активности указанной группы мужчин состоит из размытых описательных фраз — защищает семью, выполняет мужскую работу (без конкретной детализации функций),

выполняет физически тяжелую работу, выполняет неженскую работу, может помогать жене.

Женщины, ориентированные на карьерный рост, в свою очередь, выражают надежду на взаимное, согласованное выполнение семейных ролей. Они ориентированы на помощь мужа в воспитании детей, выполнении бытовых обязанностей. Некоторые из них (7 %) готовы взять на себя функцию поставщика семьи, но при условии делегирования «женских» обязанностей мужу, а 4,6 % девушек категорически высказались против замужества, мотивируя свое мнение тем, что женщина, имеющая высшее образование, престижную должность, достойную зарплату (или свой бизнес), в состоянии самостоятельно воспитывать ребенка, не перегружаясь семейными обязанностями.

Таким образом, можно сделать вывод: гендерный стереотип жены наполнился представлениями о ней как работающей женщине, поскольку оно присуще молодым людям обоих полов, однако гендерный стереотип мужчины остался неизменным относительно просемейной активности. Поэтому очевидным является несовпадение представлений и ожиданий мужчин и жен по ролевой наполненности их семейных позиций, отсюда — повышение трудности адаптационного периода, увеличение числа разводов в первые годы совместной супружеской жизни. Дальнейшие наши исследования будут направлены на решение проблемы преодоления влияния указанных стереотипов на семейную адаптацию молодых супругов.

Список литературы:

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
2. Гребенников И. В. Основы семейной жизни: учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1991. 158 с.
3. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навчально-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 112 с.
4. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 304 с.
5. Омельченко Л. М. Подружній конфлікт у молодій сім'ї: методичний посібник. К.: Науковий світ, 2006. 49 с.
6. Харчев А. Г., Мацковский М. С. Современная семья и ее проблемы (Социально-демографическое исследование. — М.: Статистика, 1978. 223 с.
7. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 928 с.

2.2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ Б. СПИНОЗЫ

Белан Елена Альбертовна

канд. психол. наук, доцент КубГУ, г. Краснодар

E-mail: propedevtika00@yandex.ru

В философии Б. Спинозы можно выделить несколько основных идей относительно онтологии и феноменологии активности человека:

- идея о самопричинности и вечной деятельности Бога как первоосновы мира;
- идея о необходимом характере активности как субстанциональной характеристики сущего;
- идея о неоднородности человеческой природы как причины феноменологического многообразия активности.

Б. Спиноза называл Бога порождающей природой, свободной причиной [1, с. 243—244]. «Бог есть имманентная (immanens) причина всех вещей, а не действующая извне (transiens)» [3, с. 339]. Свободная причинность, согласно мыслителю, предполагает самопричинность. «Под причину самого себя (causa sui) я разумею то, сущность чего заключает в себе существование, иными словами, то, чья природа может быть представляема не иначе, как существующею» [3, с. 316]. Бог, таким образом, есть субстанция, поскольку он есть то, «что существует само в себе и представляется само через себя, т.е. то, представление чего не нуждается в представлении другой вещи, из которого оно должно было бы образоваться» [3, с. 317]. «Бог составляет производящую причину (causa efficiens) не только существования вещей, но и сущности их» [3, с. 342]. Весь мир представляет собой атрибуты и модусы этой изначальной активной вечной субстанции, поэтому Бог определяется Спинозой как «существо абсолютно бесконечное», субстанция, состоящая из «бесконечно многих атрибутов, из которых каждый выражает вечную и бесконечную сущность» [3, с. 316—317]. «Бог не только предрешил существование вещей, но и их природу. Это значит, что сущность и существование вещей должны зависеть от воли и могущества Бога» [2, с. 252]. Всемогущество Бога является действующим от

вечности и остаётся таковым всегда, поэтому, по мнению Спинозы, «деятельность творения мира и деятельность его сохранения есть одна и та же деятельность Бога» [2, с. 257].

Тем самым Спиноза подчёркивает всеобщую причинность Бога, его активность, обеспечивающую существование мира, поскольку «все, что только существует, существует в Боге, и без Бога ничто не может ни существовать, ни быть представляемо» [3, с. 330].

Согласно логике Спинозы, мир является порождённой природой, т. е. следствием порождающей причины, и поэтому «содержит причину внутри себя» [1, с. 243]. Формулируя закон непрерывности, философ подчёркивал абсолютность природного начала: «природа не делает скачков» [1, с. 281]. Таким образом, наделение природы основаниями активности выражалось в перенесении на неё признаков божественного начала.

Спиноза высказывал мысль о том, что если вещь действует, то только если она необходимо определена к какому-либо действию Богом [3, с. 342]. При этом он ставил активное действие в зависимость от адекватности причины этого действия, т.е. единственной, абсолютно возможной, проистекающей из самой природы, соответствующей сущности действия. В противоположность этому пассивное состояние страдания возникает и неадекватных частных причин (см.: [3, с. 418]). Таким образом, активность объектов не носит характера абсолютной, и зависит от природы тела, подвергающегося действию, и природы тела действующего [3, с. 376].

Спиноза писал о двойственной природе души. Он утверждал сущностью души стремление, т. е. начало активное [3, с. 464]. Согласно рассуждениям философа, желание составляет и сущность человека, поскольку человек так или иначе определён к какой-либо деятельности [3, с. 474]. Спиноза полагал, что «душа наша в некоторых отношениях является активной, в других — пассивной, а именно: поскольку она имеет идеи адекватные, она необходимо активна, поскольку же имеет идеи неадекватные, она необходимо пассивна» [3, с. 419]. Пассивность души Спиноза объяснял тем, что человек нуждается в представлении себя через нечто опосредующее. Согласно его размышлениям, «сущности человека не присуща субстанциальность, иными словами, субстанция не составляет форму человека. Сущность человека составляют известные модификации (модусы) атрибутов Бога» [3, с. 370]. Поскольку существование человека ограничено могуществом внешних причин, «человек необходимо подвержен всегда пассивным состояниям, следует общему порядку природы, повинуется ему и приспосабливается к нему,

насколько того требует природа вещей» [3, с. 495—497]. Тем самым, активность человеческой природы необходимым образом подразумевает её неоднородность.

Одним из проявлений активности человека Спиноза, как и многие философы Нового времени, признавал аффекты. Аффекты могут иметь большую власть над душой и оказывать влияния на действия тела. Спиноза писал: «Под аффектами я разумею состояния тела (*corporisaffectiones*), которые увеличивают или уменьшают способность самого тела к действию, благоприятствуют ей или ограничивают ее, а вместе с тем и идеи этих состояний» [3, с. 418]. Тем не менее, Спиноза, называя подверженность человека эмоциям рабством, признавал возможность укрощения и ограничения аффектов [3, с. 488] — посредством активных действий воли человек может обуздать страсти.

Особое место в философии Спинозы занимает диалектика воли и разума как свободы и необходимости. Спиноза придерживался взгляда на свободу как на абсолютную необходимость в том понимании, что такая свобода зависит от себя самой [1, с. 240]. Философ даёт такое описание свободы и необходимости: «Свободной называется такая вещь, которая существует по одной только необходимости своей собственной природы и определяется к действию только сама собой. Необходимой же или, лучше сказать, принужденной называется такая, которая чем-либо иным определяется к существованию и действию по известному и определенному образу» [3, с. 317]. Эта трактовка соотношения свободы и необходимости вытекает из общей философской концепции Спиноза, согласно которой «в природе вещей нет ничего случайного, но все определено к существованию и действию по известному образу из необходимости Божественной природы» [3, с. 345]. Спиноза утверждал, что Бог, будучи причиной всех вещей, «действует на основании абсолютной свободы воли» [2, с. 224]. Человек свободен поступать тем или иным образом, однако «если свобода человека определена к какому-либо действию, то надо сказать, что Бог в этот момент так создал его» [2, с. 263]. Спиноза не видит противоречия в том, что воля человека часто определена внешними причинами. С точки зрения мыслителя, все внешние вещи также предопределены Богом, и в данном случае выступают не более чем посредники. Самой причиной предопределения действий человека выступает опять же Бог. «Этому не противоречит то, что человеческая воля часто определяется внешними по отношению к ней вещами и что все вещи, существующие в природе, взаимно определяют друг другом к какому-либо действию; ибо эти вещи также определены Богом. Ни одна вещь не может определять воли, и, наоборот, никакая воля

не может определяться иначе, как лишь могуществом Бога», — пишет Спиноза [2, с. 263]. Именно поэтому Спиноза, полагая свободу действия человека согласно с божественной волей, полностью отрицал возможность свободного самостоятельного волеизъявления в душе. Он писал: «В душе нет никакой абсолютной или свободной воли; но к тому или другому хотению душа определяется причиной, которая в свою очередь определена другой причиной, эта — третьей, и так до бесконечности» [3, с. 406].

Спиноза полагал волю и разум тождественными. Как пишет философ, «воля и ум не составляют ничего помимо отдельных волевых явлений и идей. Отдельное же волево явление (*volitio*) и идея — одно и то же. Следовательно, воля и разум (*intellectus*) — одно и то же» [3, с. 408]. Воля в понимании Спинозы свободна, как разум, поскольку предопределены Богом. Однако воля есть и необходимость по этой же причине. Спиноза указывал на ошибку человека в осознании факта свободы деятельности. «Большой частью люди думают, кажется, что они свободны лишь постольку, поскольку им позволено повиноваться своим страстям, а будучи принуждены жить по предписанию Божественного закона, они думают, что поступают своим правом» [3, с. 590]. Целесообразность человеческой деятельности, по Спинозе, лежит в области сообразованности с божественным соизволением. Согласно Спинозе, «воля не может быть названа причиной свободной, но только необходимой» [3, с. 346]. Воля, таким образом, есть сама душа [2, с. 268], и является свободной в той мере как свободна душа, поскольку ничто внешнее не может изменить её сущность: «если душа определяется внешними вещами к утверждению или отрицанию чего-либо, то она не определяется таким образом, что принуждается внешними вещами, она остается всегда свободной. Ибо ни одна вещь не имеет силы разрушить ее сущность; поэтому ее утверждение или отрицание всегда происходит свободно» [2, с. 267].

Тем самым в философии Б. Спинозы утверждается абсолютная природа активности, которая составляет необходимое онтологическое основание бытия человека в мире.

Список литературы:

1. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. СПб.: Петрополис, 1996. Т. 3: Новое время. 714 с.
2. Спиноза Б. Приложение, содержащее метафизические мысли // Спиноза Б. Избранное. Мн.: Попурри, 1999. 592 с.
3. Спиноза Б. Этика // Спиноза Б. Избранное. Мн.: Попурри, 1999. 592 с.

2.3. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ НЕКОТОРЫХ ОРНАМЕНТАЛЬНЫХ СИМВОЛОВ

Александрова Ольга Григорьевна

канд. пед. наук, доцент ХГУ, г. Херсон, Украина

E-mail: msfuria@rambler.ru

Материальная культура каждой нации привлекает к себе пристальное внимание исследователей разных направлений. Это материал для историков, этнографов, философов, фольклористов, художников, филологов, психологов, в котором хранятся мировоззренческие представления наций и народов. Украинский орнамент является наиболее стойким произведением народного искусства, которое сохранило черты архаичной языческой культуры, и перенесло ее для потомков. Исследование вопроса о семантических пространствах и их построении в сознании современного человека имеет важное значение для понимания психической природы орнаментальных изображений, которая может быть использована в психодиагностической, консультативной и воспитательной практике.

На сегодняшний день орнаментальная символика достаточно широко изучена в трудах этнографов, искусствоведов, художников, философов, историков (М. Селивачев, А. Найден, Г. Павлуцкий, Д. Антонович, Н. Костомаров, В. Любченко, А. Байбурин, В. Щербаковский М. Станкевич, А. Кульчицкая, Р. Захарчук-Чугай, Н. Дмитренко и другие); но, по нашему мнению, недостаточно освещен этот вопрос с точки зрения психологической науки.

В психологической и другой литературе широко обсуждается тема символики мифа и его психосемантические особенности (в частности, в психоаналитическом подходе). Этот вопрос изучали Е. Артемьева, В. Петренко, А. Шмелев К. Г. Юнг, Э. Эдингер, Л. Леви-Брюль, А. Лобок, В. Пропп, А. Потебня, и другие. Однако, до сих пор мало изученным остается вопрос о психосемантике украинского народного орнамента.

Научные труды, которые посвящены исследованию психосемантических пространств определенных абстрактных

изображений (Е. Артемьева и ее ученики), освещают особенности восприятия неизвестных объектов, которые не имеют определенного смысла [1]. В нашей работе нас интересуют семантические пространства, которые образуются в сознании человека при восприятии символического изображения, которое имеет архетипическую природу, полисемантический характер и определенную графическую форму. Такой аспект психосемантического исследования есть новым для украинской психологической науки.

Цель нашего исследования — обнаружить понятийно-смысловую структуру отдельных мотивов украинского орнамента.

Гипотеза: если мотивы орнаментов являются проекцией коллективного бессознательного, то независимо от уровня знаний о культуре своей нации, индивидуальные смыслы, которые присваиваются отдельным мотивам, должны совпадать с коллективными смыслами, которые описаны этнографами.

Характеристика выборки. В эксперименте участвовали 252 человека (из них: 207 женщин, и 45 мужчин) в возрасте от 18 до 47 лет, студенты 1—3 курсов дневного и заочного отделений Херсонского государственного университета, городские и сельские жители.

Процедуру эксперимента проходила в три этапа. Первый этап включал ассоциативный эксперимент - испытанным было предложено 14 орнаментальных мотивов [4], 8 цветов (были использованы цвета теста Люшера) [5] и 25 абстрактных понятий (сила, радость, дружба, вселенная, известие, вечность, величие, доброта, плодородие и т. д.). Необходимо: к каждому орнаментальному мотиву подобрать наиболее соответствующее понятие и цвет, который с ним ассоциируются. Полученные данные суммировались по каждой паре «мотив» — «понятие» и «мотив» — «цвет» для всех испытуемых (на их основе созданный массив первичных данных).

На втором этапе данные были обработаны с помощью факторного анализа (использовали стандартный пакета программ STATISTICA 5.0., метод главных компонент, вращение осей Varimax). Было выделено 10 значимых факторов, которые исчерпывают 79,5 % общей дисперсии. Все факторы униполярные.

Третий этап включал интерпретацию результатов. Мы анализировали три группы стимулов (изображение, абстрактные понятия и цвета), с целью выявления взаимосвязей между ними. В результате в отдельные факторы вошли или определенные изображения, или понятия и цвета (факторная нагрузка $>0,5000$). Приведем короткое описание отмеченных факторов (проранжировано по величине удельного веса).

Первый фактор имеет удельный вес 6,2 и суммарную дисперсию 12 %. Этот фактор включает понятие радость, жизнь, дружба, доброта, преданность, известие, жизнерадостность и цвета желтый и серый. Это значит, что более активное использование этих понятий в ассоциативном эксперименте связано с большим использованием указанных цветов. Наверное, существуют орнаментальные мотивы, которые связывают между собой указанные понятия и цвета. Мы приходим к такому выводу потому, что в ассоциативном эксперименте участвовали мотив—понятие и мотив—цвет, а комбинация понятие-цвет совсем новая. При этом мы сталкиваемся с семантическим пространством отдельно взятых цветов и эмоциональным оттенком каждого отдельного понятия. Так в рамках этого фактора сочетают основной (желтый) и дополнительный (серый) цвета, которые имеют в определенной степени противоположный эмоциональный оттенок. Поэтому сложно выделить, какие понятия связаны с определенным цветом.

Второй фактор имеет удельный вес 5,6 и объясняет 11 % общей дисперсии. Этот фактор включает 4 изображения (2 мотива «цветок», «крест», «змея»). В рамках этого фактора сочетают изображения абстрактного характера, значения которых могут быть разными, не всегда синонимическими. Именно такие символы могут быть полисемантическими, потому что кроме конкретного названия фигуры, могут возникать разные ассоциации.

Третий фактор, удельный вес которого 5, а процент исчерпывающей дисперсии 10, включает понятие вселенная, единение, праздник, гармония, творчество и красный цвет. В восприятии испытуемых красный цвет, который связан с определенными мотивами (например, цветок 1), опосредствовано оказывается также связанным с указанными понятиями. Таким образом, энергия и активность, которую символизирует красный цвет, связывается у испытуемых с понятиями вселенная, единение, праздник, гармония, творчество.

Четвертый фактор имеет удельный вес 4 и объясняет 8 % общей дисперсии. Этот фактор включает понятие движение, переменчивость, стремление и синий цвет. Синий цвет, который символизирует тенденцию к снижению внешней защиты, эмоционального комфорта спокойствию не может ассоциироваться с противоположными понятиями, потому такая комбинация стимулов может быть объяснена тем, что указанные понятия и цвет, могут быть отнесены к характеристикам воды.

Пятый фактор имеет удельный вес 3,97 и объяснительную дисперсию 8 %. Этот фактор включает пять орнаментальных изображений, которые объединены растительным происхождением (мотивы «ветка», «трилистник», «листочек», «дубовые листья» и

мотив «крест», который стилизован и напоминает растительный объект). Таким образом, мы имеем дело с конкретными изображениями, которые имеют понятийно достаточно похожие значения и наличествует растительный прообраз.

Шестой фактор имеет удельный вес 3,57 и объясняет 7 % общей дисперсии. В этот фактор входят понятия известие, устойчивость, вечность, спокойствие и черный цвет. По словам исследуемых, черный цвет, который ассоциируется с одной стороны со скорбью и трауром, с другой стороны — с устойчивостью, вечностью, определенной неизменностью и неизбежностью, что и отображается в определенных понятиях.

Седьмой фактор имеет удельный вес 3,3 и объясняет 6,5 % общей дисперсии и включает понятия сила, труд, величие и коричневый цвет. Мы видим семантическую связь между понятиями сила, труд и величие (традиционно в украинской культуре существовал культ труда, и славилось трудолюбие), а также их объединяет земледельческий коричневый цвет. Кроме того коричневый цвет трактуется как потребность в снижении тревоги, стремления к комфорту, что также в верованиях украинцев связано с землей (основной архетип Большой матери — Земля).

Восьмой фактор, удельный вес которого 3,19, а дисперсия 6 %, включает понятие жизни, развитие, плодородие, возобновление и зеленый цвет. Этот фактор объединяет понятия, которые могут быть отнесены к растительному миру, как и зеленый цвет, который в свою очередь также доминирует среди растений и символизирует развитие и качественные изменения.

Девятый фактор имеет удельный вес 2,87 и объясняет 6 % общей дисперсии. Этот фактор объединяет понятия богатство, плодородие и фиолетовый цвет. Такой результат может быть объяснен ассоциацией этих понятий и цвета с изображением винограда, которое еще с античных времен было символом женской фертильности и, по мнению ученых (Самохвалов, Керлот, Купер), напоминает строение женских репродуктивных органов.

Последний десятый фактор имеет удельный вес 2,55 и объясняет 5 % общей дисперсии. Этот фактор объединяет 4 орнаментальных изображения, которые отображают земледельческую тематику: ромбический мотив, решетка, грабельки, конь; что сочетаются не по графике, а за семантике. Среди них 2 конкретных изображения и 2 абстрактных, что связывается похожим значением.

Три из выделенных факторов имеют в своем составе только изображение — это второй, пятый и десятый. При этом в эти факторы вошло 12 изображений (мотивы «птица» и «виноград» не входят в ни

один из определенных факторов, имея достаточно своеобразное графическое и семантическое определение). Мотив «крест» входит одновременно в два фактора — второй и пятый, по той причине что имеет стилизацию, которая напоминает цветок. Цвета и понятия вошли в упомянутые факторы в полном объеме.

Таким образом, мы обнаружили связь между абстрактными понятиями и цветами. Определенные цвета ассоциируются у испытуемых с определенными понятиями. То есть мы можем говорить о семантических пространствах цветов, которые составлены абстрактными понятиями, и эмоциональном компоненте определенных понятий. Каждый цвет имеет свое значение, которое можно сопоставить с абстрактными понятиями. Выходя из предположения, что цвет имеет самостоятельную семантику в сознании человека, мы можем проанализировать совпадение полученных результатов (сочетание цветов и абстрактных понятий в рамках определенных факторов) с литературными данными [2, 4].

Полученные результаты достаточно убедительно объясняют традиционный символизм каждого цвета, который свидетельствует об определенном архетипическом происхождении понимания цветов как символов. Объединяет цвета с символами еще и то, что каждый цвет имеет полисемантическое значение (например, черный цвет — земледелие и скорбь).

Как видим, в этнографии описанные конкретные ассоциации с определенным цветом. В нашем же эксперименте мы получили абстрактные понятия, которые объясняют более глубокую семантику цветов, но эти понятия, на наш взгляд, связаны между собой и раскрывают смысловые оттенки более детально.

Список литературы:

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. / Под редакцией Ханиной. М., 1999.- 350 с.
2. Гурьська А. Граматика орнаменту. // Мистецтво і освіта, - 1999, - № 1, с. 9-12
3. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 1997.
4. Селівачов М.Р. Українська народна орнаментика ХІХ – ХХ ст. (іконографія, номінація, стилістика, типологія) Дис. на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства. К., 1995.
5. Собчик Л.Н. Метод цветowych выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера. / Методическое руководство. М., 1990.- 87 с.

КОНЦЕПТ «ОШИБКА»: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ

Батурина Оксана Сергеевна

канд. психол. наук, доцент БирГСПА, г. Бирск

E-mail: Bosbeer@mail.ru

Существует обыденное, житейское представление об ошибке как о негативном, нежелательном явлении. Знакомство с явлением «ошибка» происходит в период детства, общее смысловое значение данного понятия усваивается рано. При выполнении того или иного дела и совершении неправильного с точки зрения взрослого действия, родители или воспитатели указывают ребенку на его ошибку. В дошкольном возрасте обнаружение, анализ и исправление ошибок связан с подготовкой детей к обучению в школе, когда они получают первые знания и умения, например, учатся совершать простые математические действия, осваивают письмо. В период младшего школьного возраста внимание детей к собственным ошибкам усиливается, это сопровождается выставлением оценок учителем, а основным критерием выставления оценки является правильность выполнения задания. В период обучения педагог учит детей корректировке собственных ошибок и проводит «Работу над ошибками». Работа над ошибками является неотъемлемой частью методики преподавания любого предмета.

Слово «ошибка» имеет широкое применение во всех областях социальной действительности. Научное понимание ошибок пронизывает такие области знания, как математика, физика, информатика, юриспруденция, медицина и другие. Концептуально теория ошибок представлена в математической статистике. Теория ошибок — раздел математической статистики, посвященный построению уточненных выводов о численных значениях приближенно измеренных величин, а также об ошибках (погрешностях) измерений. Слова «ошибка» и «погрешность» используются как синонимичные, равнозначные. «Ошибка» не имеет обычного значения чего-то неправильного, в научном измерении означает неизбежную погрешность, которая сопутствует процессу. Поэтому ошибки с точки зрения теории вероятности нельзя избежать, их можно свести к возможному минимуму.

Отправной точкой рассмотрения ошибки как психологического явления становится разбор ее концепта (этимология, история, современные ассоциации, оценки и т. д.). Этимология слова «ошибка», рассматриваемая в филологии, остается спорной. Современное

общеупотребимое слово «ошибка» связывается с церковно-славянским словом «ошибати», то есть «промахнуться, ударить мимо цели», от глагола «шибать» [2], а также со значением «воздержаться, отстать, оказаться на отшибе» (древне-русское «ошибь» — хвост) [4]. Причем в словаре П. Я. Черных [4] указывается, что слово это известно в русском языке с XV—XVI века, и что в других славянских языках в последнем значении отсутствует. Следует отметить, что синонимы ошибки, такие как промах, просчет [3], этимологически также связаны с идеей стрельбы и других действий, требующих точности в вычислении.

Дальнейшее рассмотрение синонимизации слова «ошибка» позволяет выделить отдельные смысловые группы:

1. синонимы, смысловое значение которых следует от корня слова: гистерология, грех, зевок, иллюзия, ляпсус, перлы, тавтология, уродливость, шероховатость. Каждое из данных слов позволяет раскрыть особенность ошибки, ее проявление или принадлежность к определенной системе (морально-нравственной, психической, физической, коммуникативной и т.д.). Например, иллюзия — ошибка, возникающая при восприятии тех или иных предметов, явлений, тавтология — речевая, письменная ошибка, выражающаяся в повторении используемого слова.

2. слова, выражающий новый смысл изначального слова благодаря присоединению приставок,

- ошибки, возникающие в системе при отступлении от запланированных этапов, при не достижении заданной цели: (о-, об-) обвес, обман, обмолвка, обольщение, обсчет, оговорка, опечатка, описка, оплошка, оплошность, ослепление, ослышка;

- ошибки как следствие отрицания, отсутствия элемента в системе или системы в целом, как проявление противоположного назначения, функционирования явления, как неспособность совершить действие или полное его отсутствие: (не-) неверность, недогляд, недоработка, недосмотр, недостаток, неловкость, неосторожность, неправильность, неточность;

- ошибки как движение сквозь что-то или мимо, пропуск чего-то, действие, нарушенное установленными границами или временем: (про-) провес, провинность, промах, промашка, промер, пропуск, проруха, просмотр, просчёт;

- ошибки в значении «по-иному», «через»: (пре-) прегрешение, преступление; перекося;

- ошибки в значении удаления от системы: (у-) уклонение, упущение;

- ошибки как противоположность, враждебность, направленность против кого-чего-нибудь в системе: (а-) аберрация, аномалия;
- ошибки как отклонение, нарушение чего-либо в системе: (пара-) паралогизм, паракронизм;
- ошибки, смысл которых совпадает с общим значением самого слова, указывается минимальность проявления ошибки: (по-) погрешность, помарка;
- ошибки, возникающие у субъекта, совершающего их, указывающие направленность на себя, самостоятельность: (само-) самообман, самообольщение.

В эту группу синонимов были отнесены также слова, образованные другими приставками: заблуждение, искажение, накладка, отступление.

3. ошибки, указывающие на нарушение последующего этапа в процессе, формулируются словосочетанием: ложный шаг, неверный шаг.

Анализируя толковые словари русского языка, в семантике концепта «ошибка» можно выделить два значения: 1) результат: неправильность в какой-работе, вычислении, написании [2], в действиях и мыслях [1]; 2) действие субъекта, процесс: неправильное действие, ошибочный поступок [2].

Несмотря на отсутствие научного понимания, «ошибка» в современной речи общепотребимо. Следовательно, возникает возможность рассмотрения житейского понимания явления ошибки. Семантика слова «ошибка» в обыденном понимании выявляется при сочетаемости с прилагательными. Можно выделить такие параметры значения слова «ошибка»:

1. причины возникновения, обусловленные психологическими особенностями субъекта (глупая, кричащая, легкомысленная, невинная), как признак незрелости, отсутствия жизненного опыта (голая детская, мальчишеская);
2. особенности протекания, наблюдаемость (незаметная, очевидная, явная);
3. закономерность проявления (редкая, единственная, распространенная, частая, типичная, случайная, закономерная);
4. сила, влияние на результат процесса: незначительность (небольшая, маленькая, мелкая), значительность, важность (большая, огромная, гигантская, крупная), деструктивность последствий (чудовищная, серьёзная, грубая, жестокая, роковая, фатальная, губительная, опасная, трагическая, ужасная);

5. эмоциональное отражение на других субъектах (печальная обидная);

6. принадлежность субъекту (моя, твоя).

В сочетании с глаголами слово «ошибка» выявляет функциональность, действие субъекта, совершающего ошибку, в различных временных параметрах: 1) динамика ошибки как процесса (причина, значение, результат, следствие); 2) предупреждение (удержать, предостерегать, оберегать, избежать); 3) совершение (сделать, совершить, допустить, пропустить); 4) обнаружение, анализ (обнаружить, найти, выявить, подметить, заметить, вскрыть, признать); 5) результат процесса (привела к чему-либо, обернулась чем-либо); 6) управление (исправить, сгладить, загладить, извинить, простить).

Из анализа сочетаемости различных слов с «ошибкой» видно, что это понятие многозначно. Ошибка — это общее название для целого класса понятий, связанных с искажением, с дефектом деятельности в каждом из трёх полей: предметном, логическом и поле взаимоотношений, смыслов. Ошибка представляется как некое отклонение от намеченной цели или поставленной задачи при несоответствии промежуточных и в итоге конечных результатов процесса, приводит к негативным результатам деятельности системы. Как психологическое явление ошибка является результатом действия субъекта, совершенного неточно или неправильно, вопреки плану.

Ошибка вскрывает несовершенство процесса, системы. Возникновение ошибки не определяется злым умыслом субъекта, целенаправленностью ее совершения. Однако, в силу причинения вреда процессу и субъекту, обладания порой роковыми последствиями, совершение ошибки следует избегать самому и оберегать от него других. Человек обладает способностью к ее управлению.

Список литературы:

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., М., 1997.
2. Словарь русского литературного языка: В 4 т., М., 1981—1984.
3. Словарь синонимов русского языка. М., 1968.
4. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка — 3-е изд. — М., 1999.

ПСИХОЛОГИЯ, ФИЗИКА И ЙОГА: УНИВЕРСАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ — ОСОБОЕ СВОЙСТВО МАТЕРИИ

Корнеев Сергей Семенович

*канд. психол. наук, доцент, Дальневосточный федеральный
университет,
кафедра психологии, г. Владивосток,
E-mail: korneenkovss@yandex.ru*

В последнее десятилетие проблема сознания все более глубоко и широко исследуется комплексом естественных, гуманитарных и естественных наук. Несмотря на философские и научные исследования в течение сотен лет, концепция сознания остается самой актуальной и противоречивой. Теоретические и эмпирические вопросы сознания стоят в центре внимания психологии. Многообразие подходов к изучению феноменов психики и сознания говорит об уникальности самой природы человека. Психология должна найти то основание, на котором можно выстроить стройную систему взглядов духовной, душевной, биологической и физической природы человека.

Наука утверждает, что все процессы, происходящие в материальном мире, имеют свою причину, нет случайностей, вся жизнь подчинена определенным законам природы. Значит, и в работе ума, в психической жизни человека тоже нет ничего случайного. Если законов движения нет, то жизнь Вселенной и человека не подлежит никакому объяснению, и поиск «смысла жизни» не имеет смысла. Если же закон есть, то его необходимо познать. Психология — это наука о познании объективных законов душевной жизни человека. Познание человеком самого себя, законов саморазвития неотделимо от познания законов развития сознания и Вселенной. Знание законов эволюции позволяет понять деятельность памяти, ума, интеллекта, воли, интуиции, избегать несчастья и «притягивать» счастье, благополучие, радость. Ничто не происходит случайно, но мы видим порой только следствия, так как причина скрыта в недрах Универсального Сознания.

Цель статьи: показать, что: а) основой жизни на Земле и во Вселенной является Универсальное Сознание; б) сознание есть особое свойство материи.

Человек, как и вся природа, есть проявление Универсального Сознания в мире бытия. Эволюция человека связана с одухотворением материи и развитием сознания, для этого капля сознания облекает себя

в форму физического тела. Наполняя физическое тело сознанием, человек постепенно одухотворяет природу и ее проявления. Понимание особенностей развития человека в контексте эволюции природы открывает новые перспективы не только для психологии, но и для всей науки в целом. Психология полностью оправдывает свое название как наука о душе, когда перейдет от изучения раздробленного сознания в виде фрагментарной психики к познанию законов, лежащих в основе Единого Универсального Сознания.

Универсальное Сознание есть Высшая Реальность, ядро всех вещей и всех существ. Оно имеет много имен, что может быть определено как безграничное пространство, в котором Вселенная рождается, растет и умирает; духовная субстанция всех вещей; основание, на котором возникают все вещи. Оно не имеет частей, не произведено, неразруσιμο, неподвижно, вечно и всепроникающее, не снаружи и не внутри, находится по ту сторону времени, пространства и ума. «Сознание — это не что-то абстрактное, — пишет Шри Ауробиндо, — оно есть само существование, и является чем-то очень конкретным» [17, с. 112].

Ведические знания показывают, что каждый человек наделен Высшим Сознанием, что «каждый человек есть Брахман во всей своей полноте» [18, с. 90]. «Ибо, воистину, Человек есть Бог» [18, с. 223]. Высшая реальность — это не только Универсальное Сознание, но и Универсальная психическая энергия или Универсальная Сила. «Человек, человечество — это проявление Универсального Сознания. В каждом человеке есть все то, что и во Вселенной» [8, с. 6]. Эволюция отдельного человека (человечества) абсолютно связана с развитием Вселенной и все определяется движением Универсального Сознания.

В Универсальном Сознании каждый индивид имеет свое место, свое предназначение в контексте всеобщего развития. Миссия человека продолжается в пределах Земли до тех пор, пока каждый индивид не станет самосознающим существом Вселенной. Шри Ауробиндо, обращаясь к ученикам, пишет: взгляни на Вселенную, это твое «Я», т. е. Брахман, и все сущее есть ты сам, твоя радость, твоя печаль, твои друзья и враги — в Нем. «Все: жена, дети, друзья, враги, радость, печаль, победа, поражение, красота и уродство, воодушевление и безжизненность — все это лишь свойства Единого Сознания, и это наше собственное сознание. Если вдуматься, то нет у нас ни друзей, ни врагов, ни радостей, ни печалей, которые бы не были делом наших рук... Вся Вселенная есть лишь результат Единой универсальной Воли, которая, решив сотворить в себе множество, превратила себя во все те формы, что мы в ней видим» [18, с. 193—194]. Мы привыкли наделять человека субъективным,

измененным, обыденным, расстроенным и многочисленными другими видами сознания, но человек изначально наделен Универсальным Сознанием, в этом его главное величие. Практическая реализация объективного Сознания доступна каждому человеку, это лишь процесс времени.

Изучение сознания и его феноменов представляет для науки фундаментальный интерес. Наука предполагает определенную форму исследования — экспериментальную, и логический поиск начинается с аксиом, в которых никто не сомневается. Наиболее ярко и привычно это проявляется при рассмотрении работы мозга, когда считается, что мозг порождает психические процессы и сознание. В науке, именуемой «психология», одной из фундаментальных аксиом является положение, что сознание есть высшая форма развития психики, которая, в свою очередь, детерминирована функциями мозга и социума. Особенности организации и работы сознания человека пытаются раскрыть не только наука, но и религия, теософия, эзотерика, оккультизм, йога, тантра. В религиозных догматах исходной позицией о сотворении бытия, сознания, психики, тела человека, как и всего мира, является деятельность Высшей Личности — Бога. В йоге о природе человека говорится, что человек создан Единым Разумом. Квантовая механика считает, что в основе мироустройства лежат информация, энергия и сознание. Вселенная движется и развивается благодаря универсальным взаимодействиям и суперсиле [4].

Движение Универсального Сознания самодетерминированно и не поддается логическому обоснованию, и все происходящие в мире изменения зависят от этого самодвижения. Наука придерживается мнения, что законы материи и жизнь человека имеют определенные (явные и скрытые) детерминанты или силы. Универсальное Сознание, возможно, и есть та отправная точка, с которой начинается и которая определяет все изменения в материи и саму жизнь человека. «Универсальное сознание объективно, и человек в своей основе, потенциально, также обладает объективным сознанием. Каждый человек включен в Универсальное Сознание и постоянно получает поток объективной информации, которая обрабатывается мозгом. Обработанная и декодированная умом информация в силу несовершенства ума теряет свои объективные характеристики и представляет субъективный мир личности, который далек от реальности» [7, с. 101].

Рассмотрим более подробно различные точки зрения на природу сознания. Концепцию сознания на западе ввел в философию Анаксагор в V веке до н. э., где сознание рассматривается как «бесконечное, самоуправляемое, ни с чем не смешанная субстанция,

источник движения, необходимая часть всего живого, имеющее сходные свойства у животных и человека». Физик В. Паули и психолог К. Г. Юнг пришли к единому мнению, что между физикой и психологией существуют глубокие связи, физическая и психическая реальности соотносятся между собой как количественная и качественная составляющие, физика и психика — комплементарные аспекты одной реальности. Еще раньше философ А. Шопенгауэр писал, что сознание не существует без объекта, фактически они представляют одну и ту же сущность, рассматриваемую с разных точек зрения. Аналогично этому и высказывание А. Эйнштейна, что душа и тело не есть нечто различное, это только два пути восприятия одних и тех же вещей. Физика и психология — это два различных направления в попытке связать наш опыт посредством систематического мышления. Сознание становится одновременно элементом изучения физики и психологии. Каждая из этих научных дисциплин подходит к изучению сознания со своими специфическими методами, но достигает при этом лишь одностороннего знания о нем. Познание феномена сознания возможно лишь при взгляде на него одновременно с двух сторон: естественно-научном и гуманитарном, отмечает М. Б. Менский [9, с. 71]. Только таким образом можно построить теорию сознания.

По мнению академика В. Н. Волченко, сознание целесообразно понимать как высшую форму информации, причем информация-сознание является столь же фундаментальным проявлением Вселенной, как и энергия-материя [2, с. 3]. Сознание человека — это неотъемлемая часть сознания Вселенной как живой системы. Весь мир — есть сознание, все творится сознанием [3].

В. И. Вернадский, разрабатывая теорию ноосферы, полагал, что ноосфера создается разумом, и что разум имеет природное, космическое явление [1]. Всеобщий разум влияет на эволюцию человека и каждого индивида в отдельности. Современные ученые считают, что мысль человека — это частица, которая порождается сознанием и связана с энергией духовного плана. Исходя из этого, Дж. Уолд, лауреат Нобелевской премии, полагает, что этот принцип свойствен всей Вселенной, т. е. сознанием наделено все сущее. Установлено, что атомы и молекулы имеют сознание, постоянно обмениваются информацией и реагируют на человеческую мысль [13, с. 6]. Любой атом, клетка, молекула обладают своей толикой сознания. Сознание в атомах и молекулах кажется пассивным или несуществующим только по причине его микроскопичности и нашей неспособности его увидеть в данной системе [12, с. 27]. Академик Ф. Я. Шипунов пишет, что квантовая

механика исследует частицу как физическую структуру и как волну или энергию. За пределами элементарных частиц материального мира уже не существует, остается лишь их волновая составляющая. Это духовная субстанция, именно она строит весь физический мир. Волновую природу имеют не только элементарная частица, но и атом, молекула, человек и все мироздание. В настоящее время с математической точностью доказано существование творящих сил Вселенной, от которых зависят весь материальный мир и жизнь человека. Это открытие в квантовой механике считается последним словом науки [14, с. 16]. Физик Д. Бом пишет, что человек есть целая часть неделимой реальности, которая обладает идеей о самой себе. Эту реальность Д. Бом обозначает как Поле Сознания [10, с. 134]. Поле Сознания, по мнению Г. И. Шипова, лежит в основе всего материального мира [11, с. 34]. В. Ю. Тихоплав, исследуя разработку ученых в области квантовой механики, приводит свое определение Вселенского Сознания. По его мнению, это волновая энергоинформационная субстанция, олицетворяющая Творца и обладающая неограниченными возможностями саморазвития и творения [15, с. 135]. Под информацией В. Ю. Тихоплав понимает разнообразные свойства Вселенского Сознания, а под энергией — атрибут Вселенского Сознания, количественную меру движения бесконечных форм материи. Материя — это особым образом структурированная воздействием информации энергия, которая проявляется в виде частиц, атомов, молекул [15, с. 136]. Физики отмечают, что все есть энергия. Любая форма материи — это энергия, дух и духовность — тоже энергия. Современная физика вплотную подошла к изучению сознания, и дает этому явлению такое определение: «Сознание есть выбор квантовой альтернативы» (А. Б. Менский). Под квантовой альтернативой понимается вся совокупность возможных, вероятностных состояний системы.

В последние годы бурно развивается квантовая психология. Квантовая теория сознания помогает ответить на вопрос, каким образом невидимая и неосязаемая для нас эмоция превращается в физиологический компонент, который и воспринимается органами чувств. Ученые утверждают, что все жизненные функции тела зависят от изменений происходящих в квантовом поле. Квантовые процессы влияют на обмен веществ, воздействуют на все физиологические функции и на все психические процессы человека, считает Д. Чопра [16, с. 9]. К квантовым сигналам он относит любовь, веру, сочувствие, милосердие и другие надличностные качества человека.

Американский ученый П. К. Мудгал выдвинул гипотезу, согласно которой сознание представляет фундаментальную основу

субатомной частицы-волны [12, с. 27]. Российские ученые также используют квантово-механический подход в исследовании и описании мышления [6]. Английские ученые разработали квантовую теорию сознания, где сознание представлено диффузной средой, заполняющей бесконечную область внешнего мира. Сознание, по мнению авторов концепции, включает в себя все категории человеческого опыта: память, эмоции, восприятие, мышление, волю и все, что объединяется понятиями «подсознание», «сверхсознание». В квантовой концепции сознания реальностью является информация, и сознание может как бы вносить информацию в материю и извлекать ее из материи [5, с. 173]. Ни сознание, ни информация не могут быть представлены в отдельности, но только во взаимодействии. Ум человека через понятия квант, энергия, импульс, магнитное поле, частота и длина волны пытается объяснить, каким образом происходит обмен между сознанием и окружающим миром. Эти понятия в равной мере отражают как окружающий нас материальный мир, так и сознание, точнее — характер их взаимодействия. Таким образом, понятия физической теории помогают описать феномен сознания и того, как сознание исследует само себя. В этой концепции двойствен не физический мир, а сознание (волна-частица).

Любая наука, связанная с живыми системами, должна включать исследования феномена сознания, потому что оно является частью реальности, отмечает В. Гейзенберг. В восточном мировоззрении эта мысль звучит еще более определенно: сознание — единственная реальность, все остальное временное и преходящее.

В науке долго господствовала корпускулярная концепция сознания. Предполагалось, что сознание локализовано в материальном теле, что только мозг человека может творить психику и сознание. Такой концепцией сознания невозможно объяснить многие социальные и психологические феномены во времени и пространстве. Двойственность сознания, его корпускулярность и волновые свойства позволяют описать многие физические и психические явления с использованием одного и того же понятийного аппарата, принятого в квантовой физике. Волновой концепцией сознания можно объяснить дистанционное влияние, телепатию, ясновидение, материализацию, коммуникативные феномены психики. Стоячим и бегущим волнам присущ ряд признаков, которыми не обладает частица. Например, волна может мгновенно переносить энергию и информацию в любую точку Вселенной, причем передача происходит без потерь и искажений. Если ученые признали волновую природу таких

физических процессов, как звук, свет, поведение материи на атомном уровне, то почему бы ни признать волновую природу сознания?

Ученые разработали так называемые метрики сознания, это: пространство сознания, время сознания, масса сознания, заряд сознания. Определение этих понятий и нахождение их психологических коррелятов сейчас не входит в нашу задачу. Для примера разберем понятие «заряд сознания». Мы часто наблюдаем, что определенный жизненный опыт несет положительную энергию, повышает настроение, улучшает эмоции (похвала). Отрицательный заряд сознания (угроза, страх) приводит к снижению психического тонуса и может очень болезненно отразиться на психосоматическом состоянии. Мы осознанно можем настроиться на ту или иную волну сознания и благодаря этому зарядиться энергией или отдать ее. Психотерапевтический эффект легко объясним с точки зрения заряда сознания, который повышает энергию человека. Другой пример. Передача заряда сознания во времени (время сознания) определяется количеством переданной, принятой и переработанной информации за какой-то отрезок времени. Благодаря импульсному мышлению возможна мгновенная передача огромного количества информации на любое расстояние от человека к человеку, от учителя к ученику практически мгновенно. После общения с такими людьми реципиент получает приток новой энергии или информации, которая может постепенно «раскручиваться» в его сознании в течение многих часов и даже лет. «Импульсная передача информации — одно из самых неизученных явлений человеческого сознания» [8, с. 111]. Интуиция чаще всего проявляется как разворачивание в уме импульсной информации полученной из сверхсознания или бессознательного.

Таким образом, ученые пришли к единой точке зрения, суть которой состоит в следующем: сознание — универсальное явление, существующее повсюду: и в самых маленьких, и в самых крупных объектах Вселенной. Им обладает вся природа, а не только мозг человека. Мозг лишь улавливает и отражает информацию и энергию, порождаемую Универсальным Сознанием. Универсальное Сознание наделено всеми силами самодетерминации, самотворения. Различия между живыми и неживыми системами становятся все более условными как с физической, так и с биологической, психологической точек зрения. Любую систему (существо), способную генерировать, получать и передавать информацию, можно рассматривать как живую систему. Сознание по своей природе материально и лежит в основе всей живой и неживой материи. Психология, квантовая физика, как и наука в целом, по-прежнему далеки от разгадки природы Универсального Сознания, а значит и природы сознания человека.

Список литературы:

1. Вернадский В. И. Биосфера: мысли и наброски. — М.: 2001. — 244 с.
2. Волченко В. Н. Духовная экоэтика в мире сознания и в Интернете // Сознание и физическая реальность. Т. 2. № 4. — С. 1—14.
3. Волченко В. Н. Миропонимание и экоэтика XXI века. — М.: 2001. — 432 с.
4. Девис П. Суперсила. — М.: 1989. — 272 с.
5. Джан Р. Г., Данн Б. Дж. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. — М.: 1995. — 288 с.
6. Климец А. Н. О непроявленном логическом мышлении // Физика сознания и жизни, космология и астрофизика. 2001. № 3. — С. 8—19.
7. Корнеенков С. С. Универсальное сознание личности: интегральная психология и психотерапия: монография. — Владивосток, Изд-во ТГЭУ, 2005. — 384 с.
8. Корнеенков С. С. Универсальное сознание человека. Психофизика и психология йоги: монография. — Владивосток, Изд-во. ТГЭУ, 2007. — 324 с.
9. Менский М. Б. Квантовая механика, сознание и мост между двумя культурами / Вопросы философии. 2004. № 6. — С. 65—74.
10. Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. — М.: 1989. — 287 с.
11. Пацюков В. Сценарий рождения материи: Беседа с академиком Г. И. Шиповым // Знание — сила. 1995. № 7. — С. 32—43.
12. Плотников Р. И., Хлуновский А. Н., Юсупов Р. М. Биомедицинская информационная система для оценки и прогнозирования динамики возможного развития процессов в организме и сознании // Биомедицинская информатика и эниология (проблемы, результаты, перспективы). — СПб.: 1995. — С. 12—32.
13. Пономарев Б. П. Сознание как основа единства мира // Сознание и физическая реальность. 2001. Т. 6. № 6. — С. 2—16.
14. Почему ошибочна теория относительности Альберта Эйнштейна: Беседа с академиком Ф. Я. Шипуновым // На грани невозможного. 2001. № 10. — С. 16.
15. Тихоплав В. Ю., Тихоплав Т. С. Начало начал. — СПб., 2004. — 288 с.
16. Чопра Д. Здоровье и квантовая механика // Наука и религия. 1990. № 1. — С. 40—42.
17. Шри Ауробиндо. Письма о йоге. — М.: 2005. Кн. 1. Ч. 3. — 224 с.
18. Шри Ауробиндо. Собр. соч. — СПб.: 2004. Т. 4. Иша Упанишада. — 416 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ковалева Нина Петровна

аспирант, С(А)ФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

E-mail: ninely.k@gmail.com

В настоящее время в психологической науке наблюдается повышенный интерес к изучению проблемы половой идентичности. Половая идентичность представляет собой внутреннюю динамическую структуру, которая интегрирует отдельные стороны личности, связанные с осознанием, переживанием себя в качестве представителя определенного пола и саморегуляцией полоролевого поведения [1, с. 56]. Половая идентичность как сложная система имеет в качестве структурных составляющих когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. Когнитивный компонент включает представления субъекта о своей половой принадлежности, о типичных представителях своего и противоположного пола, основанные на интеграции полоролевых образов. Эмоциональный компонент представляет собой отношение субъекта к своей половой принадлежности, к представителям своего и противоположного пола. Конативный компонент половой идентичности рассматривается как совокупность личностных качеств, оцениваемых с точки зрения маскулинности и фемининности, которые определяют полоролевое поведение в социуме.

Нами проведено исследование динамики развития структурных компонентов половой идентичности у мальчиков младшего школьного возраста (средний возраст $8,98 \pm 1,208$). В исследовании приняли участие 205 человек, из которых 72 мальчика в возрасте 7—8 лет и 133 мальчика 9—11 лет. Выбор данного возрастного этапа связан с тем, что младший школьный возраст считается важнейшим сензитивным периодом для развития половой идентичности. Этот возраст называют вторым этапом половой стандартизации и идентификации в связи с углублением полоролевых представлений и закреплением выбранной половой роли в общении со сверстниками.

Для изучения когнитивного и эмоционального компонентов половой идентичности использовалась методика личностного дифференциала,

разработанная Е. Ф. Бажиным и А. М. Эткиндо. С целью изучения когнитивного компонента применялась анкета половых ролей С. Бем.

Для определения типа распределения количественных данных использовался критерий Колмогорова-Смирнова. Для описания данных использовались среднее арифметическое (M), стандартное отклонение (SD) в случае их нормального распределения и медиана (Me), квартили ($Q_1; Q_3$), если распределение отличалось от нормального. Для сравнения средних значений в двух независимых выборках использовался двухвыборочный критерий Стьюдента и критерий U-Манна-Уитни. Для описания качественных данных использовались относительные частоты и 95 % доверительные интервалы. Для сравнения долей применялся критерий χ^2 . Статистический анализ данных выполнялся с помощью программы SPSS 19.0.

В ходе изучения когнитивного компонента половой идентичности у мальчиков младшего школьного возраста были обнаружены различия в восприятии и оценивании себя. Так, мальчики 7—8 лет считают себя более добросовестными ($p < 0,001$), отзывчивыми ($p = 0,018$), справедливыми ($p = 0,005$), напряженными ($p = 0,019$), дружелюбными ($p = 0,001$) и честными ($p = 0,007$), чем мальчики 9—11 лет. В то же время 9—11-летние мальчики оценили себя выше по таким личностным качествам, как упрямство ($p < 0,001$), независимость ($p = 0,007$), суетливость ($p = 0,020$) и раздражительность ($p = 0,003$).

Анализ представлений мальчиков младшего школьного возраста о представителях противоположного пола показал, что 7—8-летние мальчики статистически выше оценивают женщин как добросовестных ($p = 0,002$), самостоятельных ($p = 0,002$), дружелюбных ($p = 0,004$), отзывчивых ($p = 0,007$) и решительных ($p = 0,035$), чем 9—11-летние мальчики. Мальчики 9—11 лет считают женщин более раздражительными ($p = 0,001$), упрямыми ($p = 0,027$) и суетливыми ($p = 0,003$), чем их младшие сверстники.

Сравнивая представления мальчиков 7—8 и 9—11 лет о типичных мужчинах, было установлено, что младшие мальчики статистически выше оценивают представителей своего пола по следующим личностным качествам: доброта ($p < 0,001$), дружелюбность ($p < 0,001$), добросовестность ($p = 0,001$), справедливость ($p = 0,012$), общительность ($p = 0,030$), уверенность ($p = 0,033$), отзывчивость ($p = 0,033$), и честность ($p = 0,035$). Мальчики 9—11 лет на статистически значимом уровне считают мужчин более уступчивыми ($p < 0,001$), независимыми ($p = 0,002$) и раздражительными ($p = 0,010$), чем мальчики 7—8 лет.

В ходе изучения эмоционального компонента половой идентичности было установлено, что образ «Я» у мальчиков младшего школьного возраста ближе к образу «большинство мужчин», чем к образу «большинство женщин», что может свидетельствовать об идентификации с представителями своего пола (таблица 1).

Таблица 1.

Отношение к представителям своего пола, противоположного пола и себе мальчиков младшего школьного возраста, $M_e; Q_1; Q_3$

Факторы	Большинство мужчин		Большинство женщин		Я сам	
	7—8 лет	9—11 лет	7—8 лет	9—11 лет	7—8 лет	9—11 лет
позитивность	44 (38,5;47)	40 (35;44)	45 (39,5;48)	42 (36;46)	44 (40; 47,25)	40 (35;45)
	p<0,001		p=0,006		p<0,001	
сила	37 (32,5;40)	38 (35;41)	31 (27;34,5)	31 (28;35)	35 (31;37)	36 (32,25;40)
	p=0,069		p=0,876		p=0,090	
активность	36 (31;37)	34 (30;38)	34 (31;37)	36 (31;40)	35 (31;38)	36,5 (33;39)
	p=0,630		p=0,128		p=0,197	

Примечание: p рассчитывалось с помощью критерия U-Манна-Уитни

Результаты проведенного исследования показали, что мальчики 7—8 и 9—11 лет имеют максимально значимые различия по оценке позитивности понятия «Я» ($U=1868$; $z=-3,899$; $p<0,001$). Это свидетельствует о том, что для мальчиков 7—8 лет характерен более высокий уровень самоуважения и самопринятия по сравнению с мальчиками 9—11 лет, которые относятся к себе более критично.

Анализ отношения мальчиков к представителям своего пола позволяет говорить о том, что понятие «большинство мужчин» воспринимается ими положительно. Оценка мужчин статистически более позитивна у мальчиков 7—8 лет, чем 9—11 лет ($U=1962,5$; $z=-3,531$; $p<0,001$). Младшие мальчики демонстрируют больше симпатии, уважения к представителям своего пола в сравнении с более старшими сверстниками.

В ходе изучения отношения мальчиков к представительницам противоположного пола были обнаружены статистически значимые различия между мальчиками 7—8 лет и 9—11 лет по критерию позитивности ($U=2125$; $z=-2,741$; $p=0,006$). Так, мальчики 7—8 лет более высоко оценивают понятие «большинство женщин», чем 9—11-летние представители мужского пола.

В ходе изучения конативного компонента половой идентичности было выявлено, что мальчики 7—8 лет и 9—11 лет характеризуются различной степенью выраженности показателей маскулинности и фемининности. Анализ критерия маскулинности показал, что его среднее значение выше у мальчиков 9—11 лет ($90,35 \pm 18,909$), чем у 7—8-летних мальчиков ($86,81 \pm 16,512$), но статистически значимых различий между данными возрастными группами не обнаружено ($t=1,336$; $df=203$; $p=0,183$).

В ходе изучения показателя фемининности было выявлено, что его среднее значение выше у мальчиков 7-8 лет ($94,29 \pm 12,771$), чем у мальчиков 9—11 лет ($89,72 \pm 15,136$). При этом были обнаружены статистически достоверные различия ($t=2,176$; $df=203$; $p=0,031$). Это позволяет говорить о более выраженных фемининных качествах мальчиков 7—8-летнего возраста в отличие от мальчиков 9—11 лет (рис. 1).

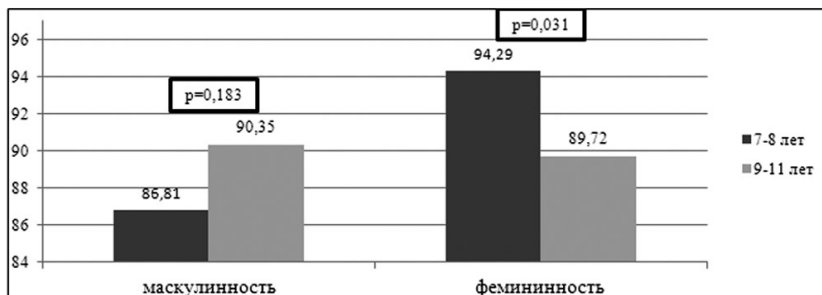


Рисунок 1 Средние значения показателей маскулинности и фемининности у мальчиков 7—8 лет и 9—11 лет

Соотношение показателей маскулинности и фемининности позволило выявить следующее распределение типов половой идентичности у мальчиков младшего школьного возраста (рис. 3). При этом необходимо отметить, что значимых различий в распределении типов половой идентичности между мальчиками 7—8 лет и 9—11 лет выявлено не было ($\chi^2=0,346$; $df=3$; $p=0,951$).

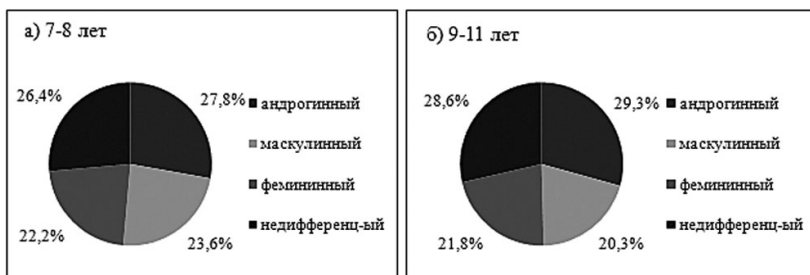


Рисунок 2. Распределение типов половой идентичности у мальчиков а) 7—8 лет и б) 9—11 лет, %

Так, для 27,8 % мальчиков 7—8 лет и 29,3 % мальчиков 9—11 лет характерным является андрогинный тип половой идентичности, для 23,6 % 7—8-летних и 20,3 % 9—11-летних — маскулинный тип половой

идентичности, для 22,2 % 7—8-летних и 21,8 % 9—11-летних — фемининный, а для 26,4 % и 28,6 % соответственно — недифференцированный тип половой идентичности. Анализ рисунка позволяет сделать вывод о том, что к 9—11 годам уменьшается количество мальчиков с маскулинным и фемининным типом половой идентичности, но увеличивается с недифференцированным и андрогинным типами половой идентичности.

Итак, в ходе исследования были выявлены изменения в когнитивном, эмоциональном и конативном компоненте половой идентичности у мальчиков 7—8 лет и 9—11 лет:

- мальчики 7—8 лет осознают себя в социально-желательных характеристиках (добросовестный, отзывчивый, справедливый, дружелюбный), в то время как мальчики 9—11 лет относятся к себе более критично, характеризуя себя как упрямых, независимых, суетливых и раздражительных;
- мальчики 9—11 лет относятся к представителям своего и противоположного пола с меньшей симпатией, чем мальчики 7—8 лет;
- мальчики 9—11 лет считают мужчин и самих себя сильнее, чем мальчики 7—8 лет;
- у мальчиков 9—11 лет наблюдается увеличение показателя маскулинности и уменьшение показателя фемининности в отличие от мальчиков 7—8 лет, что приводит к перераспределению типов половой идентичности;
- к 9—11 годам увеличивается доля мальчиков с андрогинным типом половой идентичности, при котором наблюдается адекватность самооценки, осознанность соблюдения норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, способность к эмпатии и пониманию других людей;
- к 9—11 годам уменьшается доля мальчиков с полярными типами половой идентичности: маскулинным и фемининным;
- к 9—11 годам происходит увеличение доли мальчиков с недифференцированным типом половой идентичности, который может осложнять адаптацию в социуме из-за внутренней конфликтности, неуверенности в себе, неспособности эффективно справляться с эмоциями и переживаниями.

Таким образом, в соответствии с результатами проведенного исследования можно сделать вывод о наличии динамики развития структурных компонентов половой идентичности у мальчиков на протяжении младшего школьного возраста.

Список литературы:

1. Флотская Н. Ю. Психология половой идентичности: учеб. пособие. Архангельск: Поморский университет, 2009. — 214 с.

ТРАДИЦИОННАЯ СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ТУРКМЕНИСТАНЕ

Мамедова Марал Довлетовна

аспирант, ГРПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

E-mail: maharanya@rambler.ru

Туркменистан - мусульманская страна, причем ислам является религией, которая пришла на эту территорию Средней Азии первой. Закономерно, что религиозные представления туркмен нашли свое отражение в семейных отношениях. Исстари вступление туркмен в брак и формирование семьи сопровождалось определенным комплексом обычаев и обрядов.

Обратимся к понятию семьи в современной психологии. Семья — ячейка общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство на основе не только единого семейного бюджета, но и сложившихся принципов, традиционности и культуры. Жизнь семьи характеризуется материальными и духовными процессами. Через семью сменяются поколения людей, в ней человек рождается, через нее продолжается род. Семья, ее формы и функции напрямую зависят от общественных отношений в целом, а также от уровня культурного развития общества. Естественно, чем выше культура общества, тем выше культура семьи [2, 6].

Каждый член общества, помимо социального статуса, этнической принадлежности, имущественного и материального положения, с момента рождения и до конца жизни обладает такой характеристикой, как семейное состояние, сохранение его и передача основных положений молодому поколению.

Для ребёнка семья — это среда, в которой складываются условия его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития [7]. Для взрослого человека семья является источником удовлетворения ряда его потребностей. На стадиях жизненного цикла человека последовательно меняются его функции и статус в семье.

Шилов Е. М. охарактеризовал семью как основанную на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества-родительства-родства, и тем самым осуществляющую воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов

семьи [8]. **Семья** — минимальное социальное объединение, основывающееся на связях по браку, кровному родству или каких-то иных отношениях (например, неформализованных половых) и существующее во всех человеческих обществах [2, 8]. Семья характеризуется обязательной взаимопомощью, по существу, обеспечивающей социальное существование людей (единственная универсальная характеристика и функция семьи). В рамках семьи обычно, но не обязательно, осуществляются воспроизводство, воспитание и, частично, социализация нового поколения. Совместное проживание и наличие общего имущества — типичные, но не универсальные признаки семьи. Как правило, семья формирует эмоциональную близость между входящими в неё людьми и взаимное чувство защищённости, писал Ури Бронфенбреннер [7].

Мишина Т. М. говорит, что **семья** — это самостоятельный, сложный механизм, который необходим для успешного функционирования общества [7].

Делая вывод из сказанного, можно только добавить, что устойчивые внутрисемейные отношения необходимы не только для успешного функционирования самой семьи и общества, но и для формирования и определения жизненных позиций и ценностных ориентаций подрастающего поколения.

Существует множество классификаций семьи: по функциям, признакам, составу, структуре, семейному статусу (благополучные/неблагополучные), группам риска, по месту проживания и т. д.

Помимо всех перечисленных классификаций и форм семьи есть не менее важная, а может, даже преобладающая над другими категориями, это соотносённость семьи с традицией, то есть принадлежность к традиционной или современной семье [9].

«**Традиционная семья**» — это во многом обобщенная категория. В разных обществах и культурах существовало множество разновидностей семейных и родственных связей. Структура семьи в Китае, например, всегда отличалась от ее западных форм, а славянские семьи от восточных клановых семей. В большинстве европейских стран брак по уговору между родителями никогда не был так распространен, как в Китае, Индии или в других странах Азии. Тем не менее, во всех «несовременных» культурах семья имела и имеет некоторые общие черты [3, 6].

Традиционная семья представляла собой, в первую очередь, экономическую ячейку. Все члены семьи, как правило, были заняты в общем производстве, у высшей аристократии главные причины брака были связаны с приобретением собственности, власти, влияния.

В прошлом в Европе любовь не была основой для брака, и не предполагалось, что в браке должны быть подобные чувства. В основном, страны Центральной и Восточной Азии также заключали браки раньше, основываясь на экономической выгоде для семьи. В наше время Европа отошла от этого принципа создания семьи, а вот страны Востока сохраняют свои традиции и обычаи, сложившиеся веками. В основном именно благодаря им, еще можно говорить о существовании **традиционной семьи** [6]. Отсюда делаем вывод о том, что **традиционная семья** — семья, которую можно определить не только как **нуклеарную семью** (мама, папа, ребенок), а также как ячейку общества, сохранившую большинство традиций, верований, обычаев, передающихся из поколения в поколение и чтимое по сей день [6]. Традиционные семьи очень часто встречаются в Центральной Азии и на Кавказе (Туркменистан, Казахстан, Азербайджан и т. д.). Такие семьи, живущие преимущественно кланами в одном доме (расширенная семья), и являются основными приверженцами традиционности, так как старшее поколение остается главенствующим и свято следит за сохранностью традиций [1, 4].

Неотъемлемой чертой традиционной семьи является воспитание молодого поколения. Современные дети в основном европеизированы, но благодаря старшему поколению, остаются верны традициям, и это во многом проявляется в поведении, в определении ориентации жизненных ценностей подростков, в выборе будущей профессии (дед, отец, дядя, старший брат — все занимались и продолжают заниматься сельским хозяйством, имея хлопковые поля, следовательно, младшие члены семьи так или иначе будут связаны с земледелием или сельским хозяйством) [3].

Традиционная модель семьи, на наш взгляд, на сегодняшний день является самым лучшим вариантом, однако в ней кое-что изменилось. увеличилась роль женщины в семье:

1. сегодня женщины занимаются не только хозяйством и воспитанием детей, но и приносят в дом деньги наряду с мужчинами;
2. мужчины, осознавая всю тяжесть женской доли, не считают предосудительным помочь женщине по хозяйству;
3. воспитанием детей занимаются оба супруга.
4. принимая решение, общее для всей семьи, родители часто спрашивают мнение и пожелания детей.

Однако распределение власти в такой семье осталось прежним: глава семьи — старший мужчина, а женщины и дети обеспечивают надежный тыл.

Современная семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания.

Проблема влияния семьи на становление личности была и остается одним из важнейших проблем психологии. Вот почему традиции укореняют воспитательную основу семьи и ребенка.

Поэтому в Туркменистане, по сравнению со всеми другими среднеазиатскими республиками, наиболее распространена традиция ношения национальной одежды. Стремление некоторых, в особенности молодых девушек одеваться по-европейски, расценивается как признак непорядочности.

Научно установлено, что дети из многодетных семей жизнеспособнее физически и общественно, чем их сверстники из малодетных семей [7]. Следовательно, очень важно укрепить у населения следующую установку: необходимо иметь несколько детей в семье, сохранять вообще благожелательную атмосферу многодетности, противостоять десакрализации многодетности. Для этого нужно сохранять и бережно осовременивать, подпитывая новой мотивацией, такие традиции и обычаи, как уважение к старшим, трудовое детское воспитание, повышение морального авторитета в обществе в связи с родительством.

Рассматривая все эти аспекты, которые охватывают важные части семейной психологии, можно сказать, что традиционные семьи не редкость в центральной Азии. Именно они являются основой современного общества.

Следовательно, под «**традиционной семьей**» можно понимать основанную на единой общесемейной деятельности общность людей, связанные несколькими поколениями людей, входящих в одну семью и сохраняющую общие традиции. Приведенное нами определение сходно с понятием «традиционной семьи», введенным Ш. Кадыровым, который утверждал, что **Традиционная семья** — это совокупность представителей нескольких поколений входящих в одну семью [3, 8].

Наряду с традиционной семьей, существует и современная семья, имеющая европейский уклад жизни, поведения, что в настоящее время в Туркменистане наблюдается редко.

Современная (классическая европеизированная) семья представляет собой многофункциональную ячейку общества, связанная супружеством-родительством-родством, сохраняющая и передающая из поколения в поколение нормы, правила, традиции того или иного народа, общества, страны или культуры, в которой они проживают [7].

Многие семьи считают себя современными, но вместе с тем не отошедшими от традиций, которые поколениями складывались в народе. Даже в крупных городах под натиском современности и обобщенности традиционный уклад семейной жизни продолжает преобладать во внутреннем сознании людей. Из поколения в поколения это закладывалось и откладывалось в подсознательном отношении жителей Туркмении к образованию семьи и брака. Традиции, сохранившиеся по сей день, несут важную психологическую, экономическую, историческую, этническую важность их сохранности и развития.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что современной семьи (классической европеизированной) без причастности к традиционности в Туркменистане нет и вряд ли в ближайшем будущем ситуация измениться.

Список литературы:

1. Давлетов Д. Туркменский аул в конце XIX — начале XX века. Ч. 1. Развитие товарно-денежных отношений в аулах Закаспийской области, Ашхабад, Ылым, 1977. 224 с.
2. Джикиев А. Семья и брак у туркмен юго-восточного побережья Каспийского моря в XIX—XX вв. // ИАН ТССР, 1958, № 2. С. 62—68.
3. Кадыров Ш. Из истории естественного воспроизводства населения в Туркмении // ИАН ТССР, сон, № 5, 1981. С. 24—28.
4. Кадыров Ш. Х. Народонаселение Туркменистана: история и современность. (Вопросы и результаты изучения). Ашхабад, Ылым, 1986. 125 с.
5. Кадыров Ш. Е. Кубасова. О занятости женщин-туркменок в промышленности // ИАН ТССР, сон, № 5, 1982. С. 49—55.
6. Ласлетт П. Семья и домохозяйство: исторический подход // Брак, семья, рождаемость за три века. М., 1977.
7. Семенов Ю.И. Происхождение брака и семьи. М., 1974.
8. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 21.
9. Farber B. Family: Organization and Interaction. San Francisco, 1964. P. 109.

2.5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ О ВРАГЕ В СВЯЗИ СО ЗНАЧИМЫМИ СОБЫТИЯМИ ЕЕ ЖИЗНИ

Альперович Валерия Дмитриевна

канд. психол. наук, преподаватель ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

E-mail: valdmalp@rambler.ru

Актуальность исследования определяется интересом социологов и психологов к динамике в массовом и индивидуальном сознании образа Врага как агрессивного, вредоносного члена чужой (этнически, культурно, социально-экономически) группы [1, 2, 6], обусловленным в последние десятилетия макросоциальными трансформациями в разных странах, обострением межэтнических и межкультурных конфликтов. Проблема изменения образа Другого в сознании личности и группы в зарубежной и отечественной социальной психологии, в основном, решается посредством изучения социальных представлений о Другом в различных категориях, (S. Moscovici, J.-Cl. Abric, W. Doise, А. И. Донцов, Т. П. Емельянова). Динамика социальных представлений о различных объектах в сознании группы связывается с идеологическими, политическими и социально-экономическими трансформациями [3, 7]. Последние, в свою очередь, в российской социальной психологии анализируются как явления, отражаемые в жизненных событиях личности [4, 5]. Социальными психологами проанализированы трансформации представлений о Враге и Друге под влиянием этапов жизненного пути [6], влияние событий разных типов на динамику отношений личности с Другими, образов Других [4, 5] (указаны лишь некоторые из затронутых нами работ). Тем не менее, трансформация представлений о Враге под влиянием жизненных событий остается недостаточно исследованной.

В соответствии с операциональными определениями представлений, данными зарубежными и российскими авторами (J.-Cl. Abric, J. Maisonneuve, И. Г. Сизова, Д. Н. Тулинова), и подходом французских ученых к анализу структуры, содержания и динамики (трансформации) представлений (D. Jodelet, P. Rateau, M.-L. Rouquette), мы понимаем представления о Враге как когнитивно-эмоциональные образования, социально-психологические характеристики которых — личностные свойства, функции в общении,

отношения, интерпретации поступков, приписываемые Врагу. Структурная трансформация данных представлений заключается в исчезновении и/или добавлении элементов представлений и их групп, смещении элементов и их групп (ядро/периферия). Содержательная трансформация данных представлений заключается в изменении приписываемых Врагу личностных свойств, функций в общении, характеристик отношений, интерпретации поступков. Направления трансформации представлений понимаются как совокупности структурных и содержательных изменений представлений.

В соответствии с подходом отечественных ученых к анализу содержания феномена «событие», значимое событие понимается как составляющая жизненного пути, определяемая личностью как влияющая в большой степени на изменения ее отношений к себе и с Другими. Типы событий («отрицательное поведение Другого», «поступок самого субъекта», «изменение социального контекста»), указанные отечественными учеными (А. А. Бодалёвым, Л. К. Гаврилиной, В. Э. Чудновским), определены на основе разработанных нами показателей: степени рассогласования ожидаемого и «реального» отношений Других в связи с данными событиями; субъектов, которым личность приписывает за них ответственность; их включенности в ее жизненные планы.

Проблема нашего диссертационного исследования (под руководством проф. В. А. Лабунской): влияние жизненных событий на особенности трансформации представлений о Другом как Враге. Цель: определение влияния значимых событий на направления трансформации представлений о Враге. Основная гипотеза: тип значимых событий обуславливает направление трансформации представлений о Враге. Авторские методики (на основе метода «Незаконченные предложения»): 1. «Социально-психологические характеристики представлений о Враге». 2. «Значимые жизненные события в период взрослости». Эмпирический объект: 204 человека 32—45 лет (95 мужчин, 109 женщин). Достоверность полученных данных обеспечивалась использованием методов математической статистики (частотного анализа, кластерного анализа) и стандартного программного пакета статистической обработки данных «SPSS 13.0» для Windows.

На первом этапе исследования определены типы значимых событий респондентов, на основании чего выборка была разделена на 2 практически равные группы. Для 51 % выборки (группа 1) наиболее важны события «отрицательный поступок Другого» («предательство» со стороны партнера по общению: обман доверия, разглашение

конфиденциальной информации, супружеская измена; также развод, смена сферы деятельности по вине Другого) (75—89% от количества названных респондентом событий), менее значимы события «поступок самого субъекта»/«изменение социального контекста» (переезд в другой город, окончание института, свадьба) (11—16%). Для 49 % выборки (группа 2) важны события «поступок самого субъекта»/«изменение социального контекста» (62—90 %) и менее значимы события «отрицательный поступок Другого» (9—33 %). Результаты кластерного анализа респондентов, в зависимости от выбранного типа событий, подтверждают наличие в выборке указанных подгрупп, различающихся типом значимых событий.

На втором этапе исследования выполнен сравнительный анализ социально-психологических характеристик «прежних» и «актуальных» представлений взрослых о Враге, определены направления трансформации представлений, выявлены взаимосвязи между направлением трансформации представлений о Враге и типом значимых событий. В качестве фактора динамики представлений все респонденты указали значимые жизненные события. С целью сравнительного структурного анализа «прежних» и «актуальных» представлений каждого респондента о Враге выделены элементы представлений, названные самими респондентами (например, «живой»). Исходя из конструкторов Врага, изученных Д. Н. Тулиновой, элементы разделены нами на группы, отражающие свойства, функции и отношения Врага (социально-психологические характеристики представлений): «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий»; «Взаимная неприязнь, недоброжелательность»; «Различие ценностей, идеалов, мнений и интересов»: «Предательство»; «Иностранность», «чужеродность» Врага»; «Соперничество»; «Неприятный человек». Динамика групп элементов изучена посредством определения появления/исчезновения данных групп в «прежних» и «актуальных» представлениях, частотного (количественного) анализа групп элементов «в прошлом» и «в настоящем», определяющего место группы в структуре представления (ядро/периферия).

Группы социально-психологических характеристик в структурах представлений о Враге (в % от количества названных респондентом элементов):

1. Значим тип событий «отрицательное поведение Другого»:

- прежние представления: «ядерные» группы: «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (53—61); «Взаимная неприязнь, недоброжелательность» (40—49); периферические группы: «Иностранность, чужеродность Врага» (10—14); актуальные

представления: «ядерные» группы: «Предательство» (85—91); периферические группы: «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (7—18).

2. Значим тип событий «поступок самого субъекта / изменение социального контекста»:

- прежние представления: «ядерные» группы: «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (53—61); «Взаимная неприязнь, недоброжелательность» (42—49); периферические группы: «Инородность, чужеродность» Врага» (10—14); «Различие ценностей, идеалов, мнений и интересов» (10—15); «Соперничество» (11—14); актуальные представления: «ядерные» группы: «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий» (52—63); «Различие ценностей, идеалов, мнений и интересов» (44—52); периферические группы: «Враг как потенциальная угроза» (12—16).

В группе респондентов, где значим тип событий «отрицательное поведение Другого», структурная трансформация представлений о Враге заключается в смещении «ядерной» группы элементов «Вредоносность, насильственность, агрессивность действий» на периферию представлений и появлении в «ядре» представлений группы элементов «Предательство», исчезновении группы элементов «Взаимная неприязнь, недоброжелательность». Содержательная трансформация представлений о Враге в этой группе респондентов заключается в превращении Врага из субъекта агрессивных действий, наносящих вред другому человеку, «злого», «неприятного», «нехорошего» в предателя, в субъекта, наделенного такими личностными свойствами, как «лживость», «неискренность», «двуличие».

Структурная трансформация представлений о Враге в группе респондентов, где значим тип событий «поступок самого субъекта»/«изменение социального контекста», заключается в смещении периферийной группы элементов «Различие ценностей, идеалов, мнений, интересов» к «ядру» представлений, исчезновении из «ядра» представлений группы элементов «Взаимная неприязнь, недоброжелательность». Содержательная трансформация представлений о Враге в этой группе респондентов состоит в превращении Врага из субъекта агрессивных действий, наносящих вред другому человеку, во взаимодействии с которым возникает взаимная неприязнь, «злого» в субъекта, отличающегося ценностно-смысловой сферой, интересами, совершающего агрессивные действия, «завистливого».

Результаты исследования свидетельствуют в пользу выдвинутой гипотезы.

Тип значимых событий определяет направление трансформации социально-психологических характеристик представлений о Враге. Тип событий «отрицательное поведение Другого» определяет содержательные трансформации представлений о Враге в направлении усиления значимости «предательства» Врага. Тип событий «поступок самого субъекта»/«изменение социального контекста» определяет трансформации представлений о Враге в направлении усиления значимости ценностно-смысловых различий, завистливого, агрессивного поведения Врага.

Список литературы:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. С. 180—193.
2. Гудков Л. Идеологема «врага»: «Враги» как массовый синдром и механизм социокультурной интеграции / Сост. Л. Гудков // Образ врага: сб. науч. тр. / М.: Изд-во ОГИ, 2005. С. 7—79.
3. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. 400 с.
4. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2008. 294 с.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 350—356.
6. Тулинова Д. Н. Представления о Враге и Друге в связи с отношением к жизни на различных этапах: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05. Ростов-на-Дону, 2005. 288 с.
7. Seca J.-M. Les représentations sociales. Paris: Armand Colin, 2001. 192 p.

РЕЛЯТИВИЗМ ЦЕННОСТЕЙ: ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ТЕЛО И ЦЕЛОСТНОСТЬ «Я»

Дубровская Екатерина Аркадьевна

*аспирант, Кафедра культурологии и дизайна,
Уральский Федеральный Университет им. Б. Н. Ельцина,
г. Екатеринбург
E-mail: arzamas0763@mail.ru*

В настоящее время культура порождает большое количество мифов, что объясняется ситуацией духовного дискомфорта, и это приводит к тому, что между человеком и реальностью возникает мощная защитная оболочка. Телесное, самое реальное в человеке и позволяет сохранять ощущение настоящего. Это возможность ощутить себя стоящим на земле. В современном обществе тело — инструмент создания успешного имиджа для деловой деятельности. Время требует все новых и новых образов, время запечатлевается в наших телах. Современное представление об успешном человеке как вечно молодом, стройном и гениальном, у которого все впереди. Тренажеры, биодобавки, стойкие красители, гормоны, пластические операции — все идет в ход для симуляции молодости, т.е. изменения тела в нужном направлении. Значительное влияние на возвращение «человека телесного» в общенаучное гуманитарное пространство оказало развитие гуманистической психологии (А. Маслоу, В. Франкл, С. Решон, Р. Инглхарт и др.). Задача была сформулирована: «помочь человеку стать тем, кем он способен стать» (Маслоу). Молодым и красивым, самоактуализирующимся. Немаловажная связь между практическими задачами общества и «борьбой за тело» была проработана в идее «телесно-ориентированной» терапии В. Райха. Человек существо телесное, но и социальное. Исследователь социальной топологии, С. Азаренко пишет: «Мы привыкли думать, что все, что нас окружает, обладает самостоятельной и независимой от человека данностью. Социальная топология показывает, что мир создан человеком, и большинство форм мира являются продолжением человеческого тела. Одежда есть продолжение кожи, оружие и инструменты — продолжение руки, колесо — продолжение ноги, дом — продолжение всего тела, электронные сети — продолжение нервной системы. Язык и коммуникация являются продолжением телесных взаимодействий людей. Так выстраивается сообщество тела. Бытие людей совместно. Со-в-местность — это и есть сообщество тела — тела, которое воспроизводит социальность ее специфическими техниками и практиками, тела, которое,

продолжая себя во взаимодействии с другими телами, производит различные формы социального бытия» [1, с. 4]. Человеческая телесность замыкает на себя природное и культурное, естественное и социальное, поэтому, как заметил М. Мосс, «три измерения человеческой телесности — физиологическое, социологическое, психологическое — не только сосуществуют, но и образуют уникальное взаимодействие физического, социального и индивидуального в человеческом теле как посреднике их существования» [4, с. 214]. То, как человек воспринимает свое тело во многом определяет его характер. Об этом писали и А. Р. Лурия и Э. Кречмер. Границы тела соотносятся с границами собственного «Я», а также являются важным условием различных видов поведения индивида. Определять границы необходимо, т. к. это позволяет проявиться личной идентичности и интегрированности. Идея от том, что индивид, не знающий границ своего тела, воспринимающий другие тела, как продолжение своего является незрелым с точки зрения психологического развития индивидом, не нова. Эту тему активно муссировали психиатры, работающие с пограничными личностями. Ненси Мак-Вильямс в своей работе «Психоаналитическая диагностика» говорит о способности индивида различать границы своего тела и границы своего «Я». Различение себя от других, необходимо для построения других элементов психики. Невротики и пограничные личности часто относятся к своему телу как отдельному объекту, который можно, например, продать, одолжить. В тоже время целостный человек не позволит к себе относиться потребительски, так как не отделяет свое тело от «Я». Телесность, есть «производность» от множества социальных и культурных детерминант. А современная жизнь диктует свои законы. «Мы стали биосоциальными, — пишет М. Вертуй — даже не заметив этого. Генетические манипуляции — это уже просто повседневность в наших университетах, индустриальных лабораториях, милитаризованных центрах. Репродуктивные технологии выброшены на рынок. У мужчин может быть развита лактация, создана искусственная плацента...». Субъект деятельности переместился в Центр общественной жизни, что делает «особо значимыми процессы самоконтроля, самоорганизации, самодетерминации. Все более очевидным становится наступление принципа индивидуализации на сложившиеся институциональные структуры» [2, с. 37]. В этих условиях проблема самовыражения личности, открытия своего «я» рассматривается как главная тенденция и потребность человека современного общества. Признание телесности в качестве отправной точки и ориентира в разных формах жизнедеятельности облекается в массовом сознании в установки: «научитесь понимать свое тело — ведь оно частичка в единой цепи

мироздания», «научитесь понимать свое тело — и оно станет посредником в общении с Миром»; «тело подобно устам младенца, что глаголят истину; разум, сознание, слово — могут обмануть, тело — никогда»; «высшая ценность для человека — это свобода: общество стремится все более ограничить ее, возвращайтесь к природному, естественному, если хотите обрести свободу от оков социума» и т. д. Таким образом, через лозунги и клише говорится о сложных и важных вещах. Подлинное «я» — это свобода, ответственность, уверенность. Делай то, что ты хочешь! Освобождайся от рациональности в ее любых формах. «В ходе последних нескольких десятилетий, отмечает американский социолог Р. Тернер, произошел существенный сдвиг, проявившийся в переносе акцента с институциональности на импульс. На действие есть противодействие, в 80-е годы тенденция противостояния конформизму, нивелировке личности в современном обществе приобрела форму реабилитации спонтанных, стихийных эмоциональных импульсов и аффектов, «голоса тела», которые были провозглашены символами подлинного «я» [6, с. 98]. Зрелый человек стремится к целостности, или целостность, есть признак зрелого человека? В наше время инфантильных индивидов, редко можно встретить целостную личность. Сложность человека, его многогранность вовсе не свидетельствует о том, что человек целостен, скорее можно говорить об обратном. Человек «привнес в этот мир некий элемент, чуждый животному миру, но в чем заключается этот элемент еще не вполне ясно, человек — это один из видов животных; и тем не менее даже тело его уникально — не только благодаря способности к прямохождению и некоторым другим свойствам, но и благодаря особой конституции, отличающей человека от остальных животных и предоставляющей ему еще больше возможностей за счет менее развитой специализации. Кроме того, человек отличается от животных способностью использовать тело в экспрессивных целях... С незапамятных времен неотъемлемыми качествами человека считались свобода, рефлексия, дух» [9, с. 9]. От телесности перейти к душевности и духовности требует большой работы над собой, так как целостность — не есть данность. Человек — это усилие быть человеком. Целостность даруется человеку лишь как возможность и беспредельная потребность. Согласно Ясперсу, части, целое находятся в отношении полярности: целое рассматривается через призму элементов, тогда как элементы — с точки зрения целого. Немецкий ученый подчеркивает, что говоря о «человеке в целом», мы имеем в виду нечто бесконечное и, по существу, непостижимое. Нарушение одной из функций целостности способно оказать воздействие на личность в целом на протяжении всей ее жизни. Событие, которое не смогла переварить психика, в силу незрелости,

наносит удар по здоровью человека. В обществе, где много травмированных людей могут работать институты по преодолению травмы, а общество похоже на большой лазарет. Если институты не пытаются помочь обществу изжить незрелость, то само общество похоже на сумасшедший дом. Именно поэтому нам необходимо подробно рассмотреть понятие здоровья человека, а также значение феномена «нормы» в современном обществе. Понятие здоровья все больше выключается из сферы медицинских представлений, связывается с историко-культурным контекстом. С точки зрения медицины «болезнь — это поломка, лечение — ремонт. Однако, нельзя считать поломкой отражение естественных для жизни процессов, какими представляются болезни. Слесарный подход к пониманию сущности процессов организации жизни перспектив не имеет, о чем свидетельствует настоящее состояние медицинской науки и практики здравоохранения» [5, с. 284]. Само тело — это текст, носитель особого знания. Нормально «работающее» тело, тело нормы выражает параметры удовлетворительного функционирования организма. И общества. Важно помнить об особенностях его жизнедеятельности в условиях свойственного ему образа жизни. Определение в медицине человека не только как подверженного заболеваниям организма, но и как личности, предполагает актуальный для современной философии аспект: темпоральный. Человек определяется не только прошлым, но и будущим. Включение временного параметра в жизнедеятельность человека дает пищу теме смысла жизни и предназначения человека. В современной медицине мы часто встречаемся с моделями, лишаящими целостности человека. Терапевт, тот, кто должен больше всех других специалистов понимать организм как единую систему, отправляет своих пациентов к узкому специалисту, сам при этом выполняя роль координатора процесса. В данной ситуации медицине необходим философский подход к пониманию человеческой личности как целостности. «Кризис доверия в медицине есть логическое следствие ее общеметодологических основ. Тогда бы одна из областей человеческого знания, медицина, не только избежала тупиков и заблуждений всей науки (дегуманизация знания, вульгарно-механистические установки), но и прибавила к ним свои, специфические» [7, с. 263]. Мишель Фуко пишет, что исследование процесса «нормализации», происходящего в социальной, политической и технической сферах начиная с семнадцатого века, и сказавшегося на сферах образования и в медицине. «Норма — это требование и принуждение в тех областях, в которых она действует» [8, с. 66]. Политики обращались к психиатрии, чтобы те помогли им осуществить процесс дискриминации «групп, идеологий и даже исторических

процессов», пишет Фуко. В конце 19 века и психология стала мощным инструментом дискриминации инакомыслящих. Вмешательство врачей во все сферы нашей жизни стало поистине огромным. Анализируя тексты судебно-психиатрических экспертиз, нас подводят к мысли, что эксперт-криминалист по сути занимается этико-моральным анализом личности предполагаемого преступника и тем самым уже производит ту процедуру суждения, которая формально возложена на судью. Суд вершится в кабинете психиатра, а не в зале суда. Также и педагогика может стать мощным инструментом подавления творческого в человеке, а способ занижать самооценку у школьников, обычная практика современного учителя. Между тем, самооценка человека, есть часть его самости, его идентичности и телесности. Низкая самооценка ведет к высокому уровню преступности. По сути, занижение самооценки с помощью авторитарных и деспотических практик подавления «Я» в ребенке наносит ему страшную травму, в дальнейшем кто-то будет «зализывать раны» от школьного воспитания всю жизнь. Наркомания, табакокурение, по мнению члена законодательного собрания штата в Калифорнии, Джона Васконселлоса, результат практик подавления личности в школах. А повышение самооценки приводит к снижению преступности среди несовершеннолетних и т. п. Кроме того, доказано, что люди, уважающие и ценящие себя, больше зарабатывают. Итак, отношение к телу не сводится к «образу тела», а самоидентификация понимается как расширение своих границ. Постмодерн не предлагает нам концепцию четко очерченного «Я». Самоидентификация постоянна, изменчива, преходяща. Невозможно познать сущность без познания ее проявлений и наоборот. Что есть «Я»? Это местоимение, это средство для обозначения факта своего существования как такового, это пустая форма, которая призвана быть наполненной конкретным содержанием. «Я», удобная, но коварная форма самосознания, это пленительная «черная дыра», это многообещающая ссылка на потенциальные ресурсы. «Я», фантом самости в поиски которой пускается осознающий себя субъект. Сущность начинает следовать за существованием, по словам Ж.-П. Сартра. Автор считает, что всегда есть возможность узнать о себе что-то новое. Во внутренней сущности или в социальном статусе. Сегодня придумали термин — формат. У каждого он свой, меняющийся и усложняющийся. Но, несмотря на то, что в иерархии местоимений «Я» стоит на первом месте, достоинство человека в осознании того, что «доброта — это умение «Я», подверженного отчуждению его возможностей в смерти, не быть бытием-для-смерти» [3, с. 245].

Список литературы:

1. Азаренко С. А. Сообщество тела. — М.: Академический проект, 2007. С. 4.
2. Кохли Р. Индивидуальность // Московский социологический журнал. № 2 1999. С. 37.
3. Левинас Э.М. 2000. С. 245.
4. М. Мосс Общества. Обмен. Личность: Тр. По соц. антропологии. М., 1996. С. 214.
5. Рево В. В. Человек от кристалла к сознанию. — М., ЗАО «Издательство «Экономика», 2002. С. 284.
6. Тернер Р. «Тело и общество»//Московский социологический журнал. 1998, № 5. С. 98.
7. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: 2002, С. 263.
8. Фуко М. «Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи, выступления и интервью 1970—1984 гг.» в 2-х томах. М.: Праксис, 2006. Т. 2. С. 66.
9. Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997. С. 32.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И УРОВНЯ ЭМПАТИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Жданова Лора Геннадьевна

*канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ПГСГА,
г. Самара
E-mail: lora2903@mail.ru*

Подростковый возраст является промежуточным между детством и взрослостью. Он отличается от всех других этапов жизни человека своеобразием и темпами роста и развития организма, особенностями физиологических процессов. В силу своего возраста подросток уже не может довольствоваться семейной и школьной жизнью, вырастая из прежних представлений и норм и вступая с ними в конфликт. Подростка неудержимо влечет к себе взрослое общество со своими законами и своей структурой. Ему очень трудно, потому что нужно приспособиться к новым условиям, принять себя и добиться, чтобы другие приняли и оценили его как взрослого и как личность. Как правило, подросткам присущи предельная неустойчивость настроения, поведения, постоянные колебания самооценки, ранимость, неадекват-

ность реакции. Этот возраст богат конфликтами и осложнениями, поскольку ярко проявляются самоутверждение среди сверстников, протест и бунт против старших. Подросткам свойственны сильные эмоции и переживания, повышенная агрессивность и конфликтность.

Борьба подростков за самостоятельность и усиление влияния сверстников не всегда протекают гладко, однако отношения родителей и детей после всех конфликтов и изменений в основном более или менее налаживаются. Наиболее частыми причинами конфликтов являются: выбор друзей и партнеров, частота посещений школьных вечеров, дискотек и свиданий, занятия подростка, время отхода ко сну, укоренившиеся убеждения, выбор одежды и прически, необходимость работы по дому. Конфликты с родителями возрастают при инфантильном поведении подростка, его демонстративном неуважении к ним, ссорах с братьями и сестрами, несовпадении типов личностей подростка и кого-то из родителей.

Для эмоциональной сферы подростков характерна легкая возбудимость, резкая смена настроений и переживаний и в то же время управление своими чувствами. Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится безразличным подростку и порождает у него различные эмоции.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со своими сверстниками. Именно в нем осваиваются нормы социального поведения и морали, устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу, появляются новые интересы. Дети общаются, их отношения строятся на кодексе товарищества, полного доверия и стремления к абсолютному взаимопониманию. Общение со сверстниками становится острой потребностью подростка и связано со многими его переживаниями. Среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям — к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать. Способность к эмпатии является основой для дружбы, которая занимает огромное место в межличностном взаимодействии подростков.

Эмпатия позволяет постичь сущность другого человека и уловить тайные движения его души: суть мотивов и смысл поступков, источники его поведения. Важнейшей специфической чертой межличностных отношений является их эмоциональная основа. Межличностные отношения возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Впечатления, возникающие при восприятии другого человека, играют важную

регулятивную роль в общении и понимании. Особое место отводится эмпатии как способности эмоционально откликнуться на проблемы другого человека. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным. Эмпатия выступает как механизм соприкосновения с психологическим пространством другого человека, как способ понимания специфики психологического пространства другого [1].

Таким образом, эмпатия основана на умении правильно представлять себе, что происходит внутри другого человека, что он переживает, как оценивает окружающий мир. В процессе эмпатического взаимодействия формируется система ценностей, которая в дальнейшем определяет поведение личности по отношению к другим людям. Эмпатия является социально позитивным качеством и поддерживается общественными нормами жизни. При наличии межличностной привлекательности можно ожидать и большую величину эмпатии во всех ее формах [3].

Основу эмпатии составляет эмоциональная отзывчивость и интуиция, но при этом значительную роль играет рациональное восприятие другого человека. Эмпатию можно назвать умением выражать свое понимание эмоционального состояния или точки зрения собеседника, не прибегнув при этом к рассуждениям о его невиновности. Положительное отношение к другому человеку не исключает негативной реакции субъекта на то, что его партнер по общению переживает и чувствует в данный момент. Кроме того, испытывая эмпатию по отношению к другому, субъект может оставаться эмоционально нейтральным.

Использование эмпатийного слушания в отношениях может проявляться в умении предотвратить, а так же разрешить конфликтную ситуацию наиболее благоприятными способами. Эмпатийное слушание предполагает понимание чувств переживаемых другим человеком, и ответное выражение своего понимания чувств. Для этого применяются уточнение, перефразирование и резюмирование. Но нужно отметить, что опыт понимания других людей приходит не сразу и часто после того, как человек наделает множество ошибок в общении и сотрудничестве.

По мнению Гомырановой О. Н., эмпатия является одним из механизмов регуляции межличностных конфликтов. Межличностный конфликт, по ее мнению, это одна из форм межгрупповых и межличностных отношений, порождаемая внутренними противоречиями и противоречиями со средой и выражающаяся в субъективных феноменах взаимного восприятия людьми друг друга, принятия и возложения ответственности за возникновение и разрешение

конфликтной ситуации. Эмпатия выступает как состояние, детерминирующее выбор действий в конфликтной ситуации, и тем самым определяющее развитие конфликта. Рефлексивно-эмпатийная позиция участников конфликта обеспечивает децентрацию в отношениях, позволяя смотреть на ситуации конфликта, не только ориентируясь на свои взгляды. Эмпатия рассматривается как механизм, посредством которого формируется убежденность в ценности другого человека, готовность положительно относиться к нему. Таким образом, эмпатия занимает важное место в конфликтном взаимодействии и является механизмом регулирования конфликтов [2].

Вместе с тем необходимо отметить, что может присутствовать и негативная эмпатия, то есть способность причинять человеку страдания, неприятности и вред, осознавая и понимая, что он должен при этом испытать.

На нашей кафедре было проведено исследование взаимосвязи уровня развития эмпатии и стиля конфликтного поведения в подростковом возрасте. Методами исследования были методика диагностики уровня эмпатических тенденций И. М. Юсупова и методика диагностики доминирующего стиля поведения в конфликтной ситуации К. Томаса.

Результаты исследования показали, что у большинства подростков (56 %) преобладает нормальный уровень эмпатии, низкий уровень эмпатии характерен для 37 % испытуемых, высокий — для 7 %. Естественно, что у девочек-подростков уровень эмпатийности выше, чем у мальчиков.

Подростки с низким уровнем эмпатийности испытывают затруднения в установлении контактов с людьми. Эмоциональные проявления в поступках окружающих кажутся им непонятными и лишены смысла. Они отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми и являются сторонниками точных формулировок и рациональных решений.

Подросткам с нормальным уровнем эмпатийности не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В межличностных отношениях более склонны оценивать поступки, чем доверять личным впечатлениям. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. Затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому иногда их поступки оказываются неожиданными. У них отсутствует раскованность чувств, и это мешает полноценному восприятию людей.

Подростки с высоким уровнем эмпатийности чувствительны к нуждам и проблемам окружающих людей. Они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты с окружающими. Стараются не допустить конфликтов и находят компромиссные решения. При оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам

Недостаточность жизненного опыта и другие причины часто мешают подростку разглядеть реальный внутренний мир окружающих его людей. Сплошь и рядом он воспринимает их упрощенно и стереотипно. В качестве примера уместно отметить, что помочь подростку разобраться в чувствах других людей могут образы искусства, в которых внутренний мир человека выведен наружу и дан как бы в разрезе.

Доминирующим стилем конфликтного поведения большинства подростков независимо от уровня эмпатии является приспособление, то есть они не пытаются отстаивать собственные цели, в то же время не избегают конфликтных ситуаций, но и не стремятся разрешить их конструктивно. Подростки готовы идти на уступки, жертвовать собственными интересами и соглашаются на предложения окружающих, вследствие чего могут оказаться в проигрыше. Вероятно, это можно объяснить присущим всему подростковому возрасту стремлением «быть как все».

Однако можно отметить и некоторые особенности в стиле конфликтного поведения у подростков с разным уровнем эмпатии. В результате проведенного статистического анализа было обнаружено, что чем выше уровень эмпатии, тем ниже стремление к разрешению конфликтов с помощью соперничества и избегания. То есть подростки, которые в большей степени склонны добиваться удовлетворения собственных интересов в ущерб другому человеку или вообще уклоняться от разрешения конфликта, имеют статистически более низкий уровень эмпатии. Кроме того, чем выше уровень эмпатии, тем более подростки склонны к приспособлению и компромиссу в конфликтных ситуациях.

В среде подростков отмечается повышенная конфликтность в отношениях со сверстниками и взрослыми. Основными сферами конфликтности у подростков являются отношения с противоположным полом и друзьями, отношения в семье и с родителями, отношения в школе и с учителями, что вполне объяснимо психологическими особенностями данного возрастного периода. Трудности в социальной сфере приводят к нарушению деятельности, отношений и порождают негативные эмоции и переживания, вызывают чувство дискомфорта. Но

для развития личности необходимы конфликты, поскольку только преодолевая конфликтные ситуации подросток выходит на новую ступень развития. Между тем получается, что большинство подростков не умеют разрешать возникающие конфликты и прибегают в них к деструктивным способам.

Эффективные стратегии разрешения конфликтов направлены на работу с самой проблемой, с содержанием возникшего противоречия и имеют своей целью преодоление тех препятствий, которые создает данная проблема на пути возможности самоактуализации личности, ее самореализации и полноценной жизни. Можно оценивать выход человека из конфликта или кризиса как продуктивный, если в результате он действительно освобождается от проблемы таким образом, что ее проживание делает его более зрелым, психологически адекватным и интегрированным. Конструктивное преодоление личностных конфликтов и кризисов предполагает принятие реальности, готовность к честному анализу сложившейся ситуации, способность различать главное и второстепенное, выделять составные части в возникшей проблеме и решать ее поэтапно.

Позитивный смысл конфликта для подростка состоит в раскрытии его собственных возможностей, в активизации личности как субъекта предупреждения, преодоления и разрешения межличностного конфликта. Преодолевая конфликтную ситуацию, человек приобретает возможность для сознательного принятия моральных ценностей, для приобретения новых умений общения, для самореализации. В процессе разрешения любого спора он пытается взглянуть на ситуацию объективно и принять во внимание все существующие мнения, и для этого требуется опыт и зрелость личности, а также достаточный уровень развития эмпатии.

Список литературы:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 1997. 376 с.
2. Гомыранова О. Н. Развитие психологических механизмов регуляции межличностных конфликтов студентов технического вуза: автореф. дисс. канд. псих. наук, 19.00.13, Астрахань, 2007. 24 с.
3. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения: учебное пособие. СПб. : Питер, 2006. 464 с.

2.6. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОЦЕНКЕ КАДРОВ В ПОЛИЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Мартиросова Наталья Вениаминовна

*адъюнкт кафедры юридической психология Санкт-Петербургского
университета МВД РФ, г. Санкт-Петербург*

E-mail: martirosova2012@yandex.ru

В современном демократическом обществе полицейская служба является весьма уважаемой профессией и очень сложным видом социальной деятельности. Неслучайно образовательный и культурный уровень полицейских рассматривается как основной фактор, обеспечивающий прогрессивное развитие полиции, а полицейское образование — как мощный резерв повышения эффективности полицейской деятельности [4, с.1 7].

Особенностями профессионального отбора и расстановки кадров в правоохранительные органы Великобритании, Германии, Франции и США являются высокий конкурс, комплексное изучение различных свойств и качеств претендентов, последовательность на этапах продвижения по службе, участие специалистов по профессиональному психологическому отбору [5].

При анализе западноевропейского опыта профессионального образования полицейских кадров особое внимание обращает на себя практика подготовки сотрудников полиции в Германии. Многие специалисты считают ее наиболее эффективной и результативной в Европе [1, с. 100—106].

Полиция в Германии децентрализована. Каждая из 16 федеральных земель имеет свою полицию и свою систему ее подготовки. Рассмотрим подробно на примере особенностей прохождения службы в полиции Федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия, организации обучения и профессиональной подготовки служащих немецкой полиции [2].

Основными задачами территориальных органов полиции являются организация раскрытия преступлений, борьба с преступностью; обеспечение безопасности дорожного движения;

обеспечение общественного порядка и общественной безопасности; административная и лицензионно-разрешительная работа.

В полиции земли Северный Рейн-Вестфалия проходят службу полицейские служащие и правительственные служащие (гражданские). Но при этом и те и другие могут быть в подчинении друг друга.

Аттестацию проходят полицейские служащие и правительственные служащие, за исключением сотрудников аппарата МВД и тех, кому осталось до пенсии 6 и менее лет. Аттестация проводится раз в 3 года одновременно для всего личного состава.

В земельном ведомстве по профессиональной подготовке, повышению квалификации и кадрам полиции земли Северный Рейн-Вестфалия ведется список по должностям высшего состава полиции для последующего назначения на высвобождаемые должности (по результатам аттестации). Высший состав полиции (тарифная сетка А-13) составляет 1,5 % общей численности полиции или около 700 человек.

Анализ возможностей персонала. В полиции земли Северный Рейн-Вестфалия выделено около 120 должностей, среди которых 80 должностей описаны и на них составлены профессиональные профили (психограммы) для проведения аттестации сотрудников на разряды тарифной сетки и конкурсных отборов. При описании профилей выделены различные компетенции (личностные, социальные, методические, педагогические, управленческие, к выполнению конкретных задач и т. д.), наличие которых обеспечивает успешность служебной деятельности сотрудника на той или иной должности. Компетенции оцениваются экспертами (непосредственный руководитель, вышестоящий руководитель) на основе анализа результатов профессиональной деятельности, в ходе бесед, наблюдений, а также в ходе комиссионной работы в рамках ассесмент-центров и по результатам психологического тестирования. Работа ассесмент-центров предполагает изучение личности сотрудника на основе анализа презентации им своих возможностей и способностей, ответов сотрудника на заданные комиссией вопросы (в том числе ситуационные проблемные вопросы) и поведения в ролевых играх. Анализ возможностей персонала определяет путь карьерного развития сотрудника либо по вертикали (управленческая карьера), либо по горизонтали (карьера по специальности).

Анализ управленческого потенциала сотрудников. Метод разработан в 3-ем отделе (отдел руководства, менеджмента и права) Земельного ведомства по профессиональной подготовке, повышению квалификации и кадрам полиции СРВ для отбора на руководящие должности, но нормативно еще не введен в действие. Предполагаются

2 формы анализа потенциалов: сегментарная (на соответствие личности профилю управленческой деятельности того или иного разряда тарифной сетки) и абсолютная (пригодность личности к управленческой деятельности). В первом случае оцениваются управленческие компетенции, во втором 4 группы профессионально важных способностей руководителя:

- способности, связанные с инициативой и творчеством;
- способности, связанные с обучаемостью;
- способности, связанные с претворением в жизнь идей, решений;
- способности, связанные с мотивацией управления.

Анализ управленческого потенциала сотрудников предполагает изучение биографического пути личности, оценки личностных ресурсов в настоящем и прогноз развития личности на будущее. Методы оценки управленческого потенциала сотрудников — экспертное оценивание, личные беседы, психологическое тестирование, ассесмент-центр.

Полезным представляется опыт формирования кадрового резерва на все должности через систему конкурсных отборов, которые осуществляются на основе оценки профессиональных компетенций сотрудников средствами психологического тестирования, экспертного оценивания и работы ассесмент-центров. В полиции земли Северный Рейн-Вестфалия в настоящее время разработан каталог профессиональных компетенций по 80 должностным профилям. Аттестация кадров проводится для перевода сотрудников по тарифной сетке один раз в три года на основе оценки показателей эффективности профессиональной деятельности и профессиональных компетенций сотрудника.

В качестве еще одного примера прагматического подхода к расстановке кадров полиции, можно привести систему подготовки сотрудников полиции другой страны Бенилюкса — Королевства Бельгия.

Новая система профессиональной подготовки полицейских в Бельгии, в том числе и руководящих кадров, исходит из того, что образование должно быть направлено не на развитие теоретических знаний, а на реальность. Этот принцип профессионального образования, как впрочем, и в большинстве стран Европы, состоит в чередовании процессов обучения и применения полученных знаний на практике в ходе стажировок под руководством наставника.

Иначе говоря, конечной целью образования здесь является ответ на такие философские принципы полицейской системы, как в соответствии с законом, отвечать на требования подготовки кадров и

выполнения различных задач и приспосабливаться к изменяющимся потребностям полицейской организации, равно как и тех, ради кого она существует. С этих позиций образование полагается на профессиональные качества и специальную компетенцию полицейских, предписывающие образ поведения, который в итоге подготовки будет приобретен курсантом или аспирантом — усредняя испытательную стажировку основной подготовкой — с целью собрать с достаточной степенью автономности задачи различных функций, в рассматриваемом контексте — функций управления в правоохранительной сфере.

Исходя из этого, главный инспектор Регионального центра подготовки Федеральной полиции Бельгии в городе Жюрбиз Марсель Смит считает, что «идеальная модель компетенции состоит из следующих элементов (уровней поведения): знание, умение делать (или навыки), умение быть (опыт) и способность стать (потенциал)». А согласованность действий учебного заведения, полиции и практической работы по формированию компетенции сотрудников, основанная на принципе последовательного управления человеческими ресурсами, позволяет соответственно разделить ее на общую, специальную и техническую компетенции полицейской системы [3].

Таким образом, опыт полицейской системы зарубежных стран в отдельных случаях следует считать полезным для российской системы правоохранительных органов. Следует также учесть германский опыт, его концептуальные подходы и технологии личностно-ориентированного развития кадрового состава полиции на основе компетентностного подхода.

Список литературы:

1. Организация подготовки и повышения квалификации руководящих кадров полиции ФРГ // Вестник МВД России. 1997. № 4. С. 100—106.
2. Отчёт о служебной командировке делегации МВД России в г. Зельм (Германия) от 20.04.2011 г.
3. Смит М. Подготовка полицейских в Бельгии // Новые методики подготовки кадров полиции/милиции: Материалы международного семинара. М., 2006.
4. Шушкевич И. Ч. Система подготовки кадров для правоохранительных органов зарубежных стран (теоретический и организационно — правовой аспекты): Автореф. канд. юрид. наук. СПб. 1998. С. 17.
5. Шушкевич И. И. Конференция руководителей высших полицейских учебных заведений стран Центральной и Восточной Европы. Известия.

АКТУАЛЬНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ КОМИССАРОВ ПОЛИЦИИ В ВЫСШЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ФРАНЦИИ

Ходова Екатерина Александровна

*соискатель кафедры юридической психологии Санкт-Петербургского
Университета МВД России, старший психолог направления морально-
психологического обеспечения ОРЛС Полка полиции № 2 УВО
при ГУ МВД России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской
области, г. Санкт-Петербург
E-mail: ekaterina-khodova@yandex.ru*

В полиции Франции особое внимание уделяется первоначальной подготовке полицейских, в основе которой лежит компетентностный подход. Становлению системы профессиональной подготовки национальной полиции предшествовали события, как политического, так и экономического характера. Высокий рост преступности, немотивированная агрессия граждан, терроризм, а также повышенные требования в обеспечении безопасности предъявляет как к органам власти, так и органам полиции многих стран искать более эффективные методы подготовки сотрудников полиции.

«Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [2]. Основопологающим в применении и внедрении компетентностного подхода является качественный кадровый состав. «Представление, о том, что личный состав полиции является главным ресурсом ее развития, нашло отражение в официальной позиции руководства практически всех государств. Потребность в совершенствовании системы профессиональной подготовки сотрудников для органов внутренних дел России актуализирует изучение опыта других стран» [1].

Франция одной из первых в Европе приступила к созданию полицейских учебных заведений, тем не менее, важность развития системы подготовки кадров полиции, по признанию специалистов, была осознана достаточно поздно [3]. «Профессия полицейского требовательна и разнообразна. Полицейский работает для населения не только днем и ночью, а также в выходные и выходные дни. Полицейский наблюдает за соблюдением законности, обеспечивает безопасность, порядок и спокойствие граждан. Полицейские сотрудничают с населением, очень часто они первыми вмешиваются в течение событий. Полицейские осуществляют патруль, идентифицируют лица и предполагают их участие

в преступлениях и правонарушениях, проводят расследования, производят аресты, выступают в суде в качестве свидетелей. Они информируют и предупреждают население» [4].

В рамках реформы важнейшим этапом стало выявление должностных компетенций выпускника специального учебного заведения, а именно Высшей национальной полицейской школы Франции — Direction generale de la Police nationale Ecole nationale superieure de la Police ENSP. Данное учебное заведение осуществляет первоначальную подготовку комиссаров полиции. Работа по выявлению компетенций была начата в 2003 году, в 2005 году был составлен ориентировочный перечень должностных компетенций, затем была создана специальная экспертная комиссия, которая классифицировала и ранжировала компетенции [5]. Основными направлениями деятельности национальной полиции и Высшей национальной полицейской школы Франции стала формализация компетенций, социально ожидаемых от комиссара полиции. Проведенный анализ служебной деятельности комиссаров полиции сделал ставку на сочетании теоретического образования и практики, оптимизации процесса первоначального образования комиссаров полиции, а именно актуализация целей обучения и профессионализация, диагностика профессиональных компетенций. Понятие компетенций неразрывно связано с деятельностью, достижениями, результатами.

Таким образом, были названы восемь главных компетенций, которые соответствуют основным направлениям деятельности:

1. Руководство управлением общественной безопасности департамента: позиция — компетенция, социально ожидаемая от комиссара полиции, ответственного за направление общественной безопасности Департамента. Поставленная задача: обеспечить эффективную непрерывность действий в управлении общественной безопасности Департамента, снизить уровень преступности, поддержание законности и порядка на территории.

Компетенция 1: обеспечение организационных условий для оптимальной работы общественной безопасности Департамента, сокращение уровня преступности, путем суммирования человеческих, материально-технических и финансовых ресурсов на прилегающей территории.

Компетенция 2: контролировать деятельность направления общественной безопасности Департамента, принятие решений, обеспечивающих и необходимых для регулирования и эффективной деятельности.

2. Руководство службами территориальной безопасности или городской полицией, обеспечивающими охрану общественного порядка и безопасность дорожного движения: позиция - компетенция, социально

ожидаемая от комиссара полиции, ответственного за службу и подтверждающего миссию городской полиции, обеспечивающего охрану общественного порядка и безопасность дорожного движения. Поставленная задача: максимальное функционирование и единство службы общественного порядка и службы безопасности дорожного движения, обеспечивать непрерывные и скоординированные действия по предупреждению, профилактике и обеспечивать наказание преступников.

Компетенция 1: оптимизировать функциональную сплоченность службы общественной безопасности на прилегающей территории, предотвращать, предупреждать нарушения, контролировать дорожное движение.

Компетенция 2: руководить службой общественной безопасности, повышать эффективность деятельности, регулировать процесс и оценивать результативность.

3. Обеспечение организации работы следственных подразделений в системе общественной безопасности департамента: позиция — компетенция, социально ожидаемая от комиссара полиции, ответственного за службу судебных расследований в общественной безопасности Департамента. Поставленная задача: организация эффективной синергии ресурсов, обеспечение оптимальных скоординированных действий по оказанию услуг судебного расследования в системе общественной безопасности, увеличение числа идентификаций между арестами преступников и преступлений.

Компетенция 1: организовывать ставку в действенном слиянии средств, обуславливая оптимальное развертывание деятельности службы судебных расследований в общественной безопасности Департамента, увеличить количество идентификаций и запросов, совершивших преступлений и правонарушения.

Компетенция 2: оптимизировать эффективность продукции службы судебных расследований, проводить анализ преступности, оценивать технический процесс расследований, обеспечивать гарантии, отвечающих нормам юридического судопроизводства.

4. Обеспечение организации расследования преступлений судебной полицией: позиция — компетенция, социально ожидаемая от комиссара полиции, ответственного за службу судебных расследований в Уголовной полиции. Поставленная задача: обеспечение качества процедур, установленных Департаментом полиции в пределах своей юридической ответственности, максимальное повышение эффективности процесса расследования.

Компетенция 1: гарантировать качество судебного судопроизводства службой Уголовной полиции, оптимизировать эффективность процесса расследования.

Компетенция 2: координировать деятельность службы Уголовной

полиции, отвечать за регулирование продуктов расследования, оценивать действенную мобилизацию профессиональных компетенций, контролировать формализацию судопроизводства.

5. Руководство службами общей информации: позиция — компетенция, социально ожидаемая от комиссара полиции, ответственного за службу общей информацией. Поставленная задача: обеспечение информацией гражданских властей, оптимизация работы и организация службы общих сведений.

Компетенция 1: удовлетворить информационные потребности органов государственной власти, оптимизировать организацию производства службы общей информацией.

Компетенция 2: оценивать функциональность сервисной организации справочной информацией для обеспечения непрерывного производства и адаптации информации за счет оптимизации ресурсов и профессиональных компетенций.

6. Обеспечение руководства подразделениями территориального надзора: позиция — компетенция, социально ожидаемая от комиссара полиции, ответственного за подразделение территориального надзора.

Поставленная задача: обеспечить качество информации, подготовленной бригадой территориального надзора, для оптимальной поддержки решения властей и правительства, что способствует предотвращению актов, угрожающих национальной безопасности.

Компетенция 1: оптимизировать процесс производства по стратегическому расследованию в подразделениях территориального надзора, оценивать организационные и оперативные запросы на полученную информацию от центрального аппарата.

Компетенция 2: оценивать производство деятельности бригады территориального надзора, руководить и контролировать процесс расследования, оценивать и проверять производство потребностей разведки

7. Руководство пограничной полицией: позиция - компетенция, социально ожидаемая от комиссара полиции, ответственного за направление пограничной полиции. Поставленная задача: повышение эффективности борьбы с нелегальной иммиграцией в префектуре области, удаление нелегалов в результате институциональных, административных и судебных действий полиции.

Компетенция 1: повышение эффективности борьбы с нелегальной иммиграцией, определить стратегические направления в борьбе с нелегальной иммиграцией, создать необходимые условия для организационного партнерства и для достижения высоких результатов пограничной полицией.

Компетенция 2: координировать действия пограничной полиции и управления по железнодорожному транспорту по регулированию вопросов с нелегальной миграцией.

8. Руководство Республиканскими отрядами безопасности: позиция — компетенция, социально ожидаемая от комиссара полиции, ответственного за Республиканские отряды безопасности. Поставленная задача: обеспечение деятельности Республиканских отрядов безопасности для поддержания общественного порядка, предотвращение, пресечение, гарантия наказания за преступления, а также контроль дорожного движения.

Компетенция 1: оптимизировать функциональность служб Республиканских отрядов безопасности, организовать работу по материально-техническому развертыванию.

Компетенция 2: обеспечить непрерывное производство, адаптировать деятельность компании, регламентирующую правила работы, управлять процессом, оценивать результаты.

Об объективности компетентностного подхода и расстановки кадров на местах по профилю должностей свидетельствуют результаты анкетирования выпускников Высшей национальной школы полиции, результаты анкетирования комиссаров полиции через год после окончания школы, результаты анкетирования руководителей этих комиссаров полиции после года работы, высокие показатели деятельности комиссаров полиции.

Таким образом, в рамках реформирования профессионального образования и подготовки комиссаров полиции в Высшей национальной полицейской школе Франции был внедрен компетентностный подход.

Список литературы:

1. Андреева И. А. Развитие системы профессиональной подготовки сотрудников полиции во Франции 1980-е — 2000-е гг. — с. 2.
2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — с. 3.
3. Antonmattei P. La formation des policiers // Pouvoirs. 2002. № 3. URL: <http://www.cairn.info/revue-pouvoirs-2002-3-page-57.htm> (дата обращения: 12.02.2010).
4. Direction generale de la Police nationale Ecole nationale superieure de la Police ENSP. 2006. Referentiel de competences socialement attendees d'un commissaire de police
5. Heyraud Ch. et Rossion A. Référentiel de compétences socialement attendues d'un commissaire de police Chantal. Ecole nationale supérieure de la Police. 2006. URL: www.ensp.interieur.gouv.fr/content/.../TexteReferentieCompetences.pdf. (дата обращения: 18.01.2010)

**«ЧЕЛОВЕК И СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»**

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

25 января 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 01.02.2012. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10. Тираж 550 экз.

Издательство «ЭКОР-книга»
630004, г. Новосибирск, ул. Вокзальная магистраль, 8б
E-mail: ecor@ecor-kniga.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28