



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ:
ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ,
БУДУЩЕЕ**

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна, канд. фил. наук (г. Новосибирск);
Ле-ван Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ
ВПО «Московский городской педагогический университет»
(г. Москва);

Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент
кафедры теории и истории педагогики ГБОУ ВПО «Московский
городской педагогический университет» (г. Москва).

П24 «Педагогические и психологические науки: прошлое, настоящее, будущее»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (26 сентября 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 196 с.

ISBN 978-5-4379-0133-5

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогические и психологические науки: прошлое, настоящее, будущее» 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 978-5-4379-0133-5

© НП «Сибирская ассоциация консультантов», 2012 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	9
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	9
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ХРОМОТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ Шамова Татьяна Викторовна	9
1.2. Инновационные процессы в образовании	14
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ДЖ. ДЬЮИ В КОНТЕКСТЕ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ЮНЫЙ ТЮТОР-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ») Веселкова Светлана Георгиевна	14
ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Щербина Вероника Александровна Довгаль Наталья Николаевна	22
1.3. Информационные технологии в образовании	28
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ЦЕЛЯХ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ Абрамова Екатерина Игоревна.	28
КОМПЬЮТЕРНЫЕ СРЕДСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ИЗ ОПЫТА СРАВНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА Артюхов Артемий Игоревич	34

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МЕТОДОВ ПОДДЕРЖКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ Бурмаченко Виктория Николаевна Шумова Марина Николаевна	39
СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ. ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА МОУ «ГИМНАЗИЯ». Г. ВЕЛИКИЙ УСТЮГ Вершинина Галина Михайловна Муромцев Антон Николаевич	43
К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ Коротаева Евгения Владиславовна	49
РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Кудинов Илья Викторович Мавлютова Олеся Шамильевна Яшин Егор Александрович	55
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ Мустакимов Марат Ахнафович	60
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	64
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА: СОВРЕМЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ Жеребятникова Галина Владимировна	64
СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Ильясова Эльвира Наилевна	73

1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	81
ФАКТОР ТВОРЧЕСТВА КАК ОДИН ИЗ ВЕДУЩИХ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СТРАТЕГИЕЙ Бабаскина Екатерина Геннадиевна	81
РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЛЕКСНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Гаврилова Светлана Григорьевна Галиева Ханифа Сариевна	85
К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА УСТНОЙ ДЕЛОВОЙ АРГУМЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ Проскурина Галина Александровна	91
О ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ Коротаева Евгения Владиславовна	99
1.6. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	108
МНОГООБРАЗИЕ ВИДОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ Пуйдокус Юлия Юрьевна	108
АКТУАЛЬНОСТЬ ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ УЧИТЕЛЯ» В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ Филатова Анна Сергеевна	112

1.7. Теория и методика дополнительного образования	116
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ Юдов Олег Сергеевич Дубяго Наталья Михайловна	116
1.8. Технологии социально-культурной деятельности	120
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К МОДЕЛИРОВАНИЮ И ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ САНАТОРИЯ Крохмаль Елена Вячеславовна	120
Секция 2. Психология	125
2.1. Общая психология и психология личности	125
К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТИВНОСТИ СВЯЗИ МАЖОРНОГО И МИНОРНОГО ЛАДОВ С ЦВЕТОМ Адмакина Татьяна Анатольевна	125
ФЕНОМЕН СЧАСТЬЯ В ПСИХОЛОГИИ СПОРТА Воронов Николай Андреевич Борисов Александр Викторович Шипов Николай Алексеевич	129
ПРАРОДИТЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ Кондрашова Виктория Олеговна	134
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Масленникова Ульяна Николаевна	138

2.2. Педагогическая и коррекционная психология **144**

УСИЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ РИФМОВАННЫХ ТЕКСТОВ
Мельникова Татьяна Владимировна
Нурмакова Роза Жамеловна 144

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
Панфилова Елена Валерьевна 149

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Сидоренко Мария Николаевна 153

2.3. Подготовка и переподготовка специалистов в области психологии **161**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
Демидова Ирина Феликсовна 161

2.4. Психология труда, инженерная психология и эргономика **166**

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ НА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ МЕДРАБОТНИКОВ
Галимова Роза Зайнагутдиновна 166

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ
Уварова Галина Николаевна 170

2.5. Социальная психология	175
ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ КОМПОНЕНТОВ МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СОТРУДНИКОВ МЧС В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ Бакиров Рифкат Сайлуллович	175
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К САМОРАЗРУШАЮЩЕМУ И САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ ПОВЕДЕНИЮ Баширова Татьяна Николаевна Грязнов Алексей Николаевич	181
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СОВРЕМЕННЫМИ СОЦИАЛЬНЫМИ УСЛОВИЯМИ Гилемханова Эльвира Нурахматовна	187
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФЕНОМЕНА ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ Посыпанова Ольга Сергеевна	191

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ХРОМОТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Шамова Татьяна Викторовна

*учитель-логопед МБДОУ Белоярский детский сад «Теремок»,
с. Белый Яр*

E-mail: tanacham@mail.ru

В последнее время становится актуальным внедрять в образовательный процесс разнообразные здоровье-сберегающие технологии. В деятельности логопеда они становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Эти методы работы принадлежат к числу эффективных средств коррекции, все чаще применяемых в специальной педагогике и помогающих достижению максимально возможных успехов в преодолении не только речевых трудностей, но и общего оздоровления детей дошкольного возраста. Терапевтические возможности здоровье-сберегающих технологий содействуют созданию условий для речевого высказывания и восприятия.

На логопедических занятиях используются традиционные здоровье-сберегающие технологии, такие как пальчиковая, артикуляционная, дыхательная, зрительная гимнастика.

- Помимо традиционных здоровье-сберегающих компонентов большая роль отводится и нетрадиционным формам. К ним относится технология хромотерапии (цветотерапии).

Задачи, которые можно решать, применяя технологию хромотерапии:

- Автоматизация и дифференциация исправленных звуков с помощью предметов различных цветов.

- Совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.
- Развитие общей и мелкой моторики.
- Обучение детей расслаблению в зависимости от окружающего их цветового пространства.
- Развитие правильного дыхания.

Хромотерапия — наука, изучающая свойства цвета. Цвету издавна присвоено особое значение, оказывающее благотворное или отрицательное действие на человека.

Как известно, одни цвета приятны для глаз, успокаивают, способствуют приливу внутренних сил, бодрят; другие — раздражают, угнетают, вызывают отрицательные эмоции. Каждый цвет воздействует на людей по-разному, носит избирательный характер, и педагогам необходимо это учитывать в работе.

Доказано, что, меняя цветовой режим, можно воздействовать на функции вегетативной нервной системы, эндокринные железы и другие органы и процессы в организме.

Педагогам, психологам, родителям необходимо владеть элементарной информацией о цветотерапии и использовать эти знания в учебно-образовательном процессе, коррекционной и лечебной педагогике.

Перейдем к краткому описанию каждого цвета.

Синий цвет стимулирует умственную деятельность, оказывает успокаивающее воздействие, расслабляет, снимает спазмы, уменьшает головные боли, понижает аппетит [3, с. 7].

Голубой цвет оказывает тормозящее действие при психическом возбуждении [3, с. 7].

Фиолетовый цвет угнетает психические процессы, снижает настроение [3, с. 6].

Красный цвет активизирует, повышает физическую работоспособность, улучшает кровообращение, нормализует работу пищеварительного тракта, оказывает благотворное действие на нервную систему при депрессии, стрессе, головных болях, вызывает ощущение теплоты, стимулирует психические процессы [3, с. 6].

Зеленый цвет успокаивает, повышает защитные силы организма [3, с. 6].

Розовый цвет оказывает тонизирующее воздействие [3, с. 7].

Желтый цвет вызывает чувство покоя, нейтрализует негативные действия [3, с. 6].

Белый включает в себя все цвета и считается цветом очищения, единения, открытости. Белый оказывает тонизирующее действие на организм человека и эффективно используется для оживления любого другого цвета [3, с. 8].

В логопедической работе элементы хромотерапии можно применять как на индивидуальных занятиях, так и на подгрупповых и групповых.

Приведу несколько примеров по применению цвета как здоровьесберегающего компонента на занятиях.

Упражнение «Ощущение цвета» (на расслабление).

Перед началом каждого занятия детям предлагается расслабиться. Расслабление позволяет устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстанавливает силы и здоровье, увеличивает запас энергии. Дети расслабляют плечи, опускают свободно руки, расслабляют лицо, глаза, и смотрят на предметы определенного цвета, например, синего.

- Какие чувства вызывает синий цвет? Какое настроение он создает? Какой он? (Мягкий, нежный, добрый, грустный, спокойный, холодный.)

Далее педагог описывает значение цвета, как он действует на организм [3, с. 66].

Упражнение «Цветик-семицветик» (на дыхание.)

Перед детьми «Цветик-семицветик». Дети должны определить, какого цвета каждый лепесток у этого цветка, загадать желание и оторвать лепесток.

- Помогите ветру унести ваш лепесток, подуйте на него длительно и плавно. Вдох делаем носом, а выдох — ртом [3, с. 15].

Упражнение «Мою руки» (пальчиковая гимнастика).

Мыло бывает разным-преразным (дети намыливают руки):

Синим (соединяют подушечки указательных, пальцев),

Зеленым (соединяют подушечки средних пальцев),

Оранжевым (соединяют подушечки безымянных, пальцев),

Красным (соединяют подушечки мизинцев).

Но не пойму, отчего же всегда

Черной-пречерной бывает вода (отображают эмоцию удивления: поднимают вверх брови, округляют глаза, приподнимают плечи, разводят в стороны руки)?

После окончания упражнения расслабляют мышцы тела, свободно свесив руки, слегка согнув колени и наклонив голову вперед [3, с. 16].

Упражнение на координацию речи с движением «Желтая песенка».

Желтое солнце на землю глядит, (Руки вверх, потянулись, глаза вверх),

Желтый подсолнух за солнцем следит. (Качание руками влево — вправо),

Желтые груши на ветках висят. (Встряхивание руками вниз),

Желтые листья с деревьев летят. (Махи руками в стороны — вверх — вниз),

Желтая бабочка, желтая букашка.

Желтые лютики, желтая ромашка. (Приседания).

Желтое солнышко, желтенький песочек,

Желтый цвет радости, радуйся дружок. (Прыжки на месте) [3, с. 27].

Как известно, большая часть индивидуальной работы отводится автоматизации поставленного звука. Использование цвета в период автоматизации может превратить скучную работу в интересную. В зависимости от автоматизируемого звука логопед предлагает ребенку картинки разных предметов, но одного цвета. Нужный звук, таким образом, повторяется многократно, а ребенок получает интерес от процесса работы с цветом. Например, автоматизация звука «ж»: желтый жакет, желтый жилет, желтый пожар, желтый флажок, желтый медвежонок.

Также, автоматизируя звуки, можно проводить работу по совершенствованию грамматического строя речи. Здесь можно развивать такие категории, как согласование существительных с прилагательными в роде и числе (синий василек, синяя страна, синее небо); изменение прилагательных вместе с существительными по падежам (есть) синий василек, (нет) синего василька), (подошел к синему васильку); согласование количественных числительных с прилагательными и существительными разных родов (одна розовая ягода, две розовые ягоды, пять розовых ягод); подбор родственных слов (зеленый, зеленка, зелень, зеленеют, позеленел, зеленоглазый, зелено, Зеленушка), составление описательных рассказов, сочинение сказок.

Используя технологию хромотерапии при коррекции звукопроизношения у детей с нарушениями речи, можно отметить, что заметно улучшается качество логопедической работы: речь у детей приходит в норму за более короткий срок, чем на традиционных занятиях. Дети быстрее справляются с заданиями логопеда, заинтересованные разнообразием цветовых оттенков, окружающих их на занятиях. Таким образом, на фоне комплексной логопедической

помощи здоровьесберегающие технологии оптимизируют процесс коррекции речи детей-логопатов и способствуют оздоровлению всего организма ребенка.

Список литературы:

1. Богомолова А.И. Логопедическое пособие для занятий с детьми. СПб., 1994.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с ОНР). М., 1981.
3. Погосова Н.М. Цветовой игротренинг. СПб.: Речь, 2005, 84 с.
4. Серов Н.В. Лечение цветом. СПб., 1997.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ДЖ. ДЬЮИ В КОНТЕКСТЕ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ЮНЫЙ ТЬЮТОР-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ»)

Веселкова Светлана Георгиевна

*аспирант кафедры педагогики Забайкальского государственного
гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского,
г. Чита*

E-mail: s.veselkova@mail.ru

В новых Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) школьного образования приоритетным является формирование у учащихся компетенции «учись учиться», в рамках которой исследовательские компетенции занимают важное место. Актуальной является деятельность учителя по обучению школьников самостоятельно добывать знания, поэтому в образовательном процессе шире стали использоваться те методы, формы и образовательные технологии, которые направлены на активизацию познавательной активности учащихся, развитие самостоятельности, креативности и критического мышления. В отечественной и зарубежной практике и теории обучения и воспитания накоплен богатый опыт, который важно переосмыслить с учётом современных социокультурных условий.

Целью нашей статьи является показать, каким образом педагогические идеи Д. Дьюи, в центре которых приобретение личного опыта учащихся рассматривается в качестве основы процесса воспитания и обучения, были нами адаптированы при разработке программы внеурочной деятельности школьников «Юный тьютор-исследователь». Целью данной программы является освоение учащимися основ исследовательской деятельности. Инновацией в программе является то, что она предполагает работу с двумя возрастными группами детей, взаимосвязанными между собой. Первая группа — младшие подростки (учащиеся 5—6 классов), выполняющие

роль тьюторов исследовательской деятельности. Вторая группа — учащиеся 3—4 классов, первоначально осваивающие основные методы исследования посредством совместной работы со старшими школьниками, выполняющие под их руководством несложные эксперименты, наблюдения, измерения.

В результате реализации программы подростки первой группы овладевают навыками ораторского искусства, особенностями работы с детьми, как бы «примеряют» на себя роль педагога, а также закрепляют умение использовать основные методы научных исследований на практике. Дети второй группы учатся работать в команде, общаться друг с другом и со старшими сверстниками, приобретают первоначальные навыки работы с дополнительной литературой, использования основных методов научных исследований (наблюдение, измерение, эксперимент, моделирование и др.). В процессе реализации программы мы имеем возможность изучать процесс взаимодействия младших подростков и учащихся начальных классов как фактор формирования у них исследовательских компетенций.

При разработке программы внеурочной деятельности мы использовали некоторые педагогические идеи американского ученого — философа, психолога и педагога Дж. Дьюи. Он разработал основные положения дидактической концепции школы, которая при введении в практику стала носить название прогрессивистской. Учёный считал, что основной задачей школы должно быть всестороннее развитие личности ребёнка, формирование опыта, который в дальнейшей жизни позволит ему лучше адаптироваться в постоянно меняющемся мире и поможет принимать правильные решения в тех жизненных ситуациях, с которыми ему придется столкнуться. Свою теорию воспитания и обучения Дж. Дьюи воплотил в жизнь в основанной им в 1895 году школе-лаборатории при Чикагском университете.

Приведём те основные принципы школы Дж. Дьюи, которых мы придерживались при разработке программы внеурочной деятельности «Юный тьютор-исследователь».

Принцип приобретения детьми личного опыта был основополагающим в школе Дж. Дьюи. В традиционной школе, основой которой являлась гербартовская дидактика, считалось, что главным результатом обучения является накопление знаний учащимся. В работе «Школа и общество» Дж. Дьюи о традиционной школе высказывал следующую точку зрения:

«... почти единственным мерилом успеха здесь служит соперничество, и соперничество в худшем значении этого слова, а именно: в сравнении плодов зубрежки или же в экзамене, чтобы можно было видеть, чей ребенок был настолько успешен, чтобы стать выше прочих детей в собирании и накоплении самого большого количества сведений. Настолько преобладающей здесь является исключительно эта атмосфера, что помощь одного ребенка другому в его уроке признается школьным преступлением. Когда школьная работа состоит в простом заучивании уроков, взаимная поддержка вместо того, чтобы признаться самым естественным видом сотрудничества и содружества, становится тайной попыткой освободить своего соседа от исполнения им его собственных обязанностей» [6]. Но не каждый ученик способен на постоянное заучивание и накопление знаний, для этого нужна мотивация, стимул, понимание того, что приобретенные знания не останутся балластом, а действительно пригодятся в дальнейшей жизни. Поэтому простому накоплению знаний Дж. Дьюи противопоставляет приобретение полезного опыта. Выработка опыта происходит в процессе выполнения каких-либо действий, поэтому, по мнению Дж. Дьюи, обучение должно происходить путём опытного познания окружающего мира. При исследовании окружающего мира, непосредственно влияющего на жизнь ребенка, у него появляется естественное желание к дальнейшему самообразованию. А в процессе исследования мира ребёнок начинает понимать взаимосвязь отдельных составляющих окружающего мира и собственной жизни.

Принцип обучения «путём деланья»: Дж. Дьюи считал, что истинным и ценным является только то, что даёт практический результат. В процессе обучения дети должны выполнять конкретные практические задачи, причем здесь одновременно прослеживается достижение двух целей: дети приобретают полезный опыт и в то же время учатся работать вместе, преодолевая трудности командной работы и разногласия между собой. Только так можно воспитать людей, хорошо приспособленных к жизни в обществе, готовых выполнять различные социальные задачи и легко преодолевать трудности. Главной целью коллективных и индивидуальных практических занятий, ручного труда и тому подобным форм обучения в лабораторной школе Дж. Дьюи являлось создание условий для развития врожденных способностей детей, а также привлечение их к активной деятельности, в ходе которой могли бы сформироваться подлинные интересы детей, что в будущем могло помочь в выборе профессии.

Беря во внимание данные педагогические идеи Дж. Дьюи, мы включили в свою программу занятия по созданию простейших моделей, иллюстрирующих работу некоторых физических и биологических объектов. Мы не заставляем детей заучивать, как на практике используется тот или иной метод; овладение методом происходит в ходе практической деятельности детей на занятиях. Дети сами ставят опыты, создают модели, проводят наблюдения, учатся фиксировать результаты своей работы в дневниках наблюдений.

Основой учебно-воспитательного процесса являются интересы ребёнка — ещё один принцип, который успешно реализовал Дж. Дьюи в своей педагогической практике. В своём труде «Ребёнок и программа» Дж. Дьюи высказал мысли относительно школьной программы. Вот некоторые из них: «...Вместо того, чтобы смотреть на воспитание как на нечто положительное и целое, мы видим положения, находящиеся в противоречии между собой. Мы противопоставляем ребёнка программе; личную природу — общественной культуре... Но круг личных отношений ребёнка довольно узок. Факты становятся достоянием его опыта только в том случае, если они тесно и определённо затрагивают его собственное благополучие или благополучие его семьи и друзей. Его мир есть мир людей с их личными интересами, а не царство фактов и законов. А ключом к нему являются расположение и сочувствие, а не истина, рассматриваемая с точки зрения соответствия внешним фактам. В противоположность этому школьные программы дают материал, бесконечно растягивающийся назад во времени и бесконечно расширяющийся вперед в пространстве. Ребёнка берут из знакомой ему физической среды, простирающейся, самое большое, на квадратную милю в окружности, и помещают в необъятный мир, доводя даже до границ Солнечной системы. На небольшой клочок его личных воспоминаний и обычаев налагаются длинные века истории всех народов» [5]. Из приведённой цитаты можно сделать вывод, что Дж. Дьюи негативно относился к школьной программе, как таковой и к традиционной программе в частности. Он считал, что школьная программа подавляет в ребенке его индивидуальность, способствует «потере себя». «...Источником всего мертвого, механического и формального в школах является как раз подчинение программе жизни и опыта ребенка... ..Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне... Не программа, а ребёнок должен определять как качество, так и количество обучения» [5]. Лабораторная школа Дж. Дьюи не имела постоянной программы.

Мы придерживаемся иной точки зрения: программа необходима, так как она приводит в систему учебно-воспитательный процесс. Но в то же время в процессе создания программы внеурочной деятельности актуальным является учёт интересов учащихся. Специфика внеурочной деятельности не заставляет ребенка заниматься тем, чем ему не хочется заниматься. Ребенок сам добровольно выбирает те кружки, секции, студии, которые ему интересны. В частности, разработанная нами программа предполагает добровольное участие детей каждой группы в исследовательской деятельности, общение с педагогом «на равных», дает возможность развивать личностные качества каждого ребенка, учитывая особенности его развития. Также данная программа не является окончательно завершённой и единственно возможной. По ходу работы она может перестраиваться и корректироваться с учетом пожеланий учащихся и предложений педагогов и родителей.

Идея Дж. Дьюи о том, что преподавание ориентировано на будущую деятельность ребёнка в обществе. Он считал школу одним из социальных институтов, «обществом в миниатюре». Именно со школы должна начаться «реконструкция общества», потому что в школе в большей степени происходит формирование нового человека, нового члена общества. От того, каких членов общества подготовит школа, зависит то, каким будет общество. Школа Дж. Дьюи была полностью ориентирована на то, чтобы подготовить учащихся к самостоятельной жизни. В поддержании строгой дисциплины Дж. Дьюи видел насилие над учениками. Гораздо важнее для ребёнка развитие индивидуальности. Поэтому в школе-лаборатории были созданы условия для того, чтобы ученики могли проявить себя. Широко применялись такие методы обучения, как игры, импровизации, экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство [3]. «... Подобно ощущениям, нуждающимся в предметах, способных их вызвать, наша наблюдательность, память и воображение не включаются случайно, а пробуждаются потребностями образа жизни. Самое главное в наших установках вырабатывается независимо от обучения именно таким влиянием. Всё, что в лучшем случае может сделать сознательное, целенаправленное образование — предоставить возможности для более полного проявления сложившихся... способностей» [4]. Дети, выполняя различные виды деятельности, как бы «примеряли» на себя различные профессии. Также, в процессе коллективного труда каждый ученик пробовал проявлять себя и как лидер, и как подчинённый. Это делалось для того, чтобы в дальнейшей жизни дети лучше могли ориентироваться в различных жизненных ситуациях и работать с разными людьми.

Так же, как и в школе Дж. Дьюи, мы пытаемся приучить детей к сотрудничеству и взаимопониманию, выработать у них осознание взаимной зависимости, того, что эти качества будут немаловажны и в дальнейшей взрослой жизни и общественной деятельности. Поэтому в нашей программе мы делаем акцент на групповой работе, разновозрастном общении и на том, чтобы общение это было как можно более непринужденным, самостоятельным и эффективным.

Использование проектного метода обучения. По мнению Дж. Дьюи, стремление к самостоятельной деятельности — сильный инстинкт, который следует не игнорировать, а напротив, целенаправленно использовать [2]. В лабораторной школе большая часть времени была отведена на выполнение детьми различных проектов. Причём проекты эти были аналогичны видам деятельности, выполняемым в общественной жизни. Все дети были разделены на возрастные группы. Каждая группа выполняла свой проект по какой-либо специальности. В обязанность детей старших групп входила помощь младшим детям в их работе, особенно при изготовлении различных вещей. И эта помощь занимала половину недельной нагрузки старших детей.

В нашей программе внеурочной деятельности дети также делятся на две возрастные группы, причем для каждой группы основным является какой-либо один вид деятельности — для старших школьников это педагогическая деятельность и ораторское искусство; для младших школьников — это овладение основными методами исследовательской деятельности. Третья часть времени старших школьников отводится на взаимодействие с младшими детьми.

Принцип введения в учебный процесс игровой деятельности, так как игра — это естественное занятие ребенка. В процессе игры ребёнок развивает память, воображение, речь, «примеряет» различные социальные роли. Дж. Дьюи считал, что игра должна систематически использоваться в учебном процессе. Этот принцип также был использован нами в нашей программе. Деятельность старших школьников напоминает ролевую игру «в школу», в процессе которой они примеряют на себя роль учителя. Младшие школьники под руководством старших овладевают основными методами исследовательской деятельности, например, в процессе конструирования, изготовления простейших моделей, которые у детей могут ассоциироваться с игрушками. Игра способствует самовыражению ребенка, обеспечивает целостность восприятия и познания мира. В процессе игры у ребёнка формируется потребность взаимодействовать с окружающим миром и с другими детьми.

Направляющая роль педагога: дети в лабораторной школе Дж. Дьюи учились практически самостоятельно, а роль учителя заключалась в наблюдении за этой самостоятельностью, её регулировании, оказании помощи ученикам тогда, когда это требовалось. Главная задача учителя состоит в том, чтобы не упустить момент и дать ученику знания так, в таком количестве и в такой форме, как требуется данному ученику. Учитель не навязывает знания и методы работы, а лишь помогает преодолеть встречающиеся трудности на пути разрешения проблематических ситуаций, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Также учитель должен стимулировать детей, всячески поощрять их самостоятельную работу, развивать их любознательность [1].

В реализации разработанной нами программе самостоятельность предоставляется старшим ученикам в роли тьюторов. Большая часть занятий используется подростками на разработку занятия для младших учеников. Они сами решают, как и в какой форме предоставить материал. Учителя выступают зачастую в роли консультанта и советует, как лучше организовать занятие, какую дополнительную литературу использовать и как разрешать возможные конфликтные ситуации, которые могут возникнуть на занятиях. После проведения занятий с младшими детьми, учитель обязательно проводит беседу с подростками, в ходе которой анализируется проведённое занятие для учащихся младших классов.

Идея непрерывного образования. Дж. Дьюи говорил о том, что общество находится в непрерывном движении, развитии. Поэтому для того, чтобы быть полноценным членом общества, своевременно и адекватно реагировать на изменения, адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях, заставить работать на себя различные жизненные ситуации, общество должно находиться в процессе непрерывного и постоянного образования. Утверждение Дж. Дьюи о непрерывности образования в современных социокультурных условиях является глобальной тенденцией. Разработанная нами программа может служить своеобразной ступенькой на пути самоопределения детей. Во-первых, дети овладевают основными методами исследовательской деятельности, учатся вести дневник наблюдений. Во-вторых, они знакомятся с основами проектно-исследовательской деятельности. В-третьих, в дальнейшем дети могут выбрать то направление науки, которое им больше нравится и выполнять проекты, используя нужные им методы. В-четвёртых, учащиеся приобретают навыки работы в команде, учатся сотрудничать.

Таким образом, мы видим, что в свете современных проблем реформирования школьного образования в российской и зарубежной педагогической науке идет переосмысление философского и педагогического наследия прошлого. И мы считаем, что некоторые педагогические идеи великого американского ученого Дж. Дьюи могут быть использованы в современных школах.

Список литературы:

1. Вестбрук Роберт. Джон Дьюи. URL: <http://aprol-pro.narod.ru/student/pedagogica/d.dewey3.htm>; (дата обращения: 14.06.2012).
2. Вульфсон Б. Феникс педагогики Дьюи. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,2979/Itemid,118/ (дата обращения: 14.06.2012).
3. Джон Дьюи. Демократическая концепция образования. (Дьюи Д. демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. — Гл. 7); URL: jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/01_Dewey_J_Democratic_conception_of_education.htm (дата обращения: 07.01.2012).
4. Джон Дьюи. Образование как задача общественной жизни. (Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование/Пер. с англ. М., 2000. — Гл. 2); URL: jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/07_Dewey_J_Edu_as_function_of_social_life.htm (дата обращения 02.01.2012).
5. Джон Дьюи. Ребенок и программа. (Печ. по: Дьюи Д. Дитя и программа//Дьюи Д. Школа и ребенок. М., 1921. — с. 5—20.); URL: jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/03_Dewey_J_The_Child_and_Curriculum.htm (дата обращения 02.01.2012).
6. Джон Дьюи. Школа и общество. (Печ. по: Дьюи Д. Школа и общество/Пер. с англ. Г.А. Лучинского. Изд. 2-ое. М., 1924. — с. 7—9, 16—24, 32—33, 38, 40—41.); URL: jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/02_Dewey_J_The_School_and_Society.htm ; (дата обращения 03.01.2012).
7. Рогачева Е.Ю. Педагогическое творчество Дж. Дьюи в чикагский период. URL : <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus/readme.php?subaction=1193232540&archive=1195596940&startfrom=&ucat=&>; (дата обращения: 14.06.2012).

ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Щербина Вероника Александровна

*учитель биологии, экологии, Школа-гимназия № 4 им. Л.Н. Толстого,
г. Степногорск, Республика Казахстан
E-mail: biologinja@mail.ru*

Довгаль Наталья Николаевна

*учитель истории, права и экономики,
Школа-гимназия № 4 им. Л.Н. Толстого,
г. Степногорск, Республика Казахстан
E-mail: dovgal84@inbox.ru*

*Всё, что находится во взаимной связи,
должно преподаваться в такой же связи.
Ян Амос Коменский*

Интеграция — (лат. — восстановление, восполнение) — 1) объединение в целое каких-либо однородных частей; 2) процесс взаимного приспособления и объединения [1, с. 9].

Интегрированные занятия (уроки) занимают всё более прочное место в учебно-воспитательном процессе. Они приносят дух творчества, радость учения, успех и веру в себя, помогают установить связь между учебными дисциплинами, способствуя формированию единой картины мира, позитивно влияют на развитие образного мышления учащихся, чувства красоты и нравственности. Разнообразие форм учебных занятий и видов деятельности, охватываемых ими, заметно уменьшает утомляемость учащихся. Целенаправленно организуемые предметные связи положительно сказываются на результатах обучения: появляется системность в знаниях, развивается познавательный интерес, умения становятся более полными и комплексными.

Как правило, доминирующая цель интегрированного занятия — достичь целостного представления об изучаемом явлении, событии, процессе, которые отражаются в теме, разделе программы.

Идея интеграции в образовательном процессе не нова: так, у Д. Локка идея сопряжена с определением содержания образования, в котором один предмет должен наполняться элементами и фактами

другого. И.Г. Песталоцци, исходя из требования — «Приведи в своём сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» — на большом дидактическом материале раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. В классической педагогике наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей привел К.Д. Ушинский. Так, «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь».

В то же время внутрипредметная и межпредметная интеграция становятся ключевыми элементами инновационных педагогических технологий на современном этапе развития системы образования.

В образовательном поле школы целесообразно выделять три уровня интеграции.

Первый (учебный) уровень связан с разработкой системы интегрированных уроков, в рамках которой одни и те же темы (учебные вопросы) рассматриваются параллельно в контексте двух или нескольких предметов. В данном случае речь идет о синхронизации учебного материала, осуществляемой учителями-предметниками одного учебного заведения (работающими в одних и тех же классах) по согласованию друг с другом на основе предварительного планирования.

Интегрированное преподавание — совместное преподавание, когда два (и более) учителей присутствуют в классе и играют активную роль в проведении занятия. Это действенная модель активизации мыслительной деятельности и развивающих приемов обучения [1, с. 9].

Тематика совместно проводимых авторами статьи уроков и внеклассных мероприятий — «Символика в эмблематике: биологические объекты» (10 класс), «Геополитические аспекты экологических проблем — выбор альтернативы» (9 класс), «Глобальные экологические проблемы» (4 класс) и др. — а также разновозрастность аудитории обучаемых убеждают в том, что интеграция содержания образования возможна в рамках многих учебных тем на каждом этапе школьного обучения.

Интеграция учебных предметов предполагает выполнение трех условий:

- осуществление сближения разнородных элементов, понятий, установление межпредметных связей, проведение систематизации понятий и явлений;

- установление целостности на основе единых задач и конечной цели, классификации понятий и явлений предметов;
- построение учебного курса по единой программе, использование единых, идентифицированных методологических приемов.

Однако следует отметить, что данный уровень имеет жесткие ограничения, определяемые стандартом образования и учебными программами по предметам. Таким образом, реально возможной становится интеграция содержания ряда тем, но не предметов в целом. В то же время возможна синхронизация учебного материала по нескольким предметам в течение учебного года (полугодия, четверти), что позволяет учащимся устанавливать большее число содержательных связей в образовательном пространстве.

Второй (надучебный / внеучебный) уровень интеграции в практике среднего образования сопряжен с разработкой программ прикладных курсов, курсов по выбору, объединяющих содержание двух-нескольких предметов.

Интегративный курс — предметный курс, объединяющий в себе либо основное содержание смежных тематических блоков одного учебного предмета, либо содержание соотносимых между собой тематических блоков разных предметов из одной (или нескольких) образовательных областей [1, с. 9].

Описываемый уровень предполагает больший простор для учителя в трактовке содержания околопредметной области, а также со значительной долей эффективности способствует формированию компетенций учащихся. Однако реализация названных курсов в условиях школы более вероятна на старшей ступени школы в условиях профильной и предпрофильной подготовки учащихся по предметам.

В связи со слабой теоретической разработкой данного вопроса в методической литературе авторы статьи приступили к реализации прикладного эколого-экономического курса «Природа и общество» для учащихся 5-х классов, призванного стать логическим продолжением классического аналогового курса для учащихся начальной школы «Наш дом». Программа авторского курса рассчитана 68 часов в год с понедельным чередованием тематических блоков экологии и экономики. Реализация программы курса предполагает также разработку тетради с печатной основой для учащихся.

Третий (наиболее сложный, требующий совместных, методически грамотно организованных усилий педагогического коллектива) уровень — разработка и внедрение целостной системы, модели обучения, ориентированной на формирование общенаучного

представления учащихся об окружающей действительности средствами учебной и внеучебной деятельности, воспитательного процесса на каждой ступени школы. Достижение описываемого уровня без предварительной реализации предшествующих уровней представляется маловероятным, в чем убеждает практика интегративного подхода. В то же время только целостная Концепция развития учебного заведения может обеспечить векторную направленность учебно-воспитательного процесса в ключевые синхронизации и интеграции содержания образования.

В конечном итоге интеграционные процессы в обучении предполагают:

а) в системе знаний — количественные и качественные преобразования на основе знаний из многих областей наук;

б) в системе умений — развитие до специфики научно-познавательной деятельности;

в) в системе навыков и отношений — углубление и расширение вплоть до возможности построения философских умозаключений и синтеза новых знаний на основе полученных.

Интеграция в методическом и методологическом понимании рассматривается не только с точки зрения взаимосвязей знаний по предметам, но и как интегрирование технологий, методов и форм обучения (синергетический подход в обучении).

В современном понимании синергизм — это эффект повышения результативности за счет использования взаимосвязи и взаимоусиления различных видов деятельности [2, с. 21]. Синергетический подход вызван необходимостью перехода к новым нормам поведения, ценностным ориентирам в рамках нового информационного общества. Он позволяет применять исследовательский подход для развития теоретического мышления, овладения методами научного познания, способствующими выработке учащихся потребности в интеллектуальной деятельности.

Так, первичный опыт исполнения школьного исследовательского проекта в междисциплинарном пространстве экологии и экономики в 2011—2012 учебном году: «Бизнес-план благоустройства детской площадки» (автор Бекбулатова Айжан, ученица 10 класса) — дал положительный результат: Гран-при в Республиканском конкурсе на лучшую творческую работу абитуриента Казахской инженерно-технической академии (Грант ректора на обучение), г. Астана, 25.04.2012; 2 место во II Международной научно-технической конференции Омского Государственного технического университета (г. Омск, 2—3.05.2012).

Отметим, что синергетический подход может быть качественно реализован в образовательной среде школы только при соблюдении условия активной педагогической позиции учителей, выражающейся в стремлении к самосовершенствованию, самореализации и повышению эффективности педагогического процесса.

В 2011 году в школе-гимназии № 4 им. Л.Н. Толстого была создана и функционирует творческая группа педагогов, работающих над внедрением элементов экологического образования в учебный процесс.

Согласно Положению, творческая группа является самостоятельным звеном методической работы школы (не подменяющим собой школьное методическое объединение предметников, но существующим как добровольное надпредметное объединение учителей, интересующихся специально-профессиональной, методической проблемой и желающих исследовать её более тщательно) [3].

Педагогами творческого объединения разрабатываются следующие векторы образовательного поля «Экология»:

- Научно-исследовательская деятельность школьников в области экологического мониторинга объектов (руководитель группы, учитель биологии Щербина В.А.);
- Методический аспект применения Интернет-ресурсов и мультимедиакомплекса при экологизации образовательного процесса в старших классах (учитель географии Васичкина Т.С.);
- Экологизация содержания предметов общественно-гуманитарного цикла в рамках интеграции предметов (учитель истории Довгаль Н.Н.);
- Разработка практического аспекта применения экологических знаний школьников (учитель английского языка Фетисова Л.В.);
- Экологическое образование и воспитание младших школьников в условиях гимназии (учитель начальных классов Лихачева Т.С.).

Опыт работы творческой группы педагогов был представлен на мероприятиях международного уровня в 2012—2013 учебном году дважды — в заочной Международной научно-практической конференции «Среда в образовании: концепции и практика» (Россия, г. Нижний Новгород, апрель 2012), во 2ой Международной Ярмарке социально-педагогических инноваций (г. Кокшетау, май 2012).

Таким образом, в профессиональной деятельности учителя всегда есть простор для поиска и педагогического творчества в области интеграции предметных знаний и технологий обучения, что делает учебный процесс более полным, интересным, насыщенным. При современном пересечении и взаимопроникновении предметно-научных сфер в педагогику синергетика необходима для формирования целостного мировосприятия учащихся.

Список литературы:

1. Глоссарий современного педагога. Составители: Исимбаев Е.Т., Сеитова Р.А., Крамаренко Н.Е., Шелькимова Р.Х./ ОблиПКиП РО , 2008 г. — 36 с.
2. Хакен Г. Тайны природы: синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. М.: Ижевск: Ин-т компьютер. Исслед., 2003. — 319 с.
3. Шишова М., директор школы № 200 «Образовательная среда школы: мифы и реальность». — Центр развития межличностных коммуникаций. [Электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <http://www.ruscenter.ru>.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ЦЕЛЯХ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Абрамова Екатерина Игоревна

*преподаватель Социально-педагогического колледжа
Московского городского психолого-педагогического университета,
г. Москва*

E-mail: info@teach-you.ru

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют неоспоримо важную роль в процессе социализации человека. На сегодняшний день ни одно образовательное или любое другое учреждение не обходится без того, чтобы не воспользоваться преимуществами информационных технологий. Практически в каждом доме есть компьютеры, локальные сети, модемы и т. д. Компьютеры и различные средства мультимедиа позволяют облегчить и сделать доступным образовательный процесс и процесс социализации в целом.

Термин «Информационные и коммуникационные технологии» (ИКТ) определяется как «разнообразный набор технологических инструментов и ресурсов, используемых для общения и создания, распространения, хранения и управления информацией» [5].

ИКТ охватывают целый ряд быстро развивающихся технологий: телекоммуникационные (телефония, кабельные, спутниковые системы, телевидение и радио, видеоконференции) и цифровые (компьютеры, информационные сети и программное обеспечение) [5].

Интернет, средства мультимедиа, дистанционные образовательные технологии, сетевое взаимодействие — это то, что является неотъемлемой частью современной жизни. Соответственно, процесс социализации на данный момент немислим без применения инструментов ИКТ.

Основываясь на классическом определении понятия «социализация», нами была составлена следующая схема (рис. 1):

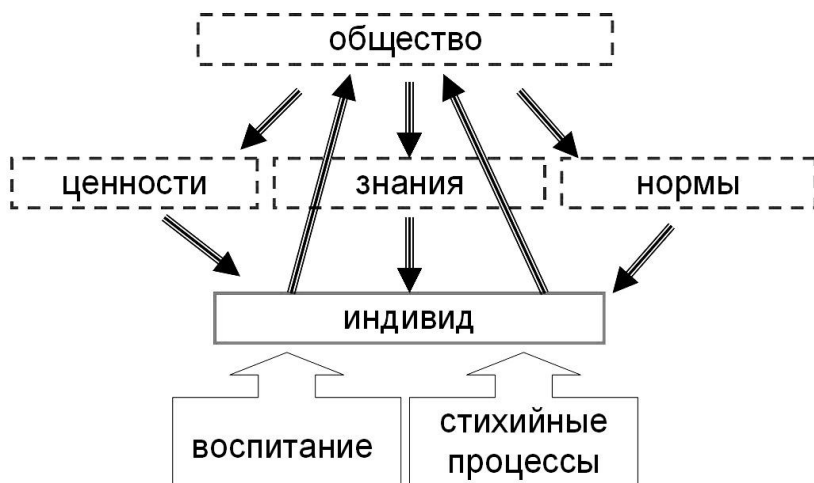


Рисунок 1.

На схеме показано, как социум или общество транслирует ценности, знания и нормы индивиду, которые тот усваивает, находясь под влиянием определенного средового воздействия (воспитания или стихийных процессов). Присвоив ценности, знания и нормы общества, индивид оказывается вовлеченным в жизнь социума, становясь его полноценным членом.

Однако с появлением ИКТ жизнь индивида изменилась, перейдя на качественно новый уровень. Анализируя предложенную выше схему, попробуем представить, где и как информационные технологии непосредственно воздействуют на индивида, способствуя его дальнейшей социализации.

Итак, на каком уровне произошли изменения? В воспитании? В системе норм, ценностей и знаний? Без сомнения, влиянию информационных технологий подверглись все факторы социализации. Но, прежде всего, изменилось само общество. Оно стало «информационным» или «информатизационным».

Информационное (информатизационное) общество — «новая историческая фаза развития цивилизации, в которой главными продуктами производства являются информация и знания» [1].

Теперь схема понятия «социализация» приобретает несколько иной вид (рис. 2).

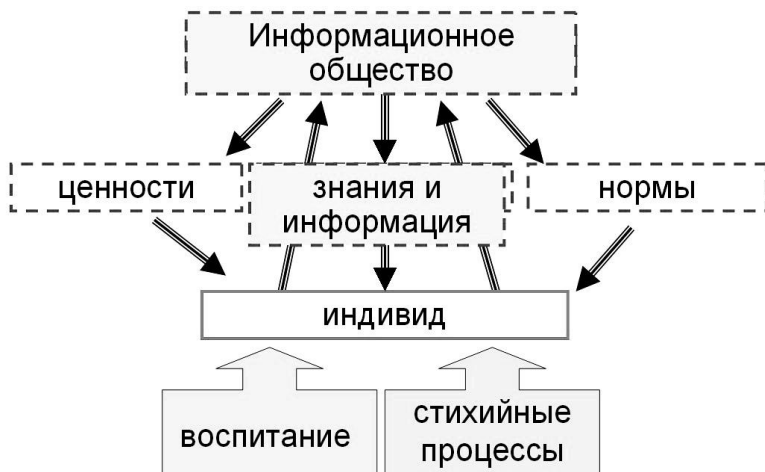


Рисунок 2.

Став информационным, общество перешло на новую фазу своего развития, в результате чего формирование личности индивида идет по другому пути. В основе факторов социализации теперь лежат основные принципы информационных технологий. Это данность, которую необходимо осознать и принять.

Целью информационного общества является «получение международного конкурентоспособного преимущества посредством использования информационных технологий (IT) в творческом и производственном плане» [4].

Маркерами подобной общественной перестройки могут служить технологические, экономические, профессиональные, пространственные, культурные изменения или их комбинации [4].

В своем новом качестве общество приобретает также культурные особенности — это «сетевой принцип функционирования и распространения, виртуальный характер, кратковременная, спонтанная форма подачи информации» [5]. В рамках данной культуры изменению подлежит само значение и роль личности. Личностная активность в этом случае провоцируется внутренними стимулами, поскольку изменяется ценностная ориентация индивида, настроенная на «творчество, развитие и самосовершенствование» [2].

Отсюда возникает новая проблема, с которой человечество ранее никогда не сталкивалось. Условно назовем ее гигиеной процесса вовлечения в культуру медиа- или информационно-

технологического пространства. Процесс усвоения ребенком социального опыта, так или иначе, происходит не только в организованной семейной среде, но и через средства массовой информации, особенно через Интернет. Интернет доступен практически в любой точке планеты, поэтому влияние «всемирной паутины» отрицать невозможно, как и то, что ее воздействие может иметь не только позитивные, но и негативные последствия.

Как и все новое, информатизация социального пространства привлекает и облегчает общение и процесс обучения, но в то же время имеет свои «подводные камни».

Являясь участником и активным пользователем социальных сетей, индивид может расширить круг своих интересов, обрести новых знакомых. Однако здесь его подстерегает определенная опасность: он может попасть под влияние отдельных неформальных групп, целью которых является вовлечение человека во что-то аморальное или противозаконное. Поэтому основная задача педагогов в условиях развития информационного общества — научить подрастающее поколение грамотно использовать возможности ИКТ, подчинить информационные технологии себе, а не попасть, наоборот, под их влияние.

Соответственно, «первые шаги» ребенка во «всемирной паутине» должны контролироваться взрослым и идти вместе с усвоением понятий «хорошо» и «плохо». Возраст, когда дети допускаются не только к сетевому общению, но и к компьютеру, определяется специалистом.

В качестве примера приведем зарубежный опыт профилактики негативного воздействия ИКТ на ребенка [3].

В образовательных учреждениях вешают красочные таблички следующего содержания:

«Я пользуюсь Интернетом только для выполнения работы, связанной со школой (домашнее задание, рефераты и т. д.)».

«Я шлю сообщения через электронную почту только тем людям, которых одобрил мой учитель».

«Я никогда не посылаю неподобающие сообщения; мои сообщения вежливые, подтвержденные мною и подписаны моим именем».

«Я уважаю право других людей на их частную жизнь (приватность). Я не буду публиковать их имена, адреса, телефонный номер или фотографии».

«Я никому не назову свое полное имя, не дам адрес или номер телефона в Интернете».

«Я не назначу никому в Интернете личную встречу».

«Я не буду искать в Интернете неподобающий материал».

«Я сообщу о неприятной информации или сообщениях, присланных мне. Я понимаю, что таким образом смогу защитить других учащихся и себя».

«Никогда не открывай и не отвечай на электронные сообщения от незнакомцев. Если увидишь неизвестное электронное сообщение, расскажи своему учителю».

«Никогда никому не отсылай в электронном письме свой пароль, адрес, номер телефона или школы, в особенности незнакомцам».

«Если кто-то прислал тебе письмо или ты нашел сайт, и содержащаяся в них информация тебя расстроила, расскажи учителю».

«Не участвуй в розыгрышах и лотереях без предварительного разрешения».

«Не загружай ничего из Интернета без предварительного разрешения».

Как мы видим, все эти правила вышли за пределы той нашей привычной жизни, когда ИКТ не были повсеместно распространены. Однако суть осталось прежней: нельзя разговаривать и встречаться с незнакомцами, нельзя вести себя безответственно, нельзя воровать или предпринимать что-нибудь серьезное без разрешения взрослого и т. д. При этом родители, учителя, воспитатели должны сами выработать правила профилактики негативного воздействия ИКТ на ребенка, позаимствовав у зарубежных специалистов идеи, а не дословный перевод фраз.

Взрослым также нужно признать, что дети более прогрессивны в изучении ИКТ, поэтому необходимо заполнить все пробелы в данной области и видеть в информационно-коммуникационных технологиях союзников и помощников, принимающих не менее активное участие в воспитании и обучении подрастающего поколения.

Эффективность использования ИКТ состоит в том, что компьютер и средства мультимедиа позволяют заинтересовать ребенка в получении различных знаний. Красиво оформленная презентация, грамотно составленный к ней текст, умело подобранная нарезка видеоклипов — все это облегчает процесс усвоения материала.

На сегодняшний день недостаточно просто уметь работать с компьютером. Необходимо иметь хорошие знания ИКТ и уметь воспользоваться тем или иным программным продуктом в зависимости от желаемой конечной цели.

Таким образом, важными компетенциями члена информационного общества, способствующими успешной социализации индивида, являются такие, как

- хорошее владение различными средствами ИКТ, которые помогут оптимизировать процесс социализации человека;
- умение выделить нужную информацию из всего инфопространства (в том числе Интернет-пространства);
- умение эффективно использовать информацию себе и другим во благо, т. е. отвечать за переданную информацию и быть готовым к последствиям в зависимости от ее содержания.

Список литературы:

1. Глоссарий.ру. Информатизационное общество. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RIt%28uwsq.outtul!uh\\$lxviu](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RIt%28uwsq.outtul!uh$lxviu) (дата обращения: 05.09.12).
2. Костина А.В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» / № 4 2009 — Культурология. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Information_Society/ (дата обращения: 04.09.12).
3. Instant Display Teaching Resources Website. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.instantdisplay.co.uk/ict.htm> (дата обращения: 04.09.12).
4. Wikipedia, the free encyclopedia. Information society. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Information_society (дата обращения: 05.09.12).
5. Yacob Haliso, PhD. Factors Affecting Information and Communication Technologies (ICTs) Use by Academic Librarians in Southwestern Nigeria // Library Philosophy and Practice 2011. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://unllib.unl.edu/LPP/haliso.htm> (дата обращения: 04.09.12).

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ СРЕДСТВА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
ИЗ ОПЫТА СРАВНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ
ПРОГРАММ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ФАКУЛЬТЕТА ТЕХНОЛОГИИ
И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА**

Артюхов Артемий Игоревич

*аспирант Московского педагогического государственного
университета,
факультет Технологии и предпринимательства, г. Москва
E-mail: 2317275@mail.ru*

Постоянное развитие науки и техники приводит к появлению новых требований к графической подготовке специалистов. В процессе обучения на факультете Технологии и предпринимательства МПГУ возникает необходимость применения программ для компьютерной графики. В частности, при моделировании необходима универсальная компьютерная программа, позволяющая выполнять простые чертежи, создавать двумерные и трехмерные модели отдельных деталей и сборочных единиц. Моделирование применяется с использованием систем автоматизированного проектирования. Такой процесс моделирования весьма трудоемкий и уместен на всех стадиях моделирования (от выполнения чертежей и разверток для последующего создания материальной модели до визуализации будущего изделия — его трехмерной модели).

К компьютерным программам, используемым в учебном процессе, мы предъявляем следующие требования:

1. простота интерфейса;
2. удобство работы в программной среде;
3. техническая возможность и оснащенность материальной базы факультета;
4. возможность приобретения лицензии по льготному тарифу;
5. наличие русифицированной версии программы;
6. поддержка основных ГОСТ при выполнении чертежей;
7. возможность выполнять 3D-модели деталей.

На сегодняшний день разработано достаточное количество подобного рода программ. Однако они, в основном, ориентированы на выполнение определенного рода задач. Нами были отобраны наиболее популярные программы, отвечающие предъявляемым требованиям, учитывающие специфику педагогического вуза,

исходный уровень подготовки студентов по графике, черчению, технологии, информационным технологиям, макетированию и моделированию. Такие как T-FLEX CAD (разработчик — российская фирма «Топ Системы»), AutoCAD (Autodesk), КОМПАС 3D-LT (российская компания АСКОН) [3]. Сравнение вышеуказанных программ приведено в Таблице 1. Данные программы отвечают сформулированным выше требованиям, поэтому мы считаем их оптимальными для использования в процессе обучения будущих учителей-технологов.

Программа T-FLEX — система автоматизированного проектирования, разработанная компанией «Топ Системы» с возможностями параметрического моделирования и наличием средств оформления конструкторской документации согласно системе стандартов ЕСКД. Система работает на основе геометрического ядра Parasolid. «T-FLEX CAD» является ядром комплекса «T-FLEX CAD/CAM/CAE/CAPP/PDM» — набора средств для решения задач технической подготовки производства в различных отраслях промышленности. Комплекс объединяет системы для конструкторского и технологического проектирования, модули подготовки управляющих программ для станков с ЧПУ и инженерных расчётов. Все программы комплекса функционируют на единой информационной платформе системы технического документооборота и ведения состава изделий. Программа имеет весьма богатый функционал, но применение в учебной среде затруднено относительной сложностью обучения [3].

Программа AutoCAD самая распространённая в среде проектировщиков, инженеров и дизайнеров. Она является базовой системой проектирования, на основе которой построено целое семейство программных продуктов для решения предметных задач. Формат данных AutoCAD (*.DWG, *.DXF, *.DWF) стал общепризнанным мировым стандартом обмена графической информацией и её хранения. Использование встроенных языков программирования позволяют настроить AutoCAD под конкретные задачи пользователя.

Программа Компас похожа на программу AutoCAD по функционалу и принципу работы, но Компас намного проще и понятней. Программа Компас обладает большими возможностями построения как двумерных, так и трёхмерных объектов, все команды и подсказки — на русском языке. Интерфейс программы намного легче, чем у аналогов, и понятен даже школьнику. Приступить к работе в Компасе можно даже после небольшого вводного курса.

Как показывает практика, уже на первом занятии учащимся удавалось выполнять несложные чертежи, притом что они (студенты или школьники) до этого не работали в Компасе или в ином другом программном комплексе.

Таблица 1.

Сравнение возможностей компьютерных программ в учебном процессе

№ п/п	Название функции (требования к программе)	AutoCAD	Компас-3D	T-FLEX
1	Наличие бюджетной версии программы, описание	Студенческие версии AutoCAD, предназначенные для использования студентами и преподавателями в образовательных целях. AutoCAD LT — специализированное решение для 2D-черчения. Оно стоит дешевле полной версии AutoCAD (примерно половина стоимости базовой версии).	Компас-3D LT облегченная некоммерческая версия Компас-3D	T-FLEX CAD 2D + учебная версия без ограничения рабочих мест от 4500 до 10000 рублей (в зависимости от количества рабочих мест), T-FLEX CAD 3D (включает возможности T-FLEX CAD 2D) от 6000 до 15000 рублей
22	Возможность применения в учебном заведении (материальный и технический аспект)	+	+	+
33	Простота использования (доступность освоения студентами разного уровня)	Интерфейс относительно сложный, удобен в использовании только продвинутому пользователю	Интерфейс очень простой, но весьма функциональный. Наличие подсказок.	Интерфейс проще AutoCAD, но сложнее Компаса

44	Простота обучения	Требуется несколько вводных занятий, занятия по основным функциям и инструментарию программы. Многие студенты испытывают сложность при освоении программы	К работе в программе можно приступить на первом занятии	Обучение программе легче AutoCAD, студенты легко обучаются работе в программе
55	Возможность 3D моделирования	В AutoCAD LT полностью отсутствуют инструменты трёхмерного моделирования и визуализации (однако возможен просмотр трёхмерных моделей, сделанных в базовой версии)	Кроме трёхмерного моделирования сборок	Без ограничения
66	Распространенность	Одна из самых популярных программ у проектировщиков, дизайнеров, разработчиков и инженеров. Нашла широкое применение в технических вузах	Популярность обусловлена простотой интерфейса и доступностью	На равнее с КОМПАС распространена из-за простоты использования

Из вышесказанного можно сделать вывод, что программный комплекс Компас от компании «Аскон» наиболее оптимален для внедрения в педагогический процесс в школе и вузе.

Использование в учебном процессе компьютерных средств позволяет активизировать познавательную и экспериментально-исследовательскую деятельность студентов. Эффективным средством для организации такой деятельности является компьютерное моделирование, которое позволяет отобразить в наглядном и понятном виде картину научно-учебных экспериментов и явлений, и способствует модернизации процесса обучения [1].

Работа с данными программами позволяет студентам повысить степень концентрации внимания, развивать познавательную активность в процессе решения задач различного уровня сложности, способствует формированию позитивного отношения к научному знанию, к учебной и профессиональной деятельности, освоению

практических умений, формированию профессионально-личностных качеств студентов, их мотивационной готовности к будущему профессиональному самообразованию, что способствует обеспечению профессионального самоопределения будущего специалиста, его готовности к инновационной деятельности.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. — 352 с.
2. Богуславский А.А., Третьяк Т.М., Фарафонов А.А. КОМПАС-3D v. 5.11-8.0. Практикум для начинающих. М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2006. — 272 с.
3. Большаков В.П., Бочков А.Л., Сергеев А.А. 3D-моделирование в AutoCAD, КОМПАС-3D, SolidWorks, Inventor, T-Flex. Учебный курс. СПб.: Издательство «Питер», 2010. — 336 с.
4. Герасимов А.А. Самоучитель Компас-3D V12. Серия: Самоучитель — БХВ-Петербург, 2011. — 464 с.
5. АО «Топ Системы». T-FLEX CAD. Трёхмерное моделирование. Руководство пользователя. М.: Издательство АО «Топ Системы», 2006. — 748 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МЕТОДОВ ПОДДЕРЖКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Бурмаченко Виктория Николаевна

*преподаватель высшей квалификационной категории,
председатель цикловой предметной комиссии терапевтических
дисциплин,
председатель областной методической комиссии терапевтических
дисциплин,*

*Старобельское областное медицинское училище,
г. Старобельск, Украина*

E- mail: vishumova@yandex.ru

Шумова Марина Николаевна

*преподаватель первой квалификационной категории, Старобельское
областное медицинское училище, г. Старобельск, Украина*

В Украине и России происходят интеграционные процессы, эти процессы определяют соответствующее развитие системы высшего образования.

Сегодня обществу необходим специалист «нового типа», то есть социально и профессионально мобильный, который имеет глубокие знания по своей специальности и владеет знаниями других отраслей, а также специалист, способный к творчеству.

Для высших учебных заведений наиболее актуальными являются интерактивные компьютерные технологии. Интерактивные компьютерные технологии требуют выполнения определённых тренировок, а именно:

- профессиональная направленность;
- равноправные отношения между преподавателем и студентами;
- индивидуальный подход к обучению.

Применение этих технологий в обучении позволяет вовлечь в обучение не только сознание студента, но и его чувства, волевые качества, то есть вовлечь в процесс обучения «целостного человека», что так же позволяет увеличить процент усвоения учебного материала.

Преподаватели дисциплин профессиональной направленности в своей педагогической деятельности широко используют компьютерные технологии обучения, а именно:

1. Интерактивные компьютерные лекции (лекции-презентации). Интерактивная лекция предполагает активное участие студентов.

Лекция состоит:

- из плана учебного материала;
- из визуальной актуальности темы (статистических данных заболеваемости, смертности, инвалидизации, что представлены в виде диаграмм и слайдов);
- из междисциплинарной интеграции (связь с анатомией и физиологией, сестринским делом, фармакологией, микробиологией, гигиеной);
- из внутрипредметной связи (с предыдущими темами курса: субъективное и объективное обследование больного, дополнительные методы обследования и другого);

• из основной и дополнительной литературы по теме.

К материалам лекции-презентации преподаватели прилагают:

- графики, диаграммы;
- иллюстрации (фотоиллюстрации) проявлений болезни;
- слайды с иллюстрацией дополнительных методов обследования: инструментальных (КТГ и других), лабораторных (электронная микроскопия и другие), функциональных;
- рентгенограммы, УЗ-сканнограммы, радиоизотопные сканнограммы;
- фотоэндоскопии;
- рисунки, классификации;
- схемы к патогенезу, диагностике, клинической картине, принципам лечения и профилактике;
- аудиозаписи (дыхательных шумов при аускультации легких, аускультации сердца);
- видеофильмы (студийные, учебные — снятые студентами), фильмы из сети INTERNET.

Для того, чтобы не отвлекать студентов от восприятия информации применяют раздаточный материал: тезисы лекции, графологические схемы, алгоритмы неотложной помощи). Студент не отвлекается на написание конспекта, а вовлекается в процесс обучения и осмысливания информации, которая подаётся при помощи своевременно поставленных преподавателем вопросов.

Интерактивная лекция актуальна при большом объёме информации, позволяет выделить главное, изложить новые знания.

2. Электронный практикум.

Электронный практикум, который применяется на практических занятиях в кабинетах доклинической практики, вмещает следующие разделы:

- план практического занятия;
- инструкции к практическому занятию (знать, уметь, практические навыки, литература, темы самостоятельной внеаудиторной работы студентов);
- тесты для определения начального уровня знаний;
- иллюстрации по междисциплинарной интеграции анатомии и физиологии;
- новые приказы МОЗ (протоколы лечения, классификации, диагностические критерии);
- иллюстрации клинической картины (при отсутствии больного);
- слайды дополнительных методов обследования;
- аудио и видео по данной теме (патогенез, медицинские манипуляции, дополнительные методы обследования);
- фотозадачи для определения конечного уровня знаний;
- алгоритмы некоторых практических навыков.

При подготовке к практическим занятиям студент использует электронный практикум. Это пособие способствует лучшему восприятию большого количества информации и углублению знаний пользователя.

3. Электронное дополнение к самостоятельной внеаудиторной работе студентов включает:

- методическую разработку, тесты и задачи по теме, вопросы для самоконтроля;
- иллюстрированные практические навыки по теме;
- электронная лекция-презентация по теме;
- аудио та видео материалы по теме.

Пособие дает необходимую сжатую информацию, которая изложена разными методами, которые способствуют лучшему усвоению полученных знаний и умений.

4. Электронный учебник имеет такие основные составляющие:

- перечень тем лекций, практических занятий, самостоятельной внеаудиторной работы студентов;
- лекции (методическая разработка, тезисы лекции, лекции — презентации), практические занятия (методическая разработка, тезисы лекции по теме, практические навыки, задачи и тесты для

самоконтроля, алгоритмы неотложной помощи, видео и аудиоматериалы по теме);

- самостоятельная внеаудиторная работа (методическая разработка, тезисы по теме, практические навыки, задачи и тесты для самоконтроля, алгоритмы неотложной помощи, видео и аудиоматериалы по теме).

5. Программы компьютерного тестирования.

Программы компьютерного тестирования разработаны для первой (теоретической) части переводного и государственного экзаменов. Тестирование дает возможность провести объективный контроль конечного уровня знаний студентов по дисциплине.

6. Компьютерные версии сборников.

Компьютерные версии сборников, которые подготовили преподаватели:

1. Сборник иллюстрированных алгоритмов практических навыков.

2. Сборник фотозадач.

3. Тезисы лекций.

4. Иллюстрированная схема обследования больного.

5. Иллюстрированные алгоритмы оказания неотложной помощи.

Электронные методы учебного процесса широко используют во время проведения лекций, практических занятий и организации самостоятельной работы студентов как аудиторной, так и внеаудиторной. Внедрение информационных технологий находит преимущественно положительный отзыв среди тех, кто настойчиво изучает профессиональные дисциплины.

Из всего выше сказанного можно сделать такие положительные выводы по поводу целесообразности применения электронных методов поддержки учебного процесса при изучении дисциплин профессиональной направленности:

- использование большого количества источников информации;

- возможность подать большой объем информации в сжатом, структурированном виде;

- способствует лучшему и более глубокому усвоению материала и получению стойких знаний, умений и навыков;

- способствует развитию навыков пользования студентами электронными источниками информации;

- обеспечение индивидуального подхода в обучении каждого студента;

- максимальная объективность в оценивании знаний, умений, навыков студента;
- активизирует самостоятельную работу студента;
- способствует воспитанию личности профессионала.

На наш взгляд, за информационными и интерактивными методами обучения будущее высшего образования.

Список литературы:

1. Бабич Н.Н. Аспекты современной лекции // Информационные технологии обучения. — 2011. — № 1(25). — 53—56 с.
2. Кустова В.А. Электронный учебник-метод информационных технологий // Информационные технологии обучения. — 2010. — № 1(25). — 41—44 с.
3. Кустова А.Е. Использование электронных учебных материалов на лекционных занятиях // Образование. Техникумы. Колледжи. — 2012. — № 1. — 48—50 с.

СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ. ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА МОУ «ГИМНАЗИЯ». Г. ВЕЛИКИЙ УСТЮГ

Вершинина Галина Михайловна

*зам. директора по информатизации, учитель информатики и ИКТ
МОУ «Гимназия», г. Великий Устюг
E-mail: ve.ga.2006@mail.ru*

Муромцев Антон Николаевич

*аспирант кафедры Информатики
Череповецкий государственный университет, г. Череповец
E-mail: muromtsev@ikt35.ru*

До недавнего времени проникновение ИКТ в образование понималось как обеспечение всеобщей компьютерной грамотности и связывалось, прежде всего, с оснащением школ персональными компьютерами. Сегодня становится ясно, что информатизация образования — это качественное изменение содержания, методов и организационных форм учебной работы, которое необходимо для подготовки учащихся к полноценной жизни в информационном

обществе. Таким образом, информатизация школьной жизни охватывает и учебный процесс, и воспитательную работу, и управление школой, и деятельность вспомогательного персонала.

Информатизация образования не только предъявляет требования к современной школе в плане ее технического оснащения, но и предоставляет ей инструменты для решения новых задач.

Одним из таких инструментов современной школы становится единая информационно-образовательная среда (ИОС). В соответствии с новым Федеральным государственным образовательным стандартом ИОС, выступая как средство и условие достижения нового образовательного результата, предполагает использование для организации и сопровождения процесса обучения особых педагогических технологий, методов, форм и средств обучения, которые будут ориентированы на потенциал, предоставляемый информационными и коммуникационными технологиями.

Правильно организованная ИОС школы, в частности, грамотное использование ИКТ в образовательном процессе, позволяет на новом уровне осуществить дифференциацию обучения, повысить мотивацию учащихся, обеспечить наглядность представления практически любого материала, обучать современным способам самостоятельного получения знаний.

Информатизация ОУ может полноценно формировать единое информационное пространство только на основе разработки четкой концепции, определяющей приоритетные цели информатизации и средства их достижения с учетом специфики конкретного учебного заведения.

К моменту начала целенаправленной деятельности по информатизации в школе:

- более 50 % учителей освоили начальный курс обучения по использованию средств ИКТ;
- несколько учебных кабинетов были оснащены компьютерами и мультимедийными проекторами;
- смонтирована локальная сеть, соединяющая эти кабинеты, и обеспечен выход в Интернет;
- в рамках проекта «Гимназический союз России» в школе установлено оборудование для проведения видеоконференц-связи (ВКС).

Создание единого информационного пространства МОУ «Гимназия» г. Великий Устюг (далее — школы, гимназии) является ключевым аспектом Программы ее развития на период с 2007 года по 2012 год. С учетом накопленного опыта мы выделили несколько этапов:

К *первому этапу* мы относим:

- компьютеризацию школы;
- обучение педагогов основам компьютерной грамотности;
- использование в учебном процессе компьютерных программ образовательного назначения;
- создание преподавателями презентаций, методических материалов, компьютерных тестов.

Участие в проекте «Цифровая школа» позволило в основном завершить первый этап информатизации, что и послужило технической основой для создания единого информационного пространства.

В настоящее время в гимназии 30 кабинетов оборудованы интерактивными системами и мультимедийными проекторами, в том числе библиотека и компьютерные классы. Активно используется мобильный класс, интерактивный холл, оборудование для проведения ВКС.

Сегодня компьютерный парк насчитывает 90 компьютеров, из них 11 ноутбуков (мобильный класс).

Информатизация образования требует от учителя не только владения основами компьютерной грамотности, но постоянного совершенствования уровня компетентности в сфере использования ИКТ и новых технических средств, который определяется новыми видами деятельности в ИОС. Поэтому учителя школы стараются овладеть всеми тонкостями информационных и коммуникационных технологий с помощью дистанционных курсов, самообразования. И как результат, на уроках все чаще можно увидеть использование электронных учебников и электронных лабораторных практикумов, обучающих систем, виртуальных библиотек, интерактивных моделей.

Успешно реализуется второй этап информатизации, который предполагает:

- формирование корпоративной сети;
- участие в сетевых мероприятиях, онлайн конференциях, олимпиадах;
- развитие информационного взаимодействия с внешней средой;
- использование лицензионного и свободно распространяемого программного обеспечения.

Ранее говорилось, что локальная сеть объединяла только несколько кабинетов, в настоящее время все компьютеры находятся в единой локальной сети, а 8 точек доступа охватывают всю площадь гимназии. Это позволяет всем участникам образовательного процесса работать в едином информационном пространстве школы. В 2009 году сценарий локальной сети был переписан (было найдено более гармоничное сочетание доступности и безопасности). Теперь в информационной среде школы выделяются школьное информационное пространство (ШИП) и личные информационные пространства. Данная сетевая организация предписывает права доступа к школьным информационным ресурсам. Так, например, каждый участник образовательного процесса имеет доступ к любому объекту ШИП, но без возможности его изменения. Конечно, объект может быть изменен, но при этом после изменения он сохраняется вместе с предыдущей версией. Каждый учитель может наполнять ШИП интересными материалами, находками, своими разработками. Таким образом, решается вопрос о создании и наполнении электронного банка методических материалов.

Личные информационные пространства доступны с любого компьютера, входящего в школьную локальную сеть, но только тем лицам, которым они принадлежат, так как для доступа необходимо знать логин и пароль.

Использование ИКТ в образовательном процессе позволяет на новом уровне осуществить дифференциацию обучения, повысить мотивацию учащихся, стимулировать творческую активность. С большим удовольствием ученики нашей школы работают над исследовательскими проектами и защищают их на школьной научно-практической конференции «Малая академия», на районном и всероссийском конкурсе проектных и исследовательских работ «Ярмарка идей». Участие в проекте «Цифровая школа» дает возможность:

- активно использовать сетевые средства общения (форумы «Сеть творческих учителей», «Сетевое сообщество классных руководителей», «Сообщество взаимопомощи учителей»);
- участвовать в онлайн-дискуссиях, вебинарах, дистанционных олимпиадах;
- проявить себя в онлайн-конкурсах («Интернет-карусель школьных предметов», «Умка», «Знайка» и др.);
- участвовать в видеоконференциях (совсем недавно гимназия выступила организатором ВКС «Программа «Великий Устюг — родина «Деда Мороза»»).

Использование средств ИКТ позволяет реализовать важнейшее направление развития современной школы — сделать ее более открытой для общества.

В качестве механизмов взаимодействия гимназии с внешним миром мы выделяем:

- обеспечение регулярного доступа в Интернет;
- информационную поддержку школьного сайта (www.school.v-ustug.ru), который был создан в 2005 году и продолжает существовать сегодня. На сайте можно найти всю необходимую информацию о школе, ее жизни, он постоянно обновляется, создаются новые разделы;
- установление контактов с вузами (уже стало традицией проведение совместно с преподавателями и студентами ЧГУ научно-практической конференции для учителей «ИКТ в современном общеобразовательном учреждении», для учащихся «С наукой в будущее», ставших межрегиональными);
- следующим шагом является использование электронного журнала, который стартовал в нашей школе 1 сентября 2010 года (<http://ns.v-ustug.ru>).

На *третьем этапе* предполагается:

- автоматизация деятельности структурных подразделений школы;
- введение системы электронного документооборота;
- развитие единого информационного пространства;
- разработка и внедрение в учебный процесс дистанционного образования.

Сферы информатизации управления общеобразовательной школой достаточно многообразны. Среди них можно выделить следующие (работу по первым трем направлениям можно вести, используя информационную систему NetSchool):

- кадры (ведение личных дел сотрудников школы, ведение книги приказов по кадрам, тарификации, прохождения курсов);
- учащихся (ведение личных дел, учет успеваемости, посещаемости, внутришкольный контроль обученности, психолого-педагогическое сопровождение и т. д.);
- медицинский кабинет (ведение медицинских карт, медицинское сопровождение, мониторинг здоровья учащихся и др.);
- библиотеку (электронный учет библиотечного фонда, ведение электронных каталогов, электронных формуляров), также в школе идет подготовка к использованию автоматизированной библиотечной системы Mark SQL, благодаря ей можно вести

электронный учет библиотечного фонда, заменить бумажные формуляры на электронные.

Участие в проекте «Цифровая школа» позволило создать в нашей школе мощную информационную среду. Для самостоятельной работы учащимся предоставлены самая крупная в области электронная полнотекстовая библиотека, содержащая более 13 тысяч документов, художественную и специальную литературу; электронная хрестоматия школьной классики, содержащая около 500 произведений более 80 авторов. Доступ к этим ресурсам может быть осуществлен как с любого школьного компьютера, так и с домашнего компьютера ученика или другого устройства, имеющего выход в Интернет.

Анализируя состояние процесса информатизации в настоящий период, можно сделать следующий вывод: *созданная в школе ИОС способствует использованию инновационных форм организации образовательного процесса на основе ИКТ.*

За счет этого обеспечиваются:

- возможность для изучения любого курса, соответствующего образовательной программе школы на уровне современного образования;
- возможность формирования учебной и общей ИКТ-компетентности учащихся;
- открытость образовательного процесса для родителей и общества.

Для дальнейшего развития единого информационного пространства гимназии мы выделяем такие направления как:

- разработка дистанционных курсов по школьным предметам;
- формирование единого компьютерного банка проектных работ учащихся;
- формирование электронного портфолио учащегося и учителя;
- создание школьного телевидения и радиостудии.

В заключение хотелось бы отметить, что традиционная образовательная среда не испытывала особых потребностей во внедрении новых информационных и коммуникационных технологий и средств. ИОС, напротив, не может существовать без них, более того, информационные и коммуникационные технологии и средства обучения на основе ИКТ являются необходимым условием существования этой среды, а их использование и реализуемые в ней образовательные технологии должны привести к ожидаемому существенному повышению качества образования.

Список литературы:

1. Баранова Т.А., Максимова О.А. Создание современной информационно-образовательной среды образовательного учреждения // Информатика и образование. — 2007. — № 1. — С. 83—85.
2. Сайков Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. — 406 с.

К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ

Коротаяева Евгения Владиславовна

*д-р пед. наук, профессор, УрГПУ,
г. Екатеринбург*

E-mail: evkorotaev@mail.ru

Исследование проводится в рамках гранта РГНФ 11-16-66001а/У.

С конца XX в., как отмечают все исследователи, формируется новая информационная культура, резко возрастает роль информационных технологий, повсеместно усиливается влияние технологической составляющей.

Эти процессы не могут не затрагивать систему образования. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования среди необходимых компетенций современного выпускника вуза выделяют готовность работать с компьютером как средством управления информацией, умение применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения и т. п.

Очевидно, что эти изменения ставят перед практиками важнейшую задачу: коррекцию дидактических установок и рекомендаций, учитывающих изменение в подаче учебного материала, в организации деятельности учащихся в соответствии с новыми требованиями стандарта и пр. Об этом писал Б.Е. Стариченко еще в 2008 г. в статье «Настало ли время новой дидактики?» [3].

Безусловно, время пересмотра дидактических подходов уже наступило. Поэтому обратимся к дидактическим характеристикам: цель обучения, принципы, содержание, формы, методы, средства обучения.

Дистанционное обучение (ДО) является одной из форм обучения:

«ДО — это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [1].

Поскольку это форма обучения, постольку она не влияет на цели и принципы обучения (научности, системности и систематичности, активности, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения и пр.), которые остаются прежними; однако дистанционное обучение в значительной степени трансформирует методы, средства и даже в содержание, что обусловлено дистанционной удаленностью друг от друга основных субъектов процесса обучения.

Обучение веками реализовалось в системе: человек → человек. Особенности, характерные для этой системы: личностный компонент деятельности, т. е. характеристики эмоциональной, волевой и мотивационной сфер, организаторские способности, сенсорно-перцептивный компонент деятельности, т. е. характеристики восприятия и внимания; гностический, или интеллектуальный компонент деятельности, т. е. характеристики процесса обработки информации, принятия решения и др.

Разделяя субъектов образования в дистанционной форме обучения, мы изменяем условия: «человек — «машина» (технические средства) — человек». При этом необходимо учитывать особенности функционирования системы «человек — «машина»: наличие и четкая формулировка конкретной цели действия; стереотипность условий, в которых дана цель; однозначность способов изучения и преобразования условий задачи; наличие алгоритма выполнения действий и т. п.

Очевидно, что совмещение этих систем видоизменяет их специфические характеристики, продуцируя новые (алгоритмизация организаторских свойств) и даже вступая в противоречие. Например, гностический компонент (система «человек-человек») предполагает гибкость, нестандартность, креативность в то время как установки работы системы «человек — «машина» требуют четкости,

однозначности, предельной конкретики и т. д. Объединяя две системы, мы увеличиваем дистанцию между субъектами образовательного процесса, что затрудняет непосредственный контакт, интерактивность, вариативность межличностного общения. И данный аспект не стоит замалчивать, а, напротив, обозначить его как задачное поле, требующее поиска соответствующих решений.

Кроме изучения проблемы дистанционного обучения, связанного с «системным» подходом («человек — человек», «человек — «машина»»), необходимо обратиться и к деятельностному ракурсу.

Учение — это специфическая деятельность, трактуемая как особая форма, которая выступает в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля).

Согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [4, с. 245].

Вопросы формирования и развития учебной мотивации в ДО обучении также являются проблемной областью.

Мотивация (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать) в психологии определяется как побуждение, вызывающее активность субъекта и определяющее ее направленность [2, с. 219]. В отношении учебной деятельности принято различать внешнюю, обусловленную внешними обстоятельствами, и внутреннюю, вызываемую личностными потребностями и побуждениями, мотивацию. Например, к внешним мотивам в учении можно отнести осознание своих должностований перед педагогом, образовательным учреждением, государством и пр.; к промежуточным — обязательства перед родителями, значимым Другим; к внутренним — понимание потребностей в саморазвитии, самоусовершенствовании, в необходимости качественно подготовиться к будущей профессии, а также человека может «двигать» собственно интерес к познанию, к изучению того мира, который нас окружает.

Другими словами, внутренние мотивы наполнены личностным смыслом для субъекта обучения. Личностным смыслом, осознанием достижения собственной успешности наполняется та деятельность, которая дается в преодолении, в сравнении своих достижений с другими.

В этом смысле завоевание доступности высшего образования привело к обратному результату, поскольку обучающимся практически не стало нужным доказывать свое эксклюзивное право на получение диплома специалиста, профессионала. К тому же часто диплом стал необходим не для продвижения в конкретной профессии, а просто как документ, удостоверяющий, что его обладателем взята высшая ступень системы образования.

Отсюда внешняя мотивация к учению (точнее, к получению документа о высшем образовании) стала доминировать над внутренней, определяющей необходимость и возможность личностного развития индивида как субъекта и профессионала. Это чревато тем, что студент не готов к необходимым усилиям со своей стороны в процессе вузовского обучения. Что особо значимо для дистанционной формы образовательных контактов, которая требует личного включения, системности в занятиях, волевых усилий, концентрации внимания и пр. В качестве альтернативной меры часто руководство вузов настаивает на усилении учебно-методической оснащенности, тем самым нагружая дополнительной нагрузкой преподавателя. Но это не решает в полной мере задачу формирования сознательного и ответственного отношения к учению у студента, поскольку не наполняет процесс обучения личностным смыслом для него самого.

Нельзя не назвать и еще одну проблему, связанную с деятельностной характеристикой процесса ДО.

С точки зрения дидактики, в учебной деятельности предполагается разграничение репродуктивных и продуктивных действий (работы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Л.Л. Гуровой, О.К. Тихомирова, Э.Д. Телегиной и др.). К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Другими словами, если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным образцам, шаблонам, они тоже носят репродуктивный характер. В то время как действия преобразования, реконструкции, проектирования, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные.

В этом отношении алгоритмизация учебной деятельности, задаваемая в ДО как специфической формой обучения, как раз способствует реализации в большей степени учебной деятельности репродуктивного характера. При удаленности субъектов друг от друга происходит потеря некоторых компонентов контроля: контакт глаз, быстрая ответная реакция на возникающие вопросы и ситуации, анализ эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в аудитории и пр. Восполняют образовавшуюся лауну, как правило, репродуктивными способами: конкретностью и однозначностью вопросов, стереотипностью заданий, строгой алгоритмизацией выполнения действий, поскольку именно данный подход позволяет удержать внимание большой (в том числе и удаленной) массы людей и получить относительно адекватную обратную реакцию на предлагаемую информацию.

Обратим внимание на то обстоятельство, что формирование самоорганизации, самоконтроля и самоуправления — как одна из целей учебной деятельности (исходя из определения) — происходит именно в продуктивной деятельности. Следовательно, создание условий для продуктивности обучения, для смены внешних мотивов обучения на внутренние, лично значимые и принятые, должны стать приоритетными задачами в психодидактике дистанционного обучения.

В качестве итогов подчеркнем следующее.

На данный момент большая часть научных и практических трудов, посвященных внедрению и реализации телекоммуникаций и сетевых информационных ресурсов справочного и учебного назначения (в том числе и дистанционной формы обучения), раскрывает отдельные стороны, касающиеся требований к условиям организации такого обучения: техническое обеспечение дистанционного обучения; информационное обеспечение взаимодействия дистанционно разделенных субъектов: методическое обеспечение: учебно-методические комплексы дисциплин; обеспечение самостоятельной работы студентов; организация вариативного контроля по результатам обучения; возможности модульного подхода в организации дистанционного обучения, осмысление и оформление прав и обязанностей субъектов дистанционного обучения и т. д.

Это перечисление показывает, что рассматриваются серьезные аспекты, но при этом каждый раз оказывается обойденным вопрос, какова психодидактическая специфика обучения, построенного на дистанцировании друг от друга основных субъектов образования.

Очевидно, что изменение одной из дидактических составляющих, а именно ответ на вопрос «как учить?», влечет за собой изменения в и ответах на вопросы «чему», «кого», «кому» учить. Причем, в зависимости от модификации ДО (односторонне или двустороннее видео, двустороннее аудио двустороннее интерактивное видео, обычная видео трансляция и т. п.) конкретные ответы на эти вопросы будут иметь: как общую составляющую: проблемы связанные с мотивацией, с установкой на организацию продуктивной деятельности всех субъектов и др., так и определенную специфику, определяемую соответствующей разновидностью контакта субъектов обучения: различие в отборе и методической обработке материала, подбор заданий для интерактивных (непосредственных) контактов и для заочных и т. д.

Также остаются на данный момент нерешенными вопросы, связанные с мотивацией к учению. При этом в зависимости от категории обучающихся необходимо предусматривать различные механизмы, способствующие переводу внешней мотивации во внутреннюю. Так, для студентов, обучающихся на факультетах информатики, цель и механизм (внешняя и внутренняя мотивация) оказываются неразрывно связанными между собой. Тогда как для студентов, например, педагогических факультетов овладение способов осуществления ДО, явно относится к механизмам реализации, не напрямую связанным с целью. Поэтому здесь необходимы иная организация процесса обучения (содержание, оснащение, трудность заданий и т. д.).

Не менее важным аспектом является проблема продуктивности-репродуктивности обучения. Это требует конструктивной вариативности в подготовке и проведении таких занятий от ведущего преподавателя и готовности самих обучающихся к освоению продуктивных способов обучения.

Безусловно, все вышеперечисленное не исчерпывает проблем, возникающих с введением дистанционной формы в образовательный процесс.

Но осознание подобных трудностей, «зон риска» должно приводить к не отказу от использования ИКТ в учебном процессе, а к поиску иных методических подходов для внедрения форм и средств обучения, в том числе и в формате дистанционного обучения, что сегодня становится неотъемлемой частью образовательного процесса.

Список литературы:

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html.
2. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
3. Стариченко Б.Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука, 2008. № 4 (52), С. 117—126.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. Педагогика. 560 с.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Кудинов Илья Викторович

*канд. пед. наук, доцент,
кафедра теории и методики начального образования,
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа*

Мавлютова Олеся Шамильевна

*ассистент, кафедра информационных и полиграфических систем
и технологий,
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа*

Яшин Егор Александрович

*ассистент, кафедра информационных и полиграфических систем
и технологий,
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа
E-mail: olesya.m@bspu.ru*

Университет в современном понимании является не просто бюджетным учреждением, только реализующим государственный заказ, а полноправным субъектом хозяйствования, реализующим свои амбиции в равной конкурентной борьбе с другими структурами. В условиях постоянного изменения внешней рыночной среды,

появления новых технологий, услуг, сокращения количества выпускников, университеты особенно заинтересованы в том, чтобы найти уникальный «рецепт», позволяющий им оставаться успешными и быть хотя бы на шаг впереди в борьбе за лучших абитуриентов, студентов, сотрудников. Для образовательного учреждения подобный рецепт состоит в создании особой среды обучения, включающей в себя административное управление и управленческий учет, финансы, управление учебным процессом, научные исследования, производство. Таким образом, успешность вуза напрямую зависит от внутренних условий гарантии качества подготовки и трудоустройства будущего специалиста и внешней представленности процессов и качества результатов этой работы на уровне региона и страны. Информационная среда вуза в этом смысле является системным интегратором всех компонентов и в условиях мощного развития технологий открытого доступа и управления информацией, становится одним из ведущих элементов деятельности университета на пути к успешному развитию.

Внедряемые принципы компетентного подхода к построению образовательного процесса в вузе являются именно той особенностью, которая позволяет формировать конкурентно способного выпускника, обеспечивающего привлекательность обучения в конкретном вузе. Не случайность данного концепта уже подтвердили своей состоятельностью многие бизнес-проекты, основывающиеся на внедрении эффективных методов организации деятельности (управление результативностью через систему сбалансированных показателей, управление качеством) и совершенствовании процессов («шесть сигм») и др. Исследования зарубежных ученых показывают, что для успеха необходимы: финансы, инфраструктура, информация и люди, при этом делается особый акцент на то, что «... самым ценным активом любой организации XXI века станут работники умственного труда и их производительность» (*Peter Drucker*). Таким образом, в необходимости увеличения производительности и качества педагогического труда информатизация университета сводится к созданию современной информационной инфраструктуры, механизмов электронного управления вузом и взаимодействия структур, а также развитию информационных компетенций обучающихся и сотрудников. При этом ее смысл приобретает многоуровневый характер, в зависимости от решения внутренних рутинных и инновационных задач, и внешней деятельности в регионе и стране, направленной на повышение авторитета университета.

Сущность информационных компетенций, регламентированных действующими государственными образовательными стандартами, укрупненно сводится к основным видам действий по работе с информацией: поиск, сбор, обработка, хранение, защита и уничтожение. Следовательно, все направления информатизации должны развиваться параллельно и концентрироваться вокруг профессорско-преподавательского состава и студентов, как ведущих исполнителей этих действий. При этом инфраструктура и способы электронного взаимодействия должны соответствовать этим требованиям и носить прикладной характер, поскольку управление процессами осуществляют специально подготовленные административные работники, обеспечивающие качество взаимодействия участников образовательной среды. Для реализации данной стратегии в университете проведена существенная работа. Устойчиво функционирует и обновляется внешний ресурс — информационно-образовательный портал Республики Башкортостан (orgb.ru), размещено свыше 200 тыс. учебных материалов; постоянно модернизируются инструменты внутренней системы дистанционного обучения в логике компетентного и блочно-модульного подходов и балльно-рейтинговой системы, разрабатываются электронные учебные курсы; обновляются визуальные модули официального портала университета (bspu.ru); развиваются возможности трудоустройства студентов (job.bspu.ru) и повышения квалификации педагогов (ipkbspu.ru); пополняется электронная база АПИМ по дисциплинам, создан центр коллективного пользования и независимого тестирования на 46 посадочных мест; уточняются организационные механизмы технического обеспечения мероприятий; совершенствуются принципы работы систем учебно-научной видеоконференцсвязи, создаются интерактивные аудитории, мультимедийные аудитории, активно используются переносные мультимедийные комплекты, обновляется компьютерная и оргтехника; прокладываются локально-вычислительные сети (около 4 км); разворачивается работа по внедрению системы контроля управления доступом (закончен студгородок); ведется круглосуточная работа по поддержке сетевых сервисов, контроль и статистика распределения ресурсов сети Интернет; централизованно списывается устаревшая техника. Таким образом, взаимодействие учебных и административных подразделений обоснованно доказывает, что информационные технологии и развитая инфраструктура являются важным средством, которое позволяет создать преимущества в конкурентной среде и формировать компетентного специалиста.

Вместе с тем, расширение потребностей вуза, рост возможностей коллектива, изменения законодательства, проделанная совместная работа позволяют нам ставить перед собой более значительные ориентиры. Институты и факультеты должны более интенсивно участвовать в разработке электронного учебного контента и активно использовать его в образовательном процессе. Должны быть предприняты меры по защите данных и авторских прав. Необходимо развитие наукоемких ресурсов для обеспечения исследовательской и проектной деятельности студентов и преподавателей. Особое внимание обращает на себя необходимость поступательного развития воспитательной медиасреды, поддержки студенческих инициатив по развитию собственных информационных проектов. Ситуация совершенствования управления вузом предполагает срочное внедрение электронного документооборота. Требуется внимательного решения задача реализации услуг университета посредством электронных транзакций. Одной из важнейших задач остается актуальность и достоверность информации на официальном сайте. Доступ к ресурсам должен быть максимально свободным с помощью беспроводных технологий, при этом необходимо внедрять новые формы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области информационных технологий. Необходимо расширять границы интернет-представительства вуза и активно привлекать к взаимодействию с помощью информационной среды абитуриентов, родителей, учителей, выпускников, слушателей центра повышения квалификации, руководителей предприятий, работников службы занятости и др.

Таким образом, процесс развития университета и его ИТ инфраструктуры это комплексная проблема, требующая не менее комплексного решения, а именно:

- для формирования полноценной корпоративной образовательной системы управления знаниями необходимо постоянное совершенствование инструментов обработки, пополнения и предоставления учебной информации, а также увеличение количества стационарных мультимедийных аудиторий и внедрение сети инфокиосков и иных средств доступа к информации;
- для развития научно-исследовательских компетенций необходимо создание отдельных научно-поисковых и проектных ресурсов с наукоемкими базами данных и возможностью интерактивного диалога;
- для обеспечения удаленного взаимодействия структур в России и укрепления международного сотрудничества необходимо

развивать стационарные точки видеоконференцсвязи на кафедрах с возможностью упрощенного самостоятельного повседневного использования;

- для совершенствования воспитательно-идеологической работы необходима разработка системы работы кураторов в воспитательной медиасреде, расширение спектра аппаратного обеспечения визуализации социально значимой информации, создание студенческий ресурсов для развития системы самоуправления и обмена информацией;

- для обеспечения единства во взаимодействии при обмене информацией образовательных и управленческих процессов в вузе необходим плановый поэтапный переход к электронному документообороту;

- для реализации универсальных способов доступа к информации и ее защите необходим переход к единой электронной идентификационной карте, разработке электронных и механических систем защиты от несанкционированного доступа и развитие беспроводных технологий;

- для ускорения и упрощения процедур поиска и получения информации необходима разработка электронного паспорта авторизации сотрудника и студента и унификация доступа в режиме единой точки входа на все ресурсы;

- для повышения информационной представленности вуза в сети Интернет необходима организованная совместная работа подразделений по насыщению и обновлению информации на портале университета;

- для совершенствования производственного сектора вуза и укрепления его позиций как субъекта хозяйствования необходима электронная площадка реализации товаров и услуг вуза с возможностью удаленных платежей;

- для обеспечения защиты данных необходимо провести комплекс мероприятий по выполнению требований ФЗ-152 «О защите персональных данных» как в цифровой, так и в реальной средах деятельности университета;

- для повышения авторитета вуза и привлечения школьных учителей к новым формам дистанционного взаимодействия необходима модернизация информационно-образовательного портала до динамической саморазвивающейся системы дистанционного обучения с переносом опыта на другие субъекты РФ.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Мустакимов Марат Ахнафович

учитель технологии и ОБЖ, Башкирская гимназия № 102, г. Уфа

E-mail: maratmustakimov@mail.ru

Современная жизнь, образование, производство, здравоохранение и прочие сферы деятельности человека сегодня немислимы без информационных технологий: каждая из сфер нуждается в переработке огромного количества информации, а также в информационном обслуживании. Наиболее оптимальным и единственно универсальным средством обработки информации является компьютер, исполняющий роль дополнительного усилителя интеллектуальных способностей человека.

Информационные технологии, как неотъемлемая составляющая современной жизни человека, позволяют управлять огромными потоками информации с применением компьютеров (вычислительной техники). В целом, информационные технологии — это комплекс инженерных и технологических наук, обеспечивающих организацию жизнедеятельности современного общества. ИТ способны обрабатывать информацию, хранить огромные объемы информации, а также передавать информацию в краткие сроки на любые расстояния [8, с. 56].

Стремительно растущий потенциал информационных технологий обеспечивает столь же стремительное сокращение издержек в производственной сфере, способствует облегчению и улучшению уровня жизни, открывает все новые и новые возможности для людей. Поскольку нововведения информационных технологий проявляются в каждой сфере жизнедеятельности человека (работа, семья, образование, обслуживающий сектор, отдых и пр.), на сегодняшний день все сложнее представить жизнь без ИТ.

По оценкам специалистов, в настоящее время в США более 65 % трудоспособного населения так или иначе задействовано в сфере информационных технологий, а в России — более 40 %. Если до начала 80-х годов прошлого века информационные технологии были представлены огромными ЭВМ, применяемыми лишь для внутренних нужд корпораций или исследовательских институтов, то в настоящее время практически весь мир окутан взаимосвязанными между собой сетями. Благодаря информационным

технологиям, сегодня созданы миллионы рабочих мест с помощью распространяющихся в сетях услуг [2, с. 49] .

Поскольку информационные технологии обеспечивают минимальные расходы при обработке, хранении и передаче информации, производственная сфера, в которой задействованы ИТ, стала более рентабельной. Более того, непрерывно развивающиеся информационные технологии постоянно предлагают все новые и новые продукты (программное обеспечение, вспомогательные процессы и пр.), производство которых, как правило, перенесено в страны третьего мира, что позволяет не только обеспечивать работой население, но и сократить стоимость вспомогательных продуктов.

Ни один современный человек не станет отрицать огромную роль информационных технологий в его жизни. Более того, вряд ли сегодня можно назвать хоть одну сферу, где прямо или косвенно не задействованы информационные технологии. Это и серьезные производственные процессы, которые обеспечивают жизнедеятельность человека, и весь спектр услуг, и даже отдых — каждый сегмент работает благодаря ИТ.

Представьте себе современного школьника: он не пойдет в библиотеку, чтобы отыскать необходимую для реферата литературу. Буквально за несколько минут, задав поиск в Интернете, он скачает массу необходимой информации, которую затем попросту скомпонует. Во многих учебных заведениях все большей популярностью пользуются электронные учебники, в которых накоплена вся необходимая для учебного года информация. Школьнику уже нет необходимости таскать тяжеленные ранцы, достаточно взять с собой компактную электронную книгу — одну. Более того, ученики даже домашние задания могут делать в сети Интернет, получая задание, решая его и отправляя на проверку преподавателю.

Этот небольшой пример говорит о том, что информационные технологии все глубже и глубже проникают в современную жизнь, наполняя ее практичностью, удобством и комфортом. Информационные технологии — это настоящее и будущее человечества, и общество уже не сможет отказаться от такого комфортного помощника и советчика [6, с. 259].

Вхождение России в единое мировое информационное пространство ставит серьезные проблемы перед отечественным образованием. Начиная с 80-х годов, сумма знаний в обществе возрастает вдвое каждые 2 года. Изменится и структура знаний: доля традиционных знаний уменьшится с 70 до 40 %, прагматических — с 15 до 10 %, но возрастет доля новых знаний — с 5 до 15 % и

знаний, направленных на развитие творческих способностей личности — с 3 до 25 %. Современное образование является поддерживающим, перспективное образование должно стать в информационном обществе опережающим.

Успешность перехода к информационному обществу существенным образом зависит от готовности системы образования в кратчайшие сроки осуществить реформы, необходимые для ее приспособления к нуждам информационного общества.

По существу, речь идет о решении проблемы качественного изменения состояния всей информационной среды (пространства) обитания российского образования в сопряжении с отечественной наукой и общественной практикой, а также в сопряжении с мировой высшей школой и мировой наукой. Решение этой задачи открывает новые возможности для ускоренного прогрессивного индивидуального развития каждого человека в системе образования и для роста качества совокупного общественного интеллекта, что в перспективе окажет свое положительное влияние на все стороны общественной жизни России [10, с. 23].

Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

Эффективность процесса информатизации непосредственно зависит от эффективности процессов создания и использования информационного ресурса, т. е. всего информационного потенциала общества. Информационный ресурс фактически есть совокупность информации о прошлом и настоящем опыте человечества, база для воспроизводства новой информации.

Современные инструментальные средства позволяют реализовать всю гамму компьютерных обучающих средств. Однако их использование требует достаточно высокой квалификации пользователя [3, с. 12].

Одним из направлений информатизации сферы образования, предлагаемых компаниями ИВИТО (Интеграция и внедрение информационных технологий в образование) является разработка и поставка комплексных решений, включающих аппаратное и программное обеспечение, а также методическое сопровождение.

Использование компьютеров Macintosh связано с тем, что фирма Apple, одна из немногих ориентирующих свою деятельность специально на образование.

Подводя итог вышесказанному, сделаем общие выводы.

По развитию информационного общества Россия отстала от многих западных стран [7, с. 57].

Значение информационных технологии сложно переоценить, поскольку они меняют образ мышления, меняют привычки и взгляды, даже у взрослого человека.

В настоящее время все более возрастает роль информационно-социальных технологий в образовании, которые обеспечивают всеобщую компьютеризацию учащихся и преподавателей.

Список литературы:

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М.: «РАО», 2009.
2. Громов Г.Р. Очерки информационной технологии. М., 2009.
3. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Учебник — Шаг на пути к системе обучения «Информатизации образования». // В сборнике научных трудов «Проблемы школьного учебника». / Научно-методическое издание. М.: ИСМО РАО, — 2009.
4. Гриншкун В.В. Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы. // Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации работников образования. / Курск: КГУ, М.: МГПУ — 2011.
5. Дергачева Л.М. Активизация учебной деятельности школьников при изучении информатики на основе использования дидактических игр. // Автореф. дис. канд. пед. наук. / М., — 2010.
6. Зайцева С.А. Иванов В.В. «Информационные технологии в образовании» М., 2009.
7. Информатизация общего среднего образования: пособие /Под ред. Матроса Д.Ш. М.: Педагогическое общество России, 2010.
8. Кристочевский Е.А. Информатизация образования // Информатика и образование. 2011. № 1.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. М.: «Академия», 2010.
10. Телегин А.А. Совершенствование методической системы обучения учителей разработке образовательных электронных ресурсов по информатике. // Диссертация канд. пед. наук. / М. — 2010.
11. Тихонов А.Н. Информационные технологии и телекоммуникации в образовании и науке(ИТ&Т ES2007): Материалы международной научной конференции, ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». М.: ЭГРИ, 2010.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА: СОВРЕМЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

Жеребятникова Галина Владимировна

*аспирант Забайкальского государственного гуманитарно-
педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского,*

г. Чита

E-mail: galva.zhereb@yandex.ru

*Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу
Мин. обр. науки РФ, № 6.2266.2011*

Появление категории «образовательное пространство» в государственных законодательных документах и соглашениях, как на международном, так и на российском уровне, нацеливает нас на фундаментальный теоретический анализ данной области педагогических знаний. Задачей данной статьи является современное осмысление понятия «образовательное пространство вуза», описание его основных характеристик, уровней и условий функционирования.

Анализ научно-педагогических работ показал, что в последние годы появилось немало исследований, посвященных различным аспектам образовательного пространства высших учебных заведений, поскольку роль вузов в развитии и функционировании образовательной системы страны чрезвычайно велика. При этом становится все более очевидным, что «повышение качества профессионального образования может быть достигнуто только путем активизации всех факторов образования, охватываемых пространством вуза, их интеграции в гармоничное единство» [5, с. 36].

Образовательное пространство современного вуза исследуется такими российскими учеными, как Э.К. Самерхановой, Л.Л. Редько, А.В. Шумаковой, В.Г. Веселовой, Т.А. Жданко, Н.А. Бочарниковой, А.И. Бондаревской, С.А. Бородачевым, И.С. Пономаревой, С.В. Шмачилиной, Л.О. Сулима, Т.А. Ольховой и др. Анализ работ исследователей позволил выявить типы образовательного пространства современного вуза, представленные на рисунке 1.

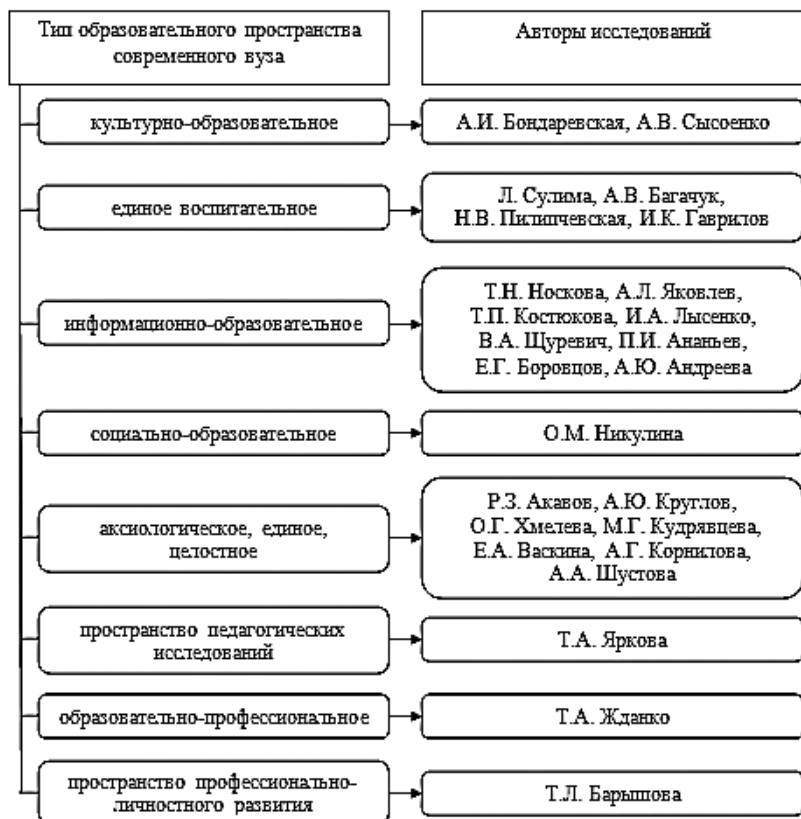


Рисунок 1. Типы образовательного пространства современного вуза и авторы, их изучающие

Характеризуя образовательное пространство современного вуза, ученые-исследователи выделяют его главную характеристику, системообразующий компонент, который отразим в таблице 1.

Таблица 1.

Взгляды ученых на основную характеристику образовательного пространства современного вуза

Автор	Основная характеристика, системообразующий компонент образовательного пространства современного вуза
Е.В. Бондаревская	Совместная образовательная деятельность совокупных субъектов образования
М.Н. Филатова	Социокультурная среда вуза, мотивирующая сотрудников и студентов на постоянное развитие
А.И. Бондаревская	Ориентация на личностно-ориентированный тип образования
Э.К. Самерханова	Гуманистическая ориентация образовательной деятельности, выражающаяся в приоритете целей саморазвития
Т.А. Ольховая, С.В. Мазова	Ориентация на личностно-профессиональное становление будущего специалиста
С.В. Шмачилина	Многовариантность моделей обучения
И.В. Маричев	Наличие условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному взаимодействию
Л.С. Онокой	Открытость пространства современного российского вуза с целью его интеграции в мировое образовательное пространство
Л.Я. Шамес	Формирование у будущего учителя готовности к педагогическому взаимодействию, исследование и разработка педагогической инноватики

Анализ представленных системообразующих компонентов дает нам основание обозначить следующие основные характеристики образовательного пространства современного вуза:

- обеспечение деятельностного характера образования, приобретение опыта совместной деятельности;
- ориентация на создание условий для саморазвития, самоопределения обучающихся;
- открытость образовательного пространства и его инновационный характер.

К основным характеристикам образовательного пространства современного вуза мы, опираясь на исследование С.Е. Старостиной, относим:

- направленность на становление компетенций, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения;
- увеличение доли самостоятельной работы студентов;
- изменение роли вузовского преподавателя (консультант, модератор, фасилитатор, тьютор);
- внедрение технологий обучения, соответствующих реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании (технология развития критического мышления, контекстного обучения, проектного обучения и др.) [6, с. 116—117].

Описывая одну из характеристик образовательного пространства современного вуза — направленность на становление компетенций, отметим, что логика построения современного ФГОСа педагогического образования «задает» требования к уровню подготовки выпускников, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты, сформулированные на языке компетентностей. Выпускник современного педагогического вуза должен обладать профессиональной компетентностью, включающей общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК) и компетенции в области педагогической деятельности (ПК). Освоение определенного уровня компетенции есть способность использовать и сочетать знания, умения и широкие компетенции в зависимости от меняющихся требований конкретной ситуации или проблемы. Целью и результатом обучения в современной высшей школе становится формирование компетентного профессионала, подготовленного к включению в производственный процесс и осуществлению активной жизнедеятельности. Иными словами, ориентация на знания, присущая отечественной системе образования, постепенно сменяется компетентностно-ориентированным подходом к образованию.

Подготовка выпускников к профессиональной деятельности в русле компетентностного подхода предполагает увеличение доли самостоятельной работы студентов, поскольку данная подготовка невозможна без повышения роли самостоятельной работы над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков такой работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

В данной характеристике мы придерживаемся точки зрения С.Е. Старостиной, которая считает, что «увеличение роли самостоятельной работы связано с изменением позиции преподавателя и студента. Преподаватель осуществляет сопровождение самостоятельной работы студента» [6, с. 124].

Итак, в образовательном пространстве современного вуза изменяется позиция преподавателя. Он теперь не просто «передает» знания, а осуществляет сопровождение и поддержку образовательной деятельности студента, то есть выполняет функции консультанта, модератора, фасилитатора, тьютора. Отразим данные функции на рис. 2 (согласно Н.В. Бордовской [2, с. 238—239]).

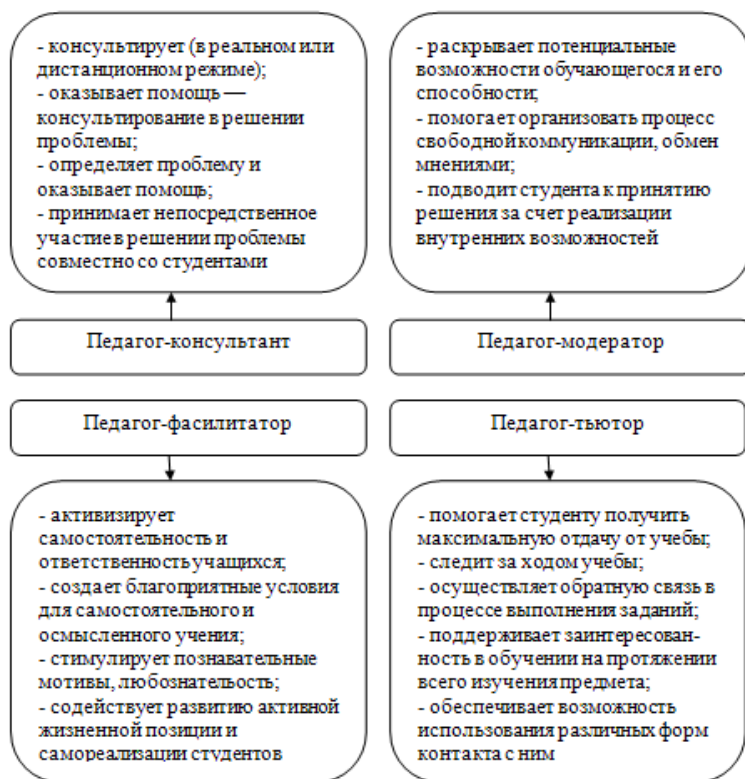


Рисунок 2. Функции педагогов — консультанта, модератора, фасилитатора и тьютора (по Н.В. Бордовской)

Анализ современных функций преподавателей показывает своеобразие современной профессиональной деятельности преподавателя, которая заключается в том, что возрождаются истинный смысл, назначение деятельности педагога: введение, поддержка, сопровождение студента, содействие его обучению.

Также одной из характеристик образовательного пространства современного вуза является внедрение технологий обучения, соответствующих реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании (технология развития критического мышления, контекстного обучения, проектного обучения и др.).

Переход высшей школы на уровневую модель обучения требует новых технологий организации самостоятельной работы, педагогического обеспечения и психологического сопровождения, реализации модульного обучения и кредитно-рейтинговой оценки образовательных результатов. В рамках инновационной образовательной программы в РГПУ им. А.И. Герцена разработано концептуальное видение сущности современных педагогических технологий, которые получили название гуманитарных. «Гуманитарные технологии — это средства организации социальной деятельности и социального взаимодействия человека с окружающим миром, позволяющего выразить свое личностное отношение к окружающему миру и самому регулировать характер своих отношений с миром, будь это взаимодействие человека с природой, техникой, информацией, людьми, самим собой» [2, с. 29]. Особый интерес представляют такие гуманитарные технологии, как проектная и технология развития критического мышления.

Как отмечают И.Ю. Степанова и В.А. Адольф, педагогическое образование необходимо нацеливать на реализацию проектно-продуктивной технологии, при которой студент находится в активной позиции субъекта выбора и становится участником формирования своего образовательного маршрута, профессиональной образовательной программы, поиска различных способов решения образовательных задач. Только при такой подготовке выпускник педагогического вуза может обладать готовностью к творческому решению и образовательных, и профессиональных задач, способностью к постоянному профессиональному совершенствованию [7, с. 58].

Раскрыв некоторые основные характеристики образовательного пространства современного вуза, обратимся к анализу уровней и векторов пространства. Рассматривая уровни образовательного пространства современного вуза, мы опираемся на исследование

А.С. Гаязова, который также выделяет уровни образовательного пространства (рис. 3).

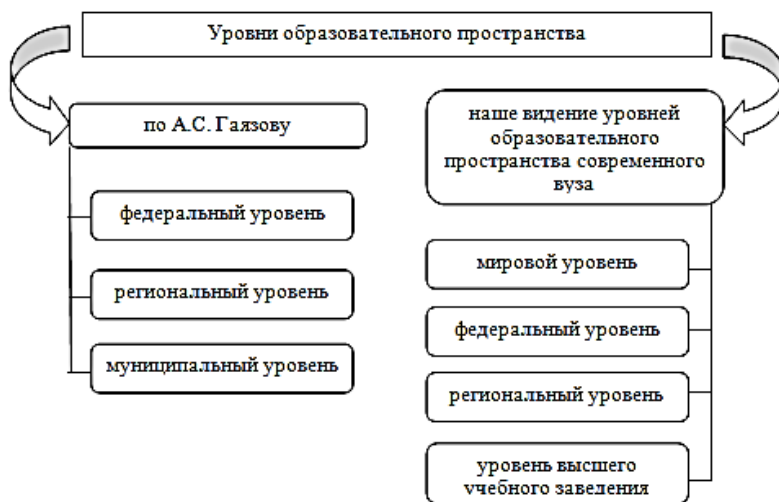


Рисунок 3. Уровни образовательного пространства по А.С. Гаязову и наше видение

Итак, образовательное пространство современного вуза можно охарактеризовать на сложное системное многоуровневое образование, отражающее изменения современного образовательного процесса в сфере высшего профессионального образования, представленного на мировом, федеральном, региональном уровнях и уровне собственно высшего образовательного учреждения.

Являясь многоуровневым, образовательное пространство современного вуза мы определяем и как многовекторное. При определении его многовекторности для нас значима позиция Г.Н. Серикова, согласно которой в образовательном пространстве выделяются четыре вектора, составляющие координаты образовательного пространства (нормативно-регламентирующая, перспективно-ориентирующая, коммуникативно-информационная и деятельностно-стимулирующая). На наш взгляд, данные координаты могут характеризовать и образовательное пространство современного вуза.

Поскольку, согласно Н.В. Бордовской, основной системообразующей характеристикой педагогической системы является функция, то считаем необходимым обозначить функции образовательного

пространства современного вуза. При этом понимание условий существования системы поможет выделить различные структурные компоненты изучаемого пространства. Функции, условия и структуру образовательного пространства современного вуза представим в табл. 2.

Таблица 2.

Функции, условия и структура образовательного пространства современного вуза

<p>Функции образовательного пространства современного вуза (по И.Л. Беккер и В.Н. Журавчик [1])</p>	<p>Условия функционирования образовательного пространства современного вуза (по И.В. Маричеву [4])</p>	<p>Структура образовательного пространства современного вуза (по Н.А. Бочарниковой [3])</p>
<ul style="list-style-type: none"> • образовательная (обучающая); • воспитывающая; • формирующая; • развивающая; • оздоравливающая; • социализирующая 	<ul style="list-style-type: none"> • нормативная документация; • экономические условия; • сфера запроса и применения результатов образования; • размещенная на носителях информация содержания образования; • педагогические кадры; • контингент получателей содержания образования; • образовательная территория и образовательное оснащение; • научно-методическое обеспечение 	<p>По горизонтали:</p> <ul style="list-style-type: none"> • общесоциальный, общенаучный уровни; • уровень образовательного пространства вуза и подпространств-кластеров; • личное пространство субъектов <p>По вертикали:</p> <ul style="list-style-type: none"> • административные органы; • учебно-научные подразделения; • научно-исследовательские центры; • научно-производственные комплексы; • институт воспитания

Анализ таблицы 2 позволяет сделать следующие выводы в контексте темы данной статьи:

- наиболее значимыми функциями образовательного пространства современного вуза являются формирующая и развивающая (иными словами, главная функция заключается в обеспечении возможности гармоничного движения личности студента, создавая оптимальные условия для ее развития и самореализации);

- среди условий функционирования пространства мы особо выделяем нормативную документацию (ФГОС ВПО) и контингент получателей содержания образования;

- структура пространства, обозначенная Н.А. Бочарниковой, соответствует структуре образовательного пространства современного педагогического вуза.

Подводя итог осмыслению дефиниции «образовательное пространство вуза», отметим, что данное образовательное пространство является:

- современным, так как обладает рядом характеристик, свойственных современному уровню развития образования (компетентностный подход, открытость, инновационность, изменение позиции преподавателя, внедрение гуманитарных технологий и т. д.);

- многоуровневым, так как представлено на мировом, федеральном, региональном уровнях и на уровне вуза;

- многовекторным, так как имеет четыре взаимосвязанных вектора: нормативно-регламентирующий, перспективно-ориентирующий, коммуникативно-информационный и деятельностно-стимулирующий;

- многофункциональным, так как при наличии определенных условий осуществляет разнообразные функции, главными из которых являются формирующая и развивающая.

Список литературы:

1. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2009. № 12 (16). С. 132—140.
2. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учеб. пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 408 с.
3. Бочарникова Н.А. Формирование профессиональной культуры социального работника в образовательном пространстве университета: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Чита, 2012. 25 с.

4. Маричев И.В. Морская академия в образовательном пространстве: монография. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2006. — 143 с.
5. Самерханова Э.К. Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении: дис. ...докт. пед. наук. Н. Новгород, 2006. 398 с.
6. Старостина С.Е. Естественно-научное образование: теоретический аспект. Новосибирск: Наука, 2010. — 206 с.
7. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т, 2009. — 513 с.

СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ильсова Эльвира Наилевна

канд. пед. наук, доцент СФ БашГУ,

г. Стерлитамак

E-mail: ilysova@yandex.ru

Концепция федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования определяет, что в условиях новых социальных реалий в России, перехода человечества к постиндустриальному, информационному этапу своего развития и экономике, основанной на информационных технологиях и знаниях, образование становится важнейшим ресурсом социально-экономического, политического и культурного развития страны. В настоящее время меняется характер деятельности человека, она «все больше становится принципиально инновационной. Существенно, сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности, связанной, как правило, с использованием традиционных технологий, растет инновационная активность человека во всех областях его деятельности» [2]. Безусловно, такие процессы могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях инновационной системы образования — обновленной по всем компонентам системы, ориентированной на новые образовательные результаты. Подчеркнем, что именно в этом состоит принципиальное отличие современного подхода к обновлению содержания образования.

В чем заключаются ожидаемые новые образовательные результаты? Понимание сущности образовательного результата зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматриваются образование и его главные цели. В отечественной психолого-педагогической науке (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин) [1] глубоко разработана деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс обучения трактуется не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения социального опыта. Если приоритетом нынешнего общества и системы образования является способность вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, еще неизвестные задачи, то результат образования «измеряется» опытом решения таких задач. Тогда на первый план, наряду с общей грамотностью выступает умение школьников, например, разрабатывать и проверять гипотезы, умение работать в проектном режиме, проявлять инициативу в принятии решений, прогнозировать ситуацию и т. д. Это и становится одним из главных ожидаемых результатов образования.

Новые приоритеты в образовании обусловлены экономическими и социальными факторами и, естественно, им отводится значительное место в государственном планировании. Так, в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается, что «реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации, обеспечивающих рост благосостояния граждан, требует инвестиций в человеческий капитал. Успешность таких планов зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения» [3]. Иными словами, перед системой образования ставится задача подготовки нового поколения граждан к жизнедеятельности в гражданском обществе с отличной системой ценностей от предыдущей эпохи.

Кроме вышеназванного документа, представляется целесообразным назвать Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года. Прежде всего, нас интересует

анализ задач и направлений модернизации образования, закрепленных в них, который неоспоримо доказывает, что необходимым условием формирования инновационной экономики служит модернизация системы образования как основа динамичного экономического роста и социального развития общества. В связи с актуальными задачами развития образования претерпевает изменения и профессиональная деятельность учителя, что, безусловно, находит свое отражение в основополагающих нормативных документах.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года прописаны следующие приоритеты в деятельности учителя:

- создание новой информационной образовательной среды, обеспечивающей доступность образования и успешную социализацию учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья;
- осуществление педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов учащихся;
- использование деятельностного подхода в обучении учащихся (структура урока становится динамичной, присутствует, целый набор разнообразных действий и операций, объединенных в целесообразную деятельность);
- поддержка инициативы ученика в нужном направлении и обеспечение приоритета его деятельности по отношению к своей собственной;
- способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование в целях опережающего характера развития образования;
- диссеминация методического опыта в профессиональной деятельности;
- участие в изучении корпоративных программ повышения квалификации и переподготовки педагогов;
- создание ресурсно-информационных баз для решения профессиональных педагогических задач;
- проектирование форм и методов контроля качества образования, а также различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных и коммуникационных технологий.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» ключевую роль играют следующие факторы:

- планирование соответствия образовательных целей новым образовательным результатам;
- анализ результатов использования различных методических моделей, методик, технологий и приемов обучения в ходе своей профессиональной деятельности;
- формирование творческой активности школьников, включение их в проектную, поисковую, экспериментальную и исследовательскую деятельность;
- выработка у учащихся навыков аргументирования и отстаивания своих подходов к решению возникающих проблем. Помощь в отборе необходимых действий учащихся;
- интеграция образовательного материала в реальные условия, требующие применения умений и компетенций;
- способность комбинировать и перестраивать образовательные действия учащихся;
- разработка критериев оценки деятельности учеников, разделяемых обучающимися (содержательные, структурные, логические критерии для самостоятельного оценивания своей образовательной деятельности);
- создание ситуации успешности для учащихся.

Контент-анализ вышеупомянутых документов убедительно свидетельствует о том, что заказ государства школе, учителю и системе повышения квалификации педагогов достаточно серьезен. И в условиях перехода образования на качественно другой уровень существующая система образования не справляется со стремительным скачком требований, предъявляемых к ней. Традиционная образовательная среда не рассчитана на достижение новых образовательных результатов, так как она была сформирована в условиях других образовательных задач, стоявших перед обществом. Современные же качества конкурентоспособного человека могут быть сформированы и развиты в условиях новой образовательной среды, а именно информационной образовательной среды.

В связи с такой постановкой проблемы меняются и требования к подготовке учителя. Неслучайно в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» акцент сделан на то, что должны быть принципиально обновлены квалификационные требования и квалификационные характеристики учителей. «Соответствующие программы должны гибко изменяться

в зависимости от интересов педагогов, а значит — от образовательных потребностей детей... Педагоги... (должны иметь возможность)... выбирать и программы, и образовательные учреждения... Необходимо сформировать в регионах банки данных организаций, предлагающих соответствующие образовательные программы. При этом директора и лучшие учителя должны иметь возможность обучаться в других регионах, чтобы иметь представление об инновационном опыте соседей... В системе педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации следует распространять опыт лучших учителей» [3].

Следовательно, существующую систему повышения квалификации педагогов требуется усовершенствовать с тем, чтобы обеспечить формирование профессиональных качеств современного учителя, которые необходимы для работы в информационной образовательной среде.

Вопросам совершенствования системы повышения квалификации, проблемам ее функционирования на федеральном и региональном уровнях, содержанию деятельности учреждений дополнительного профессионального педагогического образования посвящены многочисленные научные исследования (Н.М. Чегодаев, М.А. Чошанов, Э.М. Никитин, Н.Д. Иванов и др.) [4; 5; 6].

Изучив накопленный опыт, мы можем утверждать, что даже высокий уровень предметно-методической подготовки педагогических кадров не обеспечивает ожидаемого обществом результата. Для реализации новых целей и содержания образования учителя необходимо готовить к работе в новой информационной образовательной среде.

Значимость данной проблемы многократно усиливается на этапе модернизации общества, развития демократии и экономики, когда государство основную ставку делает на опережающее формирование личности молодого поколения российских граждан, тех, кто получает сегодня школьное образование. В целях реализации задач, поставленных руководством страны по модернизации образования, подготовлен и утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования (ФГОС), ориентированный на успешное достижение стратегических целей, стоящих перед российским обществом. В соответствии с ним ставятся новые задачи перед системой дополнительного профессионального педагогического образования, предъявляются более высокие требования к подготовке и переподготовке российских учителей, повышению их квалификации.

Приоритеты личностных и метапредметных результатов в оценке учебных и внеучебных достижений школьников, заложенные в новом стандарте, требуют изменения и внесения корректив в программу подготовки учителей по психолого-педагогическому и предметному циклам. Сегодняшний уровень подготовки учителей в педагогических вузах и колледжах является недостаточным, требуется более высокая квалификация учителей. Необходимы принципиально новые образовательные технологии подготовки учителей, основанные на системно-деятельностном подходе. Следует научить педагогов проверять способности учеников интегрировать знания, которые они получают из учебной литературы, Интернета, других источников информации, и в меньшей степени ориентироваться только на проверку остаточных знаний по предметам.

Таким образом, актуальной задачей для образовательных учреждений, осуществляющих повышение квалификации педагогов, становится формирование профессиональных компетенций учителей для реализации фундаментального ядра содержания среднего общего образования и системы универсальных учебных действий, а также овладение современными образовательными технологиями: информационно-коммуникационными, личностно-ориентированными, здоровьесберегающими, проектными и др.

Проведенный анализ приоритетных задач государственной образовательной политики позволяет утверждать, что профессиональная деятельность учителя в условиях работы в информационной образовательной среде потребует от него освоения современных технологий, методов, организационных форм и средств обучения учащихся. Это положение задает ориентиры для новых требований к профессиональным компетенциям, необходимым для работы в информационной образовательной среде, которые можно сформулировать следующим образом:

- умение проектировать учебный процесс в информационной образовательной среде, направленный на достижение обучающимися планируемых образовательных результатов, в соответствии с их возрастными особенностями;
- конструировать содержание, методы и технологии обучения на основе деятельностного подхода;
- вносить изменения в учебные планы и учебные программы, обусловленные практической направленностью обучения предметам в логике деятельностного подхода;

- использовать разнообразные формы организации учебной деятельности обучающихся;
- разрабатывать планы уроков, позволяющие строить индивидуальный маршрут обучающихся, через организацию групповой работы;
- применять стратегии проектного, модульного обучения, методически обусловленные возрастными и личностными особенностями школьников;
- обосновывать требования к учебным программам профильных, базовых и элективных курсов, разрабатывать их на основе деятельностного подхода с учетом возрастных особенностей обучающихся;
- создавать систему дидактических материалов к урокам, в том числе гипертекстовых, которые содержат в себе теоретический материал и контрольные задания;
- разрабатывать формы оценки новых образовательных результатов (предметных, личностных и метапредметных);
- использовать информационные ресурсы (электронные образовательные ресурсы, сеть Интернет и др.) для проектирования содержания уроков;
- разрабатывать учебные курсы, ориентированные на поддержку избранного обучающимися профиля или направления специализации;
- использовать разные средства коммуникации (e-mail, Интернет) для организации взаимодействия обучающихся в рамках межпредметной интеграции, осуществления сетевого взаимодействия с коллегами и обучающимися;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование с помощью средств ИКТ: организовывать собственную профессиональную (педагогическая и исследовательская) деятельность; обращаться к интернет-ресурсам в процессе подготовки презентаций к докладам, поиска информации;
- осуществлять профессиональную рефлексию, необходимую для планирования и выстраивания своей профессиональной деятельности на следующем этапе.

Список литературы:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. — 36 с.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/>.
4. Никитин Э.М. Теоретические и организационно—педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. М.: АПКИППРО, 1999. — 314 с.
5. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. — 248 с.
6. Чошанов М.А. Инженерия обучающих технологий. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. — 239 с.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ФАКТОР ТВОРЧЕСТВА КАК ОДИН ИЗ ВЕДУЩИХ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СТРАТЕГИЕЙ

Бабаскина Екатерина Геннадиевна

*канд. пед. наук,
старший преподаватель кафедры перевода и межкультурной
коммуникации ФГБОУ ВПО «Курский государственный
университет», г. Курск
E-mail: katerina_babaskina@bk.ru*

Выделение и учет факторов, определяющих эффективность овладения переводческой стратегией студентами посредством развития их познавательной активности, имеет большое значение для повышения продуктивности образовательного процесса, результатом которого является подготовка в вузе компетентного специалиста высшей квалификации «Лингвист. Переводчик».

Понятие «фактор» (от лат. «делающий», «производящий») трактуется как причина, движущая сила совершающегося процесса, определяющая его отдельные черты; существенное обстоятельство в каком-либо процессе или явлении, одно из необходимых условий [2, с. 58]. В современной педагогической терминологии факторами принято называть причины, влияющие на течение и результаты дидактического процесса [5, с. 240—241].

Анализ функционирования педагогических систем показывает, что причины, условия, движущие силы в них взаимосвязаны: факторы, при наличии соответствующих условий, выполняют различные функции. Они могут либо способствовать протеканию процесса, либо тормозить его.

На наш взгляд, процесс развития познавательной активности студентов в процессе овладения ими переводческой стратегией представляет единство внешнего (действия педагога извне) и внутреннего (саморазвитие студента), а сформированность познавательной активности — результат этого единства.

Таким образом, под факторами эффективности овладения переводческой стратегией посредством развития познавательной

активности студентов в данном исследовании понимаются существенные причины, влияющие на течение и характер процесса овладения переводческой стратегией, результатом которого является развитие индивидуальной образовательной траектории будущих переводчиков.

Для выделения того или иного фактора, определения его важности, как отмечает И.П. Подласый, необходимо иметь общую основу для сравнения всех причин, которые выделяются по отношению к ней [5, с. 241]. Таким базисом является успешность (продуктивность учебных достижений). Продуктивность образовательного процесса вуза находит свое выражение в продуктах этого процесса: определенном уровне образованности и воспитанности будущих специалистов по переводу, а также в уровне их профессиональной компетентности.

Процесс овладения переводческой стратегией включает в себя целый ряд факторов, которые в нем проявляются и взаимодействуют — это факторы объективного и субъективного плана, которые в своей совокупности обуславливают характер протекания процесса.

Аналізу побудительних сил личности, источников ее активності уделяли більше уваження багато провідних вітчизняних учених. Так, В.Н. М'ясищевим була розроблена теорія відношень, в відповідності з якою поняття відношень виступає як пояснювальний принцип активності. Н.Ф. Добрыніним видвинут принцип значимості, пояснюючий вибіркову направленість активності особистості. В.Н. Узнадзе, А.С. Прангішвілі створена теорія установки, А.Н. Леонтьєвим — теорія співвідношення смислу і значення. На основі даних психологічних теорій, логічного аналізу науково-методическої і педагогіческої літератури, присвяченої розглядаваній проблемі (роботи Л.А. Аристової, Ю.К. Бабанського, М.Е. Дуранова, А.Я. Найна, І.Ф. Харламова, Т.І. Шамової, Г.І. Щукиної, А.В. Усової і др.), і досвіду роботи педагогів-практиків, а також результатів власного експериментального дослідження нами були виділені фактори, впливаючі на процес оволодіння переводческою стратегією студентами-переводчиками за допомогою розвитку їх пізнавальної активності.

Одним из ведущих факторов овладения переводческой стратегией студентами посредством развития их познавательной активности является вовлечение студентов в творческую деятельность — фактор творчества. В психологии творчество рассматривается как деятельность человека, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей [6, с. 341].

В педагогике это понятие трактуется как высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека [8, с. 438]. Личностный и процессуальный аспекты творческой деятельности предполагают наличие у личности творческих способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается новый продукт.

Отечественные психологи (В.А. Крутецкий, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), а также представители зарубежной гуманитарной школы (А. Маслоу, К.Р. Роджерс, В.Дж. Гордон, К. Тейлор) считают, что каждый человек по своей природе — творческая личность. Она наделена определенным творческим потенциалом, реализация которого зависит от наличия благоприятных условий. Это значит, что творческие способности можно и нужно развивать у каждого человека. В связи с этим А.Н. Лук, занимающийся проблемами мышления и творчества, подчеркивает, что многовековой опыт человека доказывает, что «уровень творческих способностей зависит от воспитания» [3, с. 54]. Естественно, в зависимости от задатков степень сформированности творческих способностей будет разной, но у каждого студента можно развить творческий подход к профессионально-переводческой деятельности. Однако переводческая деятельность обладает своей спецификой. Ученые отмечают двойственность процесса овладения специальностью переводчика [4, с. 13]. С одной стороны, это процесс нетворческий, так как представляет освоение того, что уже выработано другими (знания, правила, нормы). Но с другой — высокого профессионализма нельзя достичь, не овладев основами творчества перевода. В процессе овладения познавательной деятельностью необходимо добиваться оптимального сочетания репродуктивного и продуктивного видов деятельности.

Относительно этого Г.В. Суходольский поясняет, что «репродуктивное начало в психическом акте выполняет функцию сохранения и накопления социального опыта, а продуктивное — функцию преумножения. Обмен опытом в совместной деятельности путем обучения превращает индивидуальную продукцию, результаты индивидуального творчества в социальное дотояние, а его, в свою очередь, в индивидуальные формы репродуктивных действий. Этот постоянно совершающийся процесс обмена знаниями и умениями есть важнейшая сторона развития человеческой деятельности и культуры. Но элементом, «клеткой» такого развития является индивидуальный творческий компонент психического акта в индивидуальной или коллективной деятельности» [7, с. 71].

Творческая деятельность как фактор овладения переводческой стратегией посредством развития познавательной активности

студентов-переводчиков — явление специфическое. Вслед за Г.Г. Гореловой [1, с. 125], занимающейся проблемой творчества студентов педвуза, мы можем выделить несколько особенностей творческой деятельности студентов.

Так, творческая деятельность будущих переводчиков подчинена учебным целям, призвана развивать творческое мышление, инициативность и самостоятельность студентов, а также умение разбираться в потоках информации и отбирать нужную.

Фактор творчества непосредственно связан с успешностью реализации познавательного-профессиональных мотивов.

В процессе творческого поиска формируется познавательная самостоятельность, способность к творческому решению практических и теоретических задач.

Конечный продукт студенческого творчества необязательно обладает социальной ценностью и новизной, хотя продуктивный компонент будет присутствовать, но он может и не осознаваться.

Подводя итог всему вышеизложенному, нам видится, что фактор творчества является несомненным условием саморазвития и самореализации личности. Обучение, организованное на основе творческой деятельности будущих переводчиков, создает благоприятную среду для развития потенциала личности.

Список литературы:

1. Горелова Г.Г. Педагогические условия подготовки студентов к творческой профессионально-педагогической деятельности во внеаудиторной исследовательской работе: дисс. канд. пед. наук, Челябинск: ЧелГУ, 1983. — 233 с.
2. Лернер И.Я., Журавлева И.К. Современная дидактика: теория и практика. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. — 288 с.
3. Лук А.Н. Мышление и творчество. М.: Политиздат, 1976. — 144 с.
4. Ляудис В.Я. Инновационное обучение: Стратегия и практика: Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. — М.: Б.и., 1994. — 203 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для ст-тов высш. учеб. завед. М.: ВЛАДОС, 2004. — 574 с.
6. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. Казань: Изд-во КГУ, 1989. — 208 с.
7. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. — 168 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая энциклопедия, 1993. — Т. 1 — 608 с.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЛЕКСНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гаврилова Светлана Григорьевна

*канд. пед. наук, доцент Государственного морского университета
имени адм. Ф.Ф. Ушакова,
г. Новороссийск*

Галиева Ханифа Сариевна

*канд. пед. наук, доцент Государственного морского университета
имени адм. Ф.Ф. Ушакова,
г. Новороссийск*

Комплексная готовность к профессиональной деятельности, в том числе и в условиях будущей военно-профессиональной деятельности, предполагает сформированность навыков и умений, реализуемых в процессе исполнения служебно-должностных обязанностей, выполняемых как гражданским специалистом, так и военным специалистом той же профессиональной деятельности. Курсанты морских профессий осваивают гражданские специальности в условиях высшего транспортного вуза. Наряду с этим они осваивают военную специализацию, которая напрямую связана с их гражданской профессией. Немаловажное значение в профессиональном становлении будущего специалиста отводится иностранному языку, поскольку морская торговая специальность и военная специализация требуют реализации способности к общению, в частности, на международном языке, которым является английский язык. В связи с этим профессиональная подготовка будущих специалистов приобретает комплексный характер, а применение иностранного языка в этой подготовке становится одной из педагогических моделей в профессиональном образовании.

Формирование какого-либо качества, в том числе и при освоении иностранного языка, рассматривается нами как первый, базовый уровень, на основании которого возможно дальнейшее его развитие, предполагающее изменения личности, ее основных мотивационно-потребностных, когнитивных, эмоционально-волевых и других компонентов.

В процессе профессионального становления личности преобразуются все ее основные подструктуры, в том числе опыт личности, мотивация, способности, самосознание, качества характера

и темперамента. Что касается развития профессиональных мотивов, то этот процесс может идти в направлении поиска особенностей профессиональной деятельности, которые удовлетворят потребности индивида, будут соответствовать его мировоззрению и интересам.

Сегодня ценность любого специалиста, в том числе и военного, повышается, если он способен общаться на иностранном языке, вести переговоры с представителями другой страны, как в деловой сфере, так и на уровне межличностных отношений. Для военного специалиста знание иностранного языка позволяет понимать собеседника и успешно решать различные военно-профессиональные задачи, как в мирное, так и в военное время. Проведение военных учений вместе с представителями других государств, участие в миротворческих операциях, осуществление международных военных перевозок требуют от будущих военных специалистов умения и готовности не только читать специальную литературу на иностранном языке, но и общаться на нем.

В нашем случае процесс изучения иностранного языка является средством, которое помогает активизировать ряд психических процессов, таких как: память, мышление, речь. Используя процесс изучения иностранного языка в качестве средства, существует высокая вероятность повышения уровня интеллекта курсанта, что доказано в ряде исследований таких авторов, как: В.П. Беспалько, Е.В. Зиминая и др. На сегодняшний день иноязычной подготовке отводится особая роль в профессиональной деятельности любого специалиста. Для военного специалиста это знание приобретает особое значение, так как от возможности и способности найти общий язык с населением, с иностранными партнерами часто зависит жизнь других людей.

По мнению В.Ф. Тенишевой [3], овладение будущим специалистом иностранным языком в интегративно-контекстном обучении осуществляется на уровне личностных смыслов, а не только языковых значений; характеристики иноязычного компонента общей профессиональной компетенции обучающегося приближаются к признакам вторичной языковой личности.

По мнению А.П. Астадурьян [1], наиболее адекватным средством интегрированного обучения, в частности при подготовке специалиста широкого профиля, может выступать интегрированная учебная ситуация, применяемая на уроках иностранного языка. Под речевой ситуацией автором понимается ситуация общения, определяемая как «совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности» [1].

Формирование комплексной готовности в процессе изучения иностранного языка происходит в условиях, максимально приближенных к профессиональным. Необходимо отметить, что ситуация, построенная на основе интеграции, таит в себе большие возможности для обучения. Ее создание может происходить в процессе выполнения учебного действия и в данном случае особое значение имеет подготовленность преподавателя, уровень его межпредметных знаний. Интегрирование изучения иностранного языка и изучения деятельности вызывает улучшение условий для усвоения изучаемого языка, обеспечиваемое предъявлением для осмысления на этом языке и выполнения с использованием иноязычной речи действий, на усвоение которых направлен основной познавательный интерес обучаемых. Это содействует развитию двупрофильной рефлексии и способности анализировать проблемную ситуацию.

Анализ научных работ позволяет сформулировать вывод о том, что, несмотря на большой диапазон существующих подходов к обучению иностранному языку, проблема продолжает оставаться актуальной, что диктует необходимость ее дальнейшего изучения и поиска новых решений. Кроме того, в анализируемых работах не рассматривается связь кафедры иностранного языка с другими кафедрами, и как результат отсутствует межпредметная связь и углубленное изучение специальности, вследствие чего недостаточное использование активных методов обучения отрицательно влияют на овладение курсантами необходимыми знаниями и умениями и формирование у них профессионально значимых языковых навыков. А это значит, что существующая традиционная модель обучения иностранным языкам будущих военных специалистов в вузе не в полной мере обеспечивает формирование языковой компетенции обучающихся.

Из вышесказанного следует, что повышению качества иноязычной готовности у будущих военных специалистов, как необходимого компонента комплексной готовности, будет способствовать применение разных подходов в сочетании с инновационной технологией. Такой технологией выступает использование процесса изучения иностранного языка в качестве средства обучения профессиональной деятельности.

При использовании иностранного языка в качестве средства обучения профессиональной деятельности происходит интегрирование обучения этому языку и этой деятельности. Такое слияние заключается в отборе и реорганизации компонентов содержания, в образовании

интегральных иноязычно-профессиональных учебных действий, которые представляют собой устоявшееся средство обучения.

Экспериментальное исследование проводилось в Морской государственной академии имени Ф.Ф. Ушакова в течение 2008—2011 гг. с курсантами судомеханических специальностей, проходящими подготовку на факультете военного обучения по военно-учетной специальности «Организация военных сообщений и воинских перевозок водным транспортом». В исследовании приняли участие 116 курсантов, обучающиеся на третьем и четвертом курсах. Формирующий этап эксперимента проводился в естественных условиях образовательного процесса морского гражданского вуза без специального отбора испытуемых. Курсанты были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную по 58 человек в каждой. Занятия с курсантами контрольной группы проводились с использованием традиционных форм и методов обучения, а курсантам экспериментальной группы было предложено пройти интегративный курс на английском языке, построенный на основе разработанной нами модульной технологии.

Разработанная модульная технология включала интегративный курс, состоящий из отдельных модулей, содержание которых было выбрано согласно «Программе подготовки офицеров запаса на военных кафедрах» по военно-учетной специальности «Организация военных сообщений и воинских перевозок водным транспортом».

При отборе информации и структурировании курса нами были учтены следующие факторы: военно-профессиональная деятельность будущего военного специалиста; способности к изучению иностранного языка; мотивация при обучении иностранному языку; личность курсанта.

При разработке данного курса учитывалась цель — формирование качеств, необходимых для выполнения деятельности, отражающей командный, военно-инженерный и воспитательный профили. Также были поставлены задачи развития иноязычных знаний, умений и навыков: фонетических, просмотрового и ознакомительного чтения, устной речи, построения монологического высказывания, а также развитие диалогической речи (отстаивание своей точки зрения, выражения согласия или не согласия).

Грамматическая составляющая занятия выбирается преподавателем с учетом пожеланий курсантов, т. е. в ходе занятия разбираются все грамматические ситуации в тексте, а по необходимости преподавателем предлагается выполнить ряд упражнений,

как в аудитории, так и во внеаудиторное время. Новая лексика вводится преподавателем при помощи таблиц или с использованием технических средств. Упражнения построены таким образом, что выполнение их позволяет курсантам и вспомнить новую фразу, и грамматическую конструкцию, и отработать предлоги.

Материал интегративного курса отражает военно-профессиональную направленность, с учетом изучаемых дисциплин на факультете военного обучения по соответствующей военно-учетной специальности. Каждый модуль включает в себя текст с разработанным к нему комплексом упражнений. Курсантам с разной языковой подготовкой предлагаются задания, с учетом их когнитивного уровня. Каждой группе (слабой, средней, сильной) предлагался свой вид задания. Такой подход способствовал формированию позитивной мотивации к изучению и иностранного языка и специальных дисциплин, что нашло свое отражение в разработанном интегративном курсе «Организация воинских перевозок разными странами».

Анализ ответов курсантов на вопросы анкеты говорит о том, что предложенный курс расширил их представление о предстоящей военно-профессиональной деятельности, помог узнать о международных связях военных специалистов России и США. Знания о структуре Военно-морских сил США курсанты пополнили именно на занятиях иностранного языка при изучении интегративного курса «Организация воинских перевозок разными странами». 74,1 % курсантов отметили, что именно данный курс позволил им пополнить багаж военно-профессиональной лексики, которую они не могли получить на занятиях по иностранному языку ранее. Знания специальных дисциплин помогли им в ролевых играх, которые были проведены по окончании курса. По мнению курсантов: «Курс «Организация воинских перевозок разными странами» позволил объединить военно-профессиональные и гражданские дисциплины в единое целое». Профессиональная направленность предлагаемого интегративного курса стимулировала развитие уровня познавательной мотивации.

Кроме того, у будущих военных специалистов появилось желание общаться на иностранном языке как с преподавателем, так и с друзьями после занятий. 25,9 % курсантов поменяли свое отношение к иностранному языку, его роли в предстоящей деятельности. У 60,3 % курсантов исчез страх к применению монологической и диалогической речи. 37,9 % курсантов стали увереннее формулировать свою точку зрения, отстаивать убеждения,

принимать участие в дискуссии на занятиях иностранного языка. Иными словами, в процессе обучения курсанты формировались как личности, развивая самостоятельность, решительность, чувство ответственности, творческую активность, социальную коммуникабельность и мобильность, способность адекватно действовать в различных ситуациях, что влияло на формирование комплексной готовности, всех ее компонентов в процессе изучения иностранного языка в условиях морского вуза, а так же обнаружили более высокий уровень сформированности комплексной готовности к профессиональной деятельности, а содержание предложенного курса способствовало формированию комплексной готовности, проявляющейся в повышении оценок о знаниях в непосредственной гражданской морской специальности и их соотношении с требованиями в аналогичной военно-морской специальности, что достигалось путем обучения на кафедрах военной подготовки и иностранного языка.

Список литературы:

1. Астадурьян А.П. Интегрированная учебная ситуация как средство обучения будущих специалистов // Известия высших учебных заведений. Северо-кавказской регион. Проблемы водного транспорта. Часть 2. 2004. С. 89—92.
2. Тенищева В.Ф. Интегративно контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тенищева Вера Федоровна. Москва, 2008. — 44 с.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА УСТНОЙ ДЕЛОВОЙ АРГУМЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ

Проскурина Галина Александровна

*старший преподаватель Иркутского государственного
технического университета,
г. Иркутск*

E-mail: proskurina_gale@mail.ru

Высокие темпы изменений, происходящие в настоящее время в России и в мире, нарастающая глобализация неизбежно усиливают включенность российского общества в общемировые процессы. В условиях расширения международных контактов возрастает потребность в высококвалифицированных профессионалах (бакалаврах, магистрах), не только способных на высоко-профессиональном уровне изложить на иностранном языке содержание документов, материалов, но и обладающих умениями вести конструктивный, аргументированный диалог с представителями других лингвокультур в самых различных сферах профессионального взаимодействия. В условиях межкультурных дискуссий, споров, полемики, когда существует необходимость убедить оппонента — представителя иного лингвосоциума, отстоять точку зрения, привлечь на свою сторону, доказать истинность тезиса, определенным образом воздействовать на взгляды и убеждения людей других национальностей, вопрос целенаправленного обучения аргументационной деятельности средствами иностранного языка встает как никогда остро. Необходимость решения данного вопроса закреплена в нормативных документах (ФГОС ВПО), где указывается на необходимость наличия у выпускников умений, которые составляют существо способности аргументирования.

В данной статье ставится задача определения совокупности знаний и умений, которые составляют ядро способности к порождению устной деловой аргументированной речи. Эти знания и умения призваны обеспечить эффективность и результативность деятельности студентов неязыкового вуза по подготовке и презентации устных иноязычных аргументированных высказываний. Иными словами, необходимо конкретизировать **содержание обучения** в том его компонентном составе, который касается говорения, конкретнее — **диалогической речи**. Именно содержанием определяется уровень качества подготовки

профессионалов, который должен учитывать сложившиеся и будущие требования к уровню их (профессионалов) подготовки со стороны общества и самой системы образования.

Следует заметить, что данная проблема в методике обучения рассматривалась, прежде всего, применительно к обучению в языковых вузах и на языковых факультетах педагогических вузов (Н.Д. Гальскова, П.Б. Гурвич, Л.П. Горохова, Л.М. Хадарцева, А.Д. Хотинская и др.). И только в последние десятилетия проблема обучения устному общению исследуется применительно к вузу неязыковому (Т.Н. Астафурова, В.А. Буряк, Т.А. Горева, Л.И. Девина, С.В. Колядко, О.И. Кучеренко, Т.В. Кучма, С.А. Львова, О.Ю. Левченко, Е.В. Маркарян, М.В. Озерова, И.В. Слесаренко, О.В. Сыромясов).

Современное понимание содержания обучения устному межкультурному общению в неязыковом вузе нашло свое отражение в лингводидактической концепции обучения межкультурному деловому общению, разработанной Т.Н. Астафуровой (1997) и получившей развитие в работах других исследователей (С.А. Львова, О.В. Сыромясов и др.). Согласно данной концепции, для того чтобы научиться успешному ведению диалога с зарубежными коллегами, будущие профессионалы должны овладеть «не только языковой, но и концептуальной системой («контекстуальными особенностями коммуникативной ситуации»), включающей представления, навыки, ценности и нормы» профессиональной сферы, в том числе знание норм и правил общения [1, с. 27—28]. Иными словами, для успешного межкультурного делового общения, наряду с владением иностранным языком, требуется умение адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя делового иносоциума, а также готовность участников общения к восприятию иной формы коммуникативного поведения и пониманию его различий.

Таким образом, для обучения студентов неязыкового вуза порождению устной деловой аргументированной речи в условиях межкультурного общения необходимым является «вычленение в методических целях неких единиц когнитивного уровня» [7, с. 310], отражающих фоновые знания иносоциума, и, тем самым, обуславливающих своеобразие содержания обучения устной деловой аргументированной речи. Именно эти знания должны приобщать студентов к другой системе мировидения и психоповеденческих характеристик представителя делового иносоциума. Эти знания призваны стать базовыми при подготовке личности, способной к обмену профессиональной информацией (знаниями) с иностранным

коллегой в процессе аргументации с целью устранения когнитивного диссонанса в концептуальных картинах мира участников коммуникативного акта.

К таким знаниям следует отнести:

1. лингвистические знания, характерные для профессиональной сферы (Т.Н. Астафурова, Л.И. Девина, С.В. Колядко, О.В. Сыромясов),

2. знание правил реального общения в деловой сфере иной лингвокультуры (как «воплощения интенционального, т. е. мотивированного и целеобусловленного обмена идеями, эмоциями, ценностными ориентирами, установками, деятельностью и ее плодами через порождение и интерпретацию текстов как коммуникативных единиц» [5, с. 98]) (см. об этом же: Т.Н. Астафурова, С.В. Колядко, Е.В. Маркарян, С.А. Львова),

3. знание инофонной профессиональной картины мира, которое означает владение системой понятий, маркированных национальным своеобразием (Т.Н. Астафурова, О.В. Сыромясов),

4. знания особенностей коммуникативного поведения иноязычных деловых партнеров (Т.Н. Астафурова, В.А. Буряк, С.А. Львова, Е.В. Маркарян, О.В. Сыромясов),

5. знание социологической и культурологической специфики партнеров по деловому общению (Т.Н. Астафурова, С.А. Львова, О.В. Сыромясов).

Анализ работ свидетельствует о том, что знания являются необходимым компонентом содержания обучения межкультурной деловой коммуникации, но одного их наличия недостаточно. Ученые полагают, что «знания <...> должны сочетаться с открытостью и гибкостью собственного мышления и интерпретаций, а также с мотивацией осуществлять эффективную коммуникацию и успешно выстраивать отношения» [2, с. 81]. Кроме того, наряду со знаниями обучающиеся должны обладать «способностью их практического использования» [6, с. 35]. Эта способность составляет «специфическую диалогическую компетенцию», суть которой заключается в умении «пользоваться правилами межличностного общения» (В.Л. Скалкин) в условиях межкультурного сотрудничества профессионалов.

Для обучения иноязычному деловому общению необходим комплекс умений коммуникативно-речевого взаимодействия, которые при их сформированности позволят субъектам в условиях любой формы деловой коммуникации устанавливать, сохранять и развивать контакты, связи, отношения, тем самым способствуя межличностному взаимодействию с партнерами. Основу данных умений составляют:

- понимание единства инициативной и ответной реплики партнеров в рамках коммуникативного акта как процесса обмена когнитивными единицами,
- структурно-функциональные составляющие процесса взаимодействия (информационная, организационно-деятельностная и эмоционально-эмпатийная),
- функции субъекта общения.

Значимым является мнение исследователей (Т.Н. Астафурова, В.А. Буряк, С.В. Колядко) о том, что будущие профессионалы должны обладать умениями ориентироваться на фактор адресата при обмене специальной информацией. Это означает, что обучающиеся, благодаря знанию социокультурной и поведенческой специфики общения инокультурного делового партнера, должны обладать умениями:

- воплощать коммуникативные интенции делового общения и стратегии их достижения в адекватную фактуру высказывания;
- оперировать адекватными стратегиями взаимодействия и воздействия на иностранном языке в ситуациях профессионального общения.

Данные умения должны быть положены в основу способности «достигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит иной способ осмысления информации» [8, с. 78]. Эта способность затрагивает любые стороны профессионального взаимодействия, аргументацию в том числе. При этом аргументация реализуется специфическими аргументативными стратегиями, являющимися воплощением определенных интенций коммуникантов.

Основываясь на результатах исследования различных точек зрения на содержание обучения деловому межкультурному общению, следует отметить, что для обучения студентов неязыкового вуза устной деловой аргументированной речи необходимы особые **знания** как компонент содержания обучения. Речь идет о знаниях как ментальных образованиях, составляющих часть профессиональной картины мира представителя иной лингвокультуры. Эти знания содержат социокультурные особенности иноязычной деловой среды, социально-культурные нормы и национально-культурную специфику речевого поведения партнера в профессионально-ориентированных ситуациях межкультурного взаимодействия при установлении и развитии иноязычных профессиональных контактов. Кроме того, в данный компонент следует включать специфические знания, овладение которыми даст возможность формировать у студентов

способность воспринимать и порождать различного типа дискурсы в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего в конкретной ситуации общения, т. е. дискурсивную компетенцию.

В группу специфических знаний, необходимых для обучения студентов устной аргументированной речи, необходимо включить **знания в области аргументирующего дискурса**:

- об инокультурном аргументирующем дискурсе, соответствующем ситуации профессионального общения;
- об экстралингвистических факторах устного делового иноязычного аргументирующего дискурса;
- об особенностях построения устного делового иноязычного аргументирующего дискурса,
- о построении аргументативной минимальной диалогической единицы (аргументативной МДЕ);
- специфических черт диалогической аргументации в устном деловом дискурсе.

Поскольку результат, к которому стремится говорящий в процессе аргументации, — убедить оппонента с помощью вербальных средств, повлиять на выбор альтернатив в процессе принятия им решений и оказать воздействие на его поведение, пользуясь языком как инструментом взаимодействия, важными будут **знания языковых средств выражения аргументации**.

Подготовка профессионала в неязыковом вузе заключается в формировании **речевых умений** в различных видах речевой деятельности, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в ситуациях межкультурного взаимодействия. Эти умения определяются в качестве следующего компонента содержания обучения устной аргументированной речи.

Прежде всего, следует выделить умения, базирующиеся на знаниях об устном инокультурном аргументирующем дискурсе и правилах его построения, т. е. так называемые **«дискурсивные» умения**. Овладение этими умениями позволит обучающимся не только создавать аргументирующие дискурсы в различных ситуациях профессионального взаимодействия, но и формировать свое речевое поведение в соответствии с нормами и правилами речевого поведения деловых инокультурных партнеров.

Для обеспечения таких характеристик аргументирующего дискурса, как **целостность** и **связность**, необходимы следующие дискурсивные умения:

- семантически последовательно согласовывать входящие в дискурс аргументативные МДЕ, корректно используя средства межфразовой связности (маркеры аргументации) для обеспечения структурной и логической целостности;
- корректно использовать внутрифразовые (в виде связи тезиса и аргумента) реализаторы связности;
- корректно оформить высказывание согласно логически корректной структуре аргументативной МДЕ, представляющей собой тезис — аргумент — вывод;
- корректно выбирать адекватную структуру аргументации (единичная, множественная, сложносочиненная, сложноподчиненная) для развития тезиса и конструирования аргументов.

Для придания аргументированному высказыванию **целе-направленности** требуется умение определять конечную цель аргументации — побудить партнера по общению к совершению практического действия (подписание контракта, соглашения, договора). **Убедительность** аргументации достигается при умении объективно выразить в словах намерение воздействовать на партнера по общению посредством аргументирующего дискурса; использовать в ходе аргументации аргументы и доводы, достоверность и обоснованность которых обусловлены ценностями деловой культуры партнера по общению. **Мотивированность** определяется умением определять мотив аргументационной деятельности, исходя из естественной потребности в речевом общении в конкретной ситуации межкультурного взаимодействия.

Как известно, для каждого вида речевой деятельности характерен свой набор действий, на основе которых проводится четкое разграничение в обучении. Внутри устной речи — в обучении говорению и аудированию, внутри говорения — в обучении монологической и диалогической речи и, наконец, подготовленной и неподготовленной речи и т. д.

В обучении устной неподготовленной речи исключительно важное значение имеют **общеречевые умения**, поскольку именно они обуславливают действительно «свободную речь» (П.Б. Гурвич). Важность этих умений предопределяет необходимость их формирования при обучении студентов неязыкового вуза устным деловым аргументированным высказываниям. К общеречевым умениям относятся:

- умения комбинационно-неподготовленной аргументированной речи;
- умения неподготовленной во времени речи, которые напрямую увязаны с параметром непосредственности устной аргументированной речи;
- умения неподготовленной внешним побуждением (спонтанной) речи, обусловленные фактором диалогичности аргументации;
- умения ситуативной аргументированной речи.

Важным в обучении устной аргументированной речи нужно считать **аргументативное умение**, которое является комплексным и многокомпонентным. Комплексность данного умения проявляется в плане производства (переработки) мнения и аргументативно-оценочном отношении партнеров друг к другу, а также к предмету аргументативного диалога. Аргументативное умение развивается на основе умений воздействовать и оказывать влияние, осуществлять обратную связь, взаимодействовать и достигать взаимопонимания. Вышеназванное умение конкретизируется в частных специфических умениях, которые необходимо формировать у студентов при обучении порождению устной аргументированной речи. Это умения:

- воздействовать и влиять на партнера с целью создания определенного понимания и для побуждения к действию, строя определенным образом стратегию реализации данной интенции;
- аргументировать мнение, указывая на причину или вывод следствие;
- прогнозировать результаты собственного речевого поведения и поведения партнеров по деловому межкультурному общению;
- предвосхищать невысказанные аргументы противника (умение антиципировать).

Говоря об **умении владеть лексическими средствами выражения аргументации**, следует выделить:

- умение выбрать из языковых средств (маркеров аргументации) те, которые в большей мере соответствуют решению конкретной коммуникативной задачи профессионального общения: обосновать, пояснить, доказать, возразить, сделать вывод, выдвинуть условие, высказать предложение, дать совет;
- умение оперировать маркерами аргументации на уровне неподготовленной речи, то есть умение студентов употреблять маркеры аргументации в новых комбинациях с другими лексическими единицами, «без побуждения или другого вида детерминации употребления» [3, с. 57]. Данное умение должно обеспечить

способность создавать максимальное количество «грамматически или семантически однозначных, но лексически переменных связей» [4, с. 53] между изучаемыми маркерами и другими лексическими единицами, тем самым обуславливая их спонтанную активизацию в речи.

Итак, в данной статье представлены основные компоненты содержания обучения студентов созданию иноязычных устных деловых аргументированных высказываний, которыми являются 1) знания о лингвистических и экстралингвистических особенностях в области инокультурного устного делового аргументирующего дискурса, 2) дискурсивные, общеречевые, собственно аргументативные умения, умения оперирования лексическими средствами выражения аргументации, умения ориентации в социокультурном многообразии партнеров.

Список литературы:

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис. ... доктора пед. наук. М., 1997. — 324 с.
2. Буряк В.А. Деловая межкультурно-коммуникативная компетентность как личностный компонент содержания образования в экономическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Ростов на Дону, 2006. — 221 с.
3. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций в 2-х ч. Владимир: ВГПИ, 1972. — Ч. 1. — 156 с.
4. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций в 2-х ч. Владимир: ВГПИ, 1974. — Ч. 2. — 176 с.
5. Дридзе Т.М. Прогнозное социальное проектирование. Теоретико-методологические и методические проблемы. М.: РАН Институт социологии, 1994. — 299 с.
6. Сыромясов О.В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. — 153 с.
7. Халеева И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. Тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М.: АН СССР ИЯ. — 1991. — С. 310—312.
8. Халеева И.И. Нарративный текст как форма национального социокультурного сознания (в подготовке переводчиков и преподавателей иностранного языка) // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. М.: МГЛУ, 1996. — С. 72—83.

О ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Коротаева Евгения Владиславовна

д-р пед. наук, профессор, УрГПУ, г. Екатеринбург

E-mail: evkorotaev@mail.ru

Исследование проводится в рамках гранта РГНФ 11-36-00259а1.

Образование как система всегда отвечает на вопросы: зачем учить, чему учить, кого учить, как учить, кому учить. Очевидно, что в каждую эпоху содержание ответов подвергается определенной правке.

В федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования среди необходимых компетенций современного выпускника вуза выделяют готовность работать с компьютером как средством управления информацией, умение применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения и т. п. Если ответ на первый вопрос содержится в ФГОС ВПО, то на второй — «как?» — отвечает в большей степени конкретный преподаватель, организующий и ведущий занятие.

В последнее время применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на занятиях стало актуальным требованием. При этом преподаватели, использующие различные мультимедийные средства, убеждены, что они реализуют интерактивное обучение.

Интерактивное обучение сегодня является одним из актуальных направлений современного образовательного процесса. К вопросам, связанным с формами и содержанием интерактивного обучения, обращались Н.И. Волков, Д. Джонсон, Р. Джонсон, И.А. Зимняя, Е.В. Коротаева, В.В. Рубцов, А.Ю. Уваров, Р.Л. Хон, Г.А. Цукерман и др.

Большинство теоретиков и практиков сходятся в последовательности этапов организации занятия в интерактивном режиме: вычленение проблемы в учебном материале, поиск решения проблемы в группах, обсуждение представленных решений, выбор наиболее оптимального, обязательная рефлексия. Также в качестве системообразующих компонентов такого занятия называют диалог,

предполагающий возможность использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании.

Определить занятие с применением интерактивных средств обучения как интерактивное, то есть построенное на практике активного взаимодействия субъектов образовательного процесса, так же неправомерно, как назвать «проблемной» лекцию, если на ней прозвучал один-другой вопрос проблемного характера. Это относится и к самому определению «интерактивное обучение». Несмотря на популярность его использования у практиков и теоретиков, мало кто в трактовке этого явления отражает сущностные характеристики обучения, построенного на межличностном взаимодействии.

Для поиска истины имеет смысл обратиться к символическому интеракционизму (работы Г. Блумера, Дж. Мида, Т. Шибутани и др.), в котором, согласно позиции Дж. Мида, взаимодействие между людьми представляет собой непрерывный процесс общения, в котором индивиды получают информацию друг о друге, более или менее адекватно интерпретируют ее, что отражается в поведении человека.

Итак, в символическом интеракционизме априори заложена позиционная активность всех включенных во взаимодействие. И главной целью становится обретение *согласия*, которое, по мнению Т. Шибутани, должно быть сведено к «установлению общей картины мира у тех, кто объединен в совместном действии; это непрерывный процесс, который состоит из последовательного ряда взаимодействий» [4, с. 123]. Таким образом, процесс действительного *взаимодействия* носит не односторонний, линейный характер, но двусторонний, предполагающий переработку, принятие иной информации, ее переосмысление, импровизацию, возможно, изменение направленности, коррекции содержания контакта и пр.

Как же сделать процесс обучения действительно интерактивным, т. е. не просто взаимным, но взаимодействующим?

Безусловно, наличие ИКТ делает более эффективными иллюстративную и информативную стороны обучения, однако при этом сокращая время и интенсивность «живого» общения субъектов образовательного процесса. Именно здесь и скрывается противоречие между ответами на вопросы «зачем учить?» и «как учить?»: при внешнем соблюдении актуального требования к технологической оснащенности урока («как учить?») затруднена реализация миссии образования («зачем учить?»). Между тем в современных стандартах общего и высшего образования развитию коммуникативной компетенции обучающихся уделяется особое внимание:

- формирование действий по организации и планированию *учебного сотрудничества с учителем и сверстниками*, умений работать в группе и приобретению опыта такой работы, практическому освоению морально-этических и психологических принципов общения и сотрудничества (ФГОС основного общего образования)

- готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами (ФГОС высшего профессионального образования, направление «Педагогическое образование»).

Получается, что необходимо подготовить человека к социализации, к продуктивным взаимодействиям в обществе, однако при этом выбираются формы и средства, предполагающие усиление самоактивизации, индивидуализации, а не взаимодействия.

Ситуация истинной интерактивности всегда предполагает равноактивность участвующих сторон. Но такая равная — субъектная, инициативная, творческая — активность не всегда наблюдается на занятиях с использованием ИКТ.

Прежде всего, уточним определение интерактивного обучения: это особая форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях субъектов, направленная на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач. Напомним также, что *конкретно-познавательная задача* связана с необходимостью понять, осознать и разрешить непосредственную учебную, проблемную, творческую ситуацию, осознать логику и последовательность учебных действий; *коммуникативно-развивающая* предполагает отработку навыков работы интерактивного и интраактивного общения в процессе совместного познания; и, наконец, *социально-ориентационная* нацелена на воспитание гражданских качеств, необходимых для адекватной социализации индивида.

Р.Л. Хон к базисным характеристикам учебного сотрудничества относит положительную взаимозависимость членов группы, непосредственное взаимодействие, связанное при этом с индивидуальной ответственностью каждого за совместную работу, что, в итоге, приводит к развитию у обучающихся навыков совместной работы [3, с. 538]. Другими словами, подчеркивается идея совместности усилий субъектов обучения.

Между тем на учебных занятиях с применением ИКТ чаще реализуется не интерактивное обучение, а обучение с помощью интерактивных средств, в котором решаются не все выше-

перечисленные задачи, а преимущественно — учебно-познавательная. Такое положение закрепляет, что очевидно, за учащимся роль объекта обучения, хотя и приукрашенную внешними атрибутами-«мотиваторами» (персональными компьютерами, интерактивными досками, «асос»-голосовалками и пр.).

При исследовании эффективности вузовского процесса обучения в Уральском государственном педагогическом университете обучающимся был предложен опросник, нацеленный на выявление степени интерактивности (т. е. ориентации на совместность) различных видов вузовской лекции: классической, с применением мультимедийных средств и лекции, проводимой в дистанционном режиме.

Данный опросник включал три блока: содержательный, методический и ориентированный на взаимодействия участников образовательной ситуации; каждый из блоков включал по семь критериев, оценивающих в четырехбалльной шкале (от 0 до 3-х баллов):

- *содержание занятия*: научность и информативность; четкость структуры и логика раскрытия материала; доказательность и аргументированность; проблемность изложения материала; насыщенность материала практическими примерами; связь с содержанием предыдущих занятий и /или материалом других дисциплин и т. д.;

- *методика преподавания*: постановка учебных задач; наличие плана лекции; методическая обработка материала; вариативность методов преподавания; наглядность представления материала (опорные схемы, таблицы и др.); подведение итогов (промежуточных, конечных); оперативный контроль процесса усвоения материала;

- *взаимодействие субъектов образовательного процесса*: установление рабочего контакта со слушателями; диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями; речь педагога, ее выразительность, эмоциональность.; регуляция темпа изложения материала; ориентация на обратную связь с обучающимися; разнообразие форм совместной деятельности; заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися и др.

Самым высоким показателем — на оптимальном уровне — ожидаемо оказалось содержание занятия, поскольку опытный преподаватель вуза умеет отобрать, выстроить материал, разнообразить его примерами и т. д.

Но что касается показателей, связанных с методикой преподавания и аспектами взаимодействия субъектов образовательного процесса, то здесь уровень интерактивности классической лекции и лекции, проводимой в дистанционном режиме, проявился лишь на приемлемом уровне.

В классической лекции, возможно, в силу самого жанра лекционного занятия наиболее слабыми позициями в методике преподавания оказались вариативность методов преподавания (поскольку лекция обычно представляет собой длительный монолог), наглядность представления материала (в отдельных случаях лектор просто использовал доску и мел) и оперативный контроль процесса усвоения материала (что является одним из важных показателей системы менеджмента качества вузовского обучения, но еще не стало системным явлением в вузовском обучении).

В дистанционной лекции наиболее проблемными в методическом оснащении оказались те же позиции, но к ним добавились проблемы, связанные со слежением за ходом лекции: наличие четкого плана, возможность подведения промежуточных итогов, что позволяет обучающемуся позиционировать себя в информационном потоке. С точки зрения самоорганизации обучающемуся очень непросто заставить себя слушать и фиксировать информацию в течение долгого времени, когда рядом нет привычного контроля со стороны преподавателя. Следовательно, в дистанционном обучении необходимо заранее предусматривать приемы, которые помогают следить за ходом предъявления информации, осмысливать и подбирать варианты ее интерпретации и т. п.

Наиболее труднодостижимой в вузовском обучении оказывается именно интерактивность лекции, т. е. ориентация на взаимодействие субъектов образовательного процесса. Самыми слабыми (едва пересекающими границу от критического к приемлемому уровню) оказались такие параметры, как диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями; регуляция темпа изложения материала с учетом обратной связи со слушателями; разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии; ориентация на обратную связь с обучающимися. Следовательно, необходим поиск новых подходов к организации обучения с применением современных технических средств.

К необходимым и достаточным условиям, делающим вузовское обучение с применением интерактивных средств действительно интерактивным, необходимо отнести переосмысление и трансформацию дидактических азоров — методов обучения. Обратимся

к классике жанра — предложенной еще Ю.К. Бабанским классификации методов обучения, базирующейся на идее целостности этого процесса. В ней выделяются три основные группы: методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Чаще всего при использовании ИКТ опираются на их презентационные возможности. Другими словами, их роль оказывается сведена в основном к иллюстрированию: кинофрагменты, фотографии, слайды, интерактивная доска и т. п. Можно уточнить, что в этом случае технические средства реализуются в группе методов, мотивирующих и стимулирующих обучение. Однако внешне обусловленный интерес, не поддерживаемый другими методами и средствами, через некоторое время угасает, снижая продуктивность обучения. Следовательно, не реализуется основная направленность мотивационно-стимулирующих методов, заключающаяся в обеспечении условий для перехода от внешней учебной мотивации у студентов вуза к внутренней, осознанной, отличающейся большей степенью самостоятельности, самоконтроля и т. п.

Кроме того, ИКТ с успехом применяются в качестве методов контроля (тестирование он-лайн, офф-лайн, программированный, индивидуальный, дифференцированный фронтальный контроль и т. п.), что позволяет достаточно быстро и объективно получить представление об уровне освоенности учащимися темы, раздела и т. д.

В итоге мы видим, что возможности мультимедийных средств обучения реализуются на начальном (мотивационном) и итоговом (контролирующем) этапах образовательного процесса. Что касается «середины», т. е. собственно организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, которая составляет основу обучения и еще одну самостоятельную группу методов, то продуктивность современного технологического оснащения с точки зрения учебного взаимодействия, интерактивности, исследована явно недостаточно. А между тем именно целостный подход в переосмыслении методов обучения в ИКТ и дает необходимые ответы на вопросы «зачем и как учить?».

Умениям и навыкам взаимодействия с опорой на возможности мультимедийного оборудования нужно научить и преподавателей, и студентов. Учитывая это, на занятиях со студентами одного из факультетов УрГПУ в процессе представления слайдовых лекций мы достаточно сильно изменили процесс организации занятия.

Так, преподаватель готовит основной текст, организует слайдовый показ, но на самом занятии он выступает как ведущий, а не лектор. Основным приемом работы с таким материалом является комментируемое чтение «по цепочке», которое осуществляют обучающиеся. Студенту необходимо прочесть текст, интерпретировать его, привести соответствующие примеры. Преподаватель при необходимости задает уточняющие вопросы. Если студент испытывает затруднения при комментировании, можно обратиться «за помощью к клубу», и всегда находятся заинтересованные участники, готовые поделиться собственной точкой зрения на решение задачи.

Также в слайдовом режиме используется и прием «опережающего обучения»: когда студентам выдается будущая слайдовая лекция, и они сами готовят полноценный, научноориентированный комментарий представленного содержания и т. д.

Даже семинары контрольного характера можно сделать более интерактивными, ориентированными на межличностное взаимодействие участников. Такое занятие подразделяется на две-три (в зависимости от объема заданий) части: индивидуальное тестирование студентов с использованием возможностей «онлайн-ового» тестирования; групповое прохождение того же теста, при этом все члены группы должны дать единый ответ; и, наконец, открытое фронтальное прохождение тестовых заданий с разбором.

Такое обучение обладает значительно большей степенью интерактивности по сравнению с закрытым индивидуальным или фронтальным тестированием. Взаимодействие здесь оказывается не квазиинтерактивным — линейным (вопрос-ответ), но действительно дискуссионным, объемным, выходящим за пределы диалогической формы (беседа двух субъектов: преподаватель — обучающийся) в ситуацию полилога и т. д. Как показала практика, двойное (тройное) прохождение теста заметно повышает количество правильных ответов, поскольку групповое обсуждение делает их более осознанными, доказательными.

В итоге мы пришли к выводу, что для обеспечения продуктивного взаимодействия на занятиях с применением ИКТ преподавателю (особенно это важно для дистанционного обучения) стоит учитывать:

- необходимость методической обработки информации (членение (план), логика предъявления (тезисное представление), подкрепления (аргументированность и доказательность: факты, образы и др.), закрепления (вариативность аналитических и/или обобщающих действий) предлагаемой информации),

- значимость введения системы символов (знаков), позволяющих фиксировать и настраивать на конкретный из перечисленных этапов работы с предлагаемой информацией (например, значок *nota bene* «NB» — от лат. «замечай хорошо», «обрати внимание» — показывает, что сейчас будет важная информация — определение, особая характеристика и др.; или использование смайлов с оценочным подтекстом — «хорошо!», «неудачно») и др.

Соблюдение данных рекомендаций позволило получить достаточно высокие баллы по занятиям с использованием мультимедийного оборудования. Наиболее сильными позициями оказались следующие: методическая обработка материала, установление рабочего контакта со слушателями, наглядность, ориентация на обратную связь, регуляция темпа изложения материала.

Эти результаты становятся для нас поводом поиска новых возможностей применения мультимедийных средств обучения.

Сегодня становится очевидным, что недостаточно выдвинуть требование обязательного использования ИКТ для того, чтобы образовательный процесс стал современным. Нужен комплексный подход в переосмыслении возможностей интерактивного обучения, который дает новые ответы на вопросы «чему учить?» и «как учить?».

В.И. Кудашов считает, что «учебный процесс должен строиться так, чтобы способствовать сознательному соучастию осваивающей его личности в воспроизводстве его содержания в процессе образования» [2, с. 5]. Понятие «сознательное соучастие» выводит роль учащегося за пределы имитационного сотрудничества, определяя иные — ответственные, инициативные, социально ориентированные — позиции субъектов в режиме интерактивного обучения.

Полноценное интерактивное обучение (в том числе и с использованием ИКТ) реализует и учебно-познавательную, и коммуникативно-развивающую, и социально-ориентационную задачи, позволяет сформировать у обучающихся важные поведенческие ориентиры — активную и осознанную позицию в сообществе, принятие правил общежития и взаимодействия, готовность к содействию, установка на поиск конструктивных решений в ситуациях межличностной коммуникации и т. д. В режиме такого интерактивного обучения студент становится не пассивным слушателем, но активным соучастником образовательного процесса, что полностью соответствует задачам ФГОС ВПО.

Список литературы:

1. Интерактивность. Википедия. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2> (дата обращения: 14.08.2012).
2. Кудашов В.И. Диалогичность сознания как фактор развития современного образования: сущность и специфика взаимосвязи: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Иркут. гос. ун-т. Иркутск, 1999. 44 с.
3. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. М.: Деловая книга, 2002. — 736 с.
4. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 544 с.

1.6. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

МНОГООБРАЗИЕ ВИДОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Пуйдокус Юлия Юрьевна

*преподаватель кафедры английского языка БГУ, г. Брянск
E-mail: meluzina1987@yandex.com*

Среди огромного разнообразия речевых явлений, наблюдаемых лингвистами в процессе исследований языка, интерпретация текста занимает особое место. Уже сама многозначность этого слова, его активное использование в разных сферах общения свидетельствуют о полифункциональности понятия интерпретация. Интерпретация текста — раскрытие того содержания, которое в нем заложено. Следовательно, чтение любого текста, вообще любой акт восприятия речи (при условии, конечно, что человек понимает читаемое или слышимое) есть интерпретация — интерпретация для себя.

Текст представляет собой один из важнейших видов языковой коммуникации. Обращаясь к интерпретации текста, хотелось бы одновременно коснуться и вопроса о его восприятии и понимании, что в свою очередь также составляет и предмет исследований герменевтики.

С точки зрения филологической герменевтики понимание есть процесс постижения смысла (или смыслов) текста [2, с. 53]. Это своего рода диалог между говорящим и слушающим, пишущим и читающим, в процессе которого осуществляется деятельность по распределению смысла текста, именуемая текстовой деятельностью [5, с. 145—149]. Диалог этот можно рассматривать как процесс столкновения картин мира автора и интерпретатора, поскольку понимание любого художественного произведения обусловлено комплексом факторов социально-психологического и культурно-языкового характера, контекстом бытия реципиента. В.В. Васильева отмечает в этой связи, что для каждого читателя существует только его знакомое, только ему данное и именно у него возникающий вопрос [3, с. 83]. В процессе прочтения текста или диалога с текстом реципиент пытается постичь смысл, заложенный автором в произведении, т. е. найти точки соприкосновения между своей и

авторской картиной мира, между «своим» и «чужим». Адекватное восприятие инокультурного текста происходит только тогда, когда реципиенту удается осмыслить коммуникативную интенцию автора. Этот процесс сопровождается извлечением из памяти реципиента сведений, при помощи которых осмысляется получаемая информация.

Проанализировав исследования, связанные с методиками понимания текста можно прийти к выделению несколько направлений, учитывающих разные компоненты ситуации понимания и различные коды, которые могут участвовать в декодировании текста или сообщения.

Текст можно анализировать со следующих позиций:

1. С позиций филологии языка, на котором он написан. Этот подход включает только внутритекстовый анализ. Этот подход, учитывающий филологию языка, на котором он был написан, широко применяется в рамках анализа текста [7, с. 69—75].

2. Важно учитывать жанр текста для понимания его художественного замысла и эстетической ценности. Важная часть анализа текста — это понимание жанра текста. Понимание жанра произведения дает толчок к овладению его художественной идеей, помогает сделать шаг от понимания его содержания к пониманию смысла.

3. Можно интерпретировать текст с учетом культурно-исторической ситуации, в которой он был создан. Понимание культурно-исторической ситуации, в которой был написан текст, складывается из изучения этой страны, нравов народов, всех конкретных обстоятельств культуры, а также других литературных источников, которые были сделаны в этот исторический период [4, с. 52].

4. Текст можно рассматривать как часть дискурса, принимая во внимание коммуникативную ситуацию и роли участников общения, причем ситуация общения представляется как «важнейший смыслообразующий фактор» [7, с. 71]. В первую очередь, такая интерпретация касается не художественных текстов. Например, тексты в религиозном дискурсе подразумевают особую ситуацию прочтения или произнесения, есть тексты, которые связаны с определенными ритуалами и являются их неотъемлемой частью (молитвы на службе или литургии).

5. Можно рассматривать текст как одно из произведений определенного автора и включить в его интерпретацию биографические моменты, дополнительную информацию для интерпретации текста может дать анализ биографических сведений об авторе, которые повлияли на создание этого произведения.

6. На понимание текста в значительной степени влияет личный опыт читателя и его знания о мире. Для понимания текста важен жизненный опыт читателя, его эмоциональное состояние в момент чтения, его готовность к восприятию информации. Для понимания текста необходим читатель, без него текст мертв, он не имеет смысла. У каждого читателя формируется свой образ текста соответственного его индивидуальной картине мира, эмоциональному состоянию и т. д.

7. Для глубокого понимания текста важны специальные операции для понимания, своеобразная готовность к пониманию. Это навыки рефлексивного чтения, которым можно обучить.

8. Рассмотрение точек зрения нескольких героев художественного текста о чем-либо создает полифонию текста, акцентирует многоплановость этого текста.

9. Согласно концепции М.М. Бахтина, понимание текста включает в себя отдельные акты или уровни, каждый из которых выполняет свою функцию: восприятие текста; узнавание текста и понимание его общего значения в данном языке; понимание его значения в контексте данной культуры; активное диалогическое понимание его смысла, совпадающее с его формированием [1, с. 374]. Исходя из этой концепции, понимание текста требует выхода за пределы его буквального прочтения и может быть определено как истолкование, интерпретация последнего путем соотношения с другими текстами и культурным контекстом. Однако адекватность интерпретации текста достигается, по-видимому, не так часто, т. к. содержащаяся в тексте концепция или смысловая информация нередко решается той интерпретацией содержания текста, которая принята в общественной практике. Поэтому из утверждения о том, что текст может быть воспринят получателем информации, вовсе механически не вытекает обязательность этого восприятия. Во многих случаях коммуникация может оказаться нереализованной, т. к. текст может быть читателем не понят или частично понят, или искажённо трактован. Будет ли он адекватно понят, зависит уже от самого получателя информации. Что же касается восприятие иностранного текста, то его понимание непосредственно связано с тем, в какой степени участники коммуникации (адресант и адресат) владеют не только системой языка общения, но и в какой степени адресант и адресат владеют собой, своим психологическим состоянием, насколько используются соответствующие для данной ситуации общения социальные нормы и установки, распространённые среди носителей данной культуры, без чего невозможен успех в межкультурной коммуникации [6, с. 250—253].

Интерпретация художественного текста как деятельность интерпретирующего субъекта по извлечению им из текста личностного смысла и по продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержания и смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения, является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социолингвистической, социокультурной, литературной текстовой).

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. — 444 с.
2. Богин Г.И. Филологическая герменевтика: Учеб. пособие. Калинин: КГУ, 1982. — 86 с.
3. Васильева В.В. Интерпретация текста в образовании. Пермь, 1997. 168 с.
4. Дильтей В. Герменевтика и теория литературы. Соб. сочинений. Т. 4. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. — 531 с.
5. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Пробл. семиосоциопсихологии / Т.М. Дридзе; Отв. ред. И.Т. Левыкин. М.: Наука, 1984. — 268 с.
6. Иванова Т.М. Художественный текст на занятиях РКИ как путь интерпретации художественных концептов // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: III Международная научная конференция. Чита: ЗабГГПУ, 2010. С. 250—253.
7. Первухина С.В. Подходы к пониманию и интерпретации художественного текста // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: III Международная научная конференция. Чита: ЗабГГПУ, 2010. С. 75—69.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ УЧИТЕЛЯ» В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Филатова Анна Сергеевна

учитель английского языка, ГБОУ СОШ № 430, г. Москва

E-mail: anna-filatova78@yandex.ru

По содержанию своей профессиональной деятельности учитель должен обладать совокупностью таких универсальных качеств, как педагогическая компетентность, социально-экономическая компетентность, высокий уровень профессиональной и общей культуры, а также коммуникативная компетентность.

Последняя 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 педагога — дисциплина, не только профессионально, но и этически ориентированная: учителю безразлично допускать погрешности в собственной речи, он речевая личность и коммуникативный лидер, сказанное им не только запоминается, но и многократно воспроизводится.

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

Однако нельзя забывать ещё об одной очень важной коммуникативной компетенции 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].

Особенность понятия речевого 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, речевого этикет

учителя должен стать «высшим образцом, выражающим систему «должных и желаемых ценностей» [9, с. 283].

Понятие речевой этикет следует отграничивать 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, речестилистическим 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 образений.

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. Особенно это актуально в связи с **переходом к ФГОС второго поколения**, когда основным результатом образования становится воспитание самостоятельной, инициативной, владеющей навыками сотрудничества и речевой деятельности личности. Педагог, который не выполняет правила речевого этикета, не сможет справиться с этой задачей. Самоуважение, самооценка, умение слушать и слышать собеседника, способность взять на себя ответственность за свои слова и поступки — это то, чему можно научить только собственным примером.

В ситуации перехода системы образования на новые образовательные стандарты соблюдение правил речевого этикета учителями наиболее актуально. Ведь теперь учитель должен не просто дать ребёнку готовые знания, а научить его самостоятельно добывать их. И задача педагога — создать необходимые психологические условия для самореализации учащихся. А это прежде всего вежливое и уважительное обращение с учащимися. Вежливость в общении

проявляется в признании достоинства собеседника, его ценности как личности, в стремлении избегать ситуаций, которые могут показаться ему неловкими и обидными.

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; 16]. 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.

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. Москва, 1983. — 184 с.
2. Васильева А.Н. Основы культуры речи Москва, 1990. — 248 с.
3. Вечер Л.С. Секреты делового общения. Минск, 1996. — 282 с.
4. Гольдин В.Е. Этикет и речь. Саратов, 1978. — 120 с.
5. Данкел Ж. Деловой этикет. Ростов-на-Дону, 1997. — 320 с.
6. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра// Высшее образование в России. Ростов-на-Дону, 2000. — № 3. — 160 с.
7. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. СПб, 1998. — 768 с.
8. Ладьженская 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-на-Дону, 2006. — 554 с.
11. Поваляева М.А. Деловое общение. Ростов-на-Дону, 2006. — 222 с.
12. Прихожан А. Хочу, чтоб меня понимали. //Популярная психология. Хрестоматия. М., 1990. — 289 с.
13. Формановская Н.И. Употребление русского речевого этикета. М., 1982. — 192 с.

1.7. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Юдов Олег Сергеевич

*канд. пед. наук, зам. директора по дополнительному образованию,
Калининградский торгово-экономический колледж, филиал РАНХиГС,
г. Калининград
E-mail: info@expo39.ru*

Дубяго Наталья Михайловна

*аспирант, БФУ им. И. Канта,
г. Калининград
E-mail: natali9483@yandex.ru*

В Федеральном законе «Об образовании» в статье 26 указывается, что дополнительное образование состоит из дополнительных образовательных программ и дополнительных образовательных услуг.

В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов [4, ст. 26].

В контексте непрерывного профессионального образования многие отечественные авторы уделяют внимание дополнительному профессиональному образованию (Б.С. Гершунский, В.В. Кулинченко, Ш.З. Санатулов и др.), трактуя его как «образование на базе высшего или среднего профессионального, осуществляемого в целях совершенствования профессиональных качеств специалистов или переподготовки их к новым видам профессиональной деятельности в связи с развитием науки, техники и технологий, совершенствования образовательных стандартов, завершающееся итоговой аттестацией и выдачей слушателю соответствующего документа [5, с. 12]. Теми же

учеными определены основные виды дополнительного профессионального образования: повышение квалификации, стажировка и профессиональная переподготовка.

Необходимо отметить, что дополнительное образование в целом — это целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства.

Дополнительное образование включает в себя общее дополнительное образование и профессиональное дополнительное образование.

Общее дополнительное образование — дополнительное образование, направленное на развитие личности, способствующее повышению культурного и интеллектуального уровня человека, его профессиональной ориентации в соответствии с дополнительными общеобразовательными программами, приобретению им новых знаний.

В педагогическом словаре предлагается следующая дефиниция дополнительного образования: дополнительное образование — образовательные программы и услуги, реализуемые в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества и государства в общеобразовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ, в образовательных учреждениях дополнительного образования: учреждения повышения квалификации, курсы, центры профессиональной ориентации, музыкальные и художественные школы, школы искусств, дома детского творчества, станции юных техников, станции юных натуралистов и т. п. [6].

С.М. Вишнякова предлагает следующую формулировку дополнительного образования: дополнительное образование — образование, цели и содержание которого не предусмотрены обязательной программой образовательного учреждения, однако имеют важное значение для развития человека как личности, для его жизни в обществе, соответствуют его склонностям и интересам; оно осуществляется, как правило, после изучения основных образовательных программ [3].

В свою очередь дополнительное профессиональное образование — это дополнительное образование, направленное на непрерывное повышение квалификации и профессиональную

переподготовку лиц, имеющих профессиональное образование, в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, квалификационными требованиями к профессиям и должностям и способствующее развитию деловых и творческих способностей этих лиц, повышению их культурного уровня. В данном случае необходимо раскрыть понятие профессионального образования.

Профессиональное образование, как описывает В.С. Безрукова, можно рассматривать и как систему подготовки рабочих и служащих, повышения их квалификации и переподготовки по новым профессиям. Подготовка рабочих и служащих означает получение человеком первой профессии начальной квалификации. Повышение квалификации — это такая форма профессионально-технического обучения, которая позволяет работнику поддерживать, расширять и углублять ранее полученные профессиональные знания и умения. Переподготовка тоже форма профессионально-технического обучения, с помощью которой можно освоить другую профессию [1, с. 119].

В узком смысле профессиональное образование — это система знаний, практических умений и навыков в определенной области трудовой деятельности.

В структуру профессионального образования России входят начальное профессиональное образование; среднее профессиональное образование; высшее профессиональное образование; послевузовское профессиональное образование; дополнительное образование, отличающиеся друг от друга типом профессиональной деятельности и уровнем квалификации будущих специалистов [4, ст. ст. 22, 23, 25, 26].

Понятие «профессиональное образование», с точки зрения М.В. Булановой-Топорковой, отождествляется со специальным образованием и может быть получено в профессионально-технических, средних и высших образовательных учреждениях. Профессиональное образование связано с получением определенных знаний и навыков по конкретной профессии и специальности. Таким образом, профессиональное образование осуществляет подготовку специалистов в образовательных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, а также в процессе курсовой подготовки и послевузовского образования, образующих систему профессионального образования [2, с. 544]. Соответственно дополнительное профессиональное образование существует в профессиональном образовании как значимый элемент непрерывного обучения специалиста.

Анализируя вышеизложенный материал можно сделать вывод о том, что дополнительное профессиональное образование, с одной стороны — важная структурная часть системы российского образования, с другой — основа непрерывного образования и один из ключевых механизмов развития интеллектуального потенциала страны.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) — это целенаправленный процесс обучения посредством реализации дополнительных профессиональных образовательных программ, направленных на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, имеющих профессиональное образование, за пределами основных образовательных программ, в соответствии с квалификационными требованиями к профессиям и должностям; ДПО способствует развитию деловых и творческих способностей этих лиц, а также повышению их культурного уровня.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. / Учебник для учащихся индустриально-педагогических техникумов и учебного пособия для студентов инженерно-педагогических специальностей. — Екатеринбург: Издательство «Деловая книга». — 1999. — 119 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д:Феникс, 2002. — 544 с.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с., С. 81.
4. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 (с изменениями и дополнениями) п. 1. ст. 26.
5. Кулинченко В.В. Дополнительное профессиональное образование как компонент региональной системы образования взрослых. Автореф. дис.канд.пед.наук. Краснодар, 1999. — 22 с., С. 12.
6. Педагогический словарь. — Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://slovo.yaxy.ru/87.htm/>. (дата обращения: 24.09.2012 г.).

1.8. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К МОДЕЛИРОВАНИЮ И ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ САНАТОРИЯ

Крохмаль Елена Вячеславовна

*канд. пед. наук, преподаватель Кубанского государственного
университета, г. Краснодар
E-mail: miuzzaa@mail.ru*

Организованный досуг детей — это условие их социально-культурного воспитания в разных сферах жизнедеятельности: это способ научения правильно жить в социальном пространстве прав и обязанностей, возможность продемонстрировать свою уникальность. Следовательно, социально-культурная деятельность является социально и педагогически организованным гарантом сохранения, развития и освоения культурных ценностей, создания благоприятной основы для социально-культурных инноваций и инициатив.

Залогом успешного проведения оздоровительной кампании является уровень профессионального мастерства кадрового состава детских оздоровительных учреждений. В этой связи, в условиях Кубанского государственного университета и Кубанского социально-экономического института проводится подготовка студентов к осуществлению социально-культурной деятельности в условиях детских оздоровительных учреждений. Студенты Вуза знакомятся в течение года с разновидностями социально культурной деятельности на предмете «Социально-культурная деятельность» и «Технологические основы социально-культурной деятельности», а начиная с февраля, продолжают обучение в «Школе вожатых».

Идея создания «Школы вожатых» заключается в удовлетворении потребности Краснодарского края в квалифицированных специалистах для осуществления трудовой деятельности в оздоровительных учреждениях.

В 2011—2012 году нами была разработана специальная программа «Школа вожатых». Программа является, по своей направленности прикладной.

Цель программы — подготовка студенческих коллективов для работы в оздоровительных учреждениях.

Задачи:

- помочь слушателям в принятии ценностей воспитательной среды, стиля профессиональной деятельности студенческого коллектива, в освоении культурно-образовательного пространства в условиях оздоровительного учреждения;
- обеспечить овладение студентами базовой методикой совместной творческой деятельности детей и взрослых в условиях оздоровительного учреждения;
- обеспечить овладение слушателями современными практическими умениями и навыками по организации разнообразной деятельности детей и подростков;
- помощь в развитии профессионально значимых качеств вожатого, коммуникативных умений;
- способствовать профессиональному развитию и росту слушателей на всех этапах обучения и практической деятельности в качестве вожатого, воспитателя, аниматора оздоровительного учреждения;
- способствовать освоению необходимых психолого-педагогических и медико-профилактических знаний;
- научить проектировать собственную профессиональную деятельность и т. д.

«Школа вожатых» работает по следующим принципам:

- использование системного подхода в предъявлении единых педагогических требований к слушателям школы и в организации обучающего процесса;
- преобладание практико-ориентированных форм и методов обучения над теоретическими;
- реализация индивидуального и личностно-ориентированного подходов в процессе профессиональной подготовки слушателей;
- использование творческого подхода в организации образовательного процесса;

- принцип проблемного обучения через постановку проблемных задач и создание ситуаций, побуждающих слушателя к самостоятельному поиску наиболее эффективных путей для их решения;

- принцип технологичности профессиональной подготовки слушателей (т. е. овладение конкретными алгоритмами деятельности педагога — воспитателя);

- принцип воспитывающего взаимодействия;

- принцип единства воспитания и самовоспитания в подготовке слушателей школы.

Реализация программы школы осуществляется следующим образом. Через:

- лекции, семинары, практикумы, спецкурсы;

- дискуссионные формы работы;

- тренинги и деловые игры;

- клубные формы работы;

- мастерские;

- работу по группам;

- демонстрацию образцов педагогического взаимодействия, культурно-нравственного поведения и отношений в педагогической системе;

- встречи и педагогические гостиные с учеными, интересными людьми, мастерами — педагогами;

- включение слушателей в различные направления деятельности;

- творческую, практическую деятельность;

- активную практику в качестве воспитателей, вожатых, аниматоров оздоровительных учреждений;

- групповое и индивидуальное консультирование слушателей на всех этапах обучения и практической деятельности;

- систему диагностического, психолого-педагогического сопровождения и поддержки слушателей;

- систему аналитической деятельности на всех этапах реализации программы;

- организацию самостоятельной исследовательской и проектной работы слушателей на различных уровнях, с учетом профессионального интереса и т. д.

Программы школы предполагает как *инвариантную* (обязательную для всех слушателей) часть, так и *вариативные компоненты*, связанные с будущим профессиональным интересом слушателя, с необходимостью получения им дополнительных профессиональных знаний и умений.

К инвариантной части относятся все теоретические занятия и сопутствующие им семинары, практикумы, спецкурсы; к вариативной составляющей относятся разовые или системные клубные занятия, углубленные спецкурсы по выбору слушателя.

На заключительном этапе обучения возможна организация дополнительных групповых занятий. По завершении каждого этапа обучения слушатели сдают зачет. Форма зачета определяется в зависимости от содержания этапа и отражает требования к практической подготовке слушателя. Формы промежуточного и итогового контроля по конкретным темам разделов учебного плана определяет преподаватель.

В рамках реализации учебного плана предполагается следующий механизм освоения основных методик работы по осуществлению социально-культурной деятельности: лекционные, семинарские, практические.

В течение периода обучения в школе предполагается организация и проведения дел, как в масштабах школы, так и конкретно в каждой группе, по следующим направлениям: гражданско-патриотическое, информационно-аналитическое, спортивно-оздоровительное, творческо-досуговое, эколого-туристское.

Предполагаемые результаты обучения слушателя:

- принятие слушателем стиля профессиональной деятельности;
- освоение знаний и умений, необходимых для организации досуга отдыхающих в условиях оздоровительных учреждений;
- наличие у слушателя устойчивой мотивации и индивидуальной программы профессионального развития и совершенствования;
- определение индивидуального стиля профессиональной деятельности слушателя, обусловленного специализацией в каком-либо виде деятельности или ведущим исследовательским интересом.

Согласно профессиограмме, выпускник «Школы вожатых» должен владеть содержанием социально-культурной деятельности. Уметь осуществлять профессиональную деятельность на локально-моделирующем уровне.

В настоящее время мы продолжаем вести работу по усовершенствованию данного направления. О результатах дальнейшей деятельности мы будем информировать в последующих статьях.

Список литературы:

1. Бедерханова В. Личностно ориентированное образование в летнем лагере // Новые ценности образования. 1998. — № 8.
2. Гущина Т.Н. Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков: практ. пособие / Гущина Т.Н. М.: АРКТИ, 2002. — 120 с.
3. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности : учеб. пособие / Жарков А.Д. М.: МГУК, 2002. — 288 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТИВНОСТИ СВЯЗИ МАЖОРНОГО И МИНОРНОГО ЛАДОВ С ЦВЕТОМ

Адмакина Татьяна Анатольевна

*старший преподаватель кафедры социальной психологии СПбГУП,
член лаборатории Фундаментальных проблем психологии
и антропологии Санкт-Петербургского союза учёных,
г. Санкт-Петербург*

E-mail: admakina.ta@gmail.com

Ассоциация музыкального тона с определенным цветом связана с явлением синестезии (греч. — одновременное ощущение, совместное чувство) — феноменом восприятия, при котором впечатление, специфичное для одного анализатора, сопровождается другим, дополнительным ощущением или образом, характерным для другой модальности.

Имеется предположение, что соотношение цвето-звукового спектра обусловлено объективными факторами и выражается в однозначной связи звука и цвета у всех людей. Так, В.В. Афанасьев полагает, что различия цветового спектра и высоты звука определяются длиной волны (световой и звуковой соответственно), в результате чего им выделяется математическая закономерность их взаимосвязи [1].

С другой стороны, как цвет, так и звук относятся к вторичным качествам («существующим во мнении» по Демокриту), в современной терминологии — субъективным. Таким образом, встает вопрос — какова степень вариативности выбора того или иного цвета в ответ на предъявляемый музыкальный тон в популяции? Является ли межанализаторная ассоциация

субъективной, индивидуальной или имеет место общая, универсальная для большинства людей закономерность?

Известно, что цвето-слуховая синестезия наблюдалась у А.Н. Скрябина, Н.А. Римского-Корсакова, М.К. Чюрлениса, В.В. Кандинского, Б.В. Асафьева и др. А.Н. Скрябин пытался выявить общую закономерность, принцип, позволяющий констатировать однозначную связь цвето-звукового спектра. «Это не может быть индивидуально, — твердо сказал Скрябин. — Должен быть принцип, должно быть единство [5, с. 48.]»

Российский художник В.В. Кандинский писал, что «звук цветов настолько определенный, что было бы трудно найти человека, который попытается выразить яркий желтый цвет через басовые ноты или темное озеро через сопрано» [2, с. 135].

В научной литературе представлены результаты эмпирических исследований в обсуждаемой области. Так, например, Ю.А. Цагарелли полагает, что индивидуальные различия в цвето-слуховых соответствиях детерминированы особенностями свойств нервной системы [6]. Г.В. Иванченко пришла к выводу, что испытуемые подбирают цвет не столько к отдельному звуку, музыкальному произведению, сколько к жанру [3]. Синестетические представления, связанные с музыкальными интервалами, исследовались С. Стерзингером (1917). Большая секунда испытуемыми оценивалась как темная, теплая, приятная; квинта — как мягкая, ровная и ясная. Секста казалась испытуемым свежей, блестящей и нежной, септима — уродливой и твердой. К. Янчек (1966) показал следующую закономерность — чем звук светлее, тем он менее материален, весом, и наоборот, чем более звук материален, тем он темнее [3].

Интересно описание феномена синестезии у профессионального мнемониста Шерешевского — звук частотой 50 Гц амплитудой 100 дБ вызывал у него ощущение коричневой полоски на темном фоне с красными, как язык, краями. Это переживание сопровождалось также ощущением вкуса кисло-сладкого борща [4].

Вариативность связи цвето-звукового спектра проявляется в сопоставлении синестетических ощущений А.Н. Скрябина, Н.А. Римского-Корсакова и К.Н. Игумнова. Так, «коричневато-золотистой» описывает соль-мажорную тональность Н.А. Римский-Корсаков, «оранжево-розовой» — А.Н. Скрябин, у К.Н. Игумнова обозначенная тональность ассоциируется со светлой пасторалью. Домажор воспринимается Скрябиным в красном цвете, а Римским-Корсаковым — в белом.

Анализ научных данных и биографических сведений показывает, что вопрос объективности цветовой характеристики звука до сих пор остается мало разработанным.

В связи с обозначенной проблемой нами была предпринята попытка реализовать следующую эмпирическую программу. Испытуемым предъявлялись два аккорда (трезвучия) — до-мажор и си-минор. После прослушанной музыкальной единицы респондентам было необходимо выбрать соответствующий данной тональности цвет из предложенного цветового спектра (12 цветов). Экспериментальную выборку составили 135 человек в возрасте от 17 до 25 лет различной профессиональной направленности.

Наблюдается неоднозначная картина в выборе цветового тона, одинаково ассоциируется си-минор с красно-желтым и коричнево-черным спектром цветов, однако преобладает выбор сине-зеленых оттенков (рис. 1).

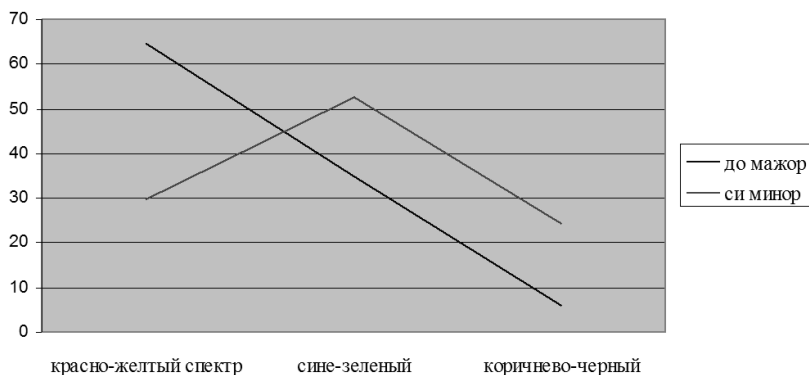


Рисунок 1. Связь мажорного и минорного ладов со спектром цветовых оттенков

В таблице 1 представлены результаты математико-статистической обработки.

Таблица 1.

Сравнение цветовых выборов при прослушивании испытуемыми мажорного и минорного ладов

	КЖ vs КЧ	КЖ vs СЗ	СЗ vs КЧ
До мажор	$\varphi^*=11.2,$ $p<0.01$	$\varphi^*=4.93,$ $p<0.01$	$\varphi^*=6.33,$ $p<0.01$
Си минор	$\varphi^*=0.96$	$\varphi^*=3.87,$ $p<0.01$	$\varphi^*=4.84,$ $p<0.01$

В долевых соотношениях результаты распределяются следующим образом. До-мажорную тональность 64.4 % людей ассоциируют с красно-желтым спектром цветов (КЖ), 34.8 % — сине-зеленым (СЗ), 5.9 % — с коричнево-черным (КЧ). Можно констатировать, что выбор цвета в данном случае варьирует, однако наблюдается однозначная закономерность, проявляющаяся в преимущественной ассоциации до-мажорного трезвучия с ярко-светлыми тонами. Си-минор у 29.6 % людей ассоциируется с красно-желтыми оттенками цветов, у 52.5 % — с сине-зелеными, у 24.4 % — с коричнево-черными.

Представленный эмпирический материал позволяет сделать вывод об изрядной вариативности в ассоциации музыкального тона с цветовым спектром, что свидетельствует в пользу субъективной детерминации цвето-звуковой связи.

Обнаружена различная закономерность в оценке цветовых характеристик мажорного и минорного ладов. Наблюдается значительное преобладание в выборе красно-желтых оттенков в ответ на до-мажорное трезвучие. Си-минор, в противовес ожидаемому, ассоциируется с сине-зеленым (светлым) спектром цветов. Такой результат, возможно, обусловлен сложными внутренними факторами — характеристиками эмоциональной сферы людей, особенностями художественного восприятия, что требует дальнейшего изучения.

Список литературы:

1. Афанасьев В.В. Светозвуковой музыкальный строй. Элементарная теория музыкальных стимулов. М.: Музыка, 2002. — 72 с.
2. Галеев Б.М., Ванечкина И.Л. «Цветной слух»: чудо или юдо? // Человек. 2000. № 4. — С. 135—143.

3. Иванченко Г.В. Восприятие музыки и музыкальные предпочтения // Психологический журнал. Т. 22. № 1. 2001. — С. 72—81
4. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. М., 1979. — С. 193—207.
5. Сабанеев Л. Воспоминания о Скрябине. М.: Классика XXI. 2000. 391 с.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Ленинград, 1989. — 31 с.

ФЕНОМЕН СЧАСТЬЯ В ПСИХОЛОГИИ СПОРТА

Воронов Николай Андреевич

*канд. биол. наук, доцент Ярославского государственного
университета,
г. Ярославль*

Борисов Александр Викторович

*канд. пед. наук, доцент Ярославского государственного
университета,
г. Ярославль*

Шипов Николай Алексеевич

*доцент Ярославского государственного университета,
г. Ярославль
E-mail: ylia-2011@mail.ru*

Тематика счастья личности оставалась актуальной и спорной во все времена. Рассуждения о сущности счастья мы встречаем еще в трудах античных философов. Не менее значимой данная проблема является и в наше время, в эпоху стремительного прогресса и глобальных перемен в обществе. Разумеется данная ситуация не может не коснуться и эмоционально-потребностной сферы личности.

Сложность понимания феномена счастья состоит в том, что этим словом обозначается и сиюминутная радость человека (так называемое «вершинное переживание» — кратковременное ощущение безграничного счастья и полноты жизни, например счастливый миг победы в спорте). Понятие «счастье» не всегда синонимично понятию «радость», но очевидно, что между ними существует тесная связь.

Счастливым человек радуется больше и чаще, чем несчастный. Чем чаще у человека возникают эти сиюминутные радости, тем более счастливым он себя считает [4, с. 357].

Характер человеческих переживаний в большей мере определяется складывающимися в жизненном опыте каждого индивида определенными эмоциональными образованиями, которые можно назвать программными эмоциональными установками человека. Таким образом, от ориентированности человека на ту или иную потребность, на те или иные жизненные приоритеты и зависит характер составляющих его счастья, то есть тех аспектов жизни, успехи или неудачи в которых и будут служить источниками эмоционального состояния человека.

В ряде философских и психологических концепций (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм и др.) указывается, что реализация своего потенциала является для человека источником счастья. Средством самореализации может послужить деятельность, например спортивная деятельность, либо любовь, причем любовь дающая, а также самосозидание. Для обретения счастья человеку необходимо «выплеснуть» тот потенциал, который изначально заложен в него. Идея о том, что стремление к сам о актуализации и самовыражению является для личности источником счастья, была подтверждена в нашем исследовании. В ходе исследования выявлено, что чем выше субъективная ценность потребности в самовыражении, тем выше уровень эмоционального благополучия и тем выше уровень субъективного ощущения себя счастливым — несчастным [5, с. 114—117]. Необходимо отметить, что для лиц, занимающихся спортом высших достижений, именно спортивная деятельность является источником самовыражения и самоактуализации. Успех же на соревнованиях для спортсмена может служить своеобразным индикатором субъективного счастья личности.

Достаточно большое число зарубежных исследований направлено на установление источников счастья. М. Аргайл пришел к выводу, что отчасти источниками счастья выступают такие объективные характеристики жизни, как благосостояние, занятость и брак, однако определенную роль играют и субъективные факторы — такие, как личностное восприятие жизненных условий, например, социальное сравнение и адаптация. Уровень счастья соотносится также и с возрастом: пожилые люди счастливее молодых. Еще одним источником счастья служит обладание соответствующим типом личности. При этом необходимо отметить, что личностные особенности могут измениться под воздействием пережитых

жизненных событий. Значим также стиль мышления: счастливые люди обладают более высокой самооценкой, чувством контроля, оптимизмом и ощущением цели, обусловленной наличием четких ориентиров. Установлено, что у религиозных людей особые аспекты благополучия [1, с. 259]. Таким образом, согласно М. Аргайлу, счастье — это основное измерение человеческого опыта, оно включает в себя позитивный эмоциональный настрой, удовлетворенность жизнью, а также когнитивные аспекты, как оптимизм и высокая самооценка.

М. Аргайл рассматривает влияние занятий физической культурой как одного из видов досуговой деятельности на субъективное ощущение счастья. Активные занятия спортом, увлеченность спортом в качестве болельщика имеют положительную корреляцию с субъективным уровнем ощущения счастья.

Установлены особенности мотива занятий физическими упражнениями: начинающие называют главным образом причины, связанные со здоровьем и эстетикой, тогда как опытные люди отмечают в качестве побуждений получение удовольствия, улучшение настроения, ощущение счастья. Энергичные физические упражнения отражаются на настроении, вероятно, потому, что при продолжительных усилиях происходит выработка эндорфинов, а это, в свою очередь, вызывает определенного рода эйфорию, спортивный подъем, ощущение счастья [1, с. 135—136]. Склонность к определенному виду спорта часто проявляется в безотчетном стремлении человека получить удовольствие от деятельности того или иного характера. Если спросить, почему человек предпочитает какой-либо вид спорта, чаще всего можно услышать ответ: «нравиться», без раскрытия конкретных причин, почему нравится [3, с. 35]. Значит, человек приходит в спорт для получения дополнительного источника положительных эмоций и счастья.

Необходимо отметить, что спортивная деятельность и занятия физической культурой как досуг имеют существенные отличия. Как правило, эмоциональное состояние спортсмена, достигшего желанной победы, описывают как ощущение величия, радости, счастья. Окончив определенную деятельность, спортсмен оценивает достигнутый результат. Успех или неуспех — понятия сугубо индивидуальные, тесно связанные с уровнем притязаний человека, а не с абсолютной величиной результатов. В случае успеха (достижения результата, превосходящего или равного уровню притязаний) у спортсмена появляются положительные эмоции: от удовлетворения достигнутым до радости (эйфории),

сопровожаемой обильными речевыми реакциями, смехом, обниманием товарищей, подпрыгиваниями. И в том и другом случае мы можем говорить о субъективном ощущении счастья. Однако когда победа достигается с большим трудом, у спортсмена может наступить ощущение полной опустошенности. При особенно больших победах даже возникает стрессовое состояние, нередко приводящее к неадекватным реакциям на победу.

Субъективное ощущение счастья, возникающее после успеха на соревнованиях, может иметь как положительные, так и отрицательные последствия для дальнейшей деятельности спортсмена. С одной стороны, появляется уверенность, повышается уровень притязаний, увеличивается сила мотивации, что ведет к повышению работоспособности. Однако в случае легкого и частого успеха такое эйфоричное состояние может привести к отрицательным последствиям [3, с. 86].

В экспериментальном исследовании Уильяма Макинтоша было выдвинуто предположение о том, что субъективное переживание счастья человеком опосредуется тем, насколько он связывает достижение своих целей и полученные результаты со счастьем. Такого рода «связывание» можно рассматривать как аспект уровня притязаний. Было выявлено, что «связывание» значимо связано с субъективным ощущением себя несчастным и негативным настроением. Чем больше люди связывают достижение цели (а в нашем случае, спортивного результата), тем выше у них показатели тягостных размышлений, плохого настроения, субъективного ощущения себя несчастным [2, с. 383—386].

Спортсмены быстро привыкают к успеху. У них растет самоуверенность и уровень притязаний. На этом фоне, в случае неудачи, возникший внутренний конфликт может быть глубоким. У спортсмена развивается субъективное ощущение себя несчастным. Эта опасность в большей степени угрожает спортсменам экстравертированного типа (с высокой общительностью), со склонностью к высокой эмоциональной возбудимости. В таких случаях нужно снизить у спортсменов уровень притязаний, однако не прямой словесной регуляцией, а определенной организацией спортивной тренировки, при которой последовательность удач время от времени прерывается неудачей. Лучшим средством при этом является возможно большее количество встреч с равными противниками.

В большинстве случаев в современных исследованиях счастья, проблема его содержательно — мотивационного аспекта и ценностной

направленности специально не выделяется и не всегда учитывается и, как правило, недооценивается. На наш взгляд, такая недооценка ограничивает возможности и задачи психологических исследований счастья, поскольку главным для них оказывается не субъект счастья во всей полноте и реальности своих жизненных проявлений и отношений к миру, а только формальный фактор счастья и его диагностика. Тем самым, из сферы анализа неправомерно выпадает целый пласт информации, имеющий нередко существенное значение для интерпретации полученных эмпирических данных. Необходимо отметить, что исследования вопроса счастья в психологии физической культуры и спорта также являются недостаточными.

Список литературы:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. СПб.: Питер, 2003. — 271 с.
2. Берслав Г.М. Психология эмоций / Г.М. Берслав. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. — 544 с.
3. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. СПб.; Питер, 2008 — 352 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2007. — 783 с.
5. Петриашвили Н.Н. К вопросу о ценностной специфике счастья /Н.Н. Петриашвили //Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности: сборник статей / Под ред.В.В. Валетова (гл. ред.) и др. — Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2008. — 114—117 с.

ПРАРОДИТЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Кондрашова Виктория Олеговна

аспирант, ГУО «Академия последипломного образования»,

г. Минск, Республика Беларусь

E mail: vkondrashova@tut.by

В Республике Беларусь, как и во всем мире, наблюдается активный процесс постарения населения, характерной особенностью которого является значительное увеличение среди населения численности лиц пожилого возраста. В настоящее время в нашей стране проживает более 1 млн. 800 тыс. человек в возрасте старше 60 лет. Существующая тенденция к старению населения вызывает повышенный интерес ученых и специалистов различных отраслей науки [10, с. 9].

Проблема организации социально-психологических условий развития личности пожилого человека является чрезвычайно актуальной, поскольку ее решение не только определяет активность пожилого человека и его позицию в жизни общества, но и выводит эту проблему в более широкий социальный контекст. Концептуальные взгляды мирового сообщества на новую модель старости, место и роль пожилых людей в обществе отражены в Принципах ООН «Сделать полнокровной жизнь преклонного возраста».

Одной из острых проблем лиц пожилого возраста является их социальная изоляция. Как сделать жизнь пожилого человека достойной, насыщенной активной деятельностью и радостью, как избавить его от чувства одиночества, отчужденности, как восполнить дефицит общения, как удовлетворить его потребности и интересы. Обществу, в том числе и семье, необходимо приложить усилия, для того, чтобы пожилые люди могли почувствовать себя востребованными, ощутить заботу и внимание окружающих.

Одним из факторов, который может в одном случае способствовать, а в другом — препятствовать социальной изоляции пожилого человека в обществе, является роль семьи, детей и внуков в его жизни [4, с. 30].

Современная *многопоколенная*, или *мультипоколенная* [1, с. 115]; [3], семья традиционно понимается как тип семьи, в которой живут вместе три и более поколений, связанных общим хозяйством. Это, как правило, прародители (бабушка, дедушка, прабабушка, прадедушка), родители и их дети.

Особенностью многопоколенных семей В.В. Пациорковский называет тот факт, что они «могут хорошо сохраняться и функционировать не только под одной, но и под разными крышами» [7, с. 126]. По мнению автора, многопоколенная семья имеет преимущество над нуклеарной. Каждый член мультипоколенной семьи включен в широкий круг социальных отношений и связей, которые опираются на требования сегодняшнего дня, на прошлое и будущее. В отношении ребенка в такой семье «складываются и закрепляются определенные обязанности не только у отца с матерью, но и ближних и дальних родственников» [там же, с. 127]. В таких семьях наряду с родителями большое влияние на формирование личности детей оказывают и прародители (дедушки и бабушки), даже если они проживают отдельно от своих внуков. Многие из них (прародителей) активно участвуют в воспитании своих внуков в выходные дни и в любое свободное от работы время, общаются с внуками при помощи современных коммуникационных систем, и часто оказывают серьезное позитивное влияние на успешную социализацию детей дошкольного возраста (своих внуков) через трансляцию социально значимых семейных ценностей.

Современные ученые (А.Я. Варга, О.В. Краснова, А.В. Петровский, Т.А. Репина, Т.В. Сенько, А.С. Спиваковская, М.И. Стельмахович, Л.А. Таланова и др.) в своих работах говорят о признании особой роли авторитета старшего поколения, об этике внутрисемейного общения, образе жизни, стиле внутрисемейных отношений; подчеркивают исключительную роль прародителей в воспитании детей, осуществлении связи поколений, «без которой невозможно само знание об осуществимости жизни в любом возрасте, о жизни как явлении бесконечном» [6].

Прародителями принято называть предшествующее поколение. «Пра-» по мнению В.И. Даля означает «родство или связь в дальнем восходящем или нисходящем порядке, предков, потомков; простое предшествование чему-либо во времени; исконный, начальный» [2, с. 622]. Это прадед — отец деда (бабушки). Прабабушка — мать деда (бабушки). С.И. Ожегов называет прародителя «родоначальником».

В нашем исследовании мы определяем прародителя как родственника, который начинает род, т. е. предшествует следующему поколению и связывает предыдущее поколение с последующим, обеспечивает родство и связь поколений во времени, связывает настоящее, прошлое и будущее. На конструктивных отношениях, взаимопонимании, взаимоуважении, взаимопомощи основано благоприятное взаимодействие всех поколений. А.С. Спиваковская считает, что «основная задача всех участников семейного союза в трех поколениях заключается в создании эмоционально равных, взаимоприемлемых свободных и независимых, но содружественно конструктивных отношений» [9, с. 121]. Так на позитивных эмоциональных отношениях, взаимопонимании, взаимоуважении, взаимопомощи основано благоприятное взаимодействие всех поколений в семье.

У прародителей, как у самого старшего поколения в семье, уже сложившиеся и устоявшиеся жизненные принципы и ценности. Ценности общества, семейные ценности, происходящее вокруг они соотносят с индивидуальным опытом, анализируют, оценивают и, таким образом, закрепляют свою позицию и взгляд по отношению к окружающим событиям, явлениям и т. д., что в свою очередь, «обеспечивает их прагматическую результативность» [11].

Социализирующая роль прародителей определяется ролевыми установками старшего поколения в семье. О.В. Краснова называет следующие ролевые установки: материально обеспечивать семью; воспитывать внуков; продолжать профессиональную деятельность; помогать по хозяйству; передавать профессиональные знания; сохранять семейные традиции [5, с. 58]. Выполняя эти роли и функции, пожилые люди чувствуют свою значимость.

О.В. Краснова, А.Г. Лидерс, Т.Д. Марцинковская, А.С. Спиваковская и др. говорят о том, что для пожилых людей очень важно наличие в семье внуков и участие в их воспитании. Активная позиция старшего поколения в жизнедеятельности семьи повышает авторитет пожилого человека в семье, «ведет к осознанию им своей полезности и облегчает социальную адаптацию в пенсионный период» [8].

В современном обществе по причине занятости родителей все чаще в воспитании детей принимают участие прародители. Бабушка и дедушка нередко берут на себя ответственность за семью и становятся главными воспитателями внуков. В современной семье из-за возникающих различных социальных проблем прародители иногда полностью вынуждены заменить ребенка родителей и взять на себя функцию родительства.

Прародители оказывают влияние на формирование подрастающей личности ребенка в процессе общения с ним. Чем более значимым для ребенка является взрослый, тем большее влияние на формирование личности он оказывает.

Таким образом, прародителям отводится серьезная роль в обществе, семье и многопоколенных взаимоотношениях. Мы видим роль старшего поколения в передаче жизненного и социального опыта последующим поколениям. Именно прародители — хранители семейных традиций, обычаев, семейных ценностей. Они способны передать накопленный жизненный опыт последующим поколениям, своим детям и внукам. Общение прародителей во взаимодействии с семейным социумом, представителями разных поколений помогает сохранить активную жизненную позицию старшего поколения, что способствует успешной трансляции, передаче и сохранению семейных ценностей.

Список литературы:

1. Алейникова О.А. Особенности жизнедеятельности пожилого человека в мультипоколенной семье // *Личность, социальное государство и гражданское общество* / БГУ; редкол.: И.В. Тимошенко (гл. ред.) [и др.]. Минск : Изд. Центр БГУ, 2008. — С. 115—116.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание. В 4 т. Т. 3: П — Ф. — М.: АСТ: Астрель: Транзит книга, 2006. — 921 с.
3. Краснова М.Н. Социально-духовные ценности и проблемы молодой семьи: автореф. дис. ... канд. философ. наук; Чувашский гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. — Чебоксары, 1999. — 17 с.
4. Краснова О.В. История старости как история формирования аттитудов к пожилым и старикам в обществе // *Психология зрелости и старения*. — 2001. — Весна, № 1 (13). — С. 28—41.
5. Краснова О.В. Пожилые женщины в семье в условиях города // *Психология зрелости и старения*. — 1999. — Осень-зима, № 3 (7—8). — С. 41—69.
6. Краснова О.В. Роль бабушки: сравнительный анализ // *Психология зрелости и старения*. — 2000. — Лето, № 2 (10). — С. 89—114.
7. Папиорковский В.В., Папиорковская В.В. Большая семья в демографической ситуации России // *Социологические исследования* / Рос. акад. наук. М. : Наука. — 2009. — № 3 (299). — С. 121—128.
8. Проблема социализации и социально-психологической адаптации пожилых людей // *Психология развития* / Т.Д. Марцинковская [и др.]. М.: Академия, 2005. — 528 с.

9. Спиваковская А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви). М.: Педагогика, 1986. — 160 с.
10. Сушинский В.Э., Михалюк Р.А. Вопросы нейрогерiatrics в общемедицинской практике // Искусство медицины: ОДО «Альвенто». — 2011. — № 8 (44). — С. 4—10.
11. Янчук В.А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. — 2006. — Т. 1. — С. 193—206.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Масленникова Ульяна Николаевна

*старший воспитатель, МБДОУ Детский сад № 17, г. Октябрьский
E-mail: maslenka87-87@mail.ru*

Личность — это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих.

Дошкольный возраст — это стадия жизни, идущая после раннего возраста и соответствующая в отечественной периодизации психического развития возрасту от 3 до 6—7 лет. В этом возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке. Однако, можно ли говорить о ребенке-дошкольнике как о личности?

В связи с вышеизложенным нами было предпринято исследование, суть которого выявить развиваются ли личностные новообразования у детей дошкольного возраста, определить является ли ребенок 3—7 лет личностью. Была выдвинута гипотеза: если у ребенка-дошкольника развиваются социально обусловленные психологические характеристики, то о нем можно говорить как о личности.

Проблемой развития личности детей дошкольного возраста занимались многие выдающиеся детские психологи — Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, В.С. Мухина. А.Н. Леонтьев отмечал, что важнейшим психологическим

новообразованием, возникающим к концу возраста, является соподчинение мотивов. Л.И. Божович, развивая эту мысль А.Н. Леонтьева, подчеркивала, что у детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т. е. опосредствованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредствуются, прежде всего, образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях.

Д.Б. Эльконин указывал, что в дошкольном возрасте формируются первичные этические инстанции и моральные чувства. Формирование этических оценок и представлений идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное отношение и моральная оценка. Постепенно, в результате усвоения содержания моральных оценок, последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его. Моральная оценка насыщается общественным содержанием, включая в себя моральное содержание поступков героев, их отношения к другим людям [1].

Исходя из этой моральной оценки, дети устанавливают связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действием и на этой основе относят свои поступки к хорошим или плохим.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка. Формирование самосознания, которое у дошкольника наиболее ярко проявляется в самооценке и осмыслении своих переживаний Д.Б. Эльконин считал важнейшим личностным новообразованием возраста.

Особую роль в развитии личности играет возникновение воли как способности к управлению поведением. Как было показано выше, Д.Б. Эльконин связывал произвольность поведения с соподчинением мотивов и возникновением первичных этических инстанций. В.С. Мухина связывает возникновение воли с:

1. развитием целенаправленности действий (умением удерживать цель в центре внимания);
2. установлением отношения между целью действий и их мотивом;
3. возрастаньем регулирующей роли речи в выполнении действий [3, с. 270].

В дошкольном возрасте происходит смещение аффекта (эмоционального образа) с конца к началу деятельности. Аффект становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребенка.

Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов: помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь и сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Развитие эмоциональной сферы связано с формированием плана представлений. Образные представления ребенка приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной.

Наиболее полно структура психологического возраста, включающая в себя личностные новообразования ребенка, представлена в теории культурно-исторического развития Л.С. Выготского и его школы.

Согласно этой теории, психологический возраст определяется:

- социальной ситуацией развития;
- ведущим видом деятельности;
- противоречиями кризисов развития;

Развитие ребенка необходимо рассматривать как непрерывный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением личности ребенка. Наступает момент, когда возросшие возможности ребенка, его знания, умения, психические качества начинают противоречить сложившейся системе взаимоотношений, образу жизни и видам деятельности. Другими словами, возникает противоречие между новыми потребностями ребенка и старыми условиями их удовлетворения.

К возникновению личностных новообразований, являющихся четвертым компонентом, определяющим психологический возраст ребенка, приводит взаимодействие социальной ситуации и ведущего типа деятельности через разрешение противоречий кризисного периода. На основании этого теоретического положения Е.Е. Кравцова [2, с. 39] сделала вывод о том, что «магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, а психологический механизм произвольности

эмоций связан с развитием воображения». К базисным характеристикам личности дошкольника относятся:

1. **Произвольность.** Рассматривается как одна из форм волевого поведения, возможность управления своим поведением в соответствии с нормами и правилами. На этой основе возникает соподчинение мотивов.

2. **Самостоятельность.** Обеспечивает возможность постановки и решения жизненных проблем без помощи взрослого. Важнейшим фактором, влияющим на развитие самостоятельности, является стиль общения ребенка и взрослого.

3. **Инициативность.** Это один из показателей развития детского интеллекта, познавательной деятельности.

4. **Креативность.** Непосредственно связана с уровнем развития мышления, памяти, воображения, восприятия, осведомленности ребенка, а также произвольности его поведения.

5. **Свобода поведения.** Ребенок, уверенный в своих силах, способен самостоятельно сделать выбор средств и способов достижения определенной цели. Свобода, понимаемая в позитивном аспекте, позволяет ребенку уважать себя и других, считаться с их мнением.

6. **Безопасность поведения.** Основывается на понимании причинно-следственных связей и усвоении социально обусловленных запретов как охраняющих жизнь и здоровье ребенка.

7. **Ответственность.** Связана с развитием эмоционально-волевой сферы ребенка. Развитию ответственности ребенка за свои действия способствует, прежде всего, переживание им последствий своих действий по отношению к другим людям.

8. **Самосознание.**

Базисные характеристики личности динамичны и специфичны для каждого возрастного этапа развития. Их своевременное возникновение является залогом успешного развития ребенка.

В ходе исследования нами изучена литература отечественных авторов, занимающихся проблемой развития личности в дошкольном возрасте, рассмотрена теория культурно-исторического развития Л.С. Выготского, новообразования дошкольного возраста. Для выявления индивидуальных особенностей детей нами использовались методики:

- Проективный тест «Нарисуй человека» (разработан К. Махвер в 1946 г. на основе теста Ф. Гудинафа). Цель методики: определение индивидуальных особенностей личности ребенка.

- Тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур». Цель методики: выявление индивидуально — типологических различий.

При анализе результатов тестов, было выявлено, что у каждого ребенка проявляются индивидуальные черты личности и психологические типы.

На основе предпринятого нами исследования на тему «Развитие личности в дошкольном возрасте» были сделаны следующие выводы:

В дошкольном возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке. Иначе говоря, детей дошкольного возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает единство их личности.

Возраст от трех до семи лет является первоначально становлением личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально — потребностной сферы — вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития дошкольника. Центральными новообразованиями этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание.

Это и характеризует новую ступень в формировании личности ребенка, ступень, которая позволила А.Н. Леонтьеву говорить о дошкольном возрасте как о периоде «первоначального, фактического склада личности».

В дошкольном возрасте мотивы и желания ребенка начинают образовывать иерархию, появляется произвольность, на смену импульсивным действиям приходит поведение, опосредствованное нормами, правилами и самооценкой.

К концу дошкольного возраста у ребенка формируется более реалистическая самооценка и сознание своего места в системе социальных отношений.

Поставленная в ходе исследования гипотеза подтвердилась — было установлено: в дошкольном возрасте развиваются социально обусловленные психологические характеристики, т.е. происходит развитие личности.

Список литературы:

1. Возрастная психология. Концепция Д.Б. Эльконина: Детство. [Электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/age_psychology/8.html (дата обращения 7.09.2012).
2. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с. (270).
4. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования М.: Педагогическое общество России , 2001 г., — 224 с. Серия: Психология развития.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УСИЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ РИФМОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Мельникова Татьяна Владимировна

учитель русского языка, г. Караганда, Казахстан

Нурмакова Роза Жамеловна

учитель социально бытовой ориентировки,

г. Караганда, Казахстан

E-mail: jamel_roza@mail.ru

Убогость слова, по В.А. Сухомлинскому — это «убогость мысли», которая ведет к нравственной, интеллектуальной, эмоциональной, эстетической «толстокожести». Речь учащихся коррекционных школ примитивна, шаблонна, недостаточно точна. Особенно беден и ограничен их словарь. Речи учащихся с ОВР не свойственны слова различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия. Очень редко дети употребляют наречия, глаголы с приставками, союзы, имена прилагательные, но зато часто можно услышать слова: *он, она, тут, там, вот, ну, как его там, ага* и другие. Несовершенство коммуникативных умений учащихся с нарушением интеллекта, их речевая инактивность, осложняют процесс свободного общения, затрудняют развитие речемыслительной и познавательной деятельности детей, препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации выпускников [4. с. 55]. Бедный запас слов, неправильное понимание и неточное употребление слов детьми с ОВР препятствует изучению всех учебных дисциплин [5 с. 155]. Научить говорить, разглядеть и разбудить не коммуникативные способности, а просто малейшие задатки — эта сложная задача заставила искать нестандартные пути развития коммуникативных умений.

Не всякая информация способна пробудить познавательный и коммуникативный интерес у учащихся: это возможно лишь тогда, когда она вызывает у них определенные эмоции и чувства.

«Эмоциональная окрашенность информации углубляет ее восприятие, делает это восприятие живым, позволяет ощутить отношение к ней и, следовательно, выработать ответную реакцию» [б. с. 19].

Следовательно, можно предположить, что поэтические коммуникативные клише, заученные и многократно повторенные, станут компасом в долгой и трудной дороге познания мира и человеческих взаимоотношений.. Мы предприняли попытку говорить с детьми на языке поэзии, не ограничиваясь стихотворными текстами учебных книг, чтобы выяснить, способны ли школьники с интеллектуальной недостаточностью услышать рифму, почувствовать ритм стиха, запомнить его и повторить в новых обстоятельствах. Почему поэтические? Учащиеся усваивают лучше то, что им интересно и важно. Стихи вносят разнообразие в объяснение учебного материала и повышают интерес к уроку, воспитывают любовь к поэзии. Стихи несут большую информацию об описываемом объекте. Они способны задавать ритм и тон выбранной теме. Они развивают речь, привлекают внимание, завораживают и, в тоже время, помогают научить генерализации, отбору самого важного, характерного, учат формулировать собственные мысли. Продемонстрируем на примере. Ссора двух друзей. Чаще всего можно услышать слова: *сам такой, как дам*. Не комментируя ссору, на уроке в качестве материала для грамматического разбора используем слоган:

Обзывайся, обзывайся!

Сдачи дам — не сомневайся.

Слоган вызывает оживление в классе. Оля Б.: «Я теперь не буду плакать и бояться, а буду так отвечать обидчикам». Остальные тоже срочно заучивают слова, чтобы незамедлительно применить на практике.

Мы высказали предположение, что учебный материал с серией рассредоточенных мини-поэтических текстов, усиливает коммуникативную направленность процесса обучения. Наше предположение о различной реакции школьников на подобный эксперимент полностью оправдалось.

Экспериментальная работа с учащимися 6 класса «Б» областной специальной школы-интерната № 3 г. Караганды проводилось на уроках чтения, русского языка, развития речи и СБО.

В качестве материала для работы над поэтической формой и образностью поэтической речи мы использовали поговорки, рифмованные физминутки, слоганы, поэтические игры, поэтическую мини-драматизацию, литературные речевки.

Экспериментальная работа включала следующие этапы:

1. Сравнительные наблюдения над стихотворной и прозаической формой на материале элементарных текстов.
2. Подготовительная работа с элементами творчества по развитию умения чувствовать рифмы и адекватного восприятия образных средств (для учащихся 1—3 уровня обученности).
3. Самостоятельная работа над образной и поэтической речью (учащихся 1, 2 уровня), включающая вариативные задания с элементами творчества.

На первом этапе эксперимента нас интересовало, как учащиеся без специальной подготовки понимают отличие между стихами и прозой. Для наблюдения мы предложили несколько коротких отрывков поэтического и прозаического текстов одной тематической группы (описание осени, описание предмета, описание действия).

По каждой из предложенных серий следовало выполнить несколько заданий:

- Прочитать выразительно
- Выразить мнение, какой текст читается легче
- Определить, какой текст более точен в описании
- Подумать, в чем отличие стихотворения от прозы (по форме, по содержанию, по способам описания).

На следующем этапе мы старались заинтересовать детей тем, как создаются стихи. Для этого стихи стали жить рядом с нами на уроке — проводились поэтические физминутки, фонетические разминки, читались слоганы различной тематики (о родине, режиме дня), использовались рифмованные правила грамматики, рифмовки, «запоминалки», заклички, драматизировались поэтические строчки.

Например,

- Правописание ЧК, ЧН
Несложно понять, что ЧК, ЧН
Без мягкого знака писать надо всем.
- Разделительный твердый знак
Между согласной и гласной
Себя я чувствую прекрасно!
После приставок я стою —
Перед Е, Ё, Я, Ю

Результаты наблюдения показали, что учащиеся относятся к этой работе с большим интересом: 9 из 10 подтвердили, что им эта работа очень нравится. Более того, ученики экспериментального класса решили сами сочинить приветствие для взрослых, которые входят в класс.

Добрый день! Добрый день!

Рады видеть вас каждый день!

С тех пор каждый урок начинается этими словами приветствия, что доставляет и детям и взрослым огромное удовольствие. Наблюдения показали, что особенно старается (говорит громче других, старается начать первым) ученик, который поначалу отрицательно отнесся к этой работе.

На вопрос, почему приветствие нравится, больше были получены ответы:

- Звучит более торжественно (2чел.)
- Взрослые улыбаются (4чел)
- Учителя говорят, что мы воспитанные (3чел)
- Мне отвечают, что тоже рады меня видеть (1чел)

На втором этапе экспериментальной работы проводилась подготовительная работа по развитию адекватного восприятия образных средств на доступном поэтическом материале.

На уроках первоначально предлагались задания по поиску рифмованных слов в предлагаемых стихотворениях, учащимся 1—2 уровня предпринимались попытки составления собственных рифмовок.

Испытуемым предлагались специальные поэтические упражнения игрового, занимательного характера на материале загадок, самодиктантов, заданий с восстановлением слова-рифмы, словосочетания рифмы.

Примеры заданий:

При повторении правописания сочетаний оро-оло

1. Закончи стихотворение, выбрав из слов для справок нужные рифмы

Хорошо, что есть на свете

Клещи, гвозди ... (колосок, потолок, молоток)

2. При работе над устойчивыми словосочетаниями

Мы исходили городок буквально вдоль и...

И так устали мы в дороге, что еле.....

3. При изучении темы «Виды простых предложений»

Слышишь голос соловья?

Это родина твоя!

Школа, где твои друзья —

Это родина твоя!

На третьем этапе экспериментальной работы со школьниками первого и второго уровня обученности были предприняты попытки

самостоятельного с помощью учителя, с опорой на примеры составления поэтических слоганов различного содержания и назначения.

- Для проведения коррекционной паузы:

Телу — тепло,
Душе — светло,
Настроение со мной!
Обида! Иди долой!

- Рефлексия урока:

Улыбайся, освещая всех улыбками!
Ошибайся — веселее жить с ошибками!
Не пугайся, — в жизни всякое случается!
Не сдавайся, — все не сразу получается!

Результаты работы позволяют сделать следующие выводы:

1. Поэтические тексты обеспечивают условия для развития и коррекции речевой деятельности школьников с ОВР — обогащение словарного запаса образными словами и выражениями, уточнение значения многозначных слов, использование эмоционально-оценочной лексики стихотворения в собственной речи.

2. Чтение и заучивание поэтических текстов помогает учащимся оперировать набором фонетических, лексических, грамматических элементов на автоматизированном уровне.

3. Комплекс методических приемов и способов использования поэтических текстов оказал значительное влияние на коммуникативную составляющую процесса обучения, на продвижение по уровням. Учащиеся стали лучше воспринимать основные образы учебного материала через тексты стихотворного произведения, понимать смысл и эмоциональную направленность текста, соотносить содержание с собственными представлениями и использовать этот багаж в собственных целях.

Список литературы:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 320 с.
2. Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми // Известия АПН РСФСР. М, 1961, вып. 114. — С. 15—42.
3. Лапшин В.А. Особенности понимания образной речи учащимися вспомогательной школы и коррекционно-воспитательная работа в связи с её развитием. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1972. — 30 с.

4. Луцкина Р.М. Развитие устной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения: Пос. для учителей. Алма-Ата: Мектеп, 1984, —55 с.
5. Основы дефектологии Автор: Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Издательство: Просвещение Год: 1990 — С. 143.
6. Побрейн В.Б. О мотивах чтения художественной литературы учащихся вспомогательной школы //Дефектология. 1976. — № 3. — С. 18—22.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Панфилова Елена Валерьевна

*преподаватель,
филиал Южно-Уральского государственного университета,
г. Усть-Катав
E-mail: panfilova-72@mail.ru*

Учебная деятельность является ведущей деятельностью для учащихся общеобразовательных школ, так как определяет уровень их психического и интеллектуального развития, а также обеспечивает становление личности в целом. Вопросы формирования учебной деятельности становятся еще более актуальными, когда речь идет о школьниках с ограниченными возможностями здоровья. Эти учащиеся отличаются рядом особенностей, таких, например, как пониженная работоспособность, неустойчивость внимания, импульсивность, слабость речевой регуляции и т. п.

Установлено, что свойственные этим детям пониженная работоспособность и неустойчивость внимания имеют разные формы индивидуального проявления. У одних учащихся максимальная концентрация внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы эти факторы неуклонно снижаются. У других детей с ограниченными возможностями здоровья сосредоточение внимания наступает лишь после того как они непосредственно приступят к деятельности. А вот у третьих отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего времени выполнения задания [4, с. 36].

У многих из таких детей наблюдаются трудности с восприятием. Об этом свидетельствует недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающей действительности. Целостный образ из отдельных элементов формируется замедленно. Все эти недостатки восприятия обычно и приводят к тому, что ребенок не все замечает в окружающем его мире, «не видит» многое при демонстрации педагогом наглядных пособий.

Особо следует отметить недостатки пространственного восприятия, например направления или расположения отдельных элементов в сложном изображении. Пространственное восприятие формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается у детей с ограниченными возможностями здоровья с запозданием, поэтому долгое время оказывается неполноценным. Недостатки данного вида восприятия затрудняют обучению чтению и письму, где очень важно различать последовательность и расположение элементов [2, с. 161].

У всех учащихся с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, долговременного и кратковременного. В первую очередь, ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Это распространяется на запоминание как наглядного, так и словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости по всем предметам.

Одна из основных причин недостаточного уровня развития произвольной памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья – их низкая познавательная активность. Такие учащиеся с трудом воспроизводят словесный материал, затрачивая на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Между тем по мере взросления такого учащегося на передний план все больше выступает произвольная (преднамеренная) память, реализующаяся как особая форма деятельности. Без достаточного уровня развития произвольной памяти невозможно полноценное обучение, поскольку учебный процесс, особенно в старших классах коррекционной школы, опирается преимущественно на эту форму памяти.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается у таких учащихся в развитии мыслительной деятельности. Это выражается в деформации таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления. Для этих школьников

характерны неумение организовывать свою умственную деятельность, отсутствие навыков самоконтроля. Выполнение задания, как правило, осложняется еще и тем, что учащиеся плохо читают, не могут вникнуть в смысл прочитанного текста. Серьезные проблемы возникают при изучении математики, географии, истории, биологии и многих других предметов. Содержание учебного материала (даже по программе специального (коррекционного) обучения), темп обучения, как правило, оказываются непосильными для многих учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В исследованиях педагога-психолога В.И. Лубовского указывается на недостаточность (слабость) речевой регуляции действий, что в значительной мере объясняет характерные для деятельности этих учащихся неорганизованность, отсутствие целенаправленности. Учащиеся испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в речевом их оформлении, не всегда подчиняются требованиям словесной инструкции, не учитывают ее в целом и руководствуются при выполнении задания каким-либо одним из требований. Многим школьникам трудно осознавать свои действия и облекать их в словесную форму, поэтому выполняя задание, учащийся проговаривает его вслух, но при этом говорит много лишнего, не имеющего отношения к работе [3, с. 86].

Перечисленные особенности связаны с любым учебным предметом, однако в зависимости от его специфики (русский язык, профессионально-трудовое обучение, история, биология и т. д.) они проявляются по-разному.

Наблюдения за учебной деятельностью учащихся с ограниченными возможностями здоровья показывают, что на занятиях у них отсутствует потребность в самопроверке, связанной с выполняемой работой. Кроме того, следует отметить низкий уровень развития навыков самоконтроля — как в процессе деятельности, так и по ее окончании. Например, у такого школьника быстро угасает непосредственный интерес к заданию, требующему терпения и вдумчивости, он не проявляет активности в учебной работе, не стремится улучшить свой результат, преодолевать возникающие трудности. К допущенным ошибкам учащиеся относятся более или менее безразлично, часто не замечают их, не проявляют активного желания понять причину своей неудачи. Все это приводит к тому, что такие школьники не могут самостоятельно познавать и усваивать новую информацию. Все это, вместе взятое, тормозит накопление разнообразных сведений и знаний об окружающей действительности, что отрицательно сказывается на общем интеллектуальном развитии,

мешает преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков познавательной деятельности.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья в состоянии справиться с описанными выше затруднениями и освоить программу специальной коррекционной школы, если учитель своевременно оказывает им специфическую помощь и поддержку.

При организации коррекционных занятий следует исходить из индивидуальных возможностей детей — задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, так как на первых этапах коррекционной работы необходимо обеспечить ученику субъективное переживание успеха на фоне определенной затраты усилий. В дальнейшем трудность задания следует увеличивать пропорционально возрастающим возможностям ученика. Цель задания и результаты его выполнения не должны быть слишком отдалены во времени от начала работы. Они должны быть значимы для учащихся, поэтому при организации коррекционного воздействия необходимо прибегать к дополнительной стимуляции (похвала учителя, соревнование, словесное стимулирование и др.) [1, с. 110].

При подготовке и проведении коррекционных уроков необходимо также помнить и об особенностях восприятия учащимися учебного материала и специфике мотивации их деятельности. Использование, например, различного рода игровых занятий, упражнений, способствует расширению представлений об окружающей действительности.

Таким образом, большую трудность для учащихся с ограниченными возможностями здоровья представляет любой вид деятельности, особенно если нужно проявить умственное усилие и трудолюбие. Данных школьников отличают низкий тонус познавательной активности, обусловленный несформированностью мотивационной сферы, недостаточный уровень развития мыслительных операций. Для преодоления проблем учителю необходимо формировать у учащихся знания, умения и навыки с использованием конкретного материала, разрабатывать и применять различные виды помощи для успешного решения поставленных педагогических задач.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения //Нейропсихология сегодня. М., 1996. — 211 с.
2. Калиникова Л.В., Соколова Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы нарушенного развития и инновационные тенденции в обучении

и воспитании: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» — М. : ГНОМ и Д, 2001. — 449 с.

3. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М., 1978. — 232 с.
4. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 136 с.

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сидоренко Мария Николаевна

*педагог-психолог МБДОУ Д/С комбинированного вида № 1 «Сказка»,
ЗАТО Александровск, г. Полярный
E-mail: myrmanya@gmail.com*

Основой арт-терапии выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий клиенты вовлекаются в изобразительную деятельность.

Существуют различные точки зрения на определение арт-терапии, в частности одни связывают ее с лечебным применением разных искусств, другие же связывают данное направление исключительно с лечебным применением клиентом разных изобразительных средств.

Копытин А.И. и Свистовская Е.Е. отмечают, что, «несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях имеет преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность, что может иметь большое значение в деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе» [3, с. 12—13]. Во избежание смешивания терапевтических и образовательных компонентов в работе педагогов, этими авторами предлагается вместо слов «арт-терапия» и «арт-терапевтический» (метод, прием, подход) использовать такие понятия, как «арт-метод» («арт-методы»), «методы, основанные на творческой активности», «методы творческого самовыражения» и иными близкими им по содержанию определениями.

Арт-терапия — это одно из направлений терапии искусством или терапии творческим самовыражением. Арт-терапия использует изобразительные средства с целью оказания помощи людям с различными психическими, физическими заболеваниями, представителям групп риска, также людям без заболеваний с целью их личностного роста, потенциала.

На сегодняшний день зарубежными и отечественными специалистами накоплен богатый опыт использования арт-терапии в работе с детьми, в том числе, дошкольного возраста. Ряд авторов показали возможность применения арт-терапии с детьми с более или менее серьезными нарушениями развития. Однако мы столкнулись с тем, что недостаточно публикаций на тему применения арт-терапии в рамках дошкольных образовательных учреждений и особенностей внедрения данного вида практики в образовательную среду. Чаще это описание конкретных случаев в рамках психологических центров.

Актуальность обращения к заявленной теме, обусловлена недостаточностью разработки проблемы развития и коррекции эмоционально-поведенческих нарушений детей дошкольного возраста в теории и практике отечественной дошкольной психологии и педагогике, а также большой социальной педагогической значимостью изучаемой проблемы, так как в последнее время появляется все больше детей дошкольного возраста с эмоционально-поведенческими нарушениями, что в свою очередь затрудняет общение ребенка с окружающими, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности и в дальнейшем служит препятствием при овладении школьной программой.

А.И. Копытин и Е.Е. Свистовская отмечают, что как в нашей стране, так и за рубежом уровень внедрения арт-терапии в образовательные учреждения пока остается низким, что не позволяет в достаточной мере реализовать ее возможности.

В детских дошкольных образовательных учреждениях основное внимание педагоги уделяют развитию познавательной сферы детей. Применение арт-терапии в подобной ситуации помогает выровнять интеллектуальный крен. Позвав в союзники творчество и фантазию, которые так естественны для детей. Арт-терапия помогает насытиться эмоциями, сделать окружающий мир разноцветным.

Методы арт-терапии обладают значительным здоровьесберегающим потенциалом применительно к системе образования.

Ребенок в детском саду — самое уязвимое звено педагогического процесса. Только придя в детский сад, он испытывает сильнейший стресс, который иногда затягивается на несколько месяцев, переходя

в тяжелую форму адаптации. В течение последующих 4—5 лет пребывания в ДОУ у любого ребенка еще не раз могут возникнуть ситуации, вызывающие сильное эмоциональное напряжение. В подготовительной группе на пороге школы он снова попадает в стрессовую ситуацию.

В подобной обстановке необходимо сохранение психического здоровья ребенка путем создания комфортных условий для творческого самовыражения и развития личности.

Цель арт-терапии — не научить ребенка рисовать, а помочь посредством рисования справиться с проблемами, вызывающими у него запредельные эмоции (которые зачастую он не может вербализовать), дать выход творческой энергии. Ребенок осваивает один из доступных и приятных для него способов снятия эмоционального напряжения на будущее.

Какова же сущность механизма коррекции средствами арт-терапии в работе с детьми?

Дело в том, что задания, подбираемые психологом, должны быть таковы, чтобы коррекция проходила в обход функций контроля и осознания. Ребенок не боится испачкаться, выйти за рамки листа и измазать стол (а по сути — нарушить традиционные барьеры активности).

Когда ребенок может быть активным в обход социальных норм, прививаемых ему с раннего детства, он становится менее тревожным и уязвимым, происходит снижение контроля и требований к результатам своих действий, и он просто получает удовольствие от своей активности. Без оценок, поправок, направлений со стороны взрослого. Только принятие и поддержка.

Новые изобразительные способы мотивируют деятельность, направляют и удерживают внимание. Также имеет значение получение ребенком необычного опыта. Раз опыт необычен, то при его приобретении снижается контроль сознания, ослабевают механизмы защиты. В таком изображении присутствует больше свободы самовыражения, а значит, неосознанной информации.

Для ребенка чаще важен не результат, а сам процесс рисования. Именно поэтому арт-терапия так эффективна в работе с детьми.

Л.Д. Мардер в своей работе «Цветной мир» пишет о том, что «по мере того как дети взрослеют, родители ожидают от них все больших успехов. Соответственно возрастает напряжение ребенка, связанное с реакцией взрослого на продукт его деятельности, возрастает напряжение родителей, связанное с ожиданием успехов их чада» [5, с. 8].

Арт-терапия позволяет вернуть ребенка в ту атмосферу, которая окружала его в доизобразительный период: безусловное принятие, признание достоинств, понимание потребностей. Возвращается ощущение успешности и значимости для окружающих его действий: «я чего-то стою, что-то могу», «у меня есть способности», «я признан другими», «мое мнение учитывается», «я могу справляться с трудностями», «я не избегаю неудачи, а стремлюсь к успеху». В ходе взаимодействия с детьми ребенок меняет свои ожидания от социальных отношений: «я вижу успехи других детей», «мне легко общаться со взрослым», «меня понимают», «мне помогают, меня поддерживают».

С какими детьми можно проводить работу на основе арт-методов? Для кого предназначены подобные занятия?

Это дети с искаженным, негативным представлением о себе, неадекватной самооценкой, повышенной тревожностью, страхами. Дети, которые реагируют на окружающие события с помощью сложившихся механизмов защиты: агрессии, отказа от общения, демонстративности. Некоторые из них ведут себя сверхактивно, суетливо, шумно либо, наоборот, стараются стать незаметными.

Причиной направления детей на арт-терапию служат результаты диагностики и наблюдений психолога, а также отмечаемые педагогами и родителями проявления поведенческих и эмоциональных нарушений.

В качестве диагностических методик мы используем следующие: проективную методику исследования личности «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич [1], проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой [6, с. 59], анкетирование родителей и воспитателей с помощью анкеты М.М. Безруких [8, с. 179].

По результатам диагностики формируются группы из 4—6 детей одного возраста (от 4 до 7 лет).

Коррекционно-развивающая работа с группой детей осуществляется на основе разработанной нами программы «Развитие и коррекция эмоционально-поведенческой сферы у детей 4—7 лет с помощью арт-техник». Данная программа не является собственно арт-терапевтической. Ее можно отнести к преимущественно инновационной художественно-образовательной с элементами психологической работы (с применением отдельных арт-методов), сближающей ее таким образом с арт-терапией.

Цель программы — общее развитие и коррекция эмоционально-поведенческой сферы и личностных особенностей детей 4—7 лет.

Задачи, которые решались в рамках программы:

- Отреагирование актуальных состояний;
- Коррекция механизмов психологической защиты — демонстративности, негативизма, агрессии;
- Снятие эмоционального напряжения;
- Коррекция тревожности, негативных установок, социальных барьеров;
- Формирование способов эффективного взаимодействия детей (умений договориться, уступить, сделать вклад в общее дело, проявить инициативу, выдвинуть предложение, увидеть успехи других, оценить свои достоинства);
- Развитие ощущения собственной значимости;
- Знакомство с основными эмоциями человека, гармонизация эмоциональной сферы;
- Развитие саморегуляции, воображения, художественно-творческих способностей, здоровых установок и мотиваций;
- Улучшение детско-родительских отношений;
- Способствование закреплению положительных поведенческих реакций.

Данная программа основана на использовании различных форм творческого самовыражения, в первую очередь изобразительных средств: графика, живопись, коллаж.

Составлена она на основе материалов (техник, игр и упражнений), представленных в работах: Мардер Л.Д. [5], Киссель С. [4], Лебен Н. [4], Сенчишевой М.В. [7] и др. Программа состоит из 13 тематических занятий (таблица 1), темы обозначают общую сюжетную линию, которая прослеживается в каждом из заданий того или иного занятия. Занятия проводятся 1 раз в неделю по 30—40 минут.

В самом начале арт-терапевтического цикла следует настраивать родителей на совместную работу. По возможности наметить стратегию общения с ребенком в семье. На этом этапе взрослому еще сложно резко поменять видение ситуации в целом, свое поведение, мнение о ребенке. Но конкретные способы взаимодействия могут показать родителям, что успех в решении проблемы возможен и зависит от действий членов семьи.

В детском творчестве родителям легче «прочитать» неповторимость, индивидуальность ребенка. А значит легче принять его особенности, отнестись к ним как к обычным нормальным или, наоборот, незаурядным, в хорошем смысле этого слова. Быть к ним терпеливыми, толерантными, открытыми.

Благодаря выставке детских работ создается возможность показать плоды своего труда другим, что наполняет душу ребенка положительными эмоциями через осознание своего авторства, уникальности своего произведения, гордости за него и, в конечном счете, за себя как автора.

Таблица 1.

Тематический план

№ п/п	Название	Используемые техники и приемы
1	«Фантазеры»	Рисунок-игра, рисование с помощью клубка, каракули.
2	«Автопортреты»	Коллаж
3	«Мое настроение»	Графические задания
4	«Грусть»	Рисунок в круге, графическое задание, на адаптацию в пространстве комнаты
5	«Радость»	Совместные графические задания, игры с сухими листьями
6	«Страх»	Графические задания, маски, ритуал уничтожения страхов
7	«Удивление»	Рисование с помощью пульверизатора, сыпучих продуктов, ковровиновой мозаики
8	«Злость»	Графические задания, монотипия (рисунок на стекле)
9	«Узоры на снегу»	Создание изображений на снегу с помощью цветной воды, раскрашивание снежных скульптур
10	«День рождения газетного человека»	Создание трехмерных изображений из газет и другого бросового материала, драматизация
11	«Звериные мордашки»	Раскрашивание лиц с помощью грима или акварели, техника «Рисуем круги», конструирование из геометрических фигур
12	«Необитаемый остров»	Построение острова в песочнице, монотипия — кляксография
13	«Превращения»	Рисунок в круге, ассамбляж

На протяжении всего цикла арт-занятий возможен и необходим мониторинг — постоянный контроль изменений состояния ребенка. Для получения информации в динамике психолог может применять:

1. наблюдение за поведением и аффективными реакциями ребенка;
2. анализ продуктов детского творчества;
3. психодиагностические методики и тесты.

Данные способы описаны Л.Д. Мардер в книге «Цветной мир» [5, с. 74].

С целью направленного получения информации о коррекционно-развивающем процессе можно использовать проективные игры на песке и диагностировать стиль ситуативной коммуникации (ССК). Стиль ситуативной коммуникации отражает общий характер взаимодействий «вокруг песочницы». В зависимости от того, каким образом вели себя участники группы по отношению друг к другу на протяжении всего занятия, мы определяем ССК как сотрудничество, конфронтацию, «борьбу за территорию» и т. п. Подробнее об этом можно прочесть в книге Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., Грабенко Т.М. «Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии» [2, с. 133].

Для оценки эффективности программы и результатов проделанной работы, для отслеживания изменений в эмоционально-поведенческой сфере детей мы также используем методику А.Ф. Фидлера, в которой приводятся десять противоположных по смыслу пар слов. Воспитателю, оценивая особенности поведения каждого ребенка, необходимо обвести соответствующую звездочку между каждой парой слов, задавая тем самым дистанцию, и составить график. График продемонстрирует в каком полюсе находится его большая часть и соответственно направленность общего эмоционального фона (таблица 2).

Таблица 2.

Заполненный бланк методики А.Ф. Фидлера

Дружелюбие	**** ☉ **	Враждебность
Согласие	** ☺ ****	Несогласие
Удовлетворенность	** ☺ ****	Неудовлетворенность
Увлеченность	*** ☺ ***	Равнодушие
Продуктивность	* ☺ *****	Непродуктивность
Теплота	**** ☉ **	Холодность
Сотрудничество	** ☺ ****	Отсутствие сотруд.
Взаимная поддержка	**** ☉ **	Недоброжелательность
Занимательность	***** ☉ *	Скука
Успешность	*** ☺ ***	Неуспешность

В бланке четвертая с обеих сторон звездочка обозначает нейтральную оценку, т.е. в равной степени проявляется и то и другое качество.

Затем сравниваются два графика, составленные в начале и в конце цикла занятий. Результаты данной методики показали, что менее заметны стали социальные барьеры — дети проявляют инициативу в установлении и продолжении контактов, учитывая при этом интересы других членов группы.

К окончанию курса занятий дети стали заметно спокойнее, развились навыки самоконтроля, повысился общий фон настроения. Итоговые встречи с родителями, совместный анализ результатов проделанной работы показали улучшение детско-родительских взаимоотношений, появление понимания потребностей детей, в свою очередь, с их стороны — расположенности и открытости по отношению к родителям. Также возросла родительская уверенность.

Список литературы:

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 160 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2007. — 340 с.
3. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: «Когито-Центр», 2007. — 197 с.
4. Кэджьюсон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой терапии. СПб.: Питер, 2001. — 416 с.
5. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2007. — 143 с.
6. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития. СПб.: Речь, 2008. — 176 с.
7. Сенчищева М.В. Снежная арт-терапия: занятия для учащихся любого возраста // Школьный психолог. — 2006. — № 7. — С. 46—47.
8. Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. СПб.: «Речь», 2005. — 240 с.

2.3. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Демидова Ирина Феликсовна

*канд. психол. наук,
доцент Таганрогского института управления и экономики,
г. Таганрог
E-mail: idedema@list.ru*

Переход на двухуровневое образование и выделение в Федеральных Государственных Образовательных Стандартах (ФГОС) ключевых компетенций выпускника вуза поставили перед преподавателями новую проблему: оценку степени сформированности этих ключевых компетенций. Анализ сформулированных во ФГОСах компетенций позволил выявить противоречие между необходимостью формирования личностных качеств и особенностей будущих специалистов, как это подчеркивается в Европейских квалификационных рамках, и знаниево-практическим содержанием профессиональных компетенций. На формирование личностных качеств направлены, в основном, общекультурные компетенции, а не профессиональные. Однако для профессионального становления личности этого явно недостаточно. Необходимо выделить личностные критерии профессионального становления, наличие которых весьма важно для выпускника вуза и позволит ему в дальнейшем стать настоящим профессионалом. Мы считаем, что такие критерии могут быть только психологическими, и к ним относятся: психологическая готовность к профессиональной деятельности, профессиональная Я-концепция, профессиональное самоопределение, готовность к кризисам и их преодолению, мотивы профессионального самоутверждения, развитие самопонимания, нахождение личностного смысла в профессиональной деятельности. Особенно важно наличие данных личностных особенностей для психологов, работа которых тем эффективнее, чем полнее их знание о себе, богаче и разностороннее личность.

Рассмотрим содержание этих критериев подробнее.

Психологическая готовность — это «психическое состояние личности, выражающееся в способности принимать самостоятельные решения при возникновении сложных профессиональных задач, оценивать свои возможности в их соотношении с предстоящими трудностями и достижениями определенных результатов [4, с. 21]. Мы считаем, что психологическая готовность к работе по специальности может являться критерием качества подготовки студентов в вузе, поскольку если студент пошел работать по профилю профессии, значит, он видит себя специалистом, считает, что у него есть для этого соответствующие знания и умения, его интерес к профессии за годы обучения только усилился. А все это и является целью работы вузов — подготовка квалифицированных кадров, а не «специалистов широкого профиля». Для формирования психологической готовности к работе по специальности необходимо больше внедрять активные методы обучения, решение практических ситуаций (case-study), разнообразить задания на практику.

Профессиональная Я-концепция является компонентом глобальной Я-концепции личности. По мнению С.Т. Джанерьян, «профессиональная Я-концепция — продукт самосознания человека, содержательно раскрывающийся через совокупность сопряженных с эмоционально-ценностным отношением представлений человека о себе в их соотношении с личностью самого профессионала, с профессией — карьерой, с конкретным профессиональным сообществом» [3, с. 161]. В.С. Агапов [2] выделяет три уровня развития Я-концепции профессионалов: низкий, средний, высокий. Чем выше уровень, тем устойчивее связи между компонентами Я-концепции. На высоком уровне структурные связи устойчивые; диалогическая модель отношений профессионала к себе и миру; самореализация осуществляется различными способами. От уровня развития Я-концепции зависит процесс становления профессионала, темп, успешность овладения профессиональной деятельностью, вхождение в профессиональную общность.

Другим критерием может являться формирование профессионального самоопределения. По А.К. Абульхановой-Славской [1], самоопределение — это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. Самоопределившаяся личность — это субъект, осознавший, что он хочет, что он может, что он есть, чего от него ждет коллектив, общество. Профессиональное самоопределение — это активный процесс. Н.В. Самоукина [5] отмечает, что при реализации

профессиональных планов, практическом опробовании своих сил в интересующей деятельности, в общении со значимыми людьми, осуществлении программ саморазвития и т. п. молодой человек может проявить личную активность, самостоятельность и инициативу. Самоопределение может быть адекватным профессионально важной проблеме — и тогда происходит развитие личности, а может быть и неадекватным — тогда оно порождает внутренний конфликт, активизируя защитные механизмы вместо процессов развития.

Таким образом, профессиональное самоопределение тесно связано с процессом обучения. Человек, нацеленный на будущую работу по специальности, учится более осмысленно, рассматривает процесс обучения и получаемые знания через призму будущей профессии, и его профессиональное самоопределение за годы обучения только усиливается.

Жизнь человека — это не гладкое, поступательное движение, она всегда сопряжена с проблемами и кризисами. Эти кризисы могут быть вызваны возрастными особенностями, личностными проблемами, межличностными отношениями, неудовлетворенностью профессиональным движением и развитием. Возникновение кризисов, сбоев в личностно-профессиональном развитии является закономерностью. Если человек испытывает потребность в труде, то данная потребность не остается неизменной. С приобретением опыта изменяется и потребность, требуя для своего удовлетворения всё новых и новых средств, операционально-технических возможностей деятельности. Наконец, может настать такой момент, когда возможности эти исчерпываются, когда в наличии, в сфере реально доступного, для человека не оказывается необходимых для осуществления деятельности средств, что субъективно иногда очень остро переживается как состояние неудовлетворенности, растерянности, остановки, кризиса. Второй тип кризисных состояний связан с тем, что деятельность, напротив, постоянно усложняется, разветвляется, приобретает такие новые средства осуществления, операционально-технические возможности, что она как бы перерастает лежащую в её основе потребность (Братусь, 1988).

Таким образом, кризисы могут вызываться внутренними причинами, изменяющимися требованиями деятельности, случайными обстоятельствами. Следовательно, выпускник должен быть готов к тому, что в его профессиональной деятельности возникнут кризисы, и должен быть вооружен средствами их преодоления. Это возможно, если его этому научили в вузе, прямо или косвенно, сформировали стремление стать профессионалом через диалогическое

взаимодействие с преподавателями и друг другом, если сами преподаватели являлись примером профессионализма и компетентности. Если этого не произошло, человек, окунувшись в профессиональную деятельность и столкнувшись с внутриличностным конфликтом или кризисом, не сможет преодолеть его самостоятельно.

Еще одним критерием эффективности профессионального обучения может являться формирование мотива профессионального самоутверждения. Под профессиональным самоутверждением личности понимается утверждение своей индивидуальности в профессиональной деятельности как личности, субъекта и профессионала в своем сообществе. В основе профессионального самоутверждения личности лежит потребность в самоутверждении, которая является стержнем личностной «пирамиды» потребностей. Профессиональное самоутверждение проявляется как единство профессионального образа «Я» и актуального образа «Я», которые входят в процесс самоотношения личности, и выражается уровнем профессионального самосознания личности. Ведущую роль выполняет ценностно-мотивационная сфера личности и удовлетворенность профессиональной деятельностью. Профессиональное самоутверждение определяется сформированностью профессионального образа «Я», адекватностью самооценки, соотнесенностью совокупности способов и результатов самореализации с собственными ожиданиями, уверенностью в себе и своей компетенции. Оно связано с карьерными и смысловыми ориентациями личности, выраженностью мотивации достижения (Москаленко, 2004).

Необходимым условием для формирования профессиональной Я-концепции, профессионального самоопределения, мотива профессионального самоутверждения, готовности к преодолению кризисов является наличие развитости рефлексии и самопонимания. Успешное самопонимание способствует возрастанию целостности и гармоничности психологических проявлений человека как субъекта. Говорить о сформировавшемся самопонимании субъекта можно, если он:

1. автономен, относится к себе с уважением, способен достаточно полно и искренне выразить себя (вербально и невербально);
2. может понять побудительные мотивы, движущие силы (в том числе и бессознательные) поведения и их влияние на свою жизнь;
3. не только сознает убеждения, установки, разрушающие гармонию его отношений с самим собой и миром, но и интенционально направлен на выработку конструктивных способов их изменения (Знаков, 2005).

И, наконец, последний критерий — нахождение личностного смысла в профессиональном труде. Личностный смысл является формой познания субъектом его жизненных смыслов, презентации их в его сознании. Личностный смысл объектов, явлений и событий, отражающихся в сознании субъекта, презентуется ему посредством эмоциональной окраски образов, либо их структурной трансформации. Этим, однако, сознание лишь выделяет и подчеркивает то, что значимо для субъекта, и ставит перед ним задачу на смысл, на осознание того, какое конкретно место в его жизни занимают соответствующие объекты или события, с какими мотивами, потребностями и ценностями субъекта они связаны и как именно (Леонтьев, 1999). В данном случае речь идет о том, какое место в жизни человека занимает профессиональная деятельность. Если профессиональная деятельность имеет для человека личностный смысл, он сможет состояться как профессионал, достичь профессионального акме.

Таким образом, в новых условиях компетентностного подхода к подготовке специалистов формирование личности становится приоритетным. Следовательно, и критерии эффективности этой подготовки должны быть психологическими, должны свидетельствовать о таких особенностях личностного развития, которые в дальнейшем будут способствовать самореализации психолога (или другого специалиста) в своей профессиональной деятельности, помогут достичь ему профессионального акме. На сегодняшний день остается открытым вопрос о способах формирования и оценки данных психологических критериев, однако пилотажное исследование возможности оценки выделенных личностных особенностей уже ведется, и мы надеемся на его положительные результаты.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2002. 299 с.
2. Агапов В.С. Акмеологическое изучение Я-концепции личности // Акмеология: личностное и профессиональное развитие. Материалы междунар. научной конференции. М.: Издательский Дом «Эко», ООО «ПКЦ Альтекс», 2004. — С. 15—17.
3. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2004. 480 с.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. —160 с.
5. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. СПб: Питер, 2003. 420 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ НА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ МЕДРАБОТНИКОВ

Галимова Роза Зайнаутдиновна

*старший преподаватель Нижнекамского филиала
Института экономики управления и права,*

г. Казань

E-mail: galimova69@mail.ru

Проблема стрессоустойчивости человека в различных профессиях с давних пор привлекала внимание психологов. Существует ряд профессий, в которых человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми. «Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек» — эту метафору можно положить в основу исследований психологического феномена — стрессоустойчивости [1, с. 17].

Медицинские работники, постоянно сталкивающиеся со страданием людей, вынуждены воздвигать своеобразный барьер психологической защиты от пациента, иначе им грозит эмоциональное выгорание и, как следствие, снижение стрессоустойчивости [4, с. 35].

О влиянии профессии на личность писали еще древние философы, но особенно часто эта проблема обсуждалась в конце XIX и начале XX века. В последующем психологи также неоднократно уделяли внимание этой проблеме, она периодически возникает в фокусе внимания исследователей, но до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной [6, с. 20].

В профессиях типа «человек — человек» чаще проявляются негативные признаки профессиональной деформации личности. Среди них обнаружены и общие для всех профессий признаки: деформация механизмов социальной перцепции; возникновение профессионального фильтра восприятия окружающих людей не как уникальных личностей и индивидуальностей, а лишь как фигурантов специфических, сугубо профессиональных отношений [6, с. 10].

Академик А.Л. Свенцицкий говорил, что: «Особенности трудовой деятельности и сложившегося индивидуального стиля работника, влияя на свойства его личности, могут иногда приводить к так называемой «профессиональной деформации ...» [4, с. 7].

В природе медицинского труда, заложена эмоциогенность, причём спектр эмоций весьма разнообразен. Специалист вынужден постоянно находиться в гнетущей атмосфере чужих отрицательных эмоций, служить то утешителем, а то, напротив, — мишенью для раздражения и агрессии. А психика человека от природы устроена так, что мы не можем оставаться равнодушными к проявлениям эмоций со стороны окружающих, мы как бы «заражаемся» ими. К этому добавляются ещё и вторичные переживания по поводу чужих проблем, вызванные незримым, но ощутимо давящим на плечи грузом ответственности. Следствием всего этого может являться помимо ответственного ухудшения здоровья человека ещё и стойкое снижение результативности его работы.

Актуальностью выбранной темы является сложный характер синдрома стрессоустойчивости, а также разнородность интерпретации его причин и проявлений, требующих поиска исследовательских стратегий и создания соответствующего психологического инструментария.

Проблема стрессоустойчивости представляет не только научный интерес, она имеет большую практическую значимость при использовании полученных данных в системе психогигиенических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья медицинских работников.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: профессия медработника относится к системе «человек-человек», и важным профессиональным критерием для данной работы, по мнению многих авторов, таких как И.М. Юсупов, М.О. Винсент, Е.П. Ермолаева и др. является такой показатель как эмпатия.

Мы согласны с мнением И.М. Юсупова, что именно эмпатия в профессиях системы «человек-человек» рассматривается как: фактор формирования мотивации, обусловившей выбор профессии; фактор успешности профессиональной деятельности, обеспечивающий адекватность социальной перцепции и успешность совладения в ситуациях, провоцирующих эмоциональное сгорание [7, с. 45].

Также немаловажную роль в данной профессии имеет показатель склонности к стрессу. Здесь можно указать на идеалистический энтузиазм, являющийся одной из моделей Дж. Эдельвича и

А. Бродски, который присущ медперсоналу особенно в начале профессиональной деятельности.

Нам импонирует позиция Е.П. Ермолаевой, которая считает, что профессиональная деятельность, заполняя более 2/3 сознательной жизни человека, тем самым определяет её сущность как основы развития самой личности. Деятельность медработников связана с повышенными психоэмоциональными нагрузками в сочетании с ответственностью в принятии решений при различных экстремальных ситуациях, поэтому личность медицинского работника, методы и стиль его работы, умение общаться с пациентами — всё это само по себе может служить лекарством. А добросовестная работа медицинского персонала повышает уверенность пациента в выздоровлении [2, с. 23].

Теоретический анализ феноменов стресса и стрессоустойчивости показал, что в научный оборот термин «стресс» был введен в 1936 г. выдающимся канадским физиологом Гансом Селье, разработавшим общую концепцию стресса как приспособительной реакции организма на воздействие экстремальных факторов (стрессогенов). Он также выделил три стадии стресса: реакция тревоги, сопротивления и истощения. Позднее Селье предложил различать два вида стресса дистресс (от английского слова *distress* — истощение, несчастье) и эустресс.

Если говорить о стрессоустойчивости, то нам ближе позиция Б.Х. Вартаняна, который определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных [5, с. 67].

Также мы согласны с позицией П.Б. Зильбермана, который обращает свое внимание на одну из существенных сторон стрессоустойчивости, говоря о том, что устойчивость может быть нецелесообразным явлением, характеризующим отсутствие адекватного отражения изменившейся ситуации, свидетельствующим о недостаточной гибкости, приспособляемости. Он же предлагает свою и, на наш взгляд, одну из самых удачных трактовок стрессоустойчивости, понимая под ней «..интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [3, с. 54].

Таким образом, стрессоустойчивость — это самооценка способности и возможности преодоления экстремальной ситуации связана с ресурсом личности или запасом, потенциалом различных структурно-функциональных характеристик, обеспечивающих общие виды жизнедеятельности и специфические формы поведения, реагирования, адаптации и т. д.

Эмпирическим исследованием было установлено основные жизненные ценности медработников. Так большинство респондентов на первое место поставили такие жизненные ценности, как служение и безопасность, а также здоровье, автономность, материальный успех, известность и свобода, непосредственно контактируя с больными людьми, данные медработники не забывают обращать внимание на свое здоровье, которое может заключаться в плановом прохождении медосмотров, обращениях к врачам и выходу на больничный лист. Также респонденты данной группы стремятся действовать независимо от внутренних и внешних установок, демонстрируя способность к самостоятельности, и их автономия определяется как потребность в проявлении этого качества.

С помощью корреляционного анализа была установлена взаимосвязь между профессиональными качествами и стрессоустойчивостью медработников. Так стрессоустойчивость прямо пропорциональна коммуникативным способностям, моральной нормативности и подверженности профессиональному стрессу. Это говорит о том, что устойчивость к стрессу повышена у тех медработников, которые легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, такие медработники стараются избегать, или не быть зачинщиками конфликтных ситуаций, они обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Список литературы:

1. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях [Текст] / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Издательство СПб ГУ, 2000. — С. 443—463.
2. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Инст-та РАН, 2008. — 352 с.
3. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. М.: Наука, 1974. — С. 152.
4. Петрова Н.Н. Психология для медицинских специальностей. М.: Академия, 2008. — 320 с.

5. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдеева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделеевич В.Д. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред.А.О. Прохорова. М.:Изд-во «Когито-Центр», 2011. — 624 с.
6. Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала. М.: ВЛАДОС — Пресс, 2003. — 333 с.
7. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1993. — 126 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ

Уварова Галина Николаевна

*ст. преподаватель Столичной финансово-гуманитарной академии
(филиал), г. Волгодонск
E-mail: gal.uvarova2012@yandex.ru*

В современных условиях реформирования сестринского дела в Российской Федерации проблема изучения профессиональной деформации личности медицинской сестры является значимой и актуальной. Реформирование системы сестринского дела выдвигает особые требования к компетентности медицинской сестры.

Э.Ф. Зеер подчеркивает, что главным фактором развития профессиональной деформации личности является сама профессиональная деятельность [2, с. 239]. Объект профессиональной деятельности выступает фактором деформации личности специалиста [1, с. 54]. Объектом труда медицинской сестры является пациент, психика которого изменена в связи с имеющимися заболеваниями. Деятельность медицинской сестры проходит в условиях постоянного контакта с больными людьми, склонными к разнообразным, не всегда адекватным психологическим реакциям [3, с. 986]. Пациент испытывает вследствие заболевания страдание, страх, тревогу, подавленность, раздражение и другие негативные эмоции. По мнению С.П. Безносова, общение с другим человеком обязательно включает и его обратное воздействие на субъект данного труда.

Т.Н. Щербакова определяет коммуникативную компетентность как сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения [4, с. 38]. Коммуникативная компетентность включает мотивационный, когнитивный, личностный и поведенческий компоненты. Коммуникативная компетентность характеризуется способностью индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. В ее состав входят: умение ориентироваться в социальных ситуациях, умение правильно определять психологические особенности и эмоциональные состояния других людей, умение выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия. Коммуникативные навыки включают в себя: навыки активного слушания, способность выражать свои мысли с учетом уровня понимания партнера, рефлексивное отслеживание процесса коммуникации, сознательный контроль над эмоциями.

Цель эмпирического исследования — выявить особенности проявления профессиональной деформации коммуникативной компетентности медицинских сестер различного профиля.

Гипотеза исследования: психологические особенности проявлений профессиональной деформации коммуникативной компетентности отличаются у медицинских сестер психиатрического, хирургического, терапевтического, педиатрического профиля.

В ходе исследования применялась методика: «Уровень профессиональной деформации личности» (И.В. Тихомирова), тест «Профессиональная коммуникативная компетентность медсестры» (И.В. Тихонова). В работе использовались методы статической обработки данных: критерий Крускала-Уоллиса, ранговая корреляция Спирмена.

Выборка исследования. Общий объем выборки составил 203 медицинские сестры. Исследование проводилось на базе «Центра повышения квалификации специалистов со средним медицинским и фармацевтическим образованием» (г. Ростов-на-Дону). Из общего числа обследуемых было сформировано 4 группы: 55 медсестер психиатрических учреждений; 45 медсестер хирургических отделений; 44 медсестры терапевтических отделений; 59 медсестер педиатрических (соматических) отделений. Возрастной диапазон испытуемых от 31 до 56 лет, непрерывный медицинский стаж работы в отделении одного профиля от 8 до 35 лет.

Результаты исследования показали, что у медицинских сестер, независимо от их профиля лечебного учреждения, выявлен более высокий уровень общей коммуникативной компетентности, по сравнению с профессиональной коммуникативной компетентностью. Не наблюдается снижение ценности общения и взаимодействия с другими людьми, несмотря на длительные контакты с пациентами.

Для оценки достоверности различий между группами по показателям общей и профессиональной коммуникативной компетентности использовался Н- критерий Крускала-Уоллиса. Различия между группами выявлены только по степени включенности коммуникативных ценностей в профессиональный идеал медицинской сестры ($H=8,506$ $p=0,037$). Для хирургических медицинских сестер присуща более низкая степень включенности коммуникативных ценностей в профессиональный идеал медицинской сестры. Для психиатрических медсестер характерна противоположная тенденция, они считают, что забота и внимание, умение выслушать пациента являются необходимыми качествами для медсестры. Уровень выраженности профессионализации общения и коммуникативной профессиональной идентификации представлен в табл. 1.

Таблица 1

Показатели профессиональной деформации коммуникативной компетентности у медицинских сестер различного профиля

Показатели	Группы			
	ПС	ХО	ТО	ПД
Профессионализация общения	29,3	27,3	34,1	52,5
Коммуникативная профессиональная идентификация	26,8	20,5	34,1	25,4

Примечание. В таблице использованы следующие обозначения: ПС — психиатрические медсестры; ХО — хирургические медсестры; ТО — терапевтические медсестры; ПД — педиатрические медсестры.

Обнаружены различия между группами по профессионализации общения ($H=10,149$ $p=0,017$). Более высокая степень преобладания профессиональных коммуникативных умений над общими навыками и умениями выявлена у педиатрических медсестер. Педиатрические медицинские сестры переносят профессиональные коммуникативные навыки и умения на непрофессиональное общение.

Не выявлено различий между группами по степени коммуникативной профессиональной идентификации ($N=2,403$ $p=0,493$). Влияние профессиональной коммуникативной компетентности на общую выступает фактором профессиональной идентификации личности.

У медицинских сестер, независимо от их профиля выявлен более высокий уровень мотивации к совершенствованию коммуникативных умений. Возможно, это связано с реформированием сестринского дела, с повышением требований к профессиональным качествам медицинских сестер. Выявили отсутствие достоверных различий по мотивации к общению и совершенствованию коммуникативных умений между медсестрами различного профиля лечебных учреждений.

Результаты, полученные с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена по показателям коммуникативной компетентности и показателя профессиональной деформации, свидетельствуют о наличии значимых связей в группе педиатрических медсестер. Выявлена положительная взаимосвязь между профессиональной деформацией и профессиональными коммуникативными навыками и умениями ($r=0,270$, $p=0,038$). Также обнаружена положительная взаимосвязь между профессиональной деформацией и профессионализацией общения ($r=0,277$, $p=0,034$). Этот факт можно объяснить тем, что медицинская сестра на протяжении длительного времени находится в непосредственном контакте с пациентами, в частности с детьми, а так же их родителями, и в процессе взаимодействия формируются модели общения. В дальнейшем приобретенные профессиональные коммуникативные навыки и умения становятся стереотипными и распространяются на непрофессиональные сферы. В итоге, у педиатрических медсестер выявлена высокая степень преобладания профессиональных коммуникативных умений над общими навыками и умениями.

В группе медсестер хирургического профиля выявлена отрицательная взаимосвязь между профессиональной деформацией и уровнем владения общими коммуникативными навыками и умениями ($r= - 0,496$, $p=0,001$).

Можно сделать следующие выводы:

1. Не выявлено профессиональной деформации мотивационного компонента коммуникативной компетентности у медицинских сестер. Не наблюдается снижение ценности общения и взаимодействия с другими людьми. Обнаружен средний уровень мотивации к совершенствованию коммуникативных умений.

2. Выявлена профессиональная деформация когнитивного компонента коммуникативной компетентности у медицинских сестер хирургического профиля. Для них свойственна более низкая степень включенности коммуникативных ценностей в профессиональный идеал медицинской сестры. У медсестер хирургического профиля выявлена следующая закономерность: увеличение уровня профессиональной деформации приводит к снижению уровня развития общих коммуникативных навыков и умений.

3. Обнаружена профессиональная деформация поведенческого компонента коммуникативной компетентности у медицинских сестер педиатрического профиля. Для них характерна высокая степень преобладания профессиональных коммуникативных умений над общими навыками и умениями. Выявлена положительная взаимосвязь профессиональной деформации с профессиональными коммуникативными навыками и умениями у медицинских сестер педиатрического профиля. Возможно, это связано с тем, что сестринский персонал педиатрических служб вынужден работать не столько с пациентом, сколько с его окружением.

Список литературы:

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 5-е изд., перераб., и доп. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. — 336 с.
3. Никишина В.Б., Молчанова Л.Н. Состояние выгорания медицинских работников в контексте внутрипрофессиональной // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. — С. 986—992.
4. Щербак Т.Н. Развитие психологической компетентности профессионала: учеб пособие. Ростов н / Д, 2007. — 192 с.

2.5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ КОМПОНЕНТОВ МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СОТРУДНИКОВ МЧС В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ

Бакиров Рифкат Сайлуллович

*директор ГМУ «Республиканский центр реабилитации МЧС РТ
им. Ш.С. Каратая», г. Казань,
E-mail: r.s.bakirov@mail.ru*

В современной ситуации жизнедеятельности и на фоне все чаще возникающих стихийных и техногенных катастроф особое значение приобретают вопросы сохранения физической, а также психологической надежности специалистов экстремального профиля деятельности [3]. Повседневная служба сотрудников МЧС протекает в динамичной, сложной, быстро меняющейся обстановке, характеризующейся воздействием экстремальных психологических факторов, и требует от сотрудников высокого профессионализма и психологического здоровья [1].

В то же время согласно мнению специалистов (Нечипоренко В.В., Пушкарева А.Л., Човдыровой Г.С.) в современной литературе, посвященной проблемам специалистов экстремального профиля деятельности, уделяется сравнительно мало внимания психологическим последствиям влияния особых условий повседневной служебной деятельности [2; 4; 5]. Вопрос о психопрофилактической и реабилитационной помощи сотрудникам МЧС, наиболее эффективных механизмах ее организации остается по-прежнему открытым. В свете вышесказанного изучение особенностей эмоциональной и волевой сфер сотрудников МЧС приобретает особую актуальность. Для этого необходимо обратиться к рассмотрению компонентов эмоционально-волевой сферы личности в динамике и определить, какие области поддаются коррекции, каков темп коррекционных изменений и особенности конкретного аспекта, поддающегося коррекции. Ясно, что процесс коррекции не является линейной функцией. Однако традиционно проведение коррекционных и реабилитационных мероприятий предполагает постепенное улучшение всех корректируемых показателей. Обратимся к более подробному рассмотрению данной проблемы и определим, какие

сферы наиболее эффективны для краткосрочной коррекции, а какие нуждаются в более продолжительных реабилитационных процедурах, выходящих за рамки стационарных. В связи с этим необходимы соответствующая рефлексия и углубление анализа личностных мотивов профессиональной деятельности.

В связи с вышеизложенным было проведено исследование эмоционально-волевой сферы сотрудников МЧС, для чего были применены следующие методики:

1. Тест-опросник В.К. Гербачевского (для исследования уровня притязаний).

Опросник В.К. Гербачевского предназначен для выявления уровней притязаний испытуемого посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности. Проблемные ситуации, возникающие в процессе ответов на высказывания опросника, приводят к актуализации потребностей, среди которых выделяются познавательные, социальные, потребности самосознания, повышения самоуважения и т. п. На основе этих потребностей человек оценивает значимость и трудность задания, затраты времени и сил, прогнозируемые оценки развития личностных качеств.

2. Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко)

Предложенная методика дает подробную картину синдрома эмоционального «выгорания». Подлежат измерению существенно разные явления — реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. Методика позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания»: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоции, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность (деперсонализация), психосоматические и психовегетативные нарушения: Методика также позволяет проанализировать показатели фаз развития стресса — напряжение, резистенция и истощение, отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

С использованием указанных выше методик с октября по декабрь 2012 года было проведено исследование в ГМУ «Республиканский центр реабилитации МЧС Республики Татарстан имени Ш.С. Каратая». Общая выборка исследования составила 150 человек

(64 % — мужчин и 36 % женщин) в возрасте от 28 до 51 года. Из них 50 сотрудников государственной пожарной службы; 50 спасателей; 50 педагогов. Контрольную выборку составили группы заочного отделения — педагоги со стажем работы от 2-х лет.

Согласно полученным данным у сотрудников МЧС отмечается низкий уровень значимости результатов деятельности и сложности задания в системе «достижение трудных целей». Это значит, что они придают невысокую личностную значимость результатам своей деятельности. Также они предпочитают более легкие задания, то есть в отношении достижения трудных целей уровень притязания у них снижен. Все остальные компоненты соответствуют среднему уровню выраженности.

Сопоставление среднестатистических значений группы сотрудников МЧС и контрольной группы позволяет выявить больше отличий, специфицирующих особенности мотивационной сферы сотрудников государственной пожарной службы и спасателей. У сотрудников МЧС достоверно более высокий уровень сформированности таких компонентов мотивационной структуры как внутренний мотив ($t=3,56$ при $p<0,001$), мотив избегания ($t=2,4$ при $p<0,01$), состязательный мотив ($t=2,83$ при $p<0,01$), оценка своего потенциала ($t=3,02$ при $p<0,001$), ожидаемый уровень результатов ($t=2,58$ при $p<0,01$) и закономерность результатов ($t=4,07$ при $p<0,001$). Это характеризует сотрудников МЧС следующим образом. У них более сформировано ядро мотивационной структуры личности, что проявляется в увлеченности своим делом, боязни показать низкий результат со всеми вытекающими из этого последствиями (что является закономерным для представителей данной профессии). Также сотрудники МЧС придают большое значение высоким результатам в деятельности своих коллег. Сотрудники МЧС выше представителей контрольной группы оценивают свой потенциал, а также выражают большее понимание собственных возможностей в достижении поставленных целей.

У сотрудников МЧС менее высокие значения таких компонентов мотивационной структуры личности как мотив смены деятельности ($t=5,7$ при $p<0,001$), личностная значимость результатов деятельности ($t=4,07$ при $p<0,001$) и инициативность ($t=2,2$ при $p<0,001$). Сотрудники МЧС менее склонны, чем представители контрольной группы проявлять инициативу и находчивость при решении поставленных задач.

Анализ динамики данных показателей в процессе прохождения плановой реабилитации показал, что если в дореабилитационный

период у сотрудников МЧС отмечались пониженные показатели группы достижение трудных целей, то после реабилитации они улучшились до среднего уровня выраженности, в частности показатель значимость результатов деятельности, что, учитывая высокое значение человеческого фактора в их профессии, является одним из важнейших и показательных пунктов реабилитации, проводимой в центре имени Каратая. Согласно полученным данным у сотрудников МЧС динамика отмечается по всем практически позициям. Позитивная динамика — по мотиву смены деятельности, значимости результатов, сложности задания, волевому усилию, инициативности. Важно отметить, что по всем показателям, по которым у сотрудников МЧС были достоверно более низкие показатели (мотив смены деятельности, личностная значимость результатов деятельности и инициативность) отмечается после реабилитации положительная динамика, несмотря на то, что критерии оценки достоверности различий ее не обнаруживают.

Анализ эмоционального выгорания показал, что неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и эмоционально-нравственная дезориентация являются доминирующими вершинами профиля личности сотрудников МЧС. Уровень выраженности данных показателей (согласно нормативным таблицам) свидетельствует о складывающемся симптоме. Важно также отметить, что оба симптома относятся ко второй фазе эмоционального выгорания — резистенция.

На основании полученных данных мы обнаруживаем, что по сравнению с контрольной группой у сотрудников МЧС достоверно менее выражены редукция профессиональных обязанностей ($t=3,4$ при $p<0,01$), а также эмоциональный дефицит ($t=2,45$ при $p<0,01$). Большая сохранность по отношению к своим служебным обязанностям сотрудников МЧС может быть объяснена, прежде всего, высокой важностью результатов деятельности, когда зачастую речь идет о жизни людей. Относительно более низких показателей эмоционального дефицита важно отметить, что данный показатель является уязвимым звеном именно для педагогов со стажем. Корреляционный анализ компонентов эмоционального выгорания подтверждает то, что личностная отстраненность связана с психосоматическими нарушениями ($r=0,71$ при $p<0,05$). Таким образом, у сотрудников МЧС позиция личностной и эмоциональной отстраненности связана с загнанностью в клетку, что обуславливает тревогу и депрессию, обеспокоенность возникающими психосоматическими нарушениями системообразующим элементом структуры

является аспект «расширение сферы экономики эмоций», который связан со всеми остальными элементами данной структуры. Необходимо отметить, что другие связанные с эмоциональной сферой элементы оказались изолированными и не включенными в структуру — это неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и эмоционально-нравственная дезориентация. Важно отметить, что при этом эти же элементы согласно профилю являются доминирующими вершинами профиля. Уровень выраженности данных показателей (согласно нормативным таблицам) свидетельствует о складывающемся симптоме. То есть, они являются декомпенсирующими систему элементами, в то время как система базируется на компенсирующем элементе, посредством которого происходит блокирование эмоционального выгорания — это расширение сферы экономики эмоций. Таким образом, наиболее уязвимыми являются компоненты, исключенные из структуры. А за счет экономики эмоций происходит торможение эмоционального выгорания. Также изолированным компонентом оказался эмоциональная отстраненность, которая также имеет более высокий уровень выраженности по сравнению с остальными элементами синдрома эмоционального выгорания. Данная информация важна при построении психологических программ по реабилитации сотрудников МЧС. Если рассматривать динамику аспектов эмоционального выгорания в процессе реабилитации, то согласно полученным данным у сотрудников МЧС отмечается незначительная динамика по всем позициям, однако статистически подтвержденных изменений не обнаружено.

Таким образом, исследование эмоционального выгорания показало, что по сравнению с группой педагогов такие аспекты эмоционального выгорания как редукция профессиональных обязанностей и эмоциональный дефицит у сотрудников МЧС более сохранны, с другой стороны у сотрудников МЧС на этапе первого обследования все же обнаруживаются тенденции к эмоциональному выгоранию, однако анализ динамики показывает, что аспекты эмоционального выгорания слабо подвержены изменениям.

Вышесказанное подчеркивает неоднозначность и многоаспектность поднятой проблемы, и необходимость ее дальнейшего комплексного исследования. Профессиональная деятельность сотрудников МЧС в сложных экстремальных условиях труда сопряжена с высоким риском для здоровья и жизни, а также повышенной ответственностью. Данные условия труда являются мощным стрессогенным фактором, провоцирующим развитие

профессионального выгорания, профессиональной деформации и ряда других негативных явлений. Поэтому необходимо уделять повышенное внимание профилактике профессионального выгорания среди сотрудников МЧС и аналогичных служб. Полученная информация имеет высокую практическую значимость для составления психокоррекционных программ и оказания квалифицированных услуг по сохранению и восстановлению психического и физического здоровья сотрудников МЧС.

Список литературы:

1. Мохнач А.В. Компанентный анализ психологического состояния человека в особых условиях деятельности / А.В. Мохнач // Психологический журнал. 1991. — Т. 2, № 1, — С. 56.
2. Нечипоренко В.В. Реакции боевого стресса и медико-психологическая реабилитация участников войн / В.В. Нечипоренко, С.В. Летвинцев, Е.В. Снедков // Российский психиатрический журнал. — 1997. № 1. — С. 35.
3. Папкин А.И. Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел. Тактика и психология безопасности деятельности / А.И. Папкин. М., 1996. — 244 с.
4. Пушкарев А.Л. Посттравматическое стрессовое расстройство, диагностика и лечение, психофармакотерапия, психотерапия/ А.Л. Пушкарев, В.А. Доморацкий, Е.Г. Гордеева. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2000. — 128 с.
5. Човдырова Г.С. ПТСР и проблемы реадaptации сотрудников ОВД и ВВ к психосоциальным условиям / Г.С. Човдырова // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1997, — № 2(6). — С. 24.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К САМОРАЗРУШАЮЩЕМУ И САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ ПОВЕДЕНИЮ

Баширова Татьяна Николаевна

*директор Республиканского центра психолого-педагогической
реабилитации и коррекции детей и подростков «Росток»,
г. Казань*

E-mail: t.n.bashirova@mail.ru

Грязнов Алексей Николаевич

*д-р психол. наук,
главный научный сотрудник Института педагогики и психологии
профессионального образования Российской академии образования
г. Казань*

E-mail: angkazan@rambler.ru

В настоящее время отмечается рост виктимизации населения. Рассматривая студенчество как особую социальную группу необходимо отметить среди ее специфических особенностей уязвимость. Согласно данным Центра по исследованию самоубийств ВОЗ, самый высокий уровень самоповреждающего поведения среди женщин отмечается в 15—24 лет, а среди мужчин — в возрасте 12—34 лет. Этим обусловлена востребованность изучения данного феномена у студентов.

Исследование данной проблемы является актуальным и социально значимым, так как виктимологическое направление воздействия по выявлению латентной виктимности и предупреждению ее перехода в виктимное поведение является гуманным и перспективным, идущем в русле гуманизации общества. Это положение подтверждается появлением новых отраслей научного знания — социально-педагогическая виктимология, психология девиантного поведения. Между тем в отечественной психологии до сих пор сравнительно мало экспериментальных исследований по теме виктимного поведения личности. При этом в условиях виктимизации населения, о которой заявляет ряд специалистов (Руденский Е.В., Андронникова О.О. и др.), практическая потребность в подобного рода исследованиях возрастает [2; 3].

Нами было проведено исследование среди студентов ВУЗов г. Казани с целью выявления феноменов поведения студентов, склонных к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Общая выборка составила 300 студентов (40 % юношей и 60 % девушек). Диагностический инструментарий представлен опросными методами. Склонность к виктимному поведению выявлялась с помощью методики исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой. Методика исследования виктимного поведения является стандартизированным тестом-опросником, предназначенным для измерения предрасположенности лиц старшего подросткового и юношеского возраста к реализации различных форм виктимного поведения. А.А. Андронникова определяет виктимное поведение как такое поведение, в результате особенностей которого повышается вероятность превращения лица в жертву преступления, обстоятельств или несчастного случая [1]. Объектом приложения методики являются социальные и личностные установки. Тест-опросник представляет набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение предрасположенности к реализации отдельных форм виктимного поведения, в частности 1 — агрессивное виктимное поведение (агрессивный тип); 2 — самоповреждающее и саморазрушающее поведение (активный тип); 3 — гиперсоциальное поведение (инициативный тип); 4 — зависимое и беспомощное поведение (пассивный тип); 5 — некритичное поведение (некритичный тип); 6 — реализованная виктимность. Определение феноменов поведения осуществлялось с помощью методики Басса — Дарки, для измерения степени проявления разных форм агрессивного поведения и методики диагностики тревожности Ч.Д. Спилбергера, Л. Ханина (оценка ситуационной и личностной тревожности).

Согласно данным, полученным по опроснику «Склонность к виктимному поведению»: из общей выборки студентов 11,33 % составляют студенты, склонные к виктимному поведению. В рамках данного исследования мы проанализировали взаимосвязь шкал «Склонность к агрессивному виктимному поведению» и «Реализованной виктимности» с такими характеристиками личности как агрессивность и тревожность. Было выявлено, что склонность к агрессивному виктимному поведению связана со всеми формами агрессии, а также с уровнем личностной тревожности студентов.

Выявлено, что у студентов, склонных к реализованной виктимности более высокие значения по вербальной агрессии ($t=2,1$ при $p<0,04$), раздражению ($t=3,8$ при $p<0,0002$), чувствам обиды ($t=3,9$ при $p<0,0001$) и подозрительности ($t=4,6$ при $p<0,0001$).

Установлено, что студенты, склонные к агрессивному виктимному поведению, чаще склонны использовать физическую силу

против другого лица ($t=5,3$ при $p<0,0001$), косвенную ($t=8,5$ при $p<0,0001$) и вербальную агрессию ($t=7,7$ при $p<0,0001$). Такие студенты достоверно отличаются от своих сокурсников более высокими показателями раздражения ($t=9,8$ при $p<0,0001$), негативизма ($t=3,9$ при $p<0,0001$), обиды ($t=3,9$ при $p<0,0001$), подозрительности ($t=4,6$ при $p<0,0001$) и чувства вины ($t=2,5$ при $p<0,0001$). Они более подвержены эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают, доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы.

Также нами был изучен такой аспект личности виктимных студентов как самоорганизация. Для исследования применялись две методики. Первая методика — методика исследования склонности к виктимному поведению (автор О.О. Андронникова). Вторая методика — опросник «Диагностика особенностей самоорганизации-39», разработанный А.Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации. Опросник позволяет выявить индивидуальные особенности самоорганизации и содержит интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития одного личностного компонента самоорганизации (волевые усилия) и пяти функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция. Анализируя предрасположенность к реализации отдельных форм виктимного поведения по методике О.А. Андронниковой, выявлено что склонность к агрессивному виктимному поведению (агрессивный тип) обнаруживается у 37 студентов, что составляет 10 % выборки, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (активный тип) — у 61 (16 %), склонность к гиперсоциальному поведению (инициативный тип) — у 140 (37,5 %), склонность к зависимому и беспомощному поведению (пассивный тип) — у 28 (7,5 %), склонность к некритичному поведению (некритичный тип) — у 21 (6 %), реализованная виктимность отмечается у 16 студентов (4 %). Также стоит отметить, что две и более формы виктимного поведения выявлено у 51 студента, что составляет 14 % анализируемой выборки. Анализ отдельных форм виктимного поведения в сопоставлении склонных к реализации данной формы виктимного поведения студентов и не склонных по методике ДОС-39 позволил выявить следующие особенности.

Студенты, склонные к агрессивному типу виктимного поведения в отличие от не склонных к данной форме поведения имеют достоверно более низкий уровень самоорганизации ($t=2,16$, $p < 0,01$). То есть общий уровень развития навыков организации ими процесса собственной деятельности ниже. Также данные студенты отличаются

более низкими показателями целеполагания ($t=3,16$, $p < 0,01$) и волевых усилий ($t=2,16$, $p < 0,01$). Это выражается прежде всего в менее эффективной модели принятия и удержания цели и более низком уровне развития навыков регуляции студентами, склонными к агрессивному виктимному поведению, собственных действий, психических процессов и состояний. У них менее развиты волевые качества, а также умения преодолевать возникающие на пути к поставленной цели препятствия. В сочетании с трудностями в принятии и удержании целей данные студенты могут быть охарактеризованы как имеющие проблемы в плане мобилизации своих физических и психических сил, концентрации в заданном направлении активности, что отражается на недостатке побуждения, инициирующего продуктивную деятельность и поддерживающего ее по ходу реализации плана. Структуры взаимосвязей компонентов самоорганизации по методике у студентов склонных и не склонных к агрессивному виктимному поведению сходны в том, что у обеих групп отмечается тесная взаимосвязь всех компонентов. Однако при этом имеется одно различие — у студентов, склонных к агрессивному виктимному поведению Уровень самоорганизации связан с коррекцией.

Студенты, имеющие склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (активный тип) по уровню сформированности компонентов самоорганизации не отличаются от студентов, не склонных к данной форме виктимного поведения. Однако структурный анализ показывает, что у студентов, склонных к самоповреждающему поведению коррекция связана с самоконтролем, в отличие от не склонных студентов. То есть уровень развития навыков коррекции своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом у данных студентов связан с тем, насколько у них развиты навыки контроля и оценки собственных действий, психических процессов и состояний. При этом средние значения как самоконтроля так и коррекции у студентов, склонных к самоповреждающему поведению ниже, чем у сокурсников.

Студенты, имеющие склонность к гиперсоциальному поведению (инициативный тип) отличаются от своих сокурсников, не склонных к данной форме виктимности более высоким уровнем самоорганизации ($t=2,04$, $p < 0,01$), что проявляется в высоком общем уровне развития навыков организации ими процесса собственной деятельности. Также они отличаются более высоким уровнем развития

навыков планирования собственной деятельности (планирование — $t=2,77$, $p<0,01$). Структуры взаимосвязей компонентов самоорганизации по методике у студентов склонных и не склонных к данной форме виктимного поведения также идентичны.

Студенты, склонные к зависимому и беспомощному поведению (пассивный тип) отличаются от не склонных к данной форме виктимности по компоненту коррекция ($t=2,53$, $p < 0,01$). То есть у них слабо развиты навыки коррекции целей, способов, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом.

Студенты, склонные к некритичному поведению не отличаются от не склонных к данной форме виктимности по уровню сформированности компонентов самоорганизации. Рассмотрим структурные отличия. У студентов, склонных к некритичному поведению, коррекция не связана с уровнем самоорганизации и целеполаганием в отличие от не склонных к данному типу поведения. Иными словами коррекция целей, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом не коррелирует у данных студентов с уровнем развития навыков организации процесса собственной деятельности, в общем, и эффективностью принятия и удержания поставленных целей, в частности.

Студенты, имеющие высокие показатели реализованной виктимности не отличаются от сокурсников по уровню сформированности компонентов самоорганизации. Между тем анализ корреляционных плеяд позволяет выявить следующие особенности. У студентов, не подверженных реализованной виктимности коррекция не связана с уровнем самоорганизации и целеполаганием в отличие от не подверженных виктимному поведению студентов. Также у склонных студентов волевые усилия не связаны с планированием, то есть мобилизация физических и психических сил, способность концентрировать в заданном направлении активность не зависит от эффективности планирования предстоящей деятельности.

В результате, если провести сравнительный анализ особенностей самоорганизации разных форм виктимного поведения на студенческой выборке, то можно констатировать, что студенты, относящиеся к активному типу (склонные к саморазрушающему поведению), некритичному типу и реализованной виктимности не отличаются по степени выраженности компонентов самоорганизации от своих сокурсников. А студенты, склонные к агрессивному виктимному поведению и студенты склонные к гиперсоциальному поведению по уровню самоорганизации составляют полярные группы.

Говоря о структурных отличиях, необходимо отметить, что в целом все компоненты самоорганизации тесно взаимосвязаны как у склонных, так и у не склонных к различным формам виктимного поведения студентов. Однако у студентов, склонных к некритичному поведению и реализованной виктимности коррекция не связана с остальными компонентами самоорганизации.

Таким образом, на основании полученных эмпирических данных можно говорить о распространенности виктимного поведения среди студенчества. В работе с данными студентами первоочередной задачей психолога должно стать развитие навыков коррекции своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом. В связи с актуальностью и практической значимостью проблемы высокого уровня саморазрушающего и самоповреждающего поведения в студенческой среде перспективными и требующими дальнейшего исследования являются вопросы, связанные с выявлением психологических, социально-психологических и социальных факторов, способствующих формированию виктимного поведения у учащихся всех ступеней образования.

Список литературы:

1. Андронникова О.О. Тест склонности к виктимному поведению. // Развитие гуманитарного образования в Сибири: Сб. науч. тр: В 2 ч. Новосибирск: НГИ, 2004. Вып. 9. Ч. 1.
2. Ривман Д.В. Криминальная виктимология. СПб.: Питер, 2002. — 304 с.
3. Руденский Е.В. Виктимологическая экспертиза качества образования: психологические и социально-педагогические аспекты. Новосибирск: Издатель. — 2000. — 67 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СОВРЕМЕННЫМИ СОЦИАЛЬНЫМИ УСЛОВИЯМИ

Гилемханова Эльвира Нурахматовна

младший научный сотрудник Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, г. Казань

E-mail: e.n.gilemhanova@mail.ru

Рассмотрение социально-психологических и возрастных особенностей студенчества как особой социальной категории позволило выделить проблемные (кризисные) зоны адаптации студентов, сопряженные с качественными новообразованиями данного периода — это формирование ценностно-смыслового каркаса личности, самосознание, временная перспектива, профессиональная идентичность. Анализ современной социальной ситуации, сложившихся в нашем обществе и государстве, обнаруживает несоответствие реальной ситуации необходимым условиям развития молодых людей. Полученные результаты были оформлены в качестве противоречий в сферах: духовно-нравственной, социально-политической, социокультурной, психосоциальной внутриличностной и социально-экономической. Неспособность разрешить данные противоречия зачастую становится причиной дезадаптации студента и как следствие повышает риск его приобщения к употреблению психоактивных веществ.

1. Противоречие в духовно-нравственной сфере: между потребностью и условиями. Это необходимость личности формировать свой ценностно-смысловой каркас в условиях размытости ценностей, традиций и морали современной действительности, отсутствия мировоззренческих основ для социально-культурной идентификации молодежи.

18—20 лет — это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, однако в данный период наибольшее влияние приобрели масс-медиа, ориентирующие молодежь на гедонистически-развлекательный стиль жизни, ставшие одним из наиболее значимых институтов социализации молодежи и оттеснившие традиционные семью, школу, вуз. В условиях рыночных отношений затруднена объективная экспертная оценка предоставляемой СМИ информации, а также расширяются возможности манипулятивного воздействия на сознание молодежи. Данные

исследователя Лопаевой Н.С. свидетельствуют о несформированности устойчивых стереотипов здорового человека и здорового образа жизни в студенческой среде, что приводит к распространению разрушительных видов поведения [4]. Таким образом, в молодежной культуре наблюдается формирование толерантного отношения к употреблению ПАВ как одного из проявлений гедонистического мировоззрения и утраты ценности здоровья.

2. Противоречие в социально-политической сфере: между потребностью в социально и политически активной передовой молодежи и апатичными, аполитичными, сугубо прагматично и индивидуалистично настроенным студенчеством. Мы наблюдаем разрыв контакта общества и государства с молодым поколением, отражающийся в ценностных ориентациях современной молодежи. Как известно, студенчество — одна из наиболее динамичных социально-демографических групп молодежи, демонстрирующая широту взглядов и открытость к инновациям, быстро адаптирующаяся к реалиям жизни. Однако в течение последних десяти лет социологи фиксируют низкую социально политическую активность российской молодежи [6]. Таким образом, под влиянием происходящих в стране перемен постепенно меняются жизненные установки студенческой молодежи. Формируется новый тип поведения, в котором существенную роль играют прагматизм и гедонизм [2].

3. Противоречие в психосоциальной сфере: между необходимостью определения временных перспектив и неопределенностью будущего.

Психологическая особенность студенческого возраста — устремленность в будущее. Студенческий возраст является особым периодом, обладающим необходимыми предпосылками для формирования временной перспективы личности студента. С данным периодом связано формирование самостоятельности и ответственности за свои поступки, закрепление мировоззренческих ориентаций, определение перспектив и целей жизни, построение устойчивого образа окружающего мира. Студенческий возраст связан главным образом с задачей завершения выбора, с формированием образа профессии и с изучением ее специфики. Однако в сложившихся нестабильных социально-экономических условиях построение временной перспективы становится практически невозможным. В молодежной среде мы наблюдаем такие опасные тенденции как утраты чувства духовной безопасности и межличностной поддержки, социального доверия к окружающим людям, интенсификации тенденций нисходящей мобильности, неопределенности в трудоустройстве, неуверенности в завтрашнем дне [6].

4. Противоречие в социокультурной сфере.

Если культура носит адаптирующий характер к социуму, является одним из ключевых аспектов социализации, то молодежная культура или субкультура в последнее время все больше становится источником девиаций. Через призму молодежной культуры ценности общества преломляются и воспринимаются молодежью. Общеизвестно, что для некоторых молодых людей вредные для здоровья формы поведения, такие как наркопотребление, могут иметь важное социальное значение (например, как средство, которое подкрепляет желаемую самоидентификацию или облегчает знакомство). Таким образом, адаптация к определенному течению молодежной субкультуры зачастую служит причиной дезадаптации в обществе.

5. Противоречие внутриличностное: между необходимостью идентификации и отчуждением, ощущением одиночества.

Согласно исследованиям российских социологов, наблюдается рост числа лиц, ощущающих себя одинокими в студенческой среде. Категория одиночества связана с неадаптивностью. В определении Н.Л. Смакоотиной, акцентируется внимание на том, что ощущение одиночества выступает в противовес идентичности и, понимает под ним индикатор неинтегрированности, неадаптивности человека к миру [5]. Исследование показало, что одиночество воспринимается молодыми людьми как сложное психологическое явление, связанное с отсутствием эмоциональных связей с другими людьми, состояние отчужденности от социальной группы, обусловленное условиями социальной неопределенности. Результаты теоретического и эмпирического научного анализа, проведенного Азаровой Е.Н. демонстрируют, что одиночество — это явление наиболее часто встречающееся в студенческой среде [1]. Проблема одиночества связана с тенденциями утраты обществом функции ценностного нормирования.

6. Противоречие социально-экономическое: между возможностями, потенциалом молодого человека и социальными условиями, выступающими в качестве фильтра благосостояния гражданина.

Студенческий возраст характерен тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Однако расслоение общества по материальному признаку, выражающееся в том числе в сокращении числа бюджетных мест в ВУЗах, трудностях трудоустройства, формирует у студентов фаталистическое отношение к будущему, усугубляя противоречие перспектива-реальность.

Социальные изменения в значительной степени затрагивают поколение молодых людей, перед которыми стоит комплексная проблема жизненного самоопределения. Сложившаяся в современном обществе ситуация несогласованности действий социальных учреждений, институтов и непроработанность принятых программ и стратегий, касающихся молодежи, усугубляются имеющими место кризисными тенденциями в социокультурной жизнедеятельности страны и ее регионов. Как пишет исследователь Жимбаева Ц.Ч. растет разочарование молодежи в социально-экономической востребованности выбираемых ими профессий [3].

На фоне происходящих изменений условий существования и как результат вышеописанных противоречий, одной из опаснейших тенденций современности становится увеличение числа студентов, приобщающихся к зависимому поведению. Перспективными и требующими дальнейшего исследования являются вопросы, связанные с выявлением психологических, социально-психологических и социальных факторов, способствующих снижению склонности к зависимости от психоактивных веществ. Это, в свою очередь, актуализирует изучение адаптивных и конструктивных форм жизнедеятельности студенчества как одной из наиболее важных социально-активных социальных групп.

Список литературы:

1. Азарова Е.Н. поиск индикаторов одиночества в структуре социального самочувствия студентов в условиях неопределенности Вестник ЮРГТУ (НПИ). 2012. № 2. С. 294—300.
2. Васенина И.В., Кухтевич Т.Н.. Российское студенчество: вчера и сегодня Высшее образование в России. № 10, 2011 С. 147—152.
3. Вишневикий В.Р., Шапко В.Т. Студент 90-х — социокультурная динамика // Социологические исследования. 2000. № 12.
4. Жимбаева Ц.Ч. Особенности становления социокультурной идентичности у современных студентов // Вестник бурятского государственного университета 2011/6. — С. 267—273.
5. Лопасава Н.С. Проблемы здоровьесформирующего образования // Научные исследования в образовании 2010 № 8 С. 38—41.
6. Смакотина Н.Л. Основы социологии нестабильности и риска: философский, социологический и социально-психологический аспекты: монография. М.: КДУ, 2009. — 242 с.
7. Трошкова Е.А. Жизненные ориентации студенчества: тенденции изменений (Итоги социологического исследования) Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 3 (257). Управление. Вып. 7. — С. 114—118.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФЕНОМЕНА ДЕМОНСТРАТИВНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ

Посыпанова Ольга Сергеевна

*канд. психол. наук, доцент Калужского государственного
университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга
E-mail: posypanova@rambler.ru*

Исследование проведено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Калужской области (грант № 12-16-40005а (р))

Психология потребления — достаточно новая ветвь экономической психологии, развитие которой идет сложно и всегда с перекосом в прикладную область — психологию продаж. Одним из таких психологических «крючков», которые активно используются в маркетинге и рекламе, стала стимуляция демонстративного потребления: педалирование потребности выделиться, быть ярким, заметным за счет использования того или иного товара. В связи с этим встает необходимость научного рассмотрения феномена «демонстративное (показное) потребление». На сегодняшний день феномену демонстративного потребления не посвящено ни одной работы психологов. Понятие «Демонстративное потребление», вслед за автором этого термина Т. Вебленом [4] обычно используется для обозначения демонстрации реального или желаемого высокого социального статуса через дорогие товары или услуги (элитные часы, престижный автомобиль и т. п.). В науке нивелирован тот факт, что в провинции, где доходы меньше, демонстративное потребление проявляется не только через дорогие товары, но и через самобытные, авторские или просто яркие. Поэтому необходимо определиться в термине и приблизить психологию к рыночным реалиям, в которых демонстративность стала одной из движущих сил продвижения товара. Развитие бизнеса и промо-технологий привело к тому, что демонстративное потребление стало присуще бедным в той же или большей степени, что и богатым, а богатые, наоборот, зачастую стремятся скрыть свою роскошь. Демонстративным мы считаем использование таких товаров, которые привлекают к себе внимание многих окружающих.

Целью данной части исследования стал психологический анализ феномена показного (демонстративного) потребления молодежи в провинции. Были использованы следующие методы: теоретический

анализ и синтез, фокусированное глубинное интервью (N=54), нарративное интервью (N=12), анкетирование (N=440) и тестирование (N=150), направленное на изучение мотивации демонстративных потребителей и их основных личностных черт.

Концептуальной основой исследования стали данные психологов Журавлева А.Л., Познякова В.П., Купрейченко А.Б. [6] Вилюнаса В.К., Кравченко А.С., Петровой С., Клепиковой Н.М., философов Т. Веблена [4], П. Бурдые [3], Ж. Бодрийяра [2], Г. Зиммеля; социологов А.Б. Гоффман, А.В. Логунова, Вороновой Е.Н., экономиста Ю.А. Цимерман. Социологами получены сводные данные о предметах демонстративного потребления и о статусном потреблении деловых людей. Но большинство социологических исследований, к сожалению, несут скорее описательный, нежели аналитический характер. Исследование состояло на стыке социальной психологии личности и психологии потребления и может стать полезным также для прикладного маркетинга, промоушна и развития бизнеса в регионах.

Являясь в том числе и зоопсихологом, отмечу, что демонстративное поведение — отнюдь не социальная потребность: оно уходит своими корнями в животный мир. Оно хорошо известно зоопсихологам. Но в животном мире и демонстративная окраска, и демонстративное поведение больше присуще самцам и необходимо для занятия лидерских позиций, а также для продолжения рода только самыми крепкими и активными особями. Человек — единственный вид, у которого представительницы женского, а не мужского пола больше стремятся к демонстративным «окраске» и поведению.

По итогам исследования нами дано следующее определение демонстративного потребления: это покупка и использование товаров с осознаваемой или неосознанной целью привлечь внимание окружающих или конкретных персон. Выявлено, что потребители интуитивно определяют товар как пригодный для демонстративного потребления, если он соответствует хотя бы двум из критериев: престижность, высокая цена, эксклюзивность, новинка последнего сезона, яркость цвета или форм.

В исследовании рассматривалось не только наличие объекта, но и характер взаимодействия с ним. Так, демонстративное потребление — это в первую очередь не сам факт покупки, а наличие товара-демонстратора и демонстративное пользование им. Ведь на шее у одного массивная золотая цепь, спрятавшись за ворот рубашки, не будет являться товаром-демонстратором, а у другого, на оголенном торсе, всячески подчеркиваемая, будет таковым являться без сомнения.

Статистическая часть нашего исследования показала основные товары-демонстраторы молодежи в г. Калуга: аксессуары (пояса, бижутерия, 8 %), одежда, сшитая на заказ или своими руками (9 %), или привезенная из-за границы (22 %), дорогой телефон (62 %), фотоаппарат и аксессуары к нему (15 %), место отдыха (23 %), забота о здоровье — йога, пилатес, СПА, солярий (18 %), культурные мероприятия — концерты, театры (6 %), развлечения — роскошные тусовки, отдых с друзьями (58 %), автомобиль (12 %), качественный алкоголь (3 %).

Интересно, что часы престижных марок попали в этот список лишь в рамках статистической погрешности (4 %); как же, как и произведения искусства (0,5 %). Обратим внимание: товары категории «роскошь» присутствуют лишь в 24 % ответах. Товары категории «экслюзив» (сделано своими руками, привезено из поездки, т. е. то, что имеется в городе в единственном экземпляре) — в 64 % случаев. И товары, по цене доступные многим, но пользующиеся избирательным спросом — 12 % (тусовки, концерты).

И если вдуматься: то негласный лозунг демонстративного потребления: «для человека стало важнее то, что о нем подумают, нежели то, кто он есть на самом деле!»

Демонстративное потребление само по себе инструментально — оно не более чем инструмент. Но инструмент чего? Это и предстояло выяснить в исследовании. Были выявлены несколько инструментальных факторов (причин) демонстративного потребления: личностные, рыночные и «эффект маятника». Главными личностными причинами оказались истероидность и нарциссизм, но они коррелируют лишь со сверхдемонстративностью, то есть той степенью демонстративности, которая находится на границе с психопатологией. Интересно, что испытуемые с умеренной демонстративностью имеют такие же психологические портреты, что и недемонстративные: корреляции с исследуемыми характерологическими факторами не выявлены. А показатели сверхдемонстративных коррелируют со склонностью к поиску ощущений (тест М. Цукерман), вещизмом, направленностью на себя. В дальнейшем будут рассмотрены другие черты людей, склонных к показному потреблению. Группа личностных причин показного потребления совершенно не рассмотрена ни в одной из наук. Но между тем, именно ее изучение позволит представителям прикладного маркетинга более грамотно найти свой целевой сегмент, а обывателям — не совершать излишних покупок товаров-демонстраторов.

Рыночные факторы демонстративного потребления обусловлены развитием маркетинга с его пропагандой «купить, ощутить, попробовать, почувствовать», а также поднятием уровня экономики — появилось больше свободных денежных средств, почему бы их не потратить на роскошь? Индустрия рекламы, маркетинга, гламура, глянца направлена на повышение продаж с помощью многих психологических приемов. Одним из удачных считается стимуляция демонстративности как свойства личности и потребности в демонстрации: «выделиться из толпы», «показать индивидуальность», «почувствовать себя роскошной»... Демонстративность — это самый простой способ повысить продажи.

Третьей группой факторов, обуславливающих демонстративное потребление, является «эффект маятника»: пропаганда одинаковости и массовости, имевшая место в СССР, после его распада неизбежно качнула маятник в другую крайность — некоторые индивиды настолько стремятся к индивидуальности, самобытности и эксклюзивности, что приобретают черты карнавальности. Народ стал кричать о своей успешности не только словами, но и с помощью демонстрации дорогих, эксклюзивных вещей. Это зачастую инструмент демонстрации статуса, либо реального, либо желаемого, т. е. вымышленного, мнимого. Ясно одно: нравственные элиты — пожалуй, единственная прослойка, не склонная к демонстративному потреблению.

Главные выводы исследования:

1. Демонстративное потребление в той или иной степени присуще 34 % провинциальной молодежи. Мы выделили 2 его степени: умеренно-демонстративное (28 % общей выборки) и сверхдемонстративное (6 % общей выборки).

2. Умеренно-показное потребление не является проявлением исследованных свойств личности, оно есть результат реализации социальной «потребности в демонстрации», которая является инструментальной, т. е. одним из средств достижения жизненных целей (дорогой деловой костюм как помощник в карьере, яркая машина как средство произвести впечатление на противоположный пол). Сверхдемонстративное потребление есть результат демонстративности и нарциссизма как свойств личности.

3. Потребление становится все более стратифицированным: потребление среднего класса в провинции стало существенно отличаться от потребления рабочего и высшего классов. Отсюда возникает стремление элит подчеркнуть свою элитарность, стремление

среднего класса — не отстать, догнать хотя бы в показном потреблении высший класс, и стремление рабочего и низшего — хотя бы через то же показное потребление — не опуститься в этом расслоении ниже. Таков усредненный алгоритм демонстративного потребления, который присущ примерно трети респондентов.

4. Демонстративное потребление не присуще самодостаточным личностям, оно характеризует тех, у кого наблюдается рассогласование Я-идеального и Я-реального, то есть людей стремящихся, активных, достигающих. То есть демонстративное потребление — это доказательство себе и другим своих высоких возможностей. Люди, почувствовавшие свой успех на определенном уровне, перестают использовать демонстративные товары.

5. Демонстративное потребление более свойственно для маргинальной культуры: деревенских, ставших городскими, бывших бедных, резко разбогатевших, и т. п., то есть людей, резко поменявших социальную группу членства.

Список литературы:

1. Андреева А.Н., Богомолова Л.Н. Маркетинг Роскоши. СПб.: Издательство Петербургского Государственного университета, 2008.
2. Бодрийар Ж. Система вещей. М.: Рудомино, 1995. — 172 с.
3. Бурдые П. Практический смысл. СПб.: Алейна, 2001. — 359 с.
4. Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. — 367 с.
5. Посыпанова О.С. Социальная психология потребления. Калуга, Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2004. — 260 с.
6. Проблемы экономической психологии. Том 2 / под ред. Журавлева А.А., Купрейченко А.Б. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005 — 644 с.
7. Фоксол Г., Голдсмит Р., Браун С. Психология потребителей в маркетинге. СПб.: Питер, 2001.
8. Kapferer J.N. Bastien V. The Luxury Strategy. Kogan Page. — London, 2009.

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ»

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

26 сентября 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 03.10.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,25. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3