



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П 24

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна, канд. фил. наук (г. Новосибирск);

Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва);

Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва).

П 24 «Педагогические и психологические науки: современные тенденции»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (27 августа 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 156 с.

ISBN 978-5-4379-0120-5

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогические и психологические науки: современные тенденции» 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.

ISBN 978-5-4379-0120-5

ББК 74.00

Оглавление

Секция 1. Педагогика	8
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	8
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА Аветисян Рубина Рубиковна	8
ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ Шитов Денис Геннадьевич Онищенко Александр Николаевич	13
1.2. Инновационные процессы в образовании	17
ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ Аникеев Илья Аркадьевич	17
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА Игнатенко Елена Евгеньевна	21
1.3. Информационные технологии в образовании	28
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИФМОВОК НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Агаева Ольга Васильевна	28
АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Ахтырская Юлия Викторовна	33
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ФИЗИКЕ В СИСТЕМЕ СПО, СРЕДСТВАМИ ТАБЛИЧНОГО РЕДАКТОРА MS EXCEL Тарджиманян Лия Николаевна	37

1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	43
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ НАУЧЕНИЯ Сорокина Людмила Аркадьевна	43
МЛАДШИЙ ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ КАК СЕНСЕТИВНЫЙ ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ Червякова Ирина Сергеевна	49
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	55
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ КЛИНИЧЕСКОЙ НЕВРОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕГО, ВЫШЕГО И ПОСЛЕДИПЛОМНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Богданов Александр Николаевич	55
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПОДГОТОВКИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ И СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫХ ПРОВИНЦИЙ КИТАЯ Завьялова Алина Андреевна	60
РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ КАЧЕСТВО СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КОНФЛИКТОЛОГИЯ» Ушева Татьяна Фёдоровна	67
ЭТАПЫ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА Частихин Алексей Александрович Матвеев Евгений Геннадьевич	71
1.6. Педагогическая психология	76
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ Жданова Лора Геннадьевна	76

ВЛИЯНИЕ ЗНАЧИМЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ Слукина Валерия Алексеевна	82
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Цыдыпова Светлана Дабаевна	86
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	92
СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ ПЕДАГОГОВ НА ПРОБЛЕМУ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ Маряшина Ирина Васильевна	92
1.8. Теория и методика дополнительного образования	98
ДИМЕНСИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ Корзунова Лилия Габдулхаевна	98
К ВОПРОСУ О СТИМУЛЯЦИИ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Самарец Григорий Анатольевич Мазина Светлана Евгеньевна	104
1.9. Толерантность: история и современность	110
ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ — КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Харина Светлана Витальевна	110
Секция 2. Психология	116
2.1. Клиническая психология	116
ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ЭНУРЕЗОМ Карнаушенко Ольга Леонидовна	116

ПСИХОТЕРАПИЯ ВОЗРАСТНЫХ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ Тарабрина Татьяна Васильевна	121
2.2. Общая психология и психология личности	127
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Яковлев Владимир Александрович Филатова Ирина Юрьевна Малыгина Галина Дмитриевна	127
2.3. Психология семьи	134
ЦЕННОСТНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАССМОТРЕНИЮ СЕМЬИ КАК СИСТЕМЫ Долгов Юрий Николаевич Смирнов Виктор Михайлович	134
2.4. Социальная психология	140
НЕКОТОРЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ РОССИЯН И НЕМЦЕВ В ПЕРИОДЫ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ Долгов Юрий Николаевич Смотрова Татьяна Николаевна	140
2.5. Юридическая психология	145
ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА УПРАВЛЯЕМОЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ «КЛЮЧ» Х.М. АЛИЕВА В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕЗЕРВОВ ОРГАНИЗМА У СОТРУДНИКОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ Бакунина Татьяна Александровна	145
ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «ОБРАЗ МИРА» В РАБОТЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПСИХОЛОГА Мирошниченко Марина Валерьевна	151

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аветисян Рубина Рубиковна

*канд. пед. наук, преподаватель кафедры гуманитарных,
социальных и экономических наук*

*Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования*

«Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

Министерства здравоохранения и социального развития

Российской Федерации,

г. Владикавказ.

E-mail: rubina-avetisan@mail.ru

Отрочество, это период интенсивного и целенаправленного развития, процесс формирования физического, интеллектуального, психического, нравственного и социального в человеке. Напряженность процессов роста и развития, определяющих сущность подросткового организма, делает его наиболее уязвимым и чувствительным к минимальным неблагоприятным воздействиям.

Образовательные учреждения, и институты высшего профессионального образования в особенности, являются ретрансляторами культуры как фактора поддержания баланса между человеком и средой, сохранения его здоровья, частью которого является здоровье психологическое.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций

человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности [1, с. 67].

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устранившее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Перемена многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление — динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам студентов и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с изменением прежних стереотипов, может на первых порах объяснить низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других — ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает преподавателю возможность помочь студенту избежать дезадаптационного периода и сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным [3, с. 89].

Различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1. *адаптация формальная*, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к

структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2. *общественная адаптация*, т. е. процесс внутреннего объединения групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3. *дидактическая адаптация*, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Успешность обучения студентов зависит от многих факторов, одним из которых является психологическое здоровье, интеллектуальное развитие как показатель умственной деятельности и внимание — функция регуляции познавательной деятельности [2, с. 89].

Определяя критерии психологического здоровья, нужно исходить из следующего положения: фундамент психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие человека на всех этапах онтогенеза, то есть во все возрастные периоды его развития. Психологическое развитие студента и взрослого различаются совокупностью личностных новообразований, которые еще не проявлены полностью у студента первокурсника, но должны присутствовать у взрослого, причем отсутствие их не должно восприниматься как нарушение. Поскольку психологическое здоровье предполагает наличие динамического равновесия между индивидом и средой, то ключевым критерием становится адаптация к социуму.

В настоящее время система вузовского образования претерпевает изменения в направлении личностно-ориентированного подхода. Данное направление нацелено на студента во всех его проявлениях и является оптимальной моделью взаимодействия студента и преподавателя. Здесь необходимо учитывать все особенности познавательной, мотивационной, личностной сферы обучаемого.

Внимание со стороны педагога к внутреннему миру студента, к его чувствам переживаниям создает атмосферу психологической безопасности, комфорта. Направленность всего образовательного процесса на личность, формирует в нем мотивацию здоровья и совершенствования [3, с. 112].

На основе знания и учета индивидуальных личностных особенностей студентов, и для улучшения психологического здоровья последних, преподаватель должен выбирать и осуществлять требуемые психолого-педагогические воздействия в каждом конкретном случае:

1. Беседы, направленные на снятие у части студентов состояний неуверенности, повышенного беспокойства. В ходе изучения студентов выясняется, что некоторые из них начинают переживать ситуацию провала экзамена еще задолго до сессии. Причем такие состояния нередко возникают и у ответственных, занимающихся, по отзывам преподавателей, студентов. Тревожные мысли о возможном провале возникают у них в самых различных ситуациях. Такие состояния отвлекают от учебы, мешают собраться, сосредоточиться, лишают студентов уверенности в себе, в своих возможностях. Такие беседы следует проводить задолго до сессии.

2. Поощрение, подбадривание в ситуации экзаменов студентов с высокой неуверенностью в себе, снятие перед экзаменом состояния страха, который снижает их возможности, сковывает память, мышление; перед экзаменами таких студентов надо поощрить, вселить уверенность в своих силах. У ряда слабоуспевающих студентов в ситуации экзамена наблюдается ухудшение внимания, памяти, мышления (таких студентов можно выявлять по данным самооенок), их возможности резко снижаются, знания забываются. По этой причине бывают низкие оценки в действительности способных студентов.

3. Беседы, направленные на преодоление излишней уверенности в себе (понижение уровня самооценки). В среде средних и даже слабых студентов есть категория лиц, явно переоценивающих свои возможности. У них нет ни выраженных сильных сторон, ни выраженного интереса к учебе. В процессе общения с ними необходимо попытаться сформировать у них здоровую озабоченность перед предстоящей сессией, критичность по отношению к собственным возможностям, проиллюстрировать на ситуациях их учебной деятельности отсутствие у них оснований для высокой самооценки и чувства успокоенности.

4. Информирование первокурсников о том, что именно в начальном году обучения от них требуется максимальное сосредоточение на учебе, систематичность в занятиях.

5. Работа с пассивными студентами с целью преодоления их собственного стереотипа поведения. Такие студенты (не обязательно с низкими способностями, нередко просто запустившие учебу, неуверенные в себе) не решаются обратиться за помощью к преподавателям или товарищам по группе и поэтому накапливают непонятый материал. Проявить активность им мешают боязнь показать свою несообразительность, чувство неловкости. Таким студентам самим не избавиться от привычки к пассивному поведению. Оно

укоренилось, стало стереотипом. Им необходима помощь преподавателя.

6. Совет ряду студентов отказаться от посторонних увлечений перед сессией. В ходе индивидуальной работы выясняется, что у некоторых слабых и средних студентов непомерно велики затраты времени на общение с друзьями и занятия, далекие от учебы.

7. Совет некоторым студентам преодолевать у себя такие отрицательные качества, как нерегулярность занятий, разбросанность интересов.

8. Информирование студентов младших курсов о том, что в их среде, возможно, есть лица, которые на начальных этапах обучения могут учиться удовлетворительно или даже плохо, но у которых, тем не менее, имеются специальные способности, проявляющиеся на старших курсах. Эти студенты могут отличаться пассивностью, отсутствием интереса к неспециальным предметам, но могут обладать ярко выраженными специальными способностями [4, с. 132].

С другой стороны, ориентация преподавателя на «контроль» студентов приводит к тому, что они теряют интерес к учебе, боятся браться за сложные задачи, перестают верить в свои силы и начинают бояться неудач. Передавая готовые образцы опыта, преподаватель перекрывает их поисковую активность, не дает возможности реализовать свой творческий потенциал и обратится к своему, индивидуальному опыту.

Напротив, организация творческой, групповой деятельности, позволяет включить в учебный процесс даже пассивных, неуверенных в себя студентов, это создает у них ситуацию успеха, тем самым преподаватель вносит в свою деятельность психотерапевтический момент.

Список литературы:

1. Ананьев В.А. Психология здоровья. Санкт-Петербург 2006 г.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. — 379 с.
3. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Корхова И.В. Гендерные аспекты здоровья // Народонаселение. 2000. № 2. С. 70—79.

ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Шитов Денис Геннадьевич

*канд. пед. наук, доцент Саратовской государственной юридической
академии, г. Саратов
E-mail: sdgsaratov@mail.ru*

Онищенко Александр Николаевич

*д-р мед. наук, профессор Саратовской государственной юридической
академии, г. Саратов
E-mail: sardoc@yandex.ru*

Весь образовательный процесс, согласно закону Российской Федерации «Об образовании», регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми согласно Государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ГОС ВПО) и утверждаемыми вузом. В новых Госстандартах обновлена структура и содержание всех учебных циклов [3].

При анализе требований к различным дисциплинам на примере дисциплины «Физическая культура» нами было выявлено, что государственный образовательный стандарт по специальности «Юриспруденция» является единственным, из которого дисциплина практически выведена: основная образовательная программа бакалавриата не предусматривает изучение учебного цикла «Физическая культура» и виды текущей и промежуточной аттестаций по данному предмету.

Таким образом, несмотря на то, что для вуза наименования дисциплин «История», «Философия», «Иностранный язык», «Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности» не могут быть изменены вузом при формировании основных образовательных программ бакалавриата и подготовки специалистов, а также на то, что на физическую культуру в соответствии с ФГОС отводится 2 зачетные единицы, соответствующие 400 академическим часам, вышеупомянутая дисциплина является, по сути, выведенной из Госстандарта [2].

В современной образовательной ситуации данное положение является, по меньшей мере, странным. Стоит напомнить, что предмет «Физическое воспитание» стал обязательным в вузах в 1929 году. Таким образом, 19 августа исполнилось 83 года с того дня, когда СНК

РСФСР принял постановление о введении занятий по физическому воспитанию в качестве обязательного предмета в учебные планы всех вузов. В те годы, важная роль физического воспитания в высших учебных заведениях объяснялась рядом причин. Овладение знаниями в условиях постоянного роста объема информации и связанной с этим интенсификацией учебного процесса требовали от студентов рационального расходования времени, использования всевозможных средств для повышения умственной работоспособности и снятия умственного утомления. В связи с чем занятия физической культурой были крайне необходимы. К тому же они способствовали укреплению всего организма, а также росту спортивного мастерства студенческой молодежи в различных видах спорта.

В современном вузе вышеперечисленные проблемы не только сохранили свою актуальность, но и стали более острыми. Именно поэтому сегодня получило широкое распространение здоровьесберегающая деятельность в вузе, колледже, школе. Именно поэтому сегодня политика государства и правительства направлена на сохранение и укрепление здоровья учащихся и студентов. Введены в действие законы борьбе с курением, употреблением алкогольных напитков. В результате осуществления национальных проектов повысился уровень медицинского обслуживания, во всех регионах открываются новые физкультурно-спортивные, медицинские и оздоровительные центры, бассейны, стадионы и другие спортивные сооружения. Активно пропагандируется ведение здорового образа жизни, занятия физической культурой.

Наряду с этим в Госстандарте дисциплины «030900 Юриспруденция» в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата предусмотрено овладение выпускником следующей общекультурной компетенцией (однако код не указан): владеет навыками ведения здорового образа жизни, участвует в занятиях физической культурой и спортом. Но при этом основная образовательная программа бакалавриата не предусматривает изучение учебного цикла «Физическая культура» (п. 6.1), и виды текущей и промежуточной аттестаций по данной дисциплине не предусмотрены (в отличие от остальных специальностей).

Вызывает вопрос сама формулировка компетенции: «Участвует в занятиях физической культурой и спортом». Компетенцией можно назвать любые индивидуальные характеристики, которые можно сформировать, измерить и которые помогут различить эффективное или неэффективное выполнение работы. Формулировка, данная в проекте ФГОС специальности 030900, отражает процесс, но не

компетенцию. Невозможно проверить уровень этой компетенции, можно лишь проконтролировать процесс посещения студентами академических занятий.

В то же время в пункте 7.10 раздела 7 «Требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата» говорится: «вуз вне расписания учебных занятий в обязательном порядке обеспечивает условия обучающимся для самостоятельных и под руководством преподавателей занятий по физической культуре, которые проходят в течение всего периода обучения на спортивных площадках, отвечающих современным требованиям».

В настоящее время физическая культура присутствует лишь в учебном плане студентов третьего курса академии. Количественные характеристики штатного расписания кафедры физической культуры и спорта академии уже второй год претерпевает существенные изменения.

Сегодня здоровьесберегающая деятельность в вузах города получила широкое распространение. Спартакиаду вузов города, многочисленные внутривузовские физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия продолжают иметь место. Содержание нового госстандарта ставит под вопрос будущее кафедры и эффективную организацию здоровьесберегающей деятельности в юридическом вузе.

Ситуация вызывает серьезные опасения, учитывая, что у педагогов высшей школы отсутствуют четкие ориентиры и реальные возможности для полномасштабной воспитательной работы с целью сохранения и укрепления здоровья студентов. Кроме того, большинство преподавателей вузов не являются носителями здоровьесберегающего фактора [1, с. 4].

Возникает множество вопросов. Во-первых, если физическая культура выведена за рамки учебного процесса и предложена как необязательная «услуга» только для студентов, обучающихся по специальности «Юриспруденция», то чем выражены анатомо-физиологические особенности организма студентов юридических специальностей и какие достоверные отличия они имеют?

Во-вторых, неясно, в чем будет заключаться компетентность будущих юристов, если они будут «участвовать в занятиях физической культурой и спортом».

В-третьих, непонятна специфика системы Госстандарта: она лишь ориентирует на присутствие в учебном процессе дисциплины «Физическая культура» через максимально размытую и некорректную формулировку одной из общекультурных компетенций. В Госстандарте говорится, что студенты-юристы «вне расписания

учебных занятий и под руководством преподавателей будут заниматься физической культурой в течение всего периода обучения». В то же время совершенно неясно, какой курс будет читаться, в каком объеме? Иными словами, какова его трудоемкость, если Госстандартом аудиторные часы не предусмотрены?

В-четвертых, кем и когда курс будет читаться, преподавателями какой кафедры? Можно предположить, что в настоящее время ни один юридический вуз не сможет себе позволить содержание штатных (или внештатных) сотрудников кафедры физической культуры с оплатой расходов из внебюджетных средств, так как на дисциплину «Физическая культура» должно выделяться достаточно большое количество аудиторных часов.

В-пятых, предусмотрен ли текущий и итоговый контроль и какова в целом форма занятий физической культурой?

Практика показывает, что реализация физкультурно-оздоровительных мероприятий в вузе не может быть связана только со свободным выбором спортивных секций в соответствии с личными запросами и интересами. Такая организация занятий во внеучебное время без обязательного посещения не всегда создает необходимые условия основной массе студентов по формированию навыков к самосовершенствованию, интереса к физической культуре и собственному состоянию здоровья.

Возникает острая необходимость дальнейшего совершенствования системы образовательных стандартов. Создавшаяся ситуация требует комплексного и системного исследования организации учебного процесса, пересмотра содержания государственного образовательного стандарта в части, касающейся физической культуры.

Список литературы:

1. Гречак А.М. Формирование готовности к здоровьесбережению студентов высшего профессионального образования: автореф. дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / А.М. Гречак; Барнаульский гос. педагогический ун-т. — Барнаул, 2007. — 22 с.
2. Разъяснения разработчикам основных образовательных программ для реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [электронный ресурс] — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/7240/> (дата обращения: 10.08.2012)
3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС), утвержденные и введенные в действие с 01.01.2010 года [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.tusur.ru/ru/education/documents/federal/gos/index.html> (дата обращения: 10.08.2012)

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ.

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аникеев Илья Аркадьевич

*аспирант кафедры теории и технологии гуманитарно-художественного образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань
E-mail: ilyha2687@mail.ru*

На протяжении всего XX века неоднократно предпринимались попытки технологизации педагогического процесса благодаря использованию различных технических средств, появившиеся в конце столетия компьютерные и информационные технологии только усилили этот процесс. Сторонники активного применения технических средств обучения (ТСО) рассчитывают в скором будущем не только на совершенствование педагогического процесса и упрощения деятельности преподавателя, самые ярые энтузиасты технологизации надеются и вовсе вытеснить преподавателя из преподавания за ненадобностью, потому как создание «идеальной машины» сведет роль «живого» учителя к нулю, а наполненная техническими средствами школа превратится в «машину для обучения».

Начало всестороннего изучения педагогических технологий как одного из направлений педагогики относится к 50—60-м гг. XX века, и до сих пор эта педагогическая категория приковывает пристальное внимание педагогической общественности, подвергаясь анализу и исследованиям в научных и учебных центрах многих стран мира.

Дальнейшие исследования приводят к тому, что ТСО начинают рассматривать не просто как средства, дополняющие учебный процесс, но и как технические устройства, способные освободить преподавателя от части его функций, расширяя тем самым его возможности и повышая эффективность учебного процесса (к примеру, различные изобретения по проверке контрольных и самостоятельных работ и т. д.). Однако на протяжении 50-х гг. все исследования в основном были замкнуты на применении технических средств в обучении. Уже в середине 50-х гг.

педагогический мир захлестнула волна технологий педагогических методов, обозначив тем самым второй эволюционный всплеск в разработке педагогических технологий. На педагогические технологии возлагают большие надежды по усовершенствованию массового обучения. Именно середина 50-х гг. была отмечена формированием программированного обучения, а также выделением в изучении педагогических технологий двух направлений [1, с. 5]. В качестве первого направления технологизация процесса обучения мыслилась исключительно как активное внедрение технических средств в обучение (собственно, первоначальная позиция применения технологий). Второе направление рассматривало педагогические технологии в качестве особого подхода к построению самого процесса обучения, придания ему гибкости, универсальности, воспроизводимости.

Основное внимание придавалось в те годы всестороннему изучению ТСО и максимальному расширению их образовательных возможностей, таких как увеличение информационной пропускной способности, нахождение индивидуальных потоков информации. Изучая возможности применения ТСО в образовании, многие специалисты в качестве эволюционной вехи в их разработках рассматривают появление вместо применяемых ранее радио, телевидения новых более современных информационных технологий: компьютеров, информационных банков данных, электронных сетей и т. п. Странники активного внедрения технических средств в обучение ратуют за расширение технической базы в образования и создание своего рода новой, более эффективной технической учебной среды, в которой учебный процесс будет подвергаться «технологическому влиянию» на всех этапах — от подачи информации до ее проверки и оценки знаний.

В 60—70-е гг. развивается идея технологически-программированного учебного процесса, отправной точкой которого стало программированное обучение, что впоследствии приводит к возникновению системного подхода в обучении и решению дидактических целей и задач с возможностью четкого их описания и определения и с проработкой алгоритма последовательных действий в их достижении. Таким образом, впервые обозначается направление изучения педагогических технологий как системного способа построения образовательного процесса, который, по образному выражению японского ученого-педагога Т. Сакамото, был назван «систематизацией образования» [3, с. 26].

Такой бурный интерес к педагогической категории «педагогические технологии» объясняется тем, что в основе его лежит признак воспроизводимости педагогической деятельности, при этом он тесно

связан с другим ее признаком — ориентацией на массовую школу. Помимо этого в отечественной педагогике педагогические технологии понимаются еще и как определенный алгоритм построения образовательного процесса с заранее заданными, запрограммированными результатами. Именно в таком контексте рассматривают педагогические технологии представители зарубежной педагогики [4, с. 15].

Неоднократные попытки ученых, педагогов различных стран мира дать точное определение понятию «педагогические технологии», а также прийти к взаимопониманию в этом вопросе пока не имеют успеха. Часть ученых рассматривает это понятие в качестве практической стороны образовательного процесса, другие — в качестве педагогической науки, некоторые ученые приходят к мнению о промежуточном положении данной педагогической категории между практикой и наукой. При этом стоит отметить, что все эти трактовки охватывают далеко не все стороны данной категории, заостряя внимание лишь на отдельных аспектах ее применения. В одном случае «педагогические технологии» рассматриваются как некий инструментарий для решения определенных образовательных целей и задач, в другом — как обеспечение знаний о порядке проектирования новой или усовершенствования старой образовательной практики. Очень интересным выглядит определение, данное Е. И. Машбицем — «технология обучения представляет собой систему материальных и идеальных средств, используемых в обучении, и способы функционирования этой системы» [2, с. 49]. Т. е. в данном случае понятие «педагогические технологии» рассматривается как система «идеальных» средств, совершенствовавших учебный процесс. Безусловно, идеальных, совершенно не имеющих ни одного изъяна средств обучения не существует, но стоит отметить, что данное определение позволяет нам иначе взглянуть на данную педагогическую категорию, которая уже рассматривается не в узконаправленном смысле и значении, а как сплав теоретических принципов и технических средств. Именно восприятие педагогических технологий целостно, системно, со всеми присущими ей элементами, а не просто как включение в образовательный процесс технических средств или создание алгоритма деятельности учителя с целью усовершенствования образовательного процесса должно стать основой в их применении. Создание и разработка универсальной, едва ли не идеальной, воспроизводимой, четкой, дающей гарантированный результат по достижению образовательных целей и задач технологии является самым сложным в педагогической практике, потому как каждая отдельная образовательная ситуация, каждая отдельная аудитория обучающихся требуют определенного, особенного подхода.

Положенная в основу педагогической технологии идея воспроизводимости может натолкнуть на мысль: так ли необходима в процессе обучения фигура «живого» преподавателя? Действительно, если существует четкий, разбитый на готовые эпизоды учебный процесс, не ограничить ли деятельность учителя исключительно организаторской или консультативной функцией, при этом полностью передав «бразды правления» учебным процессом обучающим машинам? Ведь сама суть технологического подхода в обучении предоставляет два варианта действий: первый — лишить учителя его роли в педагогическом процессе, либо второй — ограничить ее консультативно-организаторской деятельностью. При этом многие сходятся на том, что если первый вариант практически недопустим, то второй очень даже имеет место быть. Такие идеи высказываются многими сторонниками применения технических средств в обучении.

Такой взгляд на применение педагогических технологий выглядит слишком однобоким и, по нашему глубочайшему убеждению, не имеет никаких образовательных перспектив. Педагогические технологии и применяемые в их рамках технические средства должны стать не основой учебного процесса, не центральным его звеном, а приходиться на помощь преподавателю, высвободить для него немного свободного времени на творческие поиски, на разработку и внедрение новых, более эффективных методов и средств обучения и воспитания, потому что именно преподаватель способен «оживить» учебный процесс и сделать его более насыщенным с образовательной точки зрения. Однако не стоит забывать и про то, что только в руках действительно квалифицированного, мудрого, ответственного и знающего педагога, технология может стать оружием эффективного образовательного процесса, отсутствие же педагогического мастерства может привести к плачевным результатам.

Список литературы:

1. Ившина Г. В. Педагогические технологии: научные основы, опыт, перспективы: Учебно-методическое пособие. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2003. — 64 с.
2. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. — М.: Педагогика, 1988.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушкина. — М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Д: Издательский центр МарТ, 2004. — 336 с.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. — 2-е. изд., стер. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Игнатенко Елена Евгеньевна

*преподаватель методики изобразительной деятельности, МХК,
истории изобразительного искусства, Государственное бюджетное
образовательное учреждение среднего профессионального
образования Педагогический колледж № 8, г. Санкт — Петербург
E-mail: elena31012@mail.ru*

В настоящее время дошкольным образовательным учреждениям необходимо решать множество сложных проблем: обеспечение современного качества дошкольного образования, повышение ответственности педагогических коллективов за полноценное развитие и эмоциональное благополучие каждого ребенка.

В «Концепции по дошкольному воспитанию» сформулированы основные принципы построения развивающей среды в дошкольных учреждениях: принцип дистанции, позиции при взаимодействии, принцип активности, самостоятельности, творчества, принцип стабильности — динамичности развивающей среды, принцип комплексирования и гибкого зонирования, принцип открытости-закрытости, принцип учета половых и возрастных различий детей, принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого, принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» выделены задачи приобщения детей к национальной и мировой художественной культуре, проводится мысль о тесной взаимосвязи «этики» и «эстетики». В данном аспекте может быть рассмотрена проблема освоения детьми дизайн-деятельности как основы и средства активизации творчества, познания национального и мирового художественного наследия и формирования целостного и полноценного эстетического опыта, формирования ценностных ориентиров.

Важнейшими ключевыми задачами современного образования (в рамках ФГТ) являются разностороннее развитие *творческого*

потенциала человека, формирование целостного и обогащенного опыта, развитие компетенций, обеспечивающих адаптационные и конкурентные возможности личности. В данном аспекте формирование творчества, креативных способностей, умений и навыков творческой деятельности, индивидуальных проявлений, «мотивации к творчеству» было и остается одной из приоритетно актуальных проблем.

Современное дошкольное образовательное учреждение — это место, где ребенок зачастую находится большую часть времени, где получает опыт широкого эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками, нахождение в котором должно быть не только комфортным, но и приносить радость ребёнку. Самый верный путь приобщения к искусству — это постоянное общение с ним. Посещая сегодня музей и выставки местных художников в городской картинной галерее, знакомясь с памятниками архитектуры в иллюстрациях художников, дети незаметно накапливают опыт эстетического отношения к действительности.

Проектирование современной образовательной среды дошкольного учреждения как многомерного пространства, адекватного актуальным потребностям детей дошкольного возраста и соответствующего тенденциям развития современной культуры, экономики, производства, отвечает гуманистическим позициям образования. В дошкольном образовательном учреждении ребенок получает опыт эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Возможности получения такого опыта расширяются при условии создания предметно-развивающей среды. Такие факторы создания ситуации успеха и эмоционального благополучия, как дизайн и эргономика в образовательном пространстве дошкольного учреждения, благотворно влияют на воспитание и образование, на здоровье детей. В ФГТ сформулированы требования к учебно-материальному обеспечению предметно-развивающей среды дошкольного образовательного учреждения, которое основано на соблюдении принципов информативности, вариативности, культурным и художественным традициям, полифункциональности, педагогической целесообразности, трансформируемости.

Руководители многих дошкольных образовательных учреждений вынуждены решать проблему дизайна самостоятельно, полагаясь на собственный вкус, подчас не учитывая соответствие современным требованиям. По определению В.Г. Власова (1993), «*дизáйн* (англ. Design — «проектирование, определение функции предмета» от лат.

Designare — «определять назначение, обозначать») — творческий метод и процесс функционального формообразования, а также область профессиональной деятельности по проектированию промышленных изделий, мебели, инструментов, машин, организации предметной среды и трудовых процессов, вид проектной междисциплинарной художественно-технической деятельности по формированию предметной среды». Особенность дизайнерской деятельности заключается в специфически эстетическом способе целостного осмысления и формирования объектов [1, с. 139].

Таким образом, современные условия требуют инновационного подхода в создании предметно-пространственной среды групповых помещений, целостного дизайн-проекта дошкольного образовательного учреждения, которые выступают как пространство жизнедеятельности детей, обеспечивающее максимальные возможности развития детского творчества, экспериментирования и исследовательского интереса каждого ребенка.

Одним из приоритетных направлений работы педагогического коллектива ГБДОУ № 50 Приморского района г. Санкт-Петербурга является художественно-эстетическое развитие ребенка. Для реализации задач художественно-эстетического направления в ДОУ создана проблемно-творческая группа, которая объединяет педагогов-единомышленников с ярко выраженным новаторским духом, обладающих способностями к решению нестандартных творческих задач, владеющих продуктивными технологиями и художественно-прикладными умениями, а также эстетическим взглядом на окружающий мир. Эти педагоги не только принимают новшества, осваивают их, но и сами активно создают и разрабатывают педагогические инновации. На базе ДОУ была предпринята попытка создать современную дизайн-среду дошкольного образовательного учреждения. Важным условием было создание проекта, пригодного для жизни и работы, оформление должно быть не статичным элементом украшения интерьера, а началом творческого процесса детского и преподавательского коллектива, активно поддержано воспитателями и родителями. При разработке дизайна учреждения главной целью концепции оформления стали:

- целостность и логика, т. е. не должно быть случайных ни с чем не связанных кусков оформления;
- учёт индивидуальных интересов педагогов, чтобы оформление нашло логическое продолжение в методической работе с детьми, поэтому все этапы работы должны быть согласованы с воспитателями, работающими в данных возрастных группах;

- и главное, в оформлении должна прозвучать тема г. Санкт-Петербурга, т. к. мы воспитываем будущих граждан нашего прекрасного города, которым хранить и развивать его традиции.

При разработке концепции оформления было решено выполнить его под девизом «Россия — страна, в которой мы живём, Петербург — город нашей страны».

Санкт-Петербург — красивейший из городов мира, поэтому дети, живущие в отдалённом от исторического центра районе, должны с первых лет своей жизни иметь представления о красоте своего города, и три типовых холла с раздевалками и групповыми помещениями оформлялись по следующему принципу:

- главный холл, посвящен нашей стране — России, оформлен по мотивам русских народных сказок и творчества А.С. Пушкина, в тематике оформления присутствует национальный колорит, применены элементы стилизации под деревянное зодчество, керамику, плетение и т. д.;

- холлы второго этажа оформлены в тематике декоративно-прикладного искусства России, но в современных оригинальных материалах (имитация деревянного кружева в изображении птиц), использование керамики;

- групповые помещения и раздевалки украшают росписи и панно с авторскими куклами «У околицы» и «Боярский двор», «Полянка», с текстильными декоративными элементами по мотивам русских народных сказок. Оформление групповых помещений в рамках тематических проектов дополнено совместными работами родителей и детей по художественному конструированию «Деревянное зодчество».

На первом этаже расположен музей «Русского деревенского быта» с собранием подлинных предметов народного искусства, интерьер музея дополнен панно с росписью, лепкой и авторскими куклами по народным мотивам «В русской избе». Правый боковой холл посвящён г. Санкт-Петербургу, украшен натуральным природным камнем, зеркалами, стилизациями с красивейшими видами нашего города, аллегорией ангела-хранителя Петербурга;

- холл второго этажа посвящён мотивам произведений петербургских и ленинградских писателей (К.И. Чуковского, С.Я. Маршак, С. Чёрного), стены дополняют панно (роспись и керамика): «Чижик-пыжик в шляпе и фраке» — весёлый и занятный, очень понятный детям, «Первые петербургские велосипеды»;

- раздевалки и групповые помещения продолжают выбранную тематику оформления, так групповое помещение правого холла

оформлено росписью и авторской куклой «Юная смолянка». Воспитателем ведётся работа по созданию мини-музея «Предметы старого петербургского быта» и направление работы по теме «Этикет». Левый холл посвящён пригородам Санкт-Петербурга, в оформлении присутствует строгость классического стиля, в котором построены пригороды, использованы следующие материалы: керамика, архитектурные элементы (колонны, капители, драпировки), выполнены орнаменты (пальметты, меандры и т. д.);

- раздевалки и групповые помещения отражают творчество ленинградских писателей, выполнены панно: «Чудо — дерево» и «История башмака», в группе создан мини-музей истории обуви (русской и европейской), панно «История транспорта», создан сказочный городок. В рамках проектной деятельности дети собирают, конструируют и создают транспорт;

- в групповом помещении второго этажа создано панно с авторскими куклами для мини-музея «Старый Ленинград», где дети с родителями создавали музей предметов истории семей, разных поколений ленинградцев;

На первом этаже расположены два эркера: один оформлен в стиле дворцовых интерьеров музеев нашего города в стиле модерн (арт-нуво), второй в классическом стиле античного театра (маски, античные герои).

Музыкальный зал выдержан в золотисто-жёлтых, голубых, ультрамариновых тонах, для украшения зала выполнены авторские куклы — персонажи европейского классического театра: Коломба и Арлекин (Санкт-Петербург — самый европейский город России). Оформление мобильно, в зависимости от проводимых мероприятий его легко можно трансформировать. В реализации проекта «Зима» родители с детьми изготовили оформление для новогодних праздников: огромные куклы-снеговики, проведён конкурс для детей и родителей дизайн-проекта «Жила-была ёлка», в котором участвовали более 120 семей.

В результате творческой работы удалось выполнить оформление, достойное современного ДООУ Санкт-Петербурга, дизайн которого:

- оригинальный, авторский, выполнен по собственным эскизам;
- оформление лаконично, функционально, доступно детям — всё можно потрогать, изучить, со всем поиграть и т. д.;
- дизайн — совместная деятельность педагогов, детей и родителей.

Работа по оформлению в настоящий момент находится в процессе продолжения, в стадии разработки новые интересные детские дизайн-проекты.

ГБДОУ № 50 Приморского района является базой практики ГОУ СПО ПК№ 8, проводимая педагогическим коллективом дизайнерская работа интересна студентам. Студенты принимают участие в исследовательской работе по темам «Авторская кукла в дизайне детского образовательного учреждения» и «Знакомство детей старшего дошкольного возраста с ремеслом мастеров-кукольников на занятиях по конструированию», которая включена в проектную деятельность детей.

Дизайн-деятельность интересна педагогам, детям, родителям, у дошкольников сформировалось позитивное отношение к изобразительной деятельности: дети приобрели опыт в решении специально моделируемых творческих проблемных ситуаций, навыки диалогического общения, научились применять практические навыки и знания в процессе самостоятельного поиска новых способов решения при создании выразительных художественных образов. Готовность детей активно участвовать в художественно-творческом процессе создания современной дизайн-среды является своеобразным показателем становления творческих проявлений. Использование традиционных, авторских приёмов и форм способствовало возникновению в ДОУ инновационной досугово-массовой формы организации совместной творческой деятельности детей и взрослых (педагогов и родителей). Поиск новых форм организации творческих мастерских, варьирование и обогащение содержательного аспекта проведения праздников, конкурсов, творческих мастерских позволяет создавать традицию в ДОУ и объединять детей, педагогов, родителей в детско-взрослое сообщество. Большое внимание уделяется развитию детей в дизайн-деятельности, привлекая их к декоративному оформлению интерьера в сотворчестве с педагогом. Такой инновационный подход позволяет обогатить дизайн групповых помещений авторскими и детскими работами с использованием широкого спектра нетрадиционных техник и технологий [3].

В процессе творчества у взрослых и детей возрастает интерес к совместной художественно-творческой деятельности (экспериментированию с различными художественными материалами), происходит накопление впечатлений, личного опыта, обогащается эмоциональная сфера. Практико-ориентированное взаимодействие с семьями начинается с дизайнерских проектов, использование инновационных технологий, интерактивных форм общения способствует

приобретению родителями нового опыта общения с детьми, вырабатывает коллективные качества, родители совместно с детьми с увлечением принимают участие и в других проектах, праздниках, спортивных соревнованиях. Таким образом, заложить базис высокой культуры, человечности, творчества возможно только через высокие образы национальной и мировой культуры.

По мнению Г.Г. Григорьевой [2], питая таким образом разум и сердце маленького человека, формируется основа его мышления, что, в свою очередь, будет определять его чувства и поступки. Красоту нужно уметь видеть в природе, искусстве и в самом человеке, в его внутреннем мире и его созидательных действиях [2, с. 107].

Список литературы:

1. Власов В. Г. Иллюстрированный художественный словарь. — СПб., 1993. — 272 с.
2. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. — М., «Просвещение», 1995. — 159 с.
3. Погодина С. В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. — М., Академия, 2010. — 467 с.
4. Смирнова Е. О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 312 с.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИФМОВОК НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Агаева Ольга Васильевна

*учитель английского языка МОУ Дмитровская средняя
общеобразовательная школа № 1 им. В.И. Кузнецова, г. Дмитров,*

Московская область

E-mail: dmskh2@yandex.ru

Каждый современный учитель старается преподнести учебный материал в ненавязчивой и занимательной форме, чтобы повысить мотивацию у учащихся. При изучении иностранного языка в начальной школе многие дети и родители сталкиваются с рядом проблем, которые в последствие, приводят к снижению интереса к изучаемому предмету. Поэтому, очень важно учителю, работающему в начальных классах, прививать интерес с первого года обучения, разрабатывать уроки с применением различных инновационных технологий, ориентироваться на каждого ребенка, как на креативную личность. Сильное эмоциональное и мотивационное воздействие на личность производят рифмы.

Помочь учителю преуспеть в своих начинаниях может рифмование!

Rhyme в переводе с английского — «рифма, рифмованный стих». Рифмование представляет собой стихосложение отдельных слов, фраз, предложений. В дальнейшем появляется возможность использования полученного продукта для обучения различным аспектам языка [1, с. 24].

Общеизвестен тот факт, что у детей младшего школьного возраста хорошо развита долговременная память. Исходя из этой особенности, целесообразно использовать различные рифмовки при обучении чтению, лексике, грамматике на уроках английского языка. Заучивая в младшем школьном возрасте рифмовки, направленные на понимание и овладение определенным языковым явлением, учащиеся и

в будущем смогут использовать приобретенные при помощи рифмовок навыки [3, с. 56].

Рифмовка — это определенная группа рифм, имеющих свою постоянную форму. В совокупности эти формы образуют систему рифмовки. Эта система включает в себя рифмы, основанные на созвучии, на ритмических особенностях и окончаниях [4, с. 34].

Рифмовки:

- легко запоминаются и надолго остаются в памяти;
- могут использоваться, как элементы различных игр;
- служат для тренировки произносительных навыков;
- применяются при проведении физкультурзаминовок;
- делают урок разнообразнее, ярче, интереснее.

Используя рифмовки, учитель может реализовать многие методические задачи, такие как [4, с. 83]:

1. Отработка произносительных навыков.
2. Введение и активизация лексических единиц в речи.
3. Тренировка и закрепление грамматического материала.
4. Обучение чтению.

Рассмотрим случаи практической реализации методических задач при помощи использования рифмовок.

Обучение чтению.

На протяжении первого года обучения иностранному языку, учитель ведет работу по заучиванию букв, звуков, основных правил чтения.

Очень эффективно использовать рифмовки для изучения букв английского алфавита.

Представляя новую букву, учитель проговаривает рифмовку, где встречаются слова с этой буквой. Чтобы запомнить графическое изображение буквы, необходимо записать эту рифмовку на доске или показать в презентации, выделив нужную букву в словах. Для лучшего запоминания рифмовок, возможна «инсценировка» рифмовки, то есть изображение жеста того, о чем говорится в рифмовке [2, с. 65].

Примеры рифмовок для изучения букв английского алфавита:

1. Letter Cc — Child is swimming in the sea.
2. Letter Nn — Now let's make a snowman.
3. Letter Rr — Ravens flew away so far.
4. Letter Tt — Tim in winter likes to ski.

Для успешного запоминания правил чтения и распознавания этих правил в словах возможно использование игры «Rhyme-chain» [2, с. 77]:

Учащимся дается исходное слово, они по цепочке (друг за другом) называют слова в рифму. Учитель предварительно объясняет, что должно использоваться одно правило чтения.

Пример: Take — make — shake — cake — Bad — sad — mad — dad —

Обучение лексике.

Огромный интерес у учащихся вызывают короткие и простые рифмовки, в которых учитель знакомит с новыми лексическими единицами. На начальном этапе обучения целесообразнее вводить новую лексику через рифмовки на русском языке, в сочетании с английскими словами, где не только представляется новая лексика, но и присутствуют ассоциации к вводимым единицам. Такие рифмовки способствуют быстрому и легкому запоминанию новых слов [5, с. 43].

Для закрепления слов, которые имеют созвучные окончания, ученикам самим предлагается составлять рифмовки. При составлении таких рифмовок ученики могут выразить свое «я», не боясь ошибиться. Например, при закреплении лексики по темам «Дни недели», «Месяцы», «Погода» ученикам даются исходные предложения, которые они должны закончить словами, основываясь на своем жизненном опыте.

Пример: ученики вставляют названия дней недели. Так как названия дней недели созвучны, то выполнение задания не составляет особого труда, повторение и запоминание слов происходит осознано.

1. I can sleep on ...
2. I can read on ...
3. I can play computer games on ...

При повторении лексики учащимся предлагается пропеть рифмовки на мотив какой—либо известной песни. Рифмовки и песни учитель заранее готовит дома.

Например, названия членов семьи получится пропеть на мотив песни «В траве сидел кузнечик»:

I have, I have a mother.
I have, I have a father.
I have, I have a brother,
A brother and a son. и т. д. [2, с. 91]

Заучивание тематических рифмовок помогает при изучении выражений классного обихода. Такие рифмовки служат для приветствия, введения в основную часть урока, фонетических разминок, физкультминуток.

Например, для приветствия очень подходят диалогические рифмовки:

- Hello! How are you?
- I'm fine. And you?
- I'm shine. And you?
- I'm not so bad, thank you.
- And I'm glad to see you too.

В конце урока учащиеся могут произнести рифмованный монолог:

Thank you for your knowledge,
Thank you for your mark!
The lesson is over.
Good-bye and good luck! [4, с. 45—46].

Обучение грамматике.

Детям в начальной школе очень сложно и неинтересно оперировать сложными грамматическими конструкциями. Поэтому, неоценимую помощь в работе с грамматическими конструкциями могут оказать рифмовки. Они способствуют лучшему запоминанию и дальнейшему употреблению грамматических клише в речи. Каждый учитель, исходя из целей и задач урока, опираясь на свой творческий потенциал, сможет использовать рифмовки в различных тренировочных грамматических упражнениях [2, с. 117—118].

Пример:

Грамматическое явление — порядок слов в утвердительном предложении. Дается рифмовка. В предложениях неверный порядок слов. Необходимо изменить рифмовку грамматически правильно.

Very kind is my mother.	My mother is very kind.
Very brave is my father.	My father is very brave.
Very naughty is my sister.	My sister is very naughty.
Very strange is this Mister.	This Mister is very strange.

Грамматическое явление — глаголы в 3 лице единственного числа в настоящем времени. Выполнить упражнение письменно и озвучить. Задание — правильно вставить глаголы. Глаголы написаны на доске.

I like parrots,
So I have a parrot.
My parrot eats the carrot.
Ann likes snakes,
So she has a snake.
Her snake doesn't eat the cake.

Грамматическое явление — безличные предложения в настоящем, будущем и прошедшем временах. Задание — прослушав рифмовку, правильно вставить формы глагола «be».

It ... sunny in summer.	Was
And in winter it ... cold.	Is
It rainy in Autumn.	Will be
But everything like gold.	Will be

Обучение фонетической стороне речи.

Для тренировки артикуляционного аппарата существуют различные рифмовки. Каждый учитель использует различные рифмовки для развития навыков произношения. При составлении таких рифмовок необходимо учитывать то, что тренируемый звук должен неоднократно повторяться в одной фразе.

Примеры:

Red Rabbit eat orange carrot.	Звук [r]
A bear brings a basket of berries to bears.	Звук [b]
Hunters hunt for hares in the hunting.	Звук [h]

Использование рифмовок на уроках английского языка дает огромное пространство для творческой деятельности учителя и ученика. Рифмовки по своей сути многофункциональны и дают учителю необходимые ресурсы для обучения различным аспектам языка. При помощи рифмовок учитель может не только обучать, но и развивать память, внимание, мышление и воображение [5, с. 134].

Уроки с применением рифмовок всегда динамичные, живые, насыщенные, ученики активные, раскрепощенные. Применение рифмовок способствует повышению мотивации и развитию коммуникативной компетенции [5, с. 105].

Список литературы

1. Артамонова Л. Н. Игры на уроках английского языка и во внеклассной работе. English, 2008, № 4, с. 36
2. Дольникова Р. А., Фрибус Л.Г. Как детишек нам учить по-английски говорить. Обучение детей от 4 до 7 лет. Пособие для педагогов и родителей. Спб.: КАРО, 2002, 176 с.
3. Кузовлев В. П. Учебно-методическое пособие по английскому языку. М.: Просвещение, 2004, 74 с.
4. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1984, 112 с.
5. Учимся говорить по-английски в детском саду: Учебно-методическое пособие. — Белгород: Изд-во ПОЛИТЕРРА, 2008, 181 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ахтырская Юлия Викторовна

*воспитатель, руководитель творческой группы «Использование ИКТ в образовательном процессе ДОУ» ГБДОУ, детский сад № 62 Приморского района, г. Санкт-Петербурга
E-mail: jull2000@mail.ru*

Стремительное развитие информационного общества, появление и широкое распространение технологий мультимедиа, электронных информационных ресурсов, сетевых технологий позволяют использовать информационные технологии (ИТ) в качестве средства обучения, общения, воспитания, интеграции в мировое пространство. Совокупность традиционных и информационных направлений внедрения информационных технологий в образование создает предпосылки для реализации новой интегрированной концепции применения ИТ и заключается в личностно-ориентированном развитии всех участников педагогического процесса: воспитанников, педагогов, родителей. Это становится возможным только при условии комплексного воздействия информационных технологий на всех субъектов педагогической системы (А. Ю. Кравцова, А. А. Кузнецов, С. В. Панюкова, И. В. Роберт).

Научно-технический прогресс диктует новые требования к содержанию и организации образовательного процесса. Появляются новые технологии и средства информации, которые, благодаря приоритетному национальному проекту «Образование», активно поступают в российские образовательные учреждения.

Организованное в ДОУ экспериментальное исследование по оценке материально-технических средств выявило достаточное количество ИТ средств для проведения интересного и научно-насыщенного образовательного процесса в дошкольном учреждении. Однако низкая ИТ-компетентность и мотивация педагогов приводит к недостаточно грамотной организации учебно-воспитательного процесса с их использованием, они применяются педагогами не в полной мере и бесплано. Это побудило организовать творческую группу педагогов «Использование ИКТ в образовательном процессе ДОУ», цель которой — создание системы работы по использованию информационно-коммуникационных технологий в работе с педагогами, детьми и их семьями.

Мероприятия, проводимые в рамках деятельности творческой группы, должны:

- повысить профессиональную ИТ — компетенцию педагога в условиях информатизации современного образования;
- изменить содержание подготовки педагогических кадров на рабочих местах;
- создать благоприятные организационно-педагогические условия для внедрения современных информационных технологий в деятельность педагогов;
- повысить интерес педагогических работников к применению ИТ в образовательном процессе ДОО.

Очевидно, что педагог, который ведет просветительскую работу с использованием мультимедиапроектора, компьютера, имеет выход в Интернет, обладает качественным преимуществом перед коллегой, действующим только в рамках традиционных технологий. Владение ИТ позволяет увеличить объем информации по содержанию образовательной деятельности и методическим вопросам благодаря данным, имеющимся на электронных носителях и в сети Интернет [8, с. 39].

Внедрение новых информационных и коммуникационных технологий на базе сети Интернет сегодня является одним из важнейших резервов повышения эффективности непрерывного образования и самообразования педагогических работников.

С точки зрения И.С. Кона, самообразование представляет собой творческую работу «по развитию своей личности, расширению эрудиции, углублению миропонимания. Оно являет собой важную составляющую творческо-преобразовательной, духовной деятельности человека, один из механизмов превращения репродуктивной деятельности в продуктивную» [6, с. 176].

Особая ценность самообразования — в самостоятельном поисковом размышлении, в свободном усвоении свободно избранной области знания.

Источниками этих знаний, согласно мнению И.С. Кона, могут являться телевидение, газеты, журналы, литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.), видео, аудио информация на различных носителях, платные курсы, семинары и конференции, мастер-классы, мероприятия по обмену опытом, экскурсии, театры, выставки, музеи, концерты, курсы повышения квалификации, путешествия, Интернет.

Все представленные источники делятся на источники знаний, способствующие личностному росту, и источники, способствующие

профессиональному росту, и могут способствовать и тому, и другому одновременно. Когда идет речь о самообразовании, то имеется в виду не только чтение специальных профессиональных статей и книг, а также изучение широкого круга гуманитарных тем в области психологии, педагогики, философии, искусства, художественной литературы, социальной публицистики и т. д. А также посещение лекций, семинаров, экскурсий, взаимодействие с информационными сетями и т. п. При этом самообразование становится одним из перспективных видов деятельности педагога в условиях динамичных экономических, социальных и культурных изменений общества [2, с. 40].

Современным и решающим фактором успеха для педагога становится сегодня непрерывное, качественное профессиональное развитие средствами информационных технологий. При этом важно, чтобы профессиональное развитие не превратилось для педагога в дополнительную нагрузку, с которой приходится мириться. Интернет может способствовать профессиональному развитию и обеспечивает доступ к огромному хранилищу информации [5, с. 5]).

Для формирования связей внутри педагогического сообщества сегодня активно используются возможности Интернет. Цели у педагогов в этом направлении могут быть различными: часть из них заинтересована в организации переписки со своими коллегами с целью обмена опытом, другая хочет принять участие в открытом обсуждении новейших тенденций в области образования, а некоторые — вместо традиционных программ работать по оригинальным исследовательским проектам, основой которых будет совместное решение научных проблем, а инструментом обмена — электронная почта, телеконференции.

При таком общении у педагогов формируется

- чувство ответственности за собственные достижения;
- желание постоянного поиска лучших методов и идей, что является основой профессионализма современного педагога [3, с. 86].

Профессиональный рост обычно занимает много времени и требует множества встреч с коллегами. Интернет дает возможность более эффективно использовать как время, так и профессиональные ресурсы, это новый способ совместного использования информации с возможностью диалога между людьми независимо от того, где они находятся и каково расписание их работы. Все, подключенные к сети Интернет, имеют доступ к одной и той же информации и могут принимать более продуманные решения при разработке программ, обсуждении результатов, рассмотрении региональных и федеральных проектов и постановлений.

Сегодня совершенно ясно, что современный мир становится все более зависимым от информационных технологий, и будущее неизбежно потребует от сегодняшних педагогов большого запаса разнообразных знаний, включая и знания информационных технологий [6, с. 72], использование которых в современном дошкольном образовании не только целесообразно, но и актуально и позволит достичь одной из целей, которую ставит перед педагогами «Концепция модернизации образования» — подготовить разносторонне развитую личность, поскольку знания и навыки, полученные в процессе образования, лежат в основе всех видов деятельности, определяют их направленность, темпы развития и полезность в современном обществе.

Список литературы:

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в дошкольном образовании. — М., 1994. — 127 с.
2. Интернет в профессиональной деятельности. Научно-методический сборник / Под редакцией Д.Т. Рудаковой. — М.: ИОСО РАО, 2003. — 160 с.
3. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 3. Дистанционное обучение: Учеб. пособие. / И.А. Морев — Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. — 150 с.
4. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии / Под ред. И.М. Маркова — М.: Наука, 1999. — 191 с.
5. Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А., Кравцова А. Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие для педагогических вузов / Под редакцией И. В. Роберт. — М.: ИИО РАО, 2006. — 374 с.
6. Удалов С.Р. Подготовка педагогов к использованию средств информатизации и информационных технологий в профессиональной деятельности : Монография / С.Р. Удалов — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. — 211 с.
7. Христочевский С. А. Информатизация образования / С. А. Христочевский // Информатика и образование. — 1994. — № 1. — С. 13—19.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ФИЗИКЕ В СИСТЕМЕ СПО, СРЕДСТВАМИ ТАБЛИЧНОГО РЕДАКТОРА MS EXCEL

Тарджиманян Лия Николаевна

*преподаватель высшей категории,
председатель ПЦК естественнонаучных
и компьютерных дисциплин МГГУ им. М.А. Шолохова,
факультет «Экономико-технологический колледж»,
г. Москва*

E-mail: tardv69@yandex.ru

Подготовка квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, способных к компетентной, ответственной и эффективной деятельности по своей специальности на уровне мировых стандартов невозможна без повышения роли самостоятельной работы в образовательном процессе.

Увеличение доли самостоятельной работы студентов требует соответствующей реорганизации учебного процесса, модернизации учебно-методической документации, разработки новых дидактических подходов для глубокого самостоятельного освоения учебного материала, в связи, с чем возрастает доля методической работы преподавателей, относящаяся к руководству самостоятельной работы студентов.

Несмотря на многообразие форм самостоятельной работы студентов (СРС), можно выделить следующие основные признаки такой деятельности:

- наличие четко сформулированного задания и его дифференциация;
- регламентация всех видов заданий по объему и срокам выполнения;
- создание учебно-методического обеспечения, позволяющего преподавателю осуществлять руководство СРС без его непосредственного участия;
- место (роль) данного задания в общей системе деятельности (мотивационный аспект);
- форма контроля и оценка качества выполнения самостоятельной работы.

При изучении физики на факультете МГГУ им. М.А. Шолохова Экономико-технологический колледж, (ЭТК) нами был разработан контроль над выполнением самостоятельной работы студентов с использованием балльно-рейтинговой системы оценки знаний.

Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов сама по себе не нова — это система организации учебного процесса по освоению студентами основной образовательной программы среднего профессионального образования (СПО), при которой все знания, умения и навыки, приобретаемые в ходе освоения дисциплины, систематически оцениваются по 100-балльной шкале (усвоение материала на 100 %).

Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов на факультете ЭТК не отменяет традиционную систему, применяемую при промежуточной и итоговой аттестации (отлично, хорошо, удовлетворительно, зачтено, не зачтено), и наряду с последней является одним из компонентов системы управления качеством образования.

Следует отметить, что пятибалльная система оценки знаний имеет низкую чувствительность оценочной шкалы, что при широком спектре видов учебной деятельности, в том числе и самостоятельной, не позволяет четко и объективно дифференцировать результаты работы. К тому же эта шкала не исключает влияние внешнего, эмоционального оценивания преподавателем.

Основой настоящей системы оценки успеваемости студентов является структурирование учебного процесса и рабочей программы общеобразовательной дисциплины физика на логически завершенные, по тематике и по времени, модули, несущие определенную функциональную нагрузку и завершающиеся рубежным контрольным мероприятием.

Рабочая программа учебной дисциплины «Физика» является частью общеобразовательной подготовки студентов в учреждениях СПО и составлена на основе примерной программы среднего (полного) общего образования по физике (базовый уровень).

Количество часов на освоение рабочей программы учебной дисциплины предусматривает:

- максимальную учебную нагрузку студента 223 часа, в том числе:
- обязательная аудиторная учебная нагрузка — 164 часа;
- самостоятельная работа студента — 59 часов.

Вид учебной работы	Объем часов
Максимальная учебная нагрузка (всего)	223
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего)	164
в том числе:	
теоретические занятия	76
лабораторные работы	28
практические занятия	50
контрольные работы	10
Самостоятельная работа обучающегося (всего)	59
в том числе:	
Выполнение домашнего задания	49
<i>Участие в конференции по физике</i>	10
Итоговая аттестация в форме зачета	

Обязательная аудиторная учебная нагрузка, включает в себя:

- 14 лабораторных работ (по 2 часа каждая);
- 25 практических занятий, включающих в себя лекции, самостоятельные работы на проверку рефлексии и домашние задания;
- 5 контрольных работ, по основным модулям дисциплины (динамика, МКТ, электродинамика, колебания и волны, оптика).

Общее количество набранных баллов не должно превышать 100, к тому же данная система должна отражать итоговый контроль знаний и посещаемость студентов. В системе среднего профессионального образования посещаемость студентами аудиторных занятий является проблематичным, по причине того, что студенты колледжей — это учащиеся, не достигшие совершеннолетия, и преподаватели несут ответственность за отсутствие студента на лекциях. Данное условие должно быть также отражено в контроле знаний по балльно-рейтинговой системе. Проанализировав все составляющие процесса обучения, нами была предложена следующая система оценки знаний, умений, навыков (ЗУН).

Посещаемость оценивается в 20 баллов, с учетом 164 часов аудиторной нагрузки — по 0,12 балла за каждый посещенный час (1 пара — 0,24 б);

Лабораторные работы оцениваются в 7 баллов — по 0,5 балла за каждую лабораторную работу. Лабораторные работы не допускают отсутствие студента, даже по уважительной причине. В случае если студент отсутствовал на занятии по болезни, он обязан сдать

лабораторный практикум в течение двух недель, после выхода на учебу. При наличии задолженности по лабораторному практикуму студент не допускается на итоговый зачет по дисциплине.

Контрольные работы оцениваются в 12,5 балла — по 2,5 балла за каждую контрольную работу. Включают в себя несколько разделов физики, объединенных в модули по динамике, МКТ, электродинамике, колебаниям и волнам и оптике.

Самостоятельные работы оцениваются в 30,5 балла — по 1,22 балла за каждую самостоятельную работу. Последние включают в себя домашнее задание по задачнику Л.А. Кирика — «Разноуровневые самостоятельные и контрольные работы по физике» за 9, 10, 11 классы. Данный дидактический материал предназначен для дифференцированной самостоятельной работы учащихся на занятиях физики. Все самостоятельные и контрольные работы составлены в четырех вариантах, отличающихся по уровню сложности заданий:

- начальный уровень предусматривает решение задач и упражнений лишь на 1-2 логических шага репродуктивного характера;
- средний уровень предусматривает решение простейших задач по образцу не меньше, чем на 2—4 логических шага;
- достаточный уровень предусматривает решение задач не меньше чем на 4-6 логических шагов с обоснованием.
- высокий уровень предусматривает решение комбинированных типовых задач стандартным или оригинальным способом.

Оценка за самостоятельную работу студента складывается из расчета выполненного домашнего задания и работы, запланированной на занятии. В конце подачи лекционного материала студентам выдается задание на проверку рефлексии, которое, в случае успешного выполнения, оценивается в 0,3 балла, недостающее количество баллов добирается выполнением домашнего задания. Общее количество баллов не превышает 1,22.

Итоговый тест оценивается в 30 баллов и может быть замещен участием студента в ежегодной научно-познавательной конференции, проводимой в ЭТК и приуроченной к открытой неделе естественнонаучных и компьютерных дисциплин. Для подсчета общего числа набранных баллов используется табличный редактор Microsoft Excel.

Основными целями введения системы балльно-рейтингового контроля являются:

- формирование у студентов мотивации к систематической работе, как аудиторной, так и самостоятельной;
- снижение роли случайностей при сдаче экзаменов, зачетов;

- упорядочение, прозрачность и расширение возможностей применения различных видов и форм текущего, рубежного и промежуточного контроля;
- реализация индивидуального подхода в образовательном процессе;
- повышение состоятельности в учебе для активизации личностного фактора;
- получение, накапливание и представление всем заинтересованным лицам, в том числе и родителям студентов, информации об учебных достижениях студента, группы, отделения за любой промежуток времени.

Для обработки и представления результатов, рейтинговой системы контроля самостоятельной работы студентов по физике, нами используется табличный редактор MS Excel.

MS Excel — это программа выполнения расчетов и управления электронными таблицами. Электронная таблица — основное средство, используемое для обработки и анализа цифровой информации средствами вычислительной техники. Хотя электронные таблицы в основном связаны с числовыми или финансовыми операциями, они также могут использоваться для различных задач анализа данных, предоставляя преподавателю большие возможности по автоматизации обработки данных. MS Excel позволяет выполнять сложные расчеты, в которых могут использоваться данные, расположенные в разных областях электронной таблицы и связанные между собой определенной зависимостью. Для выполнения таких расчетов в редакторе существует возможность вводить различные формулы в ячейки таблицы, в которых отображается результат. Доступен широкий диапазон формул — от простого сложения и вычитания до статистических вычислений.

Важной особенностью использования электронной таблицы является автоматический пересчет результатов при изменении значений ячеек.

С учетом вышеуказанной градации оценки знаний нами были созданы пять взаимосвязанных таблицы:

- количество баллов за посещаемость по 0,12 баллов за каждый посещенный час;
- оценка за самостоятельные работы за год по 1,22 балла за каждую;
- оценка за лабораторные работы по 0,5 баллов за каждую;
- оценка за контрольные работы по 2,5 баллов за каждую;
- итоговое количество баллов, набранное за год.

Формулы, реализующие вычисления в указанных таблицах, для адресации значений в ячейках используют ссылки, позволяющие нам определять общее набранное количество баллов в процессе всего учебного процесса, а не только на завершающем этапе. Каждая из таблиц завершается итоговым столбцом, в котором автоматически суммируются данные предыдущих ячеек, что позволяет, посредством ссылок, сводить итоговые значения в таблице — «Итоговое количество баллов набранных за год», без ручного ввода данных. Что значительно упрощает работу преподавателя при подсчете набранных студентом баллов и переводе в пятибалльную шкалу. Данные таблицы дают объективную картину успешности студента в течение всего учебного года, так как обеспечивают контроль, над выполнением, как самостоятельной работы студентов, так и посещаемостью студента, за любой интересующий нас промежуток времени.

Список литературы:

1. Приказ Минобразования № 2654 от 11.07.02
2. Приказ Министерства образования и науки РФ № 40 от 15.02.2005 г. «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации».
3. Microsoft Excel — программа обработки табличных данных— [электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <http://www.delcomp.ru/index.html>

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ НА ОСНОВЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ НАУЧЕНИЯ

Сорокина Людмила Аркадьевна

канд. пед. наук, доцент НТГСПА, г. Нижний Тагил

E-mail: solulare@yandex.ru

Увеличение частоты проявления разрушительных сил природы, числа промышленных аварий и катастроф, опасности социального характера, агрессивность и криминализированность среды, отсутствие навыков правильного поведения в различных опасных и чрезвычайных ситуациях актуализируют потребность в поиске путей формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и готовности к безопасному поведению в повседневной жизни.

В целях подготовки к безопасному поведению в 5—11 классах общеобразовательных учреждений введены учебные дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), «Культура безопасности жизнедеятельности» (КБЖ) и др. На уроках физической культуры, биологии, географии, физики, химии, технологии и других учебных предметах формируются представления о правилах безопасного поведения в том или ином виде деятельности. Однако эффективность формирования готовности школьников к безопасному поведению остается недостаточно высокой, что подтверждается статистическими данными ГИБДД, МЧС, МВД о травмировании и гибели детей. Так, например, за 2011 год в Российской Федерации в ДТП погибли 944 ребенка. За указанный период произошло 2945 пожаров по вине несовершеннолетних, во время которых 137 детей погибли и 430 получили травмы. Жертвами преступлений в 2011 году стали 93 тысячи детей, 8 тысяч преступлений носили сексуальный характер.

Наиболее подвержены влиянию различных негативных факторов среды, риску столкновения с опасными ситуациями подростки. Они и сами являются источником опасности, так как стремление приобрести новый для себя опыт, доказать свою взрослость проявляется в их

неоправданно рискованных поступках. Все это свидетельствует о необходимости более эффективной организации процесса формирования готовности подростков к безопасному поведению.

Безопасное поведение подростков рассматривается нами как функциональная система его взаимодействия с окружающей средой с целью обеспечения защищенности во всех сферах жизнедеятельности. Безопасное поведение предполагает:

- предвидение и прогнозирование опасности, осуществляющиеся на основе знаний о возможных опасностях окружающей среды, их физических свойствах и признаках, умений распознать и оценить опасную ситуацию, прогнозировать возможные последствия при взаимодействии с ней;
- совокупность действий по предотвращению опасной ситуации, включающей умения наблюдения и контроля за состоянием окружающей среды, саморегуляцию поведения с целью недопущения или устранения причин и предпосылок возникновения опасности, умения выбрать адекватную линию поведения в соответствии со степенью опасности (уклонение, избегание), навыки по применению способов защиты от опасности;
- опыт взаимодействия с опасной ситуацией, проявляющийся в принятии решения о выборе способа поведения, ответственности за свои действия, волевых усилиях в достижении поставленной цели, творческом подходе при нахождении выхода из опасной ситуации, осуществлении рефлексии своего поведения.

Анализ категории «готовность» в психолого-педагогической литературе позволил определить сущность понятия «готовность к безопасному поведению» как свойство личности подростка, характеризующееся направленностью на обеспечение личной и общественной безопасности и позволяющее эффективно (адекватно) взаимодействовать с опасными ситуациями, возникающими в повседневной жизни.

В соответствии с теорией функциональных систем, любой поведенческий акт реализуется системой кооперативно действующих элементов организма, направляемой моделью будущего соотношения организма и среды (результата поведенческого акта). Ю.И. Александров утверждает, что появление такой функциональной системы в опыте индивида и соответствующего поведения является следствием научения и предполагает, что функциональная система поведенческого акта является элементом субъективного опыта [5, с. 332].

Научение Ги Лефрансуа, Б. Хегенхан определяют как все потенциальные, относительно постоянные изменения в поведении,

происходящие в результате приобретенного опыта [3, с. 111; 135, с. 17]. Ю. М. Орлов под научением понимает возникновение новых видов поведения, в результате которого достигается приспособление к повторяющимся ситуациям. Научение возможно, если сходные ситуации повторяются. Научение всегда есть научение новому поведению [91, с. 5]. Отсюда следует, что для научения поведению характерны следующие особенности. Во-первых, оно может идти как на собственном опыте, так и на опыте других людей. Во-вторых, научение поведению не обязательно касается только собственно реального поведения. Оно может касаться потенциального поведения, т. е. того, которое может быть осуществлено человеком, но которое не осуществляется им в его практике поведения. В-третьих, научение поведению всегда выражается в изменении потребностей человека к овладению новыми формами поведения. Научение может включать не только изменения в возможности, то есть способности делать что-либо, но также и изменения в характере, то есть склонности действовать.

Научение поведению предполагает усвоение всех функциональных элементов поведения: цели, ориентировки, определения ситуации, программы достижения цели, управление поведением. Условиями научения, по мнению Ю.М. Орлова, являются повторение сходных ситуаций и подкрепление в форме эмоционального реагирования на результат успешно выполненного действия. Результатом научения является возрастание вероятности осуществления наученного поведения в определенных типичных для данного поведения ситуациях, точность и эффективность исполнения поведения, возрастание мотивации данного поведения [91, с. 22].

Можно выделить следующие формы научения безопасному поведению:

- сообщающее (вербальное),
- наглядное (викарное),
- копирующее (имитационное);
- самостоятельное (путем переноса, собственных открытий).

Сообщающее научение — это научение, осуществляемое исключительно посредством словесных воздействий: инструкций, разъяснений и словесно представленных образцов поведения и т. п. Осуществляется через пропаганду и информирование посредством средств массовой информации и коммуникации, организованное обучение. Сообщающее научение безопасному поведению предполагает информирование подростков об опасных ситуациях в повседневной жизни и правилах безопасного поведения в них.

Школьники получают сведения о способах безопасного поведения, следуя устным руководствам и письменным рекомендациям, предписывающим, как следует вести себя в той или иной ситуации. Но знание правил еще не обеспечивает готовность субъекта к адекватному взаимодействию с опасной ситуацией.

Наглядное научение — это научение через наблюдение поведения других людей и последствий их поведения. Суть этой формы обучения состоит в том, что обучающийся наблюдает за поведением других людей в той или иной опасной ситуации, выделяет удачные, по его мнению, способы взаимодействия, усваивает их и в дальнейшем делает попытку воспроизведения в подобных ситуациях. Как отмечает А. Бандура, «научение было бы исключительно трудоемким — не говоря уже рискованным — процессом, если бы люди, получая информацию о том, что делать, полагались бы исключительно на результаты собственных действий. Прежде чем осуществить на практике то или иное поведение, люди могут обучаться на примерах, хотя бы приблизительных, и благодаря этому они избегают многих ненужных ошибок» [1, с. 40]. Во время наблюдения подросток приобретает в основном символическое представление о поведении модели, которое впоследствии служит для него руководством к действию. В результате словесных воздействий и наблюдения за зрительно представленными образцами поведения происходит усвоение норм и правил безопасного поведения, принятие ценностей здоровья и безопасности.

Наблюдение за поведением других людей (родители, педагоги, сверстники и т. п.) может осуществляться непосредственно при взаимодействии с опасной ситуацией. При этом «образец» поведения должен демонстрировать достаточно высокий уровень культуры безопасного поведения. Другим источником наблюдения может быть опыт, зафиксированный на различного рода носителях (видеокассета, CD, DVD, печатный текст). Такое наблюдение можно организовать неоднократно, в удобное для субъекта время. Кроме того, имеются возможности сформировать подборку записей, позволяющую сравнить различные модели поведения людей в одной и той же ситуации, проанализировать и установить действительно наиболее успешные способы взаимодействия с конкретной опасностью.

Наглядное научение обладает рядом достоинств. Оно позволяет субъекту со стороны, т. е. без особого риска для самого себя воспринять некоторые эффективные способы и приемы безопасного поведения. В силу достаточной отстраненности субъекта от происходящего, сохраняется его физическая целостность и душевное

равновесие. Сохраняя бесстрастность, он способен анализировать, сопоставлять происходящее с воспринятым ранее, представлять себя на месте субъекта опасной ситуации. Это позволяет более четко увидеть, каким образом необходимо выстраивать свое поведение при возникновении того или иного вида опасности, т. е. приобретается алгоритм необходимого поведения.

Но в то же время данная форма научения обладает и недостатками. Во-первых, чтобы научиться чему-либо при наблюдении, необходимо должным образом организовать процессы внимания. В силу некомпетентности, неспособности вычленив наиболее важные для безопасности детали взаимодействия с ситуацией, ситуативной отвлеченности внимания, невнимательности, легкомысленности субъект может упустить важные аспекты организационной безопасности взаимодействия. Во-вторых, отсутствие эмоциональной включенности субъекта в ситуацию способно помешать ему прочувствовать контекст ситуации в целом. В-третьих, отсутствие практического овладения способами и приемами самообеспечения безопасности способно затруднить их перенос в реальную ситуацию [2, с. 90].

Копирующее научение основано на механическом перенесении субъектом способов и приемов поведения в опасной ситуации, разработанных другими лицами, то есть на подражании. На основе запечатленного опыта безопасного поведения подросток воспроизводит, копирует действия. При этом возможно как внешнее воспроизведение действий, т. е. имитация, так и внутренне, т. е. мысленное решение проблемы, связанной с поведением в опасной ситуации. Мысленное повторение, в ходе которого ученик зрительно представляет себя осуществляющим соответствующее безопасное поведение, усиливает опыт и запоминание. Более высокий уровень научения достигается тогда, когда моделируемое поведение сначала организуется и репетируется символически, а затем демонстрируется открыто.

Преимущество копирующего научения перед другими формами состоит в том, что оно формирует у учащихся полную последовательность действий. Данная форма научения может быть реализована через применение метода анализа конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, имитационные, ролевые игры, упражнения.

Самостоятельное научение безопасному поведению базируется на том, что человек, делая выводы из последствий своего предыдущего опыта, осознанно корректирует и меняет свое поведение. Такое научение может происходить при взаимодействии подростка с опасной ситуацией, моделируемой в процессе обучения. Преодоление опасных

ситуаций связано с необходимостью принятия решений на основе имеющихся у субъекта в памяти вариантов поведения. Если же необходимый алгоритм поведения отсутствует, то он должен найти свой вариант выхода из ситуации. Если результат взаимодействия с ситуацией будет успешным, то это создает условия для формирования нового способа поведения, опыта преодоления опасности.

Самостоятельное научение подчеркивает активную роль учащихся в научении и осуществляется путем переноса усвоенных умений и навыков в новую ситуацию, открытия новых способов поведения. Часто имеет место сходство между теми ситуациями, в которых осваиваются разные способы поведения, или сходство между самими способами поведения. Когда два последовательных учебных задания похожи между собой и выполнение первого из них облегчает выполнение второго, то такой эффект называют «переносом». Умения, навыки и структура поведения, имевшие место в одной ситуации, переносятся на поведение в похожей ситуации и способствуют более интенсивному научению. Учителя не могут провести подростков через все опасные ситуации, в которых будут уместны и применимы все выученные действия и способы поведения. Также невозможно передать ученикам опыт во всех тех ситуациях, к которым определенные действия не подходят. Поэтому необходимо подготовить школьников к адекватному реагированию в новых ситуациях, а значит — научить применять усвоенные умения и навыки в сходной, но измененной ситуации.

Научение путем открытий основано на конструировании собственных способов безопасного поведения в нестандартной, незнакомой учащимся опасной ситуации. В обучении таким способом должны создаваться проблемные ситуации, в которых подросткам необходимо самим построить новые для них знания, выработать действия, способы поведения и усвоить их.

Результаты проведенного исследования на базе общеобразовательных школ № 52, 68, 81 города Нижний Тагил по формированию готовности подростков к безопасному поведению с использованием различных форм научения показали, что у учащихся расширился и повысился уровень знаний о способах безопасного поведения при пожаре, на дорогах, в условиях природной среды; они стали быстрее ориентироваться в ситуации, принимать решение, выбирать наиболее оптимальные способы безопасного поведения в стандартной ситуации, гибко изменять план действий в соответствии с новыми условиями, предлагать оригинальное решение в измененной и нестандартной ситуациях.

Список литературы:

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 318 с.
2. Краснянская Т. М. Безопасность человека: психологический аспект : учеб. пособие по курсу «Безопасность жизнедеятельности». Ставрополь: Пресса, 2005. 215 с.
3. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 576 с.
4. Орлов Ю. М. Научение; [Ин-т проблем сознания Междунар. акад. информатизации ООН]. М.: Импринт-Гольфстрим, 1997. 36 с.
5. Психофизиология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология», и для последиплом. образования / под ред. Ю.И. Александрова. СПб.: Питер, 2001. 491 с.
6. Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. СПб.: Питер, 2004. 474 с.

МЛАДШИЙ ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ КАК СЕНСЕТИВНЫЙ ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

Червякова Ирина Сергеевна

*аспирант Московского Государственного Областного Университета
E-mail: chervyakova-rin@mail.ru*

Актуальность изучения проблемы становления гражданской позиции личности в современном мире не вызывает сомнений и, прежде всего, продиктована построением гражданского общества, где каждый его участник является активным, сознательным членом общества, действующим на благо развития своего государства.

Рассматривая гражданскую позицию как интегративное качество личности, отвечающее за моральные убеждения, общечеловеческие ценности и общественно важные поступки, проявляющиеся по отношению к государству, другим людям, к самому себе, мы констатируем, что она формируется, преобразуется, развивается на протяжении всей жизни человека в семье, школе, во время профессионального обучения, трудовой деятельности. Однако первостепенные основы позитивной гражданской позиции закладываются вместе с формированием мировоззрения, моральных и ценностных установок, взаимоотношений с окружающим миром, самоопределением.

Таким образом, для достижения наилучшего результата процесс формирования и становления гражданской позиции целесообразно начинать с наиболее ранних лет, однако на каждом этапе развития

ребенка необходим специфический воспитательный подход, обусловленный как индивидуально-личностными и возрастными особенностями детей, так и отличительными характеристиками воспитательной среды.

Изучая проблему становления гражданской позиции в воспитательной системе школы, мы заключаем, что сенситивным периодом ее становления (возникновения, образование) является младший подростковый возраст.

Согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина, подростковый возраст охватывает промежуток от 10—11 до 14—15 лет [4]. Этот возрастной период ученые также определяют как средний школьный возраст. Необходимо признать, что характеристика нижней и верхней границ возрастного отрезка имеет существенные различия, поэтому исследователи выделяют младший и старший подростковый возраст.

В контексте нашего исследования имеет значение характеристика младшего подросткового возраста, поскольку процесс становления гражданской позиции опирается на специфику данного возраста. Итак, определяя возрастные границы, мы можем условно говорить, что младшие подростки — это дети в возрасте 10—13 лет.

Следует отметить, что в целом подростковый возраст часто называют «переходным», «трудным», «критическим» [5], указывая на сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой.

Это вызвано изменением социальной ситуации развития, которое опосредовано внешними и внутренними предпосылками. К *внешним* исследователи относят: изменения характера учебной деятельности (многопредметность, теоретизированность, абстрактность); разнообразие требований со стороны взрослых, что провоцирует необходимость формирования собственной позиции; приобщение к общественно-полезному труду; изменение положения ребенка, связанное с расширением социальных связей. К *внутренним*, относятся биологические изменения, связанные с физиологической перестройкой гормональной, кровеносной, костно-мышечных систем, вызывающих повышенную возбудимость, утомляемость, раздражительность [7].

Среди интересов младшего подростка ученые выделяют четыре доминанты: интерес к собственной личности (эгоцентрическая доминанта), установка подростка на обширные, большие масштабы (доминанта дали); интерес подростка к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета (доминанта усилия); интерес к неизвестному, рискованному, к героизму (доминанта романтики) [7].

Так, в младшем подростковом возрасте ведущей деятельностью становится социально-значимая деятельность, которая реализуется

через *учение*, по мнению Л. И. Божович, *общение* согласно Д. Б. Эльконину, *общественно-полезный труд*, по мнению Д. И. Фельдштейна.

По утверждению Л. И. Божович, знания в данный период становятся личным достоянием ученика, перерастая в его убеждения, что, в свою очередь, приводит к изменению взглядов на окружающую действительность [1].

В общении ведущим мотивом становится стремление найти свое место среди сверстников. В общении как деятельности ребенок усваивает социальные нормы, происходит переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в признании и самоутверждении.

В поисках утверждения своей новой позиции младший подросток стремится совершать общественно-значимые дела, с целью получить признание других людей, почувствовать себя членом общества. Именно в этой сфере он может реализовать свою потребность в самостоятельности, в признании со стороны взрослых, может проявить свою индивидуальность.

Все это оказывает прямое влияние на становление гражданской позиции, ее компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического.

Психологи отмечают, что центральные психические новообразования касаются в данном возрастном периоде всех сторон развития личности, а именно, изменения происходят в области морали, в половом развитии, в высших психических функциях, в эмоциональной сфере [2]. Так мы можем отметить появление наиболее важных из них: абстрактное мышление, самосознание, половая идентификация, чувство «взрослости», переоценка ценностей, автономная мораль.

В данном возрасте начинается формирование абстрактно-логических форм мышления, что закладывает основы морально-нравственного отношения к другим и себе. Интенсивное развитие абстрактного мышления приводит к изменению способов мышления, его социализации, что меняет взгляды на себя и окружающую действительность. Младший подросток стремится понять самого себя, осознать свои права и обязанности, приобщиться к миру взрослых.

Кризис младшего подросткового возраста также связан с поиском своего места в малой социальной группе сверстников, с целью получения их признания. Психологическая задача данного возраста — установление межличностных отношений в группе сверстников, где преобладает стихийно-групповое и интимно-личностное общение. Группа сверстников в данный период выступает «зеркалом», дает подростку возможность обратной связи, с помощью которой он строит представление о себе. Общение младших подростков фокусируется вокруг процессов учения и поведения, лидерское положение среди

сверстников занимает тот, кто олицетворяет положительный образ, а именно лучше учится и правильно себя ведет.

Однако, несмотря на то, что преобладающим является общение со сверстниками, также значимы отношения с родителями и другими авторитетными взрослыми, в эмоциональной поддержке которых нуждается младший подросток наравне с потребностью в независимости.

Важно отметить, что подростковый возраст — это возраст «пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности» [6, с. 56]. В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может и должен опираться педагог. Большое значение для подростка имеют благоприятные ситуации, создаваемые педагогами: одобрение при правильном ответе ученика или старании; подчеркивание самого незначительного успеха, похвала и другие.

Учащихся тяготеют строго регламентированные требования, в противовес этому будут прекрасно работать правила принятые в коллективе, которые хорошо осознаются ими и выступают как моральные принципы. Именно поэтому значительная часть времени должна посвящаться разъяснению моральных норм и правил, формированию нравственных взглядов и убеждений.

Вступая в подростковый возраст, человек становится изобретательным, анализирующим и восприимчивым. Интересы, мотивы, потребности младших подростков динамичны и весьма неустойчивы [7]. Ребята активны, проявляют самостоятельность и готовность овладеть интересующей областью знания, им присуща большая доля инициативы, так как им хочется действовать, а не созерцать. Таким образом, одна из важнейших задач педагогов состоит в том, что бы организовать педагогическое пространство, дающего ребенку возможность для разностороннего проявления своей личности, обогащения своего внутреннего мира.

Подчеркнем, что основным аспектом воздействия на младших подростков становится работа, связанная с формированием у них устойчивых мотивов учения, познания окружающего, привития им истинных трудовых и человеческих ценностей и развенчания лжеценностей [3]. Учащимся будут интересны такие классные дела, которые служат их активному самовыражению и вызывают их интерес. Ребят привлекает возможность самостоятельной организации классных дел, вступления в диалог со старшими, со сверстниками, принятия самостоятельных решений.

Все особенности этого возрастного периода выступают благоприятными предпосылками для формирования гражданственности, становления гражданской позиции младшего подростка.

Мы, видим, что переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период - физического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, нового типа отношений со взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержательной стороны морально-этических инстанций, опосредующих поведение, деятельность и отношения [2].

Так, подводя итог, отмечаем, что данный возрастной период характеризуется качественными изменениями в физиологическом, психическом, социальном мире ребенка и требует особого подхода со стороны взрослых (педагогов, администрации и родителей).

Таким образом, мы можем заключить, что младший подростковый возраст является благоприятным периодом для закладывания основ гражданского самосознания, гражданской ответственности и гражданской активности личности. Именно в младшем подростковом возрасте с помощью специально разработанных педагогических условий в воспитательной системе школы необходимо и целесообразно осуществлять целенаправленную педагогическую работу по становлению гражданской позиции личности.

Список литературы:

1. Божович Л. И. Психология подростка: Учеб. пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2005. — 208 с.
2. Возрастная и педагогическая психология./ Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973.
3. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ.пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А. А. Хвостов. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 624 с.
4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков./ Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. — М.: Просвещение, 1967. — 360 с.
5. Краковский А. П. О подростках: содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка. — М.: Педагогика, 1970. — 272 с.
6. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. / Перевод с нем. Г. И. Лойдиной. — М.: «Мир», 1994. — 319 с.
7. Центр психологической поддержки [Электронный ресурс] URL: <http://psiholog.zo1272.edusite.ru/p129> (дата обращения: 20.08.2012 г.)

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ КЛИНИЧЕСКОЙ НЕВРОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕГО, ВЫСШЕГО И ПОСЛЕДИПЛОМНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богданов Александр Николаевич

*доктор мед. наук, профессор Медицинского института
Сургутского государственного университета,
г. Сургут*

E-mail: a.n.bogdanov52@mail.ru

Современное медицинское образование подразделяется на среднее (медицинский колледж), высшее (медицинский факультет университета или медицинский институт), и последипломное (интернатура и клиническая ординатура). Дальнейшее образование врача происходит на обязательных курсах повышения квалификации (каждые 5 лет), или 3—4-х месячных курсах специализации, смежной с основной специальностью. Ведущие неврологи России, равно как и зарубежные специалисты, уделяют существенное внимание вопросам подготовки неврологических кадров [1—5].

В рамках любой клинической специальности компетентность врача, т. е. необходимая для работы теоретическая осведомленность и опыт работы в избранной специальности, предполагает обретение ряда компетенций — необходимых знаний и умений, относящихся к избранной специальности. Особенностью медицинского образования является приобретение знаний в области широкого круга смежных теоретических и клинических дисциплин. Среднее медицинское образование может быть окончательным. Для врачей предусмотрены уровни получения образования. Это обязательная для всех интернатура — годовое обучение, дающее право самостоятельной работы в избранной специальности, клиническая ординатура — двухлетнее усовершенствование в специальности.

Наш 40-летний опыт практической и преподавательской работы в области неврологии позволяет рассмотреть условную модель «уровней неврологической компетентности врача» и способы их последовательного достижения, предлагаемые и обеспечиваемые государством.

Неврологическая компетентность среднего медицинского работника

Знание основных симптомов и синдромов неврологических расстройств: центральных и периферических параличей и заболеваний, при которых развиваются указанные расстройства, правил оказания доврачебной помощи.

Необходимые компетенции: практическое оказание доврачебной помощи при острой неврологической патологии; знания показаний и противопоказаний к транспортировке больных с острыми неврологическими расстройствами, особенностей наблюдения и ухода за неврологическими больными.

Способы достижения неврологической компетентности — прохождение курса нервных болезней в процессе обучения в медицинском колледже и практики в неврологическом отделении больницы.

Неврологическая компетентность врачей общей практики и иных поликлинических специальностей

Знание основных категорий неврологических заболеваний и характерных для них клинических синдромов, возможных неврологических осложнений при соматической патологии, принципов диагностики неотложных состояний, обусловленных поражением нервной системы и схем оказания при них экстренной помощи.

Необходимые компетенции: способность диагностики и дифференциальной диагностики острых нарушений мозгового кровообращения (ишемический и геморрагический инсульт, преходящие нарушения мозгового кровообращения, субарахноидальное кровоизлияние); диагностики и дифференциальной диагностики эпилептических припадков и нейрогенных обмороков; нейроинфекций (энцефалит, менингит, миелит); нейротравм (сотрясение мозга, ушиб мозга, повреждение спинного мозга).

Желательные компетенции: знание основных методов параклинической диагностики в неврологии (рентгенологических, офтальмологических, нейрофизиологических, ультразвуковых) и понимание, в общих чертах, получаемых результатов; знание общих принципов и направлений медикаментозной и физиотерапии неврологических заболеваний.

Способы приобретения неврологической компетентности: прохождение курса нервных болезней и нейрохирургии на IV—V курсах медицинского института; прохождение цикла неврологии при обучении в интернатуре (для интернов — терапевтов, врачей общей практики и семейных врачей).

Смежные компетенции: клиническая фармакология, лучевая диагностика, общая физиотерапия, инфекционные заболевания, функциональная диагностика.

Компетентность по окончании интернатуры по неврологии

Знание классификаций заболеваний нервной системы, отдельных неврологических и нейрохирургических заболеваний, их клинических проявлений, вариантов клинического течения и исхода, принципов, методов и схем их диагностики и лечения, критериев экспертизы временной и стойкой нетрудоспособности при неврологической патологии.

Необходимые компетенции: умение провести неврологический клинический осмотр, выделить неврологический клинический синдром (синдромы), соотнести его с данными общего анамнеза, сведениями о текущих и перенесенных соматических заболеваниях и наследственным анамнезом. Знание этиологии, патогенеза, клинических проявлений нозологических групп патологии нервной системы и входящих в них основных отдельных заболеваний. Знание общих принципов диагностики нервных болезней с помощью методов лабораторной, лучевой, функциональной, нейровизуализационной диагностики, биохимических и физических принципов этих методов, оценки получаемых результатов. Умение выбрать необходимый объем обследования в конкретных клинических ситуациях.

Знание схем лечения отдельных патологических состояний и заболеваний нервной системы и неврологических осложнений соматической патологии и умение применить их в конкретных клинических ситуациях.

Знание принципов экспертизы временной и стойкой утраты трудоспособности при заболеваниях нервной системы и использовать их применительно к отдельным пациентам.

Умение выполнить неврологические манипуляции — люмбальную пункцию, медикаментозные блокады.

Смежные компетенции: общая патология, психиатрия, терапия, эндокринология, инфекционные заболевания, нейрохирургия, реаниматология, лучевая диагностика, клиническая фармакология, физиотерапия.

Способы обретения компетентности: полное выполнение теоретической программы интернатуры, работа в неврологическом отделении, приемном покое, отделении нейрохирургии, дежурства под руководством врачей-неврологов. Изучение прошлой и текущей литературы по неврологии.

Неврологическая компетентность по окончании клинической ординатуры по неврологии

Знание классификации заболеваний нервной системы, их этиологии и патогенеза, включая классификации и этиопатогенетические концепции, принятые в отечественной и зарубежной неврологии. Знание клинических проявлений отдельных неврологических и нейрохирургических заболеваний, у детей и взрослых, вариантов их клинического течения и исхода, включая редкие заболевания и синдромы. Знание принципов, методов и схем их диагностики и лечения неврологической патологии, принятых в отечественной и зарубежной практике.

Необходимые компетенции: умение провести неврологический клинический осмотр с определением широкого спектра возможных симптомов, способность выделить неврологический клинический синдром (синдромы), соотнести его с данными общего анамнеза, сведениями о текущих и перенесенных соматических заболеваниях, наследственным анамнезом. Умение топической диагностики очаговых и многоочаговых поражений нервной системы без применения методов нейровизуализации.

Умение осуществлять неврологическую диагностику в условиях отделения реанимации, у больных с нарушением сознания, находящихся в коматозном состоянии, под искусственной вентиляцией легких или под наркозом.

Знание принципов диагностики нервных болезней с помощью методов лабораторной, лучевой, функциональной, нейровизуализационной диагностики, биохимических и физических основ этих методов, оценки получаемых результатов. Умение самостоятельного проведения нейрофизиологических, ультразвуковых исследований, достаточно уверенного рассмотрения данных рентгенологических и нейровизуализационных исследований.

Знание принципов экспертизы временной и стойкой утраты трудоспособности при заболеваниях нервной системы и использовать их применительно к отдельным пациентам на уровне эксперта.

Умение выполнить неврологические манипуляции — люмбальную пункцию, лечебные блокады, приемы мануальной и

рефлексотерапии. Знание методов физиотерапии в неврологии, показаний и противопоказаний к их применению.

Способность руководить медицинским персоналом и сотрудниками неврологического отделения любого уровня, участвовать в консилиумах уровня

Смежные компетенции: общая патология, психиатрия, терапия, эндокринология, инфекционные заболевания, нейрохирургия, реаниматология, лучевая диагностика, клиническая фармакология, физиотерапия.

Способы обретения компетентности: полное выполнение теоретической программы клинической ординатуры, работа в неврологическом отделении, приемном покое, отделениях реанимации, нейрохирургии, лучевой и функциональной диагностики, участие в консилиумах. Изучение руководств, монографий и текущей литературы по неврологии, отечественной и зарубежной.

Список литературы:

1. Квалификационные тесты по неврологии / под ред. В. Н. Штока. — М.: МЕДпресс-информ, 2010. — 208 с.
2. Клинические рекомендации. Неврология и нейрохирургия / под ред. Е. И. Гусева, А. Н. Коновалова, А. Б. Гехт. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. — 368 с.
3. Ролак Л. А. Секреты неврологии / пер. с англ. — М.: Бином, 2008. — 584 с.
4. Частная неврология / под ред. Н. Н. Яхно, В. А. Парфенова. — М.: МИА, 2009. — 264 с.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПОДГОТОВКИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ И СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫХ ПРОВИНЦИЙ КИТАЯ

Завьялова Алина Андреевна

*аспирант кафедры педагогики профессионального образования
ФГБОУ ВПО «Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет» (РФ);*

*докторант кафедры китайской филологии Хэйлуунцзянского
университета (КНР)*

E-mail: alinazavyalova84@yandex.ru

Экономическая глобализация приводит к интернационализации высшего образования и обуславливает процесс интеграции образовательных систем России и Китая. Географическая близость Дальнего Востока России и Северо-Восточных провинций КНР определяет необходимость двустороннего сотрудничества между двумя государствами в политической, экономической, образовательной, энергетической, технической, транспортной и других сферах.

Вузы Дальнего Востока России и вузы Северо-Восточных провинций Китая готовят специалистов по различным направлениям. С каждым годом заметно увеличивается количество студентов, изучающих русский и китайский языки, поэтому расширение сотрудничества в образовательной сфере ставит перед системой образования ряд вопросов: как осуществлять подготовку иностранных студентов, как организовать их учебный процесс, как облегчить им адаптацию к новой среде, как обеспечить их личную безопасность, найти индивидуальный подход к каждому, организовывать их быт, привлечь их к участию в научной и культурной жизни университета, раскрыть их творческие способности и внутренний потенциал?

Анализ нормативно-правовой базы в области высшего образования двух стран, в частности закона «О высшем образовании Китайской народной республики» [3], Федерального закона «О высшем и послевузовском образовании» РФ [4], Государственных образовательных стандартов российского и китайского вузов [1; 2], а также проведенное нами исследование показали, что, проходя обучение за границей, российские и китайские студенты, в свою очередь, сталкиваются с большим количеством проблем, связанных не только с их адаптацией к новой среде и организацией условий быта, но

и с разными подходами к организации учебного процесса, его содержания, методики преподавания, а также с требованиями, предъявляемыми к подготовке студентов к занятиям. Это позволило нам сформулировать ряд методических рекомендаций по подготовке российских и китайских студентов в вузах ДФО России и Северо-Восточных провинций Китая.

1. Рекомендации по организации адаптации к языковой среде

Адаптационный период играет важную роль в первое время пребывания иностранных студентов в принимающем вузе, поэтому следует уделить особое внимание его организации. На наш взгляд, эффективность адаптационного периода может быть обеспечена за счет введения в практику вузов «Адаптационного курса», включающего следующие мероприятия:

1. Проведение организационного собрания для иностранных студентов, на котором студенты знакомятся с сотрудниками университета, непосредственно отвечающими за их пребывание в вузе, преподавателями, кураторами групп, студентами, которые в последствие будут закреплены за иностранными студентами; с организацией учебного процесса в вузе, расписанием занятий, планом мероприятий по внеучебной деятельности, с правилами поведения и распорядка в университете и общежитии, знакомство с Уставом вуза и Этическим кодексом студента.

2. Организация экскурсии «Знакомство с университетом», в ходе которой иностранные студенты знакомятся с учебными корпусами, музеем университета, библиотекой, актовым и спортивными залами, основными аудиториями, столовой и буфетами, общежитием, медпунктом.

3. Проведение «Вечера знакомств», на котором иностранные студенты находят себе друзей.

4. Создание буклета для иностранных студентов, в котором отражена полная информация о вузе, основные телефоны деканатов, кафедр, ФИО и должности преподавателей, телефоны экстренных служб, информация об близрасположенных к университету больницах, банках, магазинах, салонах сотовой связи, почтовых отделений, интернет-кафе, городских маршрутах и др.

5. Проведение разъяснительной беседы для иностранных студентов на тему «Способы эффективной подготовки к занятиям», в которой целесообразно рассказать студентам о специфике учебного процесса в российском или китайском вузе и объяснить иностранным студентам, как нужно «учиться».

6. Организация экскурсии по городу, знакомство с основными достопримечательностями.

7. Разработка словаря для студентов-иностранцев, в котором отражены основные слова и фразы, необходимые для общения в течение начального периода пребывания в принимающем вузе.

8. Введение системы оповещения о собраниях, встречах и других мероприятиях, проводимых в университете, через размещение информации на специальном сайте для иностранных студентов или на странице международного отдела в отдельной вкладке. Одним из способов своевременного оповещения студентов рекомендуем организовать техническую поддержку через сотовых операторов связи.

9. Осуществление контроля по оформлению регистрации и постановки на миграционный учет, продлению визы.

10. Ввести контроль за оформлением и подписанием договоров, внесением платы за обучение.

2. Рекомендации по организации учебного процесса

Учебный процесс занимает главное место в жизни университета и студентов. В российских и китайских вузах он организован не одинаково, что дает нам основание дать рекомендации по организации учебного процесса в российских и китайских вузах отдельно для каждой категории.

Российским вузам при организации учебного процесса для китайских студентов следует обратить больше внимания на изучение грамматики, лексики и фонетики русского языка, а также изучение теоретических дисциплин;

Китайским вузам при организации учебного процесса для российских студентов необходимо сделать упор на отработку системы тонов и звуков китайского языка, объяснение грамматики, формированию навыков аудирования. При обучении российских студентов в рамках дисциплин по специальности необходимо организовывать отдельные группы студентов-иностранцев, сложные теоретические курсы следует адаптировать к языковому уровню российских студентов, только в этом случае материал будет усваиваться ими в достаточном объеме.

В российских и китайских вузах экзамены для студентов предпочтительнее проводить в форме собеседования, мультимедийной презентации, тестирования, а также по билетам.

Обучать российских и китайских студентов следует по моделям, имеющим подготовительный период, таким как «1+4», «0,5+0,5+4», «1+3», так как адаптационный период, заложенный в их основу, обеспечивает наибольшую эффективность усвоения знаний,

формирует представления о культуре, обычаях, традициях, привычках и менталитете народа страны изучаемого языка.

Российским и китайским вузам необходимо уделить особое внимание построению расписания и распределению часов в течение недели. Распределять учебные дисциплины необходимо равномерно. При составлении расписания для китайских студентов в российских вузах следует учитывать их менталитет, физиологические и психологические особенности. По возможности, принимая во внимание временную разницу и сложность физиологической адаптации организма, в первые месяцы обучения начинать занятия со вторых пар; не ставить занятия по субботам; отводить больше времени на обеденный перерыв.

Российским преподавателям в отношении китайских студентов проявлять умеренную строгость, давать посильные задания, с тем, чтобы у студентов оставалось время на отдых.

Во избежание формирования негативного отношения со стороны российских студентов китайским преподавателям во время занятий следует проявлять больше сдержанности в выражении своих национальных привычек.

Китайским и российским преподавателям необходимо использовать больше индивидуальных и групповых форм работы, вести занятия в форме беседы, деловой игры, демонстрировать плакаты, схемы, таблиц, наглядные пособия и раздаточный материал, использовать аутентичный материал, организовывать просмотр кино- и телепрограмм.

С точки зрения использования педагогических подходов, китайским преподавателям на занятиях с российскими студентами рекомендуем уделять внимание не только пассивному восприятию и усвоению материалов студентами, организовывать их активную работу, осуществлять контроль, но и, применяя личностно-ориентированный подход, проблемно-постановочный метод, способствовать творческому развитию личности, формировать у студентов системное, а не мозаичное мировоззрение, а также и картину мира.

3. Рекомендации по организации научной деятельности

Научная деятельность, наряду с другими видами деятельности, занимает важное место в учебном процессе студентов. Несмотря на то, что иностранцам сложно овладеть научными навыками, тем не менее, целесообразно вовлекать студентов в научную деятельность, своевременно информировать о проведении конференций, научно-практических семинаров.

Китайским вузам, в которых научная деятельность по направлению бакалавриат в настоящее время отсутствует, следует ее организовать, чтобы российские выпускники китайского вуза были не только специалистами в области китайского языка, но и владели навыками научной работы: могли участвовать в научных дискуссиях, выступать с сообщениями и докладами на научных конференциях, организовывать научные исследования, писать научные статьи.

4. Рекомендации по организации воспитательной работы и внеучебной деятельности

В российских и китайских вузах следует уделить особое внимание воспитательной работе иностранных студентов, так как она развивает их творческую активность, способствует повышению их языкового уровня, помогает лучше понять культуру, традиции страны изучаемого языка и найти друзей.

Анализ проводимых воспитательных мероприятий для иностранных студентов в Дальневосточных вузах и вузах провинции Хэйлунцзян позволяет нам сделать вывод о том, что это направление в большинстве вузов развито недостаточно. В связи с этим рекомендуется проведение конкурсов, концертов, олимпиад, круглых столов, деловых игр, телемостов, совместных вечеров, встреч, проведение национальных праздников, КВНов, мастер-классов по знакомству с российской и китайской поэзией, литературой, искусством, культурой и кухней, просмотров фильмов, организация совместных спортивных эстафет, соревнований, матчей.

Следует особо подчеркнуть необходимость своевременного информировать иностранных студентов о времени и месте проведения мероприятий. Для студентов, уровень языка которых недостаточен для восприятия информации на иностранном языке, рекомендуем доводить информацию до сведения студентов в форме объявлений на родном языке, либо через старост и кураторов групп.

Помимо мероприятий, организуемых в стенах университета, для иностранных студентов целесообразно организовывать выезды на природу, походы в театры, музеи, кино, арт-галереи, на концерты, встречи с художниками, музыкантами и актерами, экскурсии на заводы, фабрики, выезды в расположенные неподалеку населенные пункты.

5. Рекомендации по формированию межэтнической толерантности

Формирование межэтнической толерантности у иностранных студентов также должно войти в практику российских и китайских вузов. Преподавателям и кураторам групп необходимо обсуждать эту

проблему со студентами, подключать к ней психологов, социальных педагогов, психологические тренинги и семинары.

Наше исследование показало, что китайским и российским студентам сложно найти себе друзей, в связи с этим необходимо проводить совместные мероприятия, способствующие созданию непринужденной обстановки, в которой иностранные студенты будут чувствовать себя комфортно и смогут найти друзей.

6. Рекомендации по организации быта и проживание в общежитии

Проблемы с организацией быта иностранных студентов в общежитиях российских и китайских вузов стоят наиболее остро. Проживание в общежитии, с одной стороны, способствует становлению самостоятельности иностранных студентов, а с другой стороны, учит их находить общий язык со своими товарищами вне учебных занятий.

Сотрудникам и обслуживающему персоналу общежитий российских и китайских вузов, в качестве рекомендаций предложим усерднее осуществлять контроль за чистотой и порядком в общежитии. Для включения студентов в процесс поддержания порядка рекомендуем проводить собрания и разъяснительные беседы, а также мероприятия на поддержание чистоты, такие как «Самая чистая и самая грязная комнаты», «Наш чистый этаж», «Лучший дежурный», «Трудовой десант».

Во избежание воровства в общежитии установить видеокamеры. В российских вузах обеспечить китайских студентов жесткими кроватями, контролировать работу сети интернет.

Во избежание нарушения порядка общежития и порчи имущества следует ввести систему штрафов. Еще одним вариантом решения данной проблемы можно порекомендовать введение штрафной балльно-рейтинговой системы. К примеру, китайскими вузами предложено следующее решение: за каждое нарушение порядка студенту зачитывается один штрафной балл, если студент набирает 10 штрафных баллов, то он покидает общежитие.

Дежурным по этажам настоятельно рекомендуем относиться к студентам терпимее и дружелюбнее, помогать в решении их проблем и не выстраивать отношение к студентам в соответствии с национальной принадлежностью или их полом.

7. Рекомендации по совершенствованию материально-технической базы

Результаты исследования показали, что российским и китайским вузам следует улучшать материально-техническую базу, в работе

применять инновационные подходы и современные технические средства. Следует обновлять компьютерную базу, оборудование лингафонных кабинетов, оснащать аудитории интерактивными досками, цифровыми устройствами и телевизорами, плеерами и магнитофонами, оборудованием по обучению синхронному переводу, копирувальными аппаратами многофункциональными устройствами. Недостаток учебной литературы в российских вузах следует устранять за счет пополнения библиотечных фондов, оцифровывания имеющихся печатных источников.

Таким образом, накопленный опыт по подготовке иностранных студентов в российских вузах Дальнего Востока и Северо-Восточных провинций Китая может быть использован в совместной работе вузов. Способы решения, новые пути международного взаимодействия следует обсуждать на международных форумах и научных конференциях, результаты которых необходимо отражать в совместных публикациях и конкретных мерах и действиях вузов.

Список литературы:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 540300 филологическое образование степень (квалификация) — бакалавр филологического образования, М. — 2005.
2. Государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Китайский язык и литература» квалификация «бакалавр» для иностранных студентов Международного института образования и культуры Хэйлунцзянского университета — 2003. (перевод А. А. Завьяловой)
3. Закон «О высшем образовании Китайской народной республики» от 29.08.1998 [Электронный ресурс] — Режим доступа.URL : http://www.npc.gov.cn/wxzl/gongbao/2000-12/05/content_5004712.htm.
4. Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ, [Электронный ресурс] — Режим доступа. URL : <http://www.consultant.ru/popular/education/>.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ КАЧЕСТВО СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КОНФЛИКТОЛОГИЯ»

Ушева Татьяна Фёдоровна

*канд. пед. наук, доцент Иркутского государственного
лингвистического университета, г. Иркутск
E-mail: itf76@mail.ru*

Новый специалист — конфликтолог на рынке труда России востребован в разных сферах: политической, экономической, социальной. Ориентация учащихся на работу в конфликтологии, направленность и содержание подготовки студентов, формирование необходимых качеств выпускников — на несколько десятилетий определяют становление новой профессии.

В системе современного образования в целях реализации прогрессивных изменений в соответствии с мировыми тенденциями ведется целый комплекс преобразований в содержании, формах и методах преподавания. Все преобразования направлены на получение нового качества выпускника вуза. В процессе обучения студенты знакомятся с эволюцией представлений о конфликте и мире, философией конфликта и мира, основными теоретическими подходами в анализе конфликтных ситуаций, основными технологиями урегулирования конфликтов и поддержания мира; получают навыки осуществлять анализ конфликтного взаимодействия, использовать современные теоретические подходы в исследованиях конфликта и мира, определять технологии и институты конфликторазрешен и поддержания мира.

Деятельность конфликтолога обладает рядом неоспоримых достоинств, связанных с самим характером конфликтологического труда, требующего высокой культуры, широкой эрудиции, предоставляющего благодатные возможности для свободы творчества, инициативы, содержательного общения с людьми.

Анализ научных исследований показывает, что проблема рефлексии в последнее время стала занимать видное место в психологии профессиональной деятельности [1—2; 4]. Рефлексивный подход актуален особенно для тех профессий, где теоретические основы или еще недостаточно разработаны, или имеющиеся концепции слишком противоречивы. «Технологичное», прямое использование знаний в таких сферах, неэффективно вследствие их нечеткости и противоречивости, так же вследствие непредсказуемого,

неоднозначного характера профессиональных ситуаций. Профессионалу-практику в такой ситуации приходится искать не только средства решения какой-то проблемы, но и выбирать определенный подход к решению или создавать свой оригинальный, опираясь на собственный опыт. В большой степени эти проблемы характерны, на наш взгляд, для профессий системы «человек-человек», отличительным признаком которых является насыщенный психологический фон, затрудняющий какую-либо технологическую регламентацию деятельности. Рефлексия как способность профессионала интегрировать свой практический опыт, имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход с целью поиска оптимального решения неоднозначных практических проблем становится показателем проявления высокого творческого интеллекта профессионала [3, 5].

Рефлексивные свойства сознания являются необходимым компонентом психограммы многих профессий, особенно относящихся к сфере межличностных отношений и совместной деятельности. Уровень развития рефлексии становится определяющим фактором достижения субъектом высокого мастерства, профессионализма. Это в полной мере относится к профессиональной деятельности конфликтолога. Конфликтолог становится профессионалом благодаря своим знаниям, практическому опыту, усваивая опыт коллег по работе. Только став исследователем, который способен постоянно перестраивать свой профессиональный мир в ответ на неожиданные, странные, озадачивающие его события, конфликтолог обретает профессиональное мастерство. Способность к интегрированию, применению исследовательского подхода в реальную практическую деятельность, основанная на рефлексивных свойствах сознания, может рассматриваться в качестве критерия в определении уровня его профессионализма [3, 6].

Рефлексия, на наш взгляд, может рассматриваться как важнейшее профессионально-значимое качество личности конфликтолога, которое наряду с эмпатией и динамизмом определяет уровень его профессиональной пригодности. Оно выступает как способность профессионала прогнозировать, проигрывать в уме и адекватно оценивать возможные и реальные результаты предпринимаемых им действий в отношении самых разнообразных аспектах деятельности.

При характеристике сущности рефлексивных умений основывались на подходах к разработке понятия «умение» В. И. Зыковой, Е. Н. Кабановой-Меллер, Н. А. Менчинской, К. К. Платоновым, Н. Ф. Талызиной, А. В. Усовой и др.

Умение — это освоенный студентами способ выполнения действий на основе знаний о том, как действовать и осознание условий, при которых эти действия приведут к достижению соответствующей цели.

Анализ каждого аспекта рефлексии позволил конкретизировать рефлексивные умения будущего конфликтолога:

- личностные — умение анализировать себя, адекватное самовосприятие, умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки; понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития;
- коммуникативные — умение «встать на место другого», понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях;
- интеллектуальные — определение основания деятельности, оценка собственной позиции, умение прогнозировать последующий ход действий, умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана;
- кооперативные — самоопределение в рабочей ситуации, умение удерживать коллективную задачу, умение принимать ответственность за происходящее в группе, умение осуществлять пошаговую организацию деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности.

Процесс формирования рефлексивных умений в практике высшей школы, безусловно, осложняется отсутствием разработанных педагогических подходов к формированию рефлексивных умений в рамках учебного процесса.

Кроме того, вне специального научного рассмотрения остаётся и вопрос о способах включения рефлексивных умений в содержание образования, рассматриваемого на различных уровнях, в частности, на уровне учебного материала учебника.

Неразработанность обозначенных выше вопросов приводит к тому, что в практике вузовского обучения формирование у студентов рефлексивных умений осуществляется преимущественно эмпирически, т. е. без необходимого научного обоснования. Это обуславливает известную стихийность такой деятельности, а, следовательно, и её невысокую эффективность.

Педагогическая деятельность в вузе должна для студента осуществляться осознанно, с осмыслением цели, мотивов этой деятельности. Для понимания своей деятельности, чтобы она стала

предметом воли и сознания, студент должен выйти в рефлексивную позицию по отношению к опыту своей жизнедеятельности, а этот выход можно осуществлять посредством осознания своего незнания. Осознания своего незнания целей, мотивов, результата и средств его достижения — исходное условие для становления и развития свободной деятельностной личности конфликтолога.

Для этого каждому студенту — будущему конфликтологу необходимо самому ставить цели, программировать собственную деятельность и анализировать результаты.

Рефлексия конфликтолога не может быть заполнена или компенсирована кем-то извне. Отсутствие, или недостаточная сформированность рефлексивных умений делает конфликтолога полностью зависимым от внешних факторов — стимулов, обстоятельств, воздействий, превращают его в функционера и исполнителя чужой воли. Формирование рефлексивных умений у будущего конфликтолога дает возможность и способность к творческому профессиональному развитию.

Список литературы:

1. Алексеев Н. Г. Способность к рефлексии как существенный компонент интеллектуальной культуры современного специалиста // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалиста. — Новосибирск, 1984. — С. 100—102.
2. Лепский В. Е. Деструктивная модель рефлексивных субъектов инновационного развития // Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В.Е. Лепского — М. «Когито-Центр», 2009. С. 297—322.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма — М.: Знание, 1996. — 137 с.
4. Питере Т. В поисках эффективного управления (опыт лучших компаний) — М. : Прогресс, 1988. — С. 43—58.
5. Степанов С. Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 60—68.
6. Ушева Т. Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов — Germany «LAP LAMBERT Academic Publishing», 2011 —146 с.

ЭТАПЫ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КУРСАНТОВ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Частихин Алексей Александрович

*канд. пед. наук, заместитель начальника кафедры физической
подготовки;*

Матвеев Евгений Геннадьевич

*адъюнкт кафедры физической подготовки
Военный авиационный инженерный университет,
г. Воронеж
E-mail: megvrn@yandex.ru*

В процессе проводимой военной реформы и на фоне сокращения численности Вооруженных Сил Российской Федерации, особое внимание уделяется качественной подготовке кадрового потенциала армии и флота. Это, в свою очередь, относится к подготовке офицеров — специалистов в высших военно-учебных заведениях. Основным предназначением системы подготовки офицерских кадров является восполнение естественной убыли в запас отслуживших свои сроки офицеров с учетом необходимых для Вооруженных Сил Российской Федерации специальностей. Данная система находится в постоянном развитии и совершенствовании.

Важную роль в системе высшего военного образования занимает физическая подготовка. Она способствует повышению сопротивляемости организма курсантов к воздействию различных негативных факторов окружающей среды, обеспечивая необходимую энергетическую базу для поддержания их военно-профессиональной работоспособности как в процессе учебы, так и в период адаптации на начальном этапе службы в войсках.

В процессе личностно-профессионального становления курсанты включены в педагогическую систему, эффективность функционирования которой зависит от результативности каждого её элемента и совершенства процесса управления. При этом среди компонентов этой системы важную роль играют содержание, формы и методы изучения дисциплины. Учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий формирование готовности курсантов к будущей профессиональной деятельности средствами физической подготовки, рассматривается как некоторая педагогическая система, которая в своём развитии проходит ряд этапов.

Первый этап — адаптационный, длится первые 2 года обучения. При поступлении в высшее военное учебное заведение обучающиеся имеют различный уровень физического развития [1]. И одной из главных задач командного и педагогического состава становится выявление этого уровня. Это происходит примерно в первые несколько месяцев учебы, в основном на учебных занятиях и в ходе спортивно-массовой работы.

Вокруг курсантов первого года обучения всегда кружится один и тот же миф, о том, что пройдет определенный промежуток времени, перед тем как организм подстроится под нужный ритм военной жизни и только после этого начнется рост результатов и повышение физических качеств. Обычно все и сводится только к этому, однако необходимо брать во внимание все положительное, что дает им военная служба — это правильный режим отдыха и питания, утренняя физическая зарядка, спортивно-массовые мероприятия и возможность в свободное от занятий время самостоятельно заниматься повышением уровня своего физического развития. На самом плановом занятии по физической подготовке, мы не можем дать необходимый объем физической нагрузки, т. к. в учебную программу заложено определенное количество часов на каждый курс обучения.

При выявлении требований личностно-профессиональной деятельности в первую очередь на начальном этапе внимание должно уделяться общим требованиям для военнослужащих. Основными требованиями являются: развитие и совершенствование основных физических качеств (выносливости, силы, быстроты и ловкости); формирование навыков в передвижении по пересеченной местности в пешем порядке и на лыжах, в преодолении естественных и искусственных препятствий, рукопашном бою [1].

Одной из задач педагогического и командного состава является выявление индивидуальных особенностей физического развития курсантов. На учебных занятиях анализируются индивидуальные особенности каждого курсанта, после чего следует вывод о физической готовности каждого, о достоинствах и недостатках. Разрабатывается необходимый план развития выявленных слабых сторон.

Выпускники военно-учебных заведений помимо достаточной личной физической подготовленности также должны обладать необходимым объемом теоретических знаний, методических умений и навыков, способствующих качественной организации процесса как личного физического совершенствования, так и процесса физического совершенствования подчиненных им военнослужащих [4, с. 65]. Именно поэтому уровень теоретической и методической подготовленности курсантов в военно-учебных заведениях является

порой наиболее важной задачей, нежели развитие физических качеств и формирование военно-прикладных навыков.

В связи с этим, мы выделяем когнитивный компонент в физическом развитии как один из основных, в содержание которого входит получение знаний по истории развития физической культуры, о закономерностях работы организма человека в двигательной деятельности и выполнении двигательных действий, о физическом самовоспитании и самосовершенствовании.

Как правило, в начальном периоде обучения физическая готовность обучаемых не на высоком уровне. Отчасти это недостаток школьного физического воспитания [1, с. 17]. Однако требования военной службы заставляют развивать основные физические качества, с акцентом на развитие выносливости.

На втором этапе — физического развития и совершенствования, который приходится на 3-4 курсы обучения, необходимо совершенствовать основные физические качества, зависящие от конкретной специализации будущего офицера, формировать специальные физические качества, военно-профессиональные и командно-методические навыки, совершенствовать и расширять объем теоретических знаний по физической подготовке. В этот период у некоторых курсантов наблюдается спад физической подготовленности. Эта проблема решается целенаправленным развитием у курсантов устойчивой мотивации к занятиям физическими упражнениями [1, с. 11].

Со стороны профессорско-преподавательского состава систематически должен проводиться анализ эффективности процесса физического развития, по результатам которого необходимо своевременно устранять причины недостаточного физического развития.

При подборе отдельных прикладных физических упражнений важно, чтобы их психофизиологическое воздействие соответствовало формируемым физическим и специальным качествам. При акцентированном воспитании физических качеств в содержании учебных занятий обычно увеличивается объем специальных упражнений, развивающих, одно или несколько качеств и устанавливаются соответствующие учебные нормативы. Такой подбор упражнений и элементов из специальных видов спорта чаще всего производится опытным путем по принципу соответствия их особенностям профессиональных качеств и умений [3, с. 25]. Считается, что взаимодействие всех жизненно важных систем организма лучше всего проявляется через выносливость.

Каждый вид спорта способствует совершенствованию определенных физических и психических качеств. И если эти качества, умения и навыки, совпадают с профессиональными, то такие виды

спорта считаются профессионально-прикладными. Элементы состязательности, сопряженные с повышенными физическими и психическими нагрузками, позволяют широко использовать спорт в процессе физической подготовки курсантов.

В целях совершенствования командных и организаторско-методических навыков и умений курсанты привлекаются в качестве помощников руководителей учебных занятий, к организации и проведению других форм физической подготовки с курсантами и допризывной молодежью. В период войсковой стажировки (практики) курсанты выполняют задания по организации и проведению различных форм физической подготовки с личным составом воинских частей.

Третий этап — рефлексивный этап физического развития курсантов военных учебных заведений, в основном заключается в поддержании высокого уровня развития основных, специальных физических качеств и военно-прикладных навыков. Главным на этом этапе является умение курсантов правильно применить на практике, полученные за предыдущие годы обучения, знания в области физической подготовки, уметь правильно самостоятельно определить причины спада уровня своего физического развития и функционального состояния и в последующем правильно построить свой тренировочный процесс.

Таким образом, реализация вышеперечисленных этапов физического развития и постоянное системное совершенствование знаний, умений и навыков в области физической подготовки позволяет по окончании обучения в военном вузе будущим офицерам на высоком научно-методическом уровне использовать в полном объеме ее ценности и средства в своём личностно-профессиональном становлении.

Список литературы:

1. Астафьев К. А., Мельников В. Ф. Развитие физических качеств у курсантов на начальном этапе обучения в военном инженерном вузе: монография. — Воронеж: ВАИУ, 2009. — 176 с.
2. Виленский М. Я. Формирование физической культуры личности будущего специалиста как цель педагогической деятельности // Актуальные вопросы физического воспитания студентов в системе подготовки специалистов народного хозяйства: тез. докл. межобл. науч.-практ. конф. — Белгород, 1989. — С. 7—8.
3. Ильинич В. И. Физическая культура студента: учеб. для вузов. — М.: Гардарики, 2001. — 448 с.
4. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. Вузов — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 480 с.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Жданова Лора Геннадьевна

*канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии,
г. Самара
E-mail: lora2903@mail.ru*

Мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека, а также в процессе формирования будущего профессионала. Поэтому особенно важным становится вопрос о мотивах учебно-профессиональной деятельности студентов. Мотивы являются мобильной системой, на которую можно влиять. Даже если выбор будущей профессии студентом был сделан не вполне самостоятельно и недостаточно осознанно, то, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов деятельности, можно помочь будущему специалисту в профессиональной адаптации и профессиональном становлении. Изучение мотивов выбора будущей профессии и динамики мотивов учения в процессе овладения специальностью даёт возможность корректировать мотивы учения и влиять на профессиональное становление студентов. Эффективность учебного процесса прямо связана с тем, насколько высока мотивация овладения будущей профессией.

На формирование профессиональных намерений оказывают влияние социально-психологические особенности молодых людей, их интересы, способности, отношение к труду, прошлый опыт, социальное окружение, межличностные отношения. Ориентация на продолжение образования может быть обусловлена уровнем притязаний, самооценкой, а также стремлением добиться успеха. В основе стремления к успеху может лежать особое свойство личности — желание испытать себя или утвердить ценность своей личности или желание добиться социально значимого результата, стремление создать что-то нужное для людей.

Юношеский максимализм также оказывает большое влияние на профессиональные устремления молодежи. Молодежь не признает

того, что кажется ей серым, обыденным, и к выбору профессии молодой человек может подходить с самой высокой меркой.

Ориентация на продолжение обучения у выпускника школы во многом обусловлена еще и инерцией опыта. Дело в том, что учение для школьника является привычным видом деятельности. Поэтому институт или техникум для него ближе и понятнее, и он представляет себе процесс обучения в учебном заведении более ясно, чем работу в цехе или на строительной площадке. Это вполне естественно, так как школьнику, десять лет просидевшему над книгами, трудно оценить все то, что выходит за пределы его непосредственного опыта и за рамки учебного процесса. Поэтому он чаще всего выбирает ту деятельность, к которой чувствует себя способным именно сейчас, то есть учение.

К концу школьного обучения учащиеся в своем большинстве имеют вполне объективные мотивы для продолжения учебы. Они рассчитывают получить знания, профессиональную подготовку, высшее образование и диплом. Но при этом очевидно, что многие руководствуются формальными мотивами, не имеющими непосредственной установки на учебу. Хотя основной причиной поступления в вуз или техникум является интерес к выбранной профессии, не менее важным является фактор зарплаты и престижа.

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения. Мы провели ряд исследований и выявили некоторые особенности мотивации обучения студентов.

С помощью методики исследования мотивов учебной деятельности (А.А. Реан, В.А. Якунин) мы сравнили мотивы учебной деятельности у студентов вуза и колледжа [1].

Для студентов колледжа в обучении наиболее значимыми являются мотивы обеспечения успешности профессиональной деятельности и желание стать высококвалифицированным специалистом. Эти мотивы занимают два первых места. На третьем месте разместился мотив получения диплома. Мотивы, касающиеся непосредственно обучения, мыслительной деятельности, личностного роста и получения интеллектуального удовлетворения занимают последние позиции.

Студенты вуза в первую очередь руководствуются мотивом получения диплома. Не менее значимыми для них являются мотив получения глубоких и прочных знаний и стремление стать высококвалифицированным специалистом. На третьем месте в системе

мотивов обучения находится стремление обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности и стремление успешно обучаться в вузе.

Таким образом, мотивы обучения студентов колледжа и вуза имеют существенные различия. Ведущими учебными мотивами у студентов высшего учебного заведения являются прагматические мотивы (получение диплома о высшем образовании), познавательные мотивы, а также мотивы профессионального и личного престижа. Студенты среднего специального учебного заведения в своем обучении руководствуются в первую очередь мотивами профессионального становления. Менее значимым для них является прагматический мотив, что, по всей видимости, связано с меньшей престижностью среднего специального образования. Кроме того, студенты колледжа практически не руководствуются мотивами получения и углубления знаний, получения интеллектуального удовлетворения, развития своих способностей и навыков.

Среди тех студентов, которые поступили в вузы или колледжи, многие еще не решили окончательно, кем они хотели бы стать. Причиной этого является несоответствие между тем представлением о профессии, которое приводит выпускников школы в вуз или колледж, и реальным, фактическим содержанием данной профессии. Случайность профессионального самоопределения может привести к сложным переживаниям, разочарованиям в выбранной профессии и тяжелым внутренним конфликтам. Ожидание большей по сравнению со школой свободы и слабое осознание своей ответственности за учебу в сочетании с ожидаемой усложненностью материала не способствуют успешности обучения. Здесь наблюдается явное расхождение между реальным образовательным процессом и мифологичностью представлений школьников как об обучении в вузе, так и о работе по выбранной специальности. Понятно, что подобное расхождение приводит к возникновению разнообразных проблем в дальнейшей жизни.

Существуют следующие разновидности учебной мотивации студентов: профессиональные мотивы (получить профессию), познавательные мотивы (приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания), прагматические мотивы (иметь более высокий заработок), социальные мотивы (принести пользу обществу), мотивы социального и личного престижа (утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе и в определенном ближайшем социальном окружении) [4].

Психологические особенности учебной деятельности студентов меняются в процессе обучения в вузе.

Первый курс характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных ценностей, которые выступают в роли мотивов, управляющих учебной деятельностью студентов. Вместе с тем профессиональные ценности и ценности учения несколько идеализированы, так как обусловлены скорее пониманием их общественного значения, чем личностным смыслом.

На втором и третьем курсе наблюдается общее снижение интенсивности всех мотивационных компонентов, а также разрушением их иерархической системы. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, вследствие чего в этот период заметно снижаются их учебная активность и успешность, образуется так называемый «синдром разочарования».

Четвертый и пятый курсы характеризуются тем, что на фоне сниженных уровневых показателей растет степень осознания и интеграции различных форм мотивации обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности. Если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы в основном опосредованно, то есть через профессиональную и познавательную мотивацию, то на пятом курсе удовлетворенность профессией прямо связана с эффективностью учебной деятельности студентов.

Мы провели исследование мотивации обучения в вузе у студентов различных факультетов первых и пятых курсов вузов города Самара. В качестве психодиагностического инструментария использовалась методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т. И. Ильина) [3]. Для оценки достоверности различий между группами испытуемых применялись методы математической статистики (критерий U Манна-Уитни).

У студентов пятого курса достоверно выше показатели по шкалам «Овладение профессией» и «Получение диплома». Очевидно, что к пятому курсу мотивация обучения в вузе становится выше, студенты осознанно овладевают знаниями и профессиональными навыками, понимают ценность высшего образования, придают большое значение формированию профессионально важных качеств. Вместе с тем студенты пятого курса более формально относятся к занятиям, чем студенты первого курса. Возможно, это объясняется тем, что пятикурсники уже имеют свои планы относительно своего будущего.

У студентов первого курса мотивы учебной деятельности не совсем сформированы и осознаны. Они направлены более на приобретение знаний, чем профессиональных навыков и умений.

Первокурсники более ответственно относятся к посещению занятий и сдаче экзаменов.

Качественный анализ ответов показывает, что практически всем студентам, принявшим участие в исследовании, мешает учиться лень и неорганизованность. Среди качеств, помогающих учиться, были отмечены сообразительность, прилежание, умение находить контакт с людьми.

Не все студенты удовлетворены своим профессиональным выбором. При этом студенты первого курса рассматривают вариант смены вуза, в то время как студенты пятого курса находят выход в получении второго высшего образования.

Таким образом, у студентов пятого курса мотивация обучения в вузе выше, чем у студентов первого курса. У студентов первого курса не до конца сформированы мотивы учебной деятельности в вузе. Студенты пятого курса по сравнению со студентами первого курса более осознанно овладевают знаниями и профессиональными навыками, понимают ценность высшего образования, придают большое значение формированию профессионально важных качеств.

Мотивация обучения студентов в вузе претерпевает некоторые изменения на протяжении всего обучения и имеет свою динамику от курса к курсу. Учебные достижения сильных студентов обусловлены в большей степени психологическими факторами (особенности мотивации, самоорганизации, активности и т. п.), тогда как учебные результаты слабых студентов главным образом зависят от внешних факторов (уровня организации учебного процесса, качества преподавания) [5].

Одним из факторов, затрудняющим профессиональное становление молодых людей, является страх начала трудовой деятельности, который выражается в сомнениях по поводу своей профессиональной компетентности, а также способностей, умений, знаний.

В студенческом возрасте нередки разочарования в профессиональном и жизненном выборе, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и реальностью ее освоения. У тех юношей и девушек, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности: один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза.

И. С. Кон утверждает, что к старшим курсам число студентов, которые не удовлетворены избранной специальностью, не сокращается, а растет. Это может объясняться разными причинами, в том числе уровнем преподавания в конкретном вузе, обнаружением

теневых сторон будущей специальности, которых школьник не видел [2]. По данным А.А. Реана, несмотря на то, что незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии остается положительным [4].

Студенческий период, давая время молодому человеку на осмысление важнейших вопросов выбора собственного жизненного пути, может стимулировать его развитие и тем самым снизить остроту протекания последующих жизненных кризисов, но может и содействовать закреплению инфантильной позиции, страху перед будущей взрослой жизнью и собственной самостоятельностью. В связи с этим, одной из главных задач профессионального обучения является профессиональная грамотность, компетентность и личностное развитие молодых людей.

Список литературы:

1. Жданова Л. Г. Психологические проблемы периода молодости: учебно-методическое пособие. Самара: ПГСГА, 2012. 116 с.
2. Кон И. С. Психология старшеклассника: монография. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
3. Практикум по возрастной психологии: сборник, под ред. Л.А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2001. 688 с.
4. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
5. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб. : Изд-во Михайлова В. А.: Полиус, 1998. 639 с.

ВЛИЯНИЕ ЗНАЧИМЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Слукина Валерия Алексеевна

канд. психол. наук, ст. преподаватель Академии ИМСИТ, г. Краснодар

E-mail: valeria.slukina@yandex.ru

Приняв идею гуманизации образования, современное педагогическое сообщество активно ищет пути ее воплощения в практике. Воспитание в духе ненасилия предполагает становление системы ценностей и личностной позиции, определяющей толерантный стиль поведения и взаимодействия человека с окружающим миром. Поэтому в настоящее время опытно-экспериментальная работа многих педагогов и психологов направлена на развитие толерантности как личностной позиции, в которой реализуются ценности философии ненасилия.

Широкие возможности для этого предоставляет процесс профессиональной подготовки в ВУЗе, когда личность проходит этап профессионального и личностного самоопределения и продолжается активное формирование мировоззрения, осознанного отношения к миру [4]. В российской психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, в данном возрастном периоде начинается рефлексия собственного жизненного пути, стремления к самореализации, что обостряет потребность юношества занять позицию какой-либо социальной группы, определенные гражданские позиции. [3, с. 394]. Психолог Л. Д. Столяренко определяет юношеский возраст как этап формирования самосознания и собственного мировоззрения [1, с. 643—644].

Таким образом, толерантная позиция так же может быть актуализирована и наиболее эффективно развита именно в период студенчества, как жизненная позиция личности, осознанно выбранная и принятая субъектом, основанная на толерантных ценностях, убеждениях и установках, подкрепленная мотивацией толерантного поведения и реализуемая в толерантных формах межличностного взаимодействия [2, с. 44—45].

Представленные в образовательной среде ВУЗа ценности в значительной степени транслируются студентам преподавателями. Признавая тот факт, что преподаватели являются для студентов трансляторами образцов толерантного мышления взаимодействия, важно отметить, что разные преподаватели являют собой эталоны разной степени привлекательности и значимости. В то же время, трансляция субъекту любых норм и ценностей возможна лишь при условии, что транслятором является референтная личность либо группа. Исходя из этого, необходимо рассматривать влияние на развитие толерантной позиции студентов толерантных характеристик тех преподавателей, которые оценивались бы студентами как «значимые».

Чтобы установить связь между толерантной позицией преподавателя и его образом в восприятии обучающихся, тем самым оценивая успешность трансляции толерантных эталонов, необходимо определить, насколько толерантными воспринимают студенты значимых преподавателей.

В проведенном нами исследовании значимые преподаватели были выявлены методами простого большинства голосов и контент-анализа. Затем измерялись уровни развития толерантной позиции студентов и преподавателей с использованием методики диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко, а так же уровень толерантности преподавателей в восприятии студентов с использованием авторской методики получения экспертных оценок уровня толерантности личности.

В результате проведения констатирующего эксперимента с применением указанных методических процедур были получены следующие данные.

Для каждого курса определено по 5 предпочитаемых преподавателей, которые и приняли участие в дальнейшем исследовании. В результате опроса студентов были получены обобщенные (средние) экспертные оценки своих предпочитаемых преподавателей студентами каждого курса. Средняя оценка студентами толерантности предпочитаемых преподавателей на всех курсах оказалась высокой и отличалась незначительно. Так как выбор предпочитаемых преподавателей осуществлялся по личностным основаниям («Запишите фамилии пяти *значимых для Вас* преподавателей»), толерантность преподавателя не заявлялась в качестве критерия оценки, то можно сделать вывод, что предпочитаемыми неизменно оказываются преподаватели с высоким уровнем развития толерантной позиции.

В результате измерения уровня развития внешней и внутренней толерантной позиции студентов были получены среднекурсовые

показатели толерантной установки и коммуникативной толерантности студентов по каждому курсу. Полученные данные дают основание говорить о существовании динамики развития толерантной позиции студентов в процессе обучения в университете, однако имеются значительные отличия в динамике развития ее внешнего и внутреннего планов (см. рис. 1).

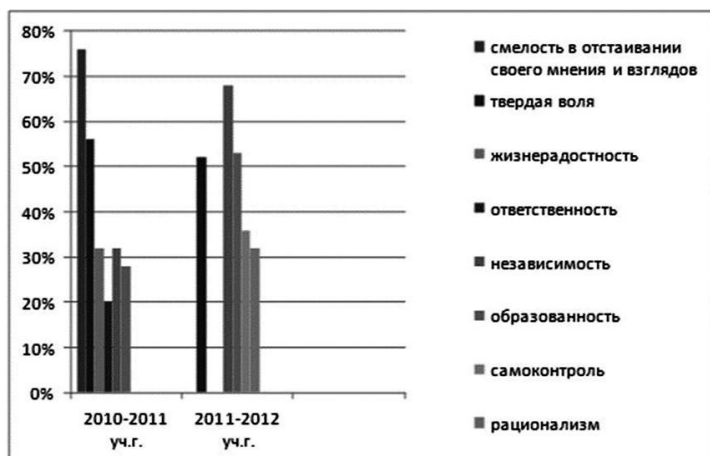


Рис. 1. Динамика среднекурсовых показателей толерантной установки и коммуникативной толерантности

Во внешнем плане (уровень коммуникативной толерантности) от первого к третьему курсу показатели толерантной позиции студентов растут незначительно, величина изменений не превышает 2 % на курс; общий уровень развития колеблется в пределах 57—60,2 %.

В значительно большей степени выражена динамика развития внутреннего плана толерантной позиции. Невысокий показатель у студентов первого курса (38 %) на втором курсе опускается еще ниже (31,4 %), после чего на третьем курсе поднимается до 46,4 % и далее растет незначительно (в пределах 1 %).

Чтобы сравнить уровни развития толерантной позиции студентов и преподавателей, были проведены измерения уровней развития внешнего и внутреннего планов толерантной позиции преподавателей. Полученные средние показатели толерантной установки и коммуникативной толерантности предпочитаемых преподавателей для каждого курса были соотнесены со среднекурсовыми показателями студентов методом корреляционного анализа (см. таб. 1).

Таблица 1.

Показатели коррелятивных взаимосвязей между уровнями развития внешней и внутренней толерантной позиции студентов и преподавателей

«Толерантная установка» — внутренняя позиция					
студенты	преподаватели				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
	0,94	1	0,72	0,47	0,49
«Коммуникативная толерантность» — внешняя позиция					
студенты	преподаватели				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
	0,32	0,4	0,27	0,71	0,68

Полученные данные демонстрируют наличие взаимосвязи уровней развития толерантной позиции студентов и преподавателей на всех пяти курсах, однако ее характер на разных курсах неодинаков. У студентов 1—3 курсов обнаруживается отчетливая взаимозависимость уровня развития ценностно-установочных аспектов толерантной позиции и внутренней толерантной позицией преподавателей. К четвертому и пятому курсам она значительно уменьшается, при этом усиливается взаимозависимость поведенческих аспектов позиций преподавателей и студентов. Можно говорить о том, что к третьему курсу складывается и закрепляется ценностно-мотивационный план, и развитие толерантной позиции в этот период предстает в виде расширения собственного опыта, освоения и апробации толерантных стратегий взаимодействия.

При рассмотрении динамических изменений в развитии толерантной позиции студентов на разных курсах (рис. 1), приходим к выводу, что изменения уровня толерантной установки не оказывают непосредственного влияния на проявления коммуникативной толерантности. Следовательно, толерантная позиция студентов в процессе профессиональной подготовки в университете развивается на уровне установок сознания, однако не получает развития на уровне межличностного взаимодействия.

Таким образом, демонстрация преподавателем образцов толерантного взаимодействия способствует развитию внутреннего, ценностно-смыслового плана толерантной позиции студентов, но является недостаточным условием для развития ее внешнего плана и реализации в межличностном взаимодействии.

Список литературы:

1. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. 23-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 671 с.
2. Панина В. А. Развитие толерантной позиции студентов в процессе профессиональной подготовки в университете: дис. ... канд. Психол. наук. Краснодар, 2005. 131 с.
3. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. 626 с.
4. Черепанова Л. Г., Личностное становление в юношеском возрасте через участие в волонтерской деятельности // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. Пермь: Меркурий, 2011. С. 25—28.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Цыдыпова Светлана Дабиевна

*ассистент ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Чита*

E-mail: sveda05@mail.ru

Модернизация образовательной системы, меняющиеся в связи с этим профессиональные установки, отсутствие установившихся требований к результатам деятельности образовательного учреждения, к профессиональным качествам педагога вынуждают его постоянно выбирать между естественным стремлением личности к стабильности и необходимостью ломки старых представлений, смены системы ценностей. Сложность и противоречивость процессов развития нашего общества в целом порождает и ряд проблем педагогической деятельности, о которых в последние годы написано достаточно много работ. В частности, к ним относят проблему творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов, проблему психологической подготовки и профессионализма педагога, а также проблему повышения квалификации преподавателя, проблему восприимчивости педагога к инновационным процессам и т. п.

Педагогический труд требует хорошего здоровья, физической и психической подготовленности, уравновешенности нервных процессов. Педагогу надо обладать большой работоспособностью, выдерживать действие сильных раздражителей, уметь концентрировать внимание, быть активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего дня высокий общий и эмоциональный тонус, иметь способность быстро восстанавливать силы. Высокие требования к уравновешенности нервных процессов вызваны тем, что педагогу в силу характера его деятельности необходимо быть сдержанным в ситуациях, провоцирующих интенсивное возбуждение; проявлять терпение, уравновешенность, собранность; быть выдержанным и спокойным в изменяющихся условиях деятельности; отличаться четкостью дикции, уметь выразительно излагать мысли. Высокие требования к подвижности нервных процессов учителя связаны с тем, что он должен приступать к решению поставленных задач «без раскочки», быстро переключаться с одного вида деятельности на другой; быстро привыкать к новой обстановке, устанавливать контакты, непринужденно чувствовать себя в кругу незнакомых и малознакомых людей.

Методологическим ориентиром исследования послужили общепсихологические основы комплексного структурно-функционального изучения педагогической деятельности (О. С. Анисимов, Н.В. Кузьмина, К.К. Платонов, В.А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.); поиск алгоритмов продуктивного формирования Я-концепции профессионала (В.С. Агапов, В. Г. Зазыкин, Е.В. Григорьева, О.К. Манулова, А.Б. Орлов, и др.).

Определяющее значение в теоретико-методологическом основании работы имеют положения и выводы, раскрывающие значимые аспекты становления деятельностных и личностных качеств профессионализма педагога (Е. В. Бондаревская, Н. Ф. Голованова, В. В. Краевский, Р. Л. Кричевский, В. А. Ляудис, Л. М. Митина, А. И. Мищенко, В. Д. Шадриков, В. А. Якунин и др.), разработки по их диагностике и развитию (Р. Б. Кеттелл, Н.В. Кузьмина, Н. И. Непомнящая, А. А. Реан, Г. И. Михалевская и др.).

Исследования показывают, что педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями здоровья, которое снижается по мере увеличения стажа работы в высшем образовательном учреждении (если речь идет о вузовском преподавателе). Педагогическая деятельность предполагает постоянное взаимодействие с людьми, что требует от педагога мобилизации всех ресурсов (физических, психологических и т. д.). Современная социальная ситуация деятельности педагогов

характеризуется их слабой социальной защитой, высоким темпом жизни, возросшей ответственностью в условиях модернизации высшей школы, что ведет к увеличению нервно-психического напряжения. Постоянное напряжение может вести к снижению работоспособности, к повышенной утомляемости, к эмоциональному выгоранию, к снижению показателей психических процессов (памяти, внимания, мышления), что напрямую отражается на результатах деятельности. При этом среди внешних факторов наиболее значимым являются особенности контингента учащихся, психологические закономерности развития современной студенческой среды.

Профессиональное здоровье преподавателя, по мнению Н. М. Амосова, И. И. Брехмана, Э. Н. Вайнером, включает всю целостность его индивидуальной, личностной и субъектно-деятельностной сущности.

В определении содержания профессионального здоровья преподавателя высшей школы мы опирались на субъективные факторы, влияющие на его развитие. Профессиональное здоровье педагога можно определить как целостное многомерное динамическое состояние организма, которое позволяет педагогу в максимальной степени реализовывать свой потенциал в профессионально-педагогической деятельности.

Подходы к определению профессионального здоровья и выделению факторов, его обеспечивающих, разнообразны. Так, в отечественной психологии данный феномен рассматривается сквозь призму компенсаторных и защитных механизмов, обеспечивающих надежность и работоспособность (В.А. Пономаренко); определения уровня характеристик, отвечающих требованиям профессии и обеспечивающих ее эффективность (А.Г. Маклаков); необходимости обучения методам самоконтроля и самооценки для профилактики негативных явлений (К.В. Судаков).

По мнению Г. С. Никифорова, продуктивной основой для анализа вопросов, относящихся к проблеме профессионального здоровья, может стать концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности. Она нацелена на сквозное психологическое обеспечение профессиональной деятельности - от «входа» в профессию до «выхода» из нее [5, с. 178]. Процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального функционирования. Данная концепция ориентирует психологию на формирование целостного и достаточно сбалансированного знания о

психологическом обеспечении субъекта деятельности на всем протяжении его профессионального пути.

Л. М. Митина указывает на то, что профессиональное здоровье педагога есть способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие его личности во всех условиях протекания профессиональной деятельности [4].

Под профессиональным здоровьем педагога высшей школы нами понимаются такие составляющие его физического, психического и социального статуса, которые определяют его способность к эффективной адаптации к непрерывно усложняющимся ситуациям содействия будущим специалистам в профессиональном саморазвитии. При этом сохраняется возможность максимально полного восстановления творческого потенциала, обеспечивающего самокоррекцию профессионального здоровья.

Профессиональное здоровье имеет три уровня: 1. Индивидуальные составляющие профессионального здоровья отражают состояние базовых медико-биологических показателей; 2. Личностные составляющие выступают как субъективно обусловленные причины развития профздоровья. Они определяют центральную сторону развития всех его возможностей. В свою очередь, развитие этих возможностей осложнено рядом региональных факторов, значимыми из которых являются отдаленность нашего региона от центра, слабое развитие производственной и социальной сфер. В осложненных условиях среды создается определенная социальная напряженность развития профессионального здоровья; 3. Деятельностные составляющие профессионального здоровья выступают результирующими показателями его качества. Они отражают его предметную сторону. Понятно, что осложненная жизненная среда подавляет продуктивность, эффективность, производительность труда.

Исследователи выделяли разные доминанты развития профессионального здоровья. Большинство склоняются к выделению личностных доминант развития профессионального здоровья.

Одной из особенностей труда педагога является необходимость проявлять постоянную самооценку, преодолевать свое эмоциональное напряжение, поддерживать концентрацию внимания для достижения высоких педагогических результатов.

Относясь к ядру личности, самооценка выступает важным регулятором поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к

успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида [3, с. 84].

Вместе с тем это концептуальное положение требует дальнейшего изучения и проработки в теоретическом, экспериментальном и прикладном аспектах.

Преподаватели высшей школы подвержены профессиональному выгоранию. Зрелые педагоги накапливают опыт негативного общения со студентами, теряя здоровье, испытывают проблемы в решении фундаментальных задач. Не найден внутренний регулятор повышения качества профессионального здоровья педагога и не определена структура, которая способна взять функцию поддержания профессионального здоровья, чтобы не происходило профессиональное выгорание.

Целью исследования является определение структуры и механизма регуляции профессионального здоровья, обеспечивающего профессиональное долголетие.

Логика исследования предопределила необходимость аналитического сравнения механизмов высоко-, средне-, достаточно- и малопродуктивного становления профессионализма педагогов.

Этапы выявления устойчивых зависимостей между проявлениями профессионализма педагогов разных уровней продуктивности и системой субъективных факторов, их детерминирующих, соответствуют традиционным процедурам научного исследования и отражают специфику предмета исследования: выделение сущностных механизмов развития продуктивной самооценки; проектирование шкал выявления соответствующей готовности как инструмента ранжирования педагогов по уровням продуктивности педагогической деятельности; продуктивная самооценка педагогами профессионального здоровья.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений используется целостная акмеологически ориентированная технология, объединившая, в соответствии с методологией познания закономерностей, развития и оценки деятельности теоретико-методологические и диагностические методы исследования.

Предварительно изучены теоретические основы профессионального здоровья педагогов. К сожалению, в рамках одной публикации не представляется возможным в полном объеме отразить все содержательные линии этого исследования, поэтому мы коротко

обобщаем полученные в его ходе результаты: профессиональное здоровье педагогов высшей школы характеризуется низкими показателями и сложной структурой, которое нуждается в продуктивном регулировании и укреплении различными видами оздоровительных воздействий. Как любое сложное психическое явление, профессиональное здоровье включает все показатели регуляции профессиональной деятельности. Они свертываются и трансформируются в структурных связях и функциональных взаимосвязях профессионального здоровья. Основным регулятором — «функциональным органом» - выступает продуктивная самооценка, регулирующая разные аспекты профессионального здоровья, которое исследуется через способность решать профессиональные задачи. То есть деятельностные показатели, которые регулируются продуктивной самооценкой, обеспечивают успешность в труде. Следовательно, мы можем говорить о здоровье педагога высшей школы как о показателе профессионального развития личности.

Список литературы:

1. Бороздина А. В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 4. С. 99—100.
2. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 98 с.
3. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994. 216 с.
4. Митина Л. М. Профессиональное здоровье учителя: стратегия и технология // СЭТС / Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, организация © Камская государственная инженерно-экономическая академия (КамПИ) 2003-2006 — 15 номер 2006 г. С. 28—37.
5. Психология здоровья: учебник для вузов / под. ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ.

СОВРЕМЕННЫЕ ВЗГЛЯДЫ ПЕДАГОГОВ НА ПРОБЛЕМУ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Маряшина Ирина Васильевна

*МБОУ «Заинская средняя общеобразовательная школа № 4»
Заинского муниципального района Республики Татарстан,
г. Заинск*

E-mail: mir12345678985@yandex.ru

Профессиональная деятельность преподавателя на современном этапе модернизации российского образования представляет собой один из наиболее сложных видов деятельности. Кроме владения предметной парадигмой, она предполагает педагогическую и психологическую компетентность, методическую и организационную работу, научную деятельность, консультирование и руководство исследовательской деятельностью обучающихся. Способность преподавателя к моделированию и построению деятельности на основе модели является, на наш взгляд, не просто еще одной составляющей этой многогранной работы, не только обязательным современным требованием, но и возможностью оптимально интегрировать названные выше составляющие и осуществлять в реальности свою миссию. Для обоснования данного утверждения необходимо раскрыть сущность моделирования, выделить его уровень, определить место и роль в системе деятельности.

В данном случае под моделированием понимается и процесс создания модели как идеального представления, и построение модельного образовательного пространства, включая и модельные ситуации как «замещающие» реальную деятельность. Последние — модельные ситуации — на первый взгляд видятся как самый простой вид моделирования в образовательном процессе. Однако их роль в подготовке выпускника (в будущем — специалиста) достаточно серьезна, так как многие необходимые действия не могут сразу применяться на практике, требуют предварительной обработки. Тогда специально созданные модельные ситуации дают возможность

осуществлять тренинг значимых для будущего специалиста способностей. Если в сфере «человек — техника», как правило, имеются конкретные тренажеры, то для сферы «человек — человек», требующей не менее высокого уровня профессионализма, подготовить специалиста сложнее. Несмотря на искусственность модельных ситуаций, они могут содержать все необходимые параметры деятельности, которую «замещают».

Для использования в образовании модельных ситуаций преподаватель не просто должен знать параметры, характеристики будущей профессиональной деятельности выпускника, но и обладать моделью этой деятельности, а также умением создавать модель образовательного пространства, в которое он включает обучающегося.

В связи с этим можно утверждать, что моделирование деятельности и обучающегося, и самого преподавателя имеет серьезное значение в совместном труде на пути к профессионализму. Так, например, модель деятельности выпускника, построенная в компетентностном подходе, одновременно определяет:

- a) необходимые выпускнику компетентности;
- b) виды деятельности, к которым он должен быть готов;
- c) содержание профессионального образования (профильное обучение);
- d) способы работы, образовательные технологии;
- e) используемые средства и формы организации учебного процесса (начиная с классических лекций и заканчивая ролевыми, организационно-деятельностными играми);
- f) типы взаимодействий преподавателя и ученика.

Процесс моделирования учитывает, с одной стороны, суть явления, которое моделируется (нижний предел абстрагирования), а с другой — цель, которая ставится (верхней предел абстрагирования). Однако суть данного процесса от этого не меняется. Более того, представляется значимой и последовательность шагов в моделировании — определенные ценности образования, методологические основания деятельности диктуют ее принципы и позволяют разработать модель.

Прежде всего рассмотрим, из каких предпосылок исходит преподаватель при моделировании. Он может рассуждать подобным образом: «Человек проходит путь к специалисту на протяжении многих лет обучения школа → ссуз → вуз. Главный итог его работы не только защищенный дипломный проект и знания, показанные на комплексном государственном экзамене. Не менее важный итог и сформированные мышление, заинтересованность в совершении своей

профессиональной деятельности, навыки принимать решения и тем самым брать ответственность на себя, которые так не обходимы в условиях неопределенности, нестандартной ситуации, характерны для современной жизни.

Цель определяет средства и предполагает результат. Если обучающийся не пытается постичь смысл и технологию самообразования и саморазвития, то преподаватель и само образование не выполняют своей миссии. **Миссия преподавателя** состоит в том, чтобы, опираясь на уровень подготовленности, личностные способности обучающихся, создавая образовательные ситуации, **направлять** работу учащихся в необходимом для их **саморазвития** направлении. Поэтому важен прямой контакт преподавателя и обучающегося.

Если ставится **только** цель формирования умений и знаний, необходимых специалисту, то выпускник, приходя на работу, подчас не может **действовать** даже по технологии, т. е. по норме. Получается, что не может научиться даже ремесленничеству. Тогда первые же столкновения с профессиональными проблемами и невыработанное умение их преодолевать в условиях быстро меняющейся среды и информации ставят молодых специалистов тупик. Отсюда бесконечные семинары, повышения квалификации и т. п., так мало отличающиеся от обучения в вузе и занимающиеся все тем же натаскиванием на работу в новых условиях. А завтра? Завтра начнется все сначала.

Подобные рассуждение проявляют сложившуюся систему ценностей профессиональной деятельности преподавателя. Она может быть и иной. Но этот шаг принципиален, так как он определяет отправной пункт моделирования. Именно несоответствие того, ради чего работает преподаватель, тому, что представляет собой действительность, «заставляет» строить новую модель деятельности. В ином случае он действовал бы по прежней, принятой схеме.

Затем преподаватель определяет, как может разрешить выявленное и осмысленное им противоречие.

Выработать навыки самообразования, саморазвития и развития профессионального мышления на основе осуществления обучающимися самоконтроля учебных действий невозможно без включения критериальной рефлексии. Этот механизм познания позволит обучающимся осознанно относиться к происходящему в образовательном процессе, а преподавателю гибко реагировать на возникающие затруднения и проблемы, осуществлять необходимую коррекцию действий обучающихся. Это тем более необходимо, что часто, становясь студентами, бывшие школьники не только не умеют

анализировать учебные и научные материалы, но и даже ориентироваться в литературе. Рефлексия необходима для того, чтобы препятствия в любой деятельности преодолевались не только интуитивно, случайно, с большими эмоциональными, физическими, временными и иными затратами. В рефлексии происходит построение знаний о деятельности, а на их основе осуществляется поиск причин препятствий в достижении целей, согласование способа деятельности и требования к ней.

Дальнейшее моделирование возможно только в том случае, если преподаватель владеет понятием «критериальная рефлексия» и собственно критериальной рефлексией (способностью к ней).

Под рефлексией в данном случае понимается процесс осознания человеком своих действий, которые затруднены, не достигли результата. При поиске причин возникших затруднений и проблем внимание сфокусировано на себя, что позволяет не только построить образ себя иного, но и получить представление об ином варианте своих действий. В таком случае это затруднение становится субъективным вызовом, который побуждает к поиску дополнительного знания, к иному действию.

Критериальная рефлексия включает в себя:

- анализ собственных действий, в процесс которых возникли затруднения;
- выявление причины собственных затруднений на основании социокультурных критериев;
- перепроектирование своих действий на основании норм (стандартов) познавательной деятельности.

Такое познание обеспечивается тремя типами критериев: научными, философскими, методологическими. Рефлексивное сознание предполагает различение базовых функций мышления: ситуационно-регистрационной, нормативной, проблемной, концептуальной и ценностной.

Для формирования организационного мышления необходимо различие базовых функций мышления. Опыт показывает, что методически можно решить эту проблему на основе модели организационного мышления, введенной школой О. С. Анисимова [1] и адаптированной нами под задачи высшей школы. Данная модель, внешне простая, способная помочь отслеживать сложные рефлексивные процессы. Она включает пять элементов, пространственно разделенных и соответствующих пяти рефлексивным функциям. Каждое пространство соответствует определенному слою сознания (таб. 1).

Таблица 1

Модель организованного мышления

Функции рефлексивного сознания				
Ситуационно-регистрационная	Нормативная	Проблемная	Концептуальная	Ценностная
Элементы модели организованного мышления				
Ситуационное пространство	Проектное пространство	Проблемное пространство	Пространство теоретических оснований (критериальное пространство)	Ценностное пространство
Держатели пространств— носители функций				
Аналитик	Проектировщик	Проблематизатор	Концептолог, консультант	Носитель системы актуальных ценностей

Завершающим этапом моделирования является введение модели в образовательную практику. Использование модели организованного мышления помогает обучающимся четко отслеживать свои действия. При решении более сложных задач возникает проблемная ситуация, когда недостаточно уже сформированных в теоретическом пространстве критериев, что требует достройки теоретического знания. Появляется потребность дополнить имеющиеся критерии новыми на основе специальной работы в пространстве теоретических оснований.

Достижение самостоятельности, самоорганизации обучающихся в ходе решения задач невозможно, если не формировать критериальный слой в рефлексии. Это достаточно сложная работа, в ходе которой приходится на основе возникающих при рефлексии затруднений всякий раз строить обобщенное представление об основных шагах мыслительного процесса. Это особенно существенно для тех, для кого важен не только результат, но и путь к нему. В этом смысл обязательного закрепления технологии решения задач.

Только в ходе попыток отследить форму своих мыслительных процессов можно обрести навыки организованного мышления. При решении задач можно схематично представить конструирование синтетического знания (эмпирического и теоретического типа), принципов дополнения и уточнения, переходов от одного уровня теоретического знания к другому и т. п.

В современном образовании, претерпевающим серьезные изменения, нет сложившегося отношения к моделированию, понимания его места и роли в профессиональной деятельности педагога. Само понятие «моделирование» неоднозначно. Иногда им называют процессы, далекие от подлинного моделирования, и, наоборот, авторы моделей не используют этот термин. Так, на основе психологического анализа учебной деятельности используется последовательность регулярных механизмов деятельности, вызывающих самоизменение ученика [2]. Это, на наш взгляд, является примером разработки модели организации учебной деятельности, причем достаточно востребованной.

Можно сделать вывод: высказанные предположения и положения подтверждают актуальность методического обоснования, раскрывающего сущность и особенности моделирования в деятельности преподавателя.

Список литературы:

1. Анисимова О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991
2. Доманов А. Г. Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога: дисс. ... канд. психол. наук / А.Г. Доманов. — СПб., 1991. — 149 с.
3. Косырев В. Н. Самоизменение студента в деятельности овладения культурой учебного труда // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. — С. 82—88.
4. Нестерова Н. В. Процесс оценивания как важнейший компонент современной системы качества образования // Н.В. Нестерова, И. Ф. Неволин, М.Б. Позина. — ПД. — № 2. — 2006.
5. Советов Б. Я., Яковлев С.А. Моделирование систем: Учебник для вузов. 2-е изд., М.: Высшая школа, 1998. — 319 с.: ил.
6. Советов Б. Я., Яковлев С.А. Моделирование систем: Учеб. для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 2001. — 343 с.: ил.
7. Тарасик В. П. Математическое моделирование технических систем: Учебник для вузов. М.: Наука, 1997. — 600 с.

1.8. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

ДИМЕНСИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Корзунова Лилия Габдулхаевна

*аспирант Челябинского государственного
педагогического университета,
г. Челябинск*

E-mail: korzunovalg@cspu.ru

Изменения требований к качеству подготовки специалистов обуславливают новые требования к непрерывному повышению квалификации преподавателей высшей школы. Изменяются содержание и подходы к педагогической деятельности, возрастают объем и качество инновационной составляющей в российском образовательном пространстве.

Развитие системы повышения квалификации научно-педагогических кадров представляет собой сложный процесс, исследование которого происходит с разных позиций и требует четкой теоретико-методологической основы.

Одним из подходов, позволяющих исследовать нам систему повышения квалификации научно-педагогических кадров на методико-технологическом уровне, является дименсиональный подход.

Дименсиональный подход разработан Г. Юклом, который предложил анализировать управленческую деятельность на основе специфических функциональных единиц — «измерений менеджерского поведения» («дименсий»).

Понятие «дименсии» как категории измерения активно используется в практике управленческой деятельности. Применение дименсий, их конкретизация и доработка осуществлялись Р.Л. Кричевским. Данный подход, несмотря на излишнюю детализацию, дает достаточно полное представление о содержании педагогической деятельности.

Особенности дименсионального подхода, связанные с возможностью структурирования и детализации содержания целостного процесса, привлекают внимание ученых для использования на методико-технологическом уровне научного исследования. Объектами исследования при этом могут быть как изучаемые процессы, так и состояния участников этих процессов [1, с. 154].

Измерения, или дименсии, предложенные Г. Юклом, раскрывают управленческую деятельность руководителя. Таких дименсий Г. Юкл выделяет девятнадцать: внимание к дисциплине, содействие работе, решение проблем, постановка целей, ролевое уяснение, акцентирование эффективности, планирование, координация, делегирование автономии, подготовка, воодушевление, внимание, участие в решении, одобрение, возможность варьирования вознаграждения, содействие общению, представительство, распространение информации, управление конфликтами.

Приняв частично за основу предложенные Г. Юклом дименсии описания содержания управленческой деятельности, нами представлена своя система дименсий повышения квалификации.

Исходя из того, что систему повышения квалификации научно-педагогических кадров мы рассматриваем через три составляющие — государственная политика, вуз и личность преподавателя, то и дименсии системы повышения квалификации научно-педагогических кадров мы определяем в трех направлениях — дименсии системы повышения квалификации научно-педагогических кадров:

- на уровне государства;
- на уровне политики вуза;
- на уровне личностного развития педагога.

Дименсии системы повышения квалификации научно-педагогических кадров на уровне государства

1. Координация — эту роль на уровне государства выполняет Министерство образования и науки РФ. Оно координирует процесс повышения квалификации научно-педагогических работников вузов при помощи приказов, распоряжений, информационных, инструктивных писем.

2. Непрерывность — проявляется в установке Министерства образования и науки РФ на развитие системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров, модернизации этого процесса.

3. Решение проблем — проявляется в модернизации процесса образования и непосредственно процесса повышения квалификации научно-педагогических кадров, повышения их компетентностей.

4. Постановка целей — проявляется в определении необходимости приоритетных направлений повышения квалификации научно-педагогических кадров на текущий год.

5. Диверсификация — проявляется в расширении возможностей научно-педагогических работников в выборе приоритетных направлений, программ повышения квалификации, образовательных учреждений, реализующих эти программы, технологий.

6. Распространение информации — проявляется в сборе сведений и информировании вузов, подведомственных Минобрнауки РФ, о заявках на организацию повышения квалификации, о реализации программ повышения квалификации, о его результатах за прошедший год.

7. Планирование — ежегодно Минобрнауки определяет приоритетные направления повышения квалификации на следующий год, проводит конкурс заявок от вузов на организацию повышения квалификации научно-педагогических кадров, издает приказы, регламентирующие процесс повышения квалификации преподавателей в течение года.

8. Мониторинг — анализ информации о наиболее востребованных направлениях, программах повышения квалификации для их актуализации на следующий год, о кадровом, возрастном составе преподавателей и слушателей этого процесса.

Дименсии системы повышения квалификации на уровне вуза (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»)

1. Координация — эту роль на уровне вуза выполняет Институт дополнительного профессионального образования, который централизованно координирует деятельность участников процесса повышения квалификации, консультирует координаторов программ повышения квалификации, научно-педагогических работников по данному процессу.

2. Непрерывность — проявляется в разработанной в вузе системе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических кадров.

3. Решение проблем — руководство вуза принимает решения по вопросам, связанным с процессом повышения квалификации.

4. Постановка целей — определение перспективных направлений работы Института дополнительного профессионального образования по планированию, организации, реализации и эффективности системы повышения квалификации.

5. Диверсификация — расширение видов, программ повышения квалификации, изменение позиции научно-педагогического работника в организации и проведении внутривузовских курсов повышения квалификации.

6. Распространение информации — информирование научно-педагогических работников о приказах Минобрнауки РФ, вузах, программах, сроках повышения квалификации, сбор информации о повышении квалификации научно-педагогических кадров за год для представления в итоги года, различные статистические организации по их запросу, разработка нормативно-правовой базы организации процесса повышения квалификации в вузе.

7. Планирование — определение структурных подразделений, преподавательского состава для реализации программ повышения квалификации; определение приоритетных направлений и программ, актуальных для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава на следующий год, составление плана повышения квалификации ППС на 5 лет.

8. Подготовка — организация процесса повышения квалификации профессорско-преподавательского состава на базе вуза и других вузов, а также организация повышения квалификации педагогических работников и специалистов научно-педагогическими работниками вуза.

9. Мониторинг — анализ информации о процессе повышения квалификации в вузе, об эффективности этого процесса.

Дименсии системы повышения квалификации на уровне личностного развития педагога

1. Коммуникативность — проявляется в развитии отношений доверия, взаимопонимания, взаимной ответственности обучающихся и преподавателя, умение работать в группах.

2. Непрерывность — дименсия проявляется в развитии обучающегося как личности на протяжении его жизненного пути, в росте образовательного (общего и профессионального) потенциала обучающегося в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества.

3. Диверсификация — проявляется в расширении возможности самореализации личности обучающегося.

4. Субъектность — проявляется в способности обучающегося делать выбор и брать на себя ответственность за сделанный выбор, проявлять свою индивидуальность, самостоятельно организовывать и регулировать свое поведение.

5. Организаторская культура — проявляется в педагогическом такте и соответствии образа профессионала преподавателя и обучающегося.

6. Решение проблем — способность к решению проблем и принятию решений.

7. Управление информацией — умение находить, анализировать информацию из различных источников и применять в своей деятельности.

8. Координация — преподаватель координирует деятельность обучающихся и побуждает их координировать свои действия.

9. Постановка целей — обучающийся определяет необходимость и направление своего повышения квалификации, преподаватель формирует программу для реализации цели повышения квалификации, по окончании обучения проводит мониторинг достижения намеченной цели.

10. Планирование — преподаватель определяет, как эффективнее спланировать и организовать процесс повышения квалификации, намечает, как, какими средствами эффективнее достичь поставленной цели повышения квалификации, набрасывает возможные варианты решения потенциальных проблем.

11. Рефлексия деятельности — способность преподавателя и обучающихся входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития субъектов процесса повышения квалификации.

Для более наглядного рассмотрения всей системы дименсий повышения квалификации научно-педагогических кадров можно их представить в виде таблицы (Табл. 1).

Таблица 1

**Дименсии системы повышения квалификации
научно-педагогических кадров**

№	Дименсии на уровне государства	Дименсии на уровне вуза	Дименсии на уровне личности педагога
1	Координация	Координация	Координация
2	Непрерывность	Непрерывность	Непрерывность
3	Решение проблем	Решение проблем	Решение проблем
4	Постановка целей	Постановка целей	Постановка целей
5	Диверсификация	Диверсификация	Диверсификация
6	Распространение информации	Распространение информации	Управление информацией
7	Планирование	Планирование	Планирование
8	Мониторинг	Мониторинг	Рефлексия деятельности
9		Подготовка	Подготовка
10			Коммуникативность
11			Субъектность
12			Организаторская культура

Таким образом, рассмотрев дименсии на трех уровнях — государства, вуза и личности педагога, можно сказать, что набор дименсий на уровне личности педагога гораздо шире, чем дименсии на уровне государства и вуза, которые практически совпадают, за исключением добавленной на уровне вуза дименсии «подготовка». Также шесть дименсий повторяется на каждом уровне (непрерывность, диверсификация, решение проблем, координация, постановка целей, планирование), а две дименсии немного видоизменились (распространение информации и управление информацией; мониторинг и рефлексия деятельности). Но эти дименсии раскрывают различное содержание управленческой деятельности, и поэтому их взаимодействие дает наиболее полное представление о процессе развития системы повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Таким образом, дименсиональный подход представляет методико-технологическую основу исследуемого процесса и акцентирует внимание на выборе таких методов и форм работы, которые способствуют развитию системы повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Список литературы:

1. Никитина Е.Ю. Педагогическое управление физкультурным образованием старших дошкольников: теоретико-методологический аспект: монография / Е.Ю. Никитина, В.Г. Макаренко. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2010. — 240 с.

К ВОПРОСУ О СТИМУЛЯЦИИ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Самарец Григорий Анатольевич
канд. пед. наук, РАО,
г. Москва

Мазина Светлана Евгеньевна
канд. биол. наук, МГУ им. М.В. Ломоносова,
г. Москва
E-mail: conophytum@mail.ru

На протяжении нескольких десятилетий в педагогической литературе упоминается проблема дисциплинарно-авторитарной педагогики в образовательной системе и снижения результативности обучения, что является следствием такого подхода к ученикам. Предлагается множество способов и методов изменения ситуации и повышения качества образования. Однако принципиальной смены подходов не происходит. Ученики и их родители вынуждены мириться с имеющейся системой и искать альтернативные пути реализации познавательного интереса школьников и щадящие формы обучения, сохраняющие и развивающие когнитивные способности ребенка.

В рамках сложившейся системы (если не отказываться от традиционной школы) есть возможность воспользоваться системой дополнительного образования. Именно в дополнительном образовании зачастую реализуются самые смелые и творческие педагогические идеи, находят свое место талантливые педагоги-новаторы. Несмотря на то, что дополнительное образование ориентировано на решение комплексных интегральных образовательных задач, как правило, оно оторвано от школьной программы [3]. Во внеурочное время детям предлагают художественно-творческие или спортивные занятия, которые, бесспорно, развивают ребенка как личность, но не способствуют повышению результативности обучения по программным предметам. Исключения составляют дополнительные занятия по школьным дисциплинам — языковые кружки, физические, химические, исторические и пр. Раннее выявление талантливых школьников позволяет скорректировать их обучение, сделав акцент на профильных предметах. Однако тут подстерегает иная опасность, которая хорошо известна с момента появления специализированных школ. Углубленное изучение части предметов может сопровождаться пренебрежительным отношением к

остальным областям знаний, что приводит к ограничению кругозора ученика. Вырастая, такой школьник рискует оказаться в ситуации, когда он может произвести впечатление недостаточно культурного и эрудированного человека, выйдя из узкоспециализированной среды школы или даже вуза. Это серьезная проблема, которую приходится решать уже взрослому человеку, компенсируя недостаток знаний. Часто подобная ситуация приводит к тому, что страдают личностные установки, человек испытывает серьезную психологическую травму, замыкается в себе, с трудом адаптируется в коллективе, начинает опасаться общения с людьми иного круга [2].

Положительную роль в развитии познавательного интереса школьников играют творческие задания, используемые учителями. Однако далеко не все педагоги склонны к неформальному подходу к своему предмету. Стимулирующей является и проектная деятельность учащихся, но отмечается, что выполняемые проекты — это разовые задания, которые не могут создать основу для постоянного когнитивного интереса [1]. По мере взросления школьника перед ним встает проблема выбора будущей профессии и сопутствующей этому специализации обучения. Среди ученых постоянно возникают дискуссии о пользе и вреде ранней профилизации обучения, помощи подросткам в выборе направления специализации. Желательно, чтобы система профориентации была гибкой и позволяла компенсировать ошибки выбора или смену интересов личности, а также способствовала всестороннему развитию ребенка [2].

Большинство детей не проявляет ярко выраженных способностей, порой их нельзя четко отнести к гуманитариям или математикам, не говоря уже о способностях к естественным наукам. Ребенку нужно время и комфортная среда для раскрытия его талантов и наклонностей. Такая среда должна быть обеспечена информационно. Ребенок напрямую сталкивается с ограниченным кругом знаний и навыков. Он видит перед собой небольшой ряд профессий, с представителями которых общается в быту. Учитель, врач, продавец, водитель, актер, музейных работник, лектор, музыкант... В большинстве случаев дети наблюдают только внешнее проявление профессиональной деятельности, тогда как истинные трудности ремесла скрыты от них. Идеалистичная картина не самое лучшее подспорье для принятия решения при определении будущей профессии, тем более при столь ограниченном круге выбора.

У детей есть природный познавательный интерес, но без мотивации и визуализации результатов анализа окружающего мира он затухает и утрачивается. Частным решением этих проблем может стать программа дополнительного образования, ориентированная на стимуляцию

когнитивных способностей школьников за счет системного углубленного изучения материала по школьным дисциплинам, обработки полученной информации и представления ее в виде творческого результата, возможно, проекта. Причем представление желательнее проводить в среде обучения ребенка — в общеобразовательном учреждении. Таким образом, интерес к обучению будет активизироваться не только у участников процесса, но и у потребителей результата этого процесса — детей, которым представляют готовый творческий продукт. Оценка творчества ровесников или знакомого разновозрастного детского коллектива, наблюдение результатов их труда стимулирует желание заниматься подобной деятельностью.

С такими задачами может справиться журналистика — область, которая требует наличия знаний в различных науках, развития навыков и умений поиска, анализа и преобразования информации, а также общения и взаимодействия между участниками процесса создания результата коллективного творчества (газета, сайт, проект...). Делая акцент на научной стороне журналистской работы и взаимосвязи предлагаемых для разработки тем со школьной программой, можно добиться повышения результативности обучения. Увлечение журналистикой возможно в любом возрасте, и поэтому такая деятельность открыта для подростка от 11 до 17 лет, а при увеличении роли педагога в деятельности детей — и для учеников начальной школы.

В основе идеи использования журналистских методов в работе со школьниками лежит создание творческого продукта, то есть визуализация интеллектуального труда. В зависимости от возможностей образовательного учреждения это может быть школьное радио, школьная газета, журнал, альманах, цикл передач, фоторепортаж, живая газета и пр. Задачей педагога является не только приобщение детей к основам журналистики как профессии, но и создание детского коллектива, способного к самоорганизации и творчеству. Для соответствия творческой деятельности изучаемым в школе дисциплинам разрабатываются программы углубленного изучения предметов школьного курса для каждого возраста учеников.

Ребенок проходит этапы обучения, сходные с этапами обучения при проектной деятельности. Целью занятий является получение навыков поиска информации, ее обработки и преподнесения в доступной и увлекательной форме. Работа состоит из четырех последовательных этапов: формулировки темы; поиска и анализа информации; переработки и оформления информации; представления готового проекта. В результате в зависимости от возраста ребенка, выбранной темы, количества участников и поставленных задач может быть подготовлен материал в различных формах. От загадки, шаржа,

кроссворда, занимательной задачи, постера до полноценного журналистского материала.

В процессе обучения каждый ребенок последовательно осваивает навыки каждого этапа работы. На первой стадии обучения после совместного с педагогом подбора темы ребенок получает научно-популярный текст на заданную тему, прочитывает его, анализирует и готовит представление. Все этапы проходят с помощью педагога, но поощряется самостоятельная деятельность, происходит интенсивное обучение и вовлечение ребенка в процесс создания презентационного материала. Делается акцент на творческой составляющей занятия. Приветствуются необычные формы визуализации материала, привносятся игровые технологии.

На второй стадии ребенок сам предлагает тему в рамках предложенной области и форму реализации. На третьей стадии осваивается самостоятельный поиск и анализ информации. Четвертая стадия предполагает полную самостоятельность в реализации всех этапов, но не исключает помощи педагога при затруднениях.

Повторимся, что основной задачей является стимуляция познавательных навыков школьников, поэтому необходимо, чтобы их журналистская деятельность была подчинена тематике школьной программы. Для пятиклассников удобно начинать с гуманитарных предметов — истории, окружающего мира. Затем вводить темы по информатике и словесности, предлагать составить математические ребусы и задачи, проводить дополнительные познавательные экскурсии и по их результатам делать сообщения. Обычно для пятиклассников характерно снижение успеваемости вследствие перехода в старшую школу, увеличения общей нагрузки, появления новых учителей и связанного с этим психологического дискомфорта. Выполнение творческих заданий, особенно по новым для школьника предметам, способствует появлению уверенности в своих знаниях и снижению внутренней напряженности ученика.

В шестом классе увеличивается число естественнонаучных предметов — география, биология — и начинается изучение основ планиметрии, что дает большой материал для разнообразия творческих заданий. Можно предлагать темы, лежащие на стыке наук — истории и географии, истории и геометрии, решать практические исследовательские задачи по биологии.

В последующие годы появляются традиционно сложные для восприятия предметы — физика и химия. Необходимость заучивания большого объема материала можно стимулировать забавными случаями из истории открытий или проведением любопытных опытов. Разрабатывать наглядные пособия для класса, в работе над которыми

может принимать участие большое число детей, а результат будет использоваться в школе на уроках учителями. Актуально проведение викторин и интеллектуальных игр.

Неисчерпаемы языковые предметы. Многие школы ориентированы на раннее изучение иностранных языков. Сопровождение обучения языку познанием истории государства, традиций и особенностей народа страны изучаемого языка всегда стимулирует когнитивный интерес. Культура и этикет неразрывно связаны с русским языком — это та часть жизни, которую особенно интересно исследовать ребенку. Полученные знания сразу могут быть применены в быту. Здесь возможна легкая театрализация — попытка использовать старинные обращения в обыденной жизни, возможность ввести забытые, нетрадиционные слова в активный словарный запас учащихся.

С одной стороны, такая программа обучения должна знакомить детей с особенностями профессиональной деятельности в различных областях знаний, подкрепляться не только информацией из источников литературы и интернета, но и личным общением детей с носителями профессий, посещением профильных учреждений. В результате на основе полученных впечатлений дети могут оформлять информацию в виде статей, интервью, лекций или стенгазет. С другой стороны, в процессе обучения основам журналистского ремесла ребенок будет осваивать навыки редактора, корректора, менеджера, фотографа и так далее, проходя этапы создания информационного продукта.

Разработка программ должна проводиться при учете особенностей обучения в школе каждого конкретного ребенка и компенсировать его проблемы с учебой. Этому аспекту необходимо уделить особое внимание, чтобы ребенок адаптировался в сложной для него дисциплине и обрел уверенность в собственных способностях. Только такой подход позволит активизировать познавательный интерес ребенка и стимулирует его желание учиться.

Список литературы:

1. Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Кукушин В. С., Сучков Г. В. Педагогические технологии: учеб. пособие / Под. ред. В. С. Кукушина. Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2010. 333 с.
2. Вестник образования. Профильное обучение. 2002. С. 1—96.
3. Золотарева А. В. Развитие образовательных учреждений на основе усиления доминанты дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 3. Т. 56. С. 73—77.

1.9. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ — КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Харина Светлана Витальевна

инструктор по физической культуре МБДОУ ДСКВ № 17 «Ладушки»

г. Нижневартовск

E-mail: oreshina_28@mail.ru

Понятия «патриотизм», «гражданственность», «толерантность» приобретают сегодня особый смысл и огромное значение. Важная роль в этом вопросе отводится системе образования. Воспитание толерантности является одной из главных, на наш взгляд, приоритетных, целей педагогики XXI века.

На современном этапе развития общества значительно изменились ценностные ориентиры, на первый план выходят материальные ценности, в то время как жизненный уровень большинства населения снизился, и родители вынуждены решать финансовые проблемы. В связи с этим повысилась занятость, агрессивность людей, отчего страдает молодое поколение. Они переживают постоянные стрессы, неудовлетворенность в любви, ласке, защищенности.

Понятие «толерантность» формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор.

Термин «толерантность» (от латинского «tolerantia» — терпение) трактуется как способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды и как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению [2, с 400]. Когда и при каких обстоятельствах появился термин «толерантность»?

Сама идея толерантности имеет давнюю историю и восходит к истории философской мысли. Она возникла в глубокой античности как одно из средств решения проблем, связанных с отношением к религиозным меньшинствам. Древнегреческие философы Гераклит, Эпикур, Геродот считали, что войны и их последствия вынудят в

конечном счете людей жить в мире. Христианская философия в соответствии с заветами Евангелия с самого начала своего развития стремилась доказать преимущество мира, согласия и братства между людьми. Компромиссному решению конфликта между протестантами и католиками способствовал Нан-тский эдикт, прекративший массовую резню гугенотов католиками (1572 г.). Уже тогда обращается внимание на право каждого человека быть иным. К взаимным уступкам, плюрализму, сотрудничеству, толерантности призывали Дж. Локк, Вольтер, Антуан Де Сент-Экзюпери, А. Маслоу, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский и др.

В разных культурах толкование толерантности имеет различные смысловые оттенки, обусловленные историческим опытом народов, преимущественно связанные с мирным сосуществованием и развитием общественных отношений. В русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является «терпение», «терпеть», «терпимость», означающее способность терпеть только по милосердию, быть спокойным, рассудительным, великодушным, снисходительным.

Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности (подписана 16 ноября 1995 г. в Париже 185 государствами — членами ЮНЕСКО, включая Россию), толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности». Декларация переведена на русский язык и принята за основу государственной программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001—2005 гг.). Благодаря усилиям ЮНЕСКО термин «толерантность» в настоящее время стал международным и широко используется философами, социологами, психологами, педагогами, медиками, политиками [7, с. 134].

Правительством России принята Федеральная программа «Формирование установок толерантного поведения и профилактики экстремизма в российском обществе». По словам А.Г. Асмолова — доктора психологических наук, профессора, зав. Кафедрой психологии личности психологического факультета МГУ — она стала первой «гуманитарной пятилеткой». В законе РФ "Об образовании" говорится: «Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей...» (ст. «Принципы государственной политики в области образования»). Аналогичные задачи мы находим в Государственной концепции дошкольного воспитания: «В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям». И далее: «Становление базиса

личностной культуры означает, что ребенок приобщается именно к общим, не переходящим человеческим ценностям, а не к тому, что может представляться ценным некоторому кругу людей в некотором регионе и в некоторые моменты времени, приобщается к универсальным (всеобщим) средствам жизнедеятельности людей».

В Приказе Минобразования России, Минздрава России, Госкомспорта России и РАО от 16 июля 2002 г. № 2715/227/166/19 одним из приоритетных направлений совершенствования процесса физического воспитания в дошкольных учреждениях и других образовательных учреждениях приказано считать профилактику асоциального поведения обучающихся средствами физической культуры и спорта. В Письме Министерства образования Российской Федерации от 2 апреля 2002 г. № 13-51-28/13 «О повышении Воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении» говорится « Занятие физической культурой и спортом необходимо рассматривать как эффективное средство решения задач нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения».

Занятие физической культурой и спортом мы рассматриваем как эффективное средство решения задач нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения.

Чтобы быть уверенным, что нашим детям будет хорошо в будущем, надо уметь уважать себя и других и учить этому детей. Необходимо, развивать нравственные качества с раннего дошкольного возраста, воспитывать у детей патриотизм, гуманизм по отношению ко всему живому. Иными словами, нужно воспитывать будущего гражданина своей страны. Физическая культура может внести свой вклад в решение этой задачи, т. к. формирование физических качеств, двигательных навыков и умений тесно связано с воспитанием нравственно волевых черт личности. Физическое воспитание необходимо рассматривать шире — как педагогический процесс воспитания личности. Физически развитый человек, крепкий, сильный, здоровый должен быть добрым, терпимым, должен уметь прийти на помощь к тем, кому она нужна и направлять свои умения и силу только на добрые поступки.

Воспитание толерантности, нравственных качеств у детей дошкольного возраста средствами физической культуры я построила по нескольким направлениям:

- знакомство с культурой, традициями своего народа;
- знакомство с культурой народов мира через подвижные игры;
- формирование уверенности в себе, уважения и дружелюбия к сверстникам;

- педагогическое просвещение родителей;
- самообразование и консультирование воспитателей.

Подвижные игры — наиболее доступный и эффективный метод развития личности ребенка при его активной помощи. Игра — естественный спутник жизни и поэтому отвечает законам, заложенным самой природой в развивающемся организме ребенка — неумной потребности его в жизнерадостных движениях. Преимущество подвижных игр перед строго дозируемыми упражнениями в том, что игра всегда связана с инициативой, фантазией, творчеством, протекает эмоционально, стимулирует двигательную активность.

Используя подвижные игры народов мира, на физкультурных занятиях, мы можем решать развивающие, оздоровительные задачи, а так же воспитательные, направленные на формирование толерантных взаимоотношений в детском коллективе.

Педагогическим коллективом ДОО № 17 «Ладушки» разработан и реализован долгосрочный проект: «Я, ты, он, она — вместе дружная семья!»

Проект строится на следующих педагогических принципах:

Принцип гуманизации заключается в учете личности ребенка, индивидуальной логики его развития в процессе обучения подвижным играм, знакомства с традициями и обычаями народов мира.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей (5—7 лет). В начале и в конце учебного года необходимо проводить диагностику двигательных качеств, учитывать ее результаты для подбора физических упражнений, подвижных игр. Содержание материала подбиралось с учетом национальной принадлежности страны ближнего зарубежья детей, посещающих наше ДОО.

Субъект — субъектное взаимодействие в процессе организации самостоятельной деятельности детей. Реализуется в высказываниях детей, в самостоятельной организации подвижных игр, как на занятиях, так и в группе, на прогулке.

Принцип профессионального сотрудничества — этот принцип отражен в цели проекта.

Формирование толерантности целесообразно начинать со старшего дошкольного возраста, так как, именно этот возраст является сенситивным для воспитания нравственности и толерантности, именно в этом возрасте закладывается фундамент для дальнейшего развития личности ребенка.

В формировании толерантности у дошкольников необходимо опираться на игровые методы воспитания, так как игра является основным видом деятельности детей дошкольного возраста.

Понятие «толерантность» варьируется в зависимости от того, в каком аспекте этот термин используется. Так, в социальном контексте толерантность трактуется, как готовность человека позволять другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения при отсутствии таких негативных явлений, как агрессивность, насилие, хулиганские действия и поступки. В социологическом энциклопедическом словаре толерантность определяется как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаю, чувствам, идеям, верованиям, как выносливость по отношению к неблагоприятным эмоциональным факторам

В результате проведенной работы по знакомству детей старшего дошкольного возраста с играми народов мира, было выявлено, что в группах, у которых в занятия по физкультуре были включены игры народов мира, несколько улучшили свои результаты, в отличие от групп, в которых проводились традиционные подвижные игры. Таким образом, подвижные игры народов мира действительно оказывают положительное влияние на детей и закладывают основы толерантных взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Асмолов. А. Г «На пути к толерантному сознанию» / отв. ред. — М. Смысл, 2000.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. / В. Даль. — М.: Рус. яз., 1982. — 683 с.
3. Кенеман А. В. , Осокина Т.И. «Детские народные подвижные игры» — М.: 1995, — 224 с.
4. Клепцова Е. Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям.
5. Линго Т. И. «Игры детей мира» Ярославль «Академия развития», 1998. — 176 с.
6. Литвинова М.Ф. «Русские народные подвижные игры», Айрис Пресс М.: 2003, 192 с.
7. Декларация принципов толерантности утверждена резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года / Век толерантности: Научно-публицистический вестник. — М.: МГУ 2001. — С. 131—137
8. Осипов ГВ. Социологический энциклопедический словарь /ред. -М.: Норма, 1998. — 488 с.
9. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах: доклад на международной научной конференции ЮНЕСКО
10. Тишков В.А. «Толерантность и согласие» // Очерки теории, политики и этничности в России. — М.: Русский мир, 1997. — С. 256—274

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ЭНУРЕЗОМ

Карнаушенко Ольга Леонидовна
магистр психологических наук,
г. Гомель
E-mail: my_sky88@mail.ru

Проблема ночного недержания мочи у детей в настоящее время широко исследуется и является весьма актуальной в силу ряда причин. Во-первых, прогресс в изучении данного вопроса несёт огромное практическое значение. Понятно, что энурез не угрожает жизни пациентов, но вызывает огромные неудобства как для самих больных, так и для окружающих, членов их семей. Постоянный интерес к энурезу связан также с огромным социальным значением данной проблемы, чрезвычайно снижающей качество жизни больных.

В данной работе в фокусе внимания будет находиться только неорганический ночной энурез, поскольку его возникновение имеет сугубо психологическую подоплеку и не относится к патологиям, связанным с дисфункциями внутренних органов.

Большой интерес представляет влияние болезни на различные сферы психологического функционирования ребёнка. Целью представленного ниже исследования является, в частности, исследование индивидуальных особенностей психических процессов у детей, страдающих неорганическим ночным энурезом.

Исследование включало в себя два этапа:

1. Выявление актуального уровня развития познавательных психических процессов у детей, страдающих неорганическим ночным энурезом и у здоровых детей; сравнение полученных результатов.

2. Сравнение показателей патопсихологического обследования детей с энурезом с показателями детей контрольной выборки.

Методы и методики исследования.

С помощью диагностической методики «Корректирующая проба» Л. Ф. Тихомировой [4] изучалась устойчивость, сосредоточенность, объем, переключение и распределение внимания.

С целью изучения особенностей памяти: методика определения объема кратковременной и оперативной зрительной памяти «Ломаные линии» [4].

С целью изучения особенностей мышления была использована методика «Толкование пословиц» Б.В. Зейгарник, описанная Т. Н. Овчинниковой [4].

Методика психодиагностики речи — «Определение понятий» [4].

Для выявления уровня развития восприятия был использован тренировочный срез по оценке показателей скорости и точности восприятия.

Диагностика воображения проводилась по опроснику Р. Гордона. «Исследование сферы воображения» [4].

В качестве статистического метода нами был использован U-критерий Манна-Уитни.

В исследовании приняли участие 95 человек (54 мальчика и 41 девочка) в возрасте от 7 до 10 лет. Выборку составили дети с диагнозом «неорганический ночной энурез», длительное время находящиеся на стационарном лечении в отделении психоневрологии Учреждения «Гомельский областной детский центр медицинской реабилитации «Живица»» г. Гомеля, а также 92 здоровых человека (49 мальчиков и 43 девочки), учащихся Урицкой средней школы.

На основании полученных в результате исследования данных мы можем сделать следующие выводы. Существенных гендерных различий в показателях познавательных процессов выделено не было.

Статистически достоверно установлено, что девочки, страдающие неорганическим ночным энурезом, показали более низкие результаты по параметрам работоспособности и переключения внимания, нежели их здоровые сверстники ($p < 0,05$). У мальчиков соответствующие различия носят характер тенденции ($p < 0,1$). Функционирование памяти, речи и восприятия у детей с энурезом не имеет существенных отличий от показателей здоровых детей ($p > 0,1$).

Однако, как у мальчиков, так и у девочек были выявлены вероятностные различия с контрольной группой по показателям мышления ($p > 0,1$).

Что же касается воображения, то здесь различия с контрольной группой у девочек носят характер тенденции ($p > 0,1$), а у мальчиков — статистически достоверны ($p < 0,05$).

Данные результаты объясняются негативным влиянием ряда патофизиологических процессов, характерных для энуреза:

1. перенапряжение процесса возбуждения;
2. перенапряжение процесса торможения;
3. «сшибка» процессов возбуждения и торможения;
4. нарушение билатеральной регуляции;
5. развитие фазовых состояний;
6. изменение нервно-психической реактивности и приспособительных функций организма;
7. образование патодинамических и вместе с тем относительно устойчивых церебральных нарушений, проявляемых клинической картиной энуреза [2].

Возбудимость при энурезе чаще всего представлена раздражительной слабостью или инертным возбуждением, когда ребенок, по словам родителей, часто ворчит, злится, будучи недовольным, капризным и неустойчивым в настроении или не может быстро остановиться, медленно приходит в себя, долго и безутешно плачет и расстраивается. Возбудимость достаточно часто проявляется выраженным чувством беспокойства и тревожности, как и общей непоседливостью, ускоренной речью, повышенной отвлекаемостью. Возбудимость при энурезе носит избирательный характер, проявляясь в основном в семье как наибольшем источнике психической травматизации [3].

Тормозимость проявляется замедленностью, торпидностью реакций, выраженным латентным периодом ответа, паузами в разговоре, а также большим количеством страхов, неуверенностью в себе, нерешительностью в действиях и поступках, избеганием трудных ситуаций. Ребенок производит впечатление вялого, несобранного, безучастного и безразличного к требованиям родителей.

Следующим патофизиологическим механизмом при энурезе будет «сшибка» процессов возбуждения и торможения, более широко — конституционально-средовые противоречия. На интрапсихическом уровне «сшибка» — результат разнонаправленных мотиваций, например желания отдыха при уже возникшей усталости и необходимости исполнения, тем более завершения, какой-то рутинной и неприятной работы; потребности действовать и страха и т. д. Подобные окрашенные аффектом контрастные переживания образуют доминанты повышенной возбудимости и тормозимости, нередко на разных уровнях функциональной организации психической деятельности мозга. Своеобразной «сшибкой» будет и несоответствие между требованиями

родителей и психофизиологическими возможностями детей, т. е. конституционально-средовые противоречия.

Нарушение билатеральной регуляции — другой патофизиологический механизм при энурезе, который был упомянут нами в п. 1.1. Большая активность правого полушария заметна при наличии невротических черт личности: неуверенности, тревожности, непереносимости стрессов [6]. Ранняя и чрезмерная стимуляция левополушарных функций в ущерб правополушарным в условиях гиперсоциального воспитания при энурезе у детей отмечена В. И. Гарбузовым [1]. В правом полушарии приводятся в действие защитные механизмы в виде вытеснения и сновидений. Вытесненный мотив переходит в подсознание и вызывает неосознанную тревогу. Тогда человек не может сосредоточиться и его способность к решению текущих задач ослабевает [5].

Развитие фазовых состояний при энурезе рассмотрим в связи с динамикой процессов возбуждения и торможения. В отличие от их одностороннего заострения, появление уравнивающей фазы означает уменьшение возбудимости и повышение тормозимости. Уравнивающая фаза — следствие психической астении, утомления нервных клеток. Причем, с одной стороны, ребенок, будучи инертным, не может быстро включиться, возбудиться, ярко выразить свои чувства, в том числе обиды, досады и гнева, а с другой стороны, не может и затормозиться, сдерживать свои чувства, приобретающие все более произвольный характер. Характерными признаками уравнивающей фазы являются утомление, пресыщение, потеря интереса, отсутствие ярких чувств и переживаний, реагирования на привычные и в то же время запредельные требования взрослых.

В следующей, парадоксальной, фазе обнаруживается слабая реакция на сильные, большей частью реальные, раздражители, и, наоборот, слабые, большей частью воображаемые, раздражители или стимулы вызывают сильную, неадекватную реакцию. Парадоксальная фаза характеризуется аффективно заостренным звучанием внутренних ощущений или переживаний беспокойства, тревоги, страха, раздражения, обиды и недовольства, приобретающих определенное саморазвитие и клиническое значение в условиях продолжающегося стресса, невозможности эмоционального отреагирования и конструктивного решения возникающих проблем.

Выраженность ультрапарадоксальной фазы зависит от развития болезненных функциональных очагов или доминант застойного возбуждения, преимущественно в левом полушарии, при нарастании процесса торможения в правом. О наличии ультрапарадоксальной фазы можно составить впечатление и в тех случаях, когда вместо

радости возникает беспокойство, гнев заменяют слезы, новое пугает, а печаль возбуждает, или когда ребенок плачет и смеется одновременно. Негативизм не выражен в тех случаях, когда родители учитывают природную эмоциональную активность детей, дают возможность в спонтанной игре или самостоятельном времяпрепровождении выразить чувства возбуждения, гнева и плача и вместе с тем не препятствуют их желанию быть собой [4; 5].

Изменение нервно-психической реактивности и приспособительных функций организма происходит в условиях функциональных расстройств тонуса коры и нарушений корково-подкорковых соотношений, в том числе влияния со стороны таламуса (чувствительность), гипоталамуса (вегетососудистая регуляция) и ретикулярной формации (энергетический потенциал). Все эти изменения опосредованы длительным стрессом, создающим нервно-психическое напряжение с функциональными расстройствами корково-подкорковых соотношений и межполушарного взаимодействия в целом.

Завершающей стадией рассматриваемых патофизиологических изменений будет появление развернутой клинической картины энуреза. Клиника энуреза тесно связана с ослаблением защитных сил организма, снижением его тонуса, реактивности, отсутствием эффективной психической саморегуляции наряду с изменением самочувствия и восприятия себя [4].

Таким образом, различия показателей психических познавательных процессов у здоровых детей и детей, страдающих неорганическим ночным энурезом, обусловлены рядом патофизиологических процессов, характерных для течения данного заболевания.

Список литературы:

1. Гарбузов В. Н. Неврозы у детей и их лечение. Л.: Медицина, 1977. — 286 с.
2. Захаров А. И. К изучению роли аномалий семейного воспитания в патогенезе неврозов детского возраста. Л.: Изд-во московского Университета, 1972. — С. 53—55.
3. Захаров А. И. Происхождение и психотерапия детских. М.: КАРО, 2006. — 672 с.
4. Райгородский Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Том 1. Мн.: Бахрах-М, 2008. — 624 с.
5. Ротенберг В. С. Межполушарная асимметрия и адаптация. М.: Изд-во Наука, 1984. — С. 97—124.
6. Horkovic G. *Significance of lateral preference from the psychopathological aspect // **Activitas nervosa superior** — 1977. — Vol. 24, № 7. — P. 117—124.*

ПСИХОТЕРАПИЯ ВОЗРАСТНЫХ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ

Тарабрина Татьяна Васильевна

*клинический психолог НУЗ «ДКБ имени Н.А. Семашко
на станции Люблино ОАО «РЖД»,
г. Москва*

E-mail: tarabrina67@mail.ru

И должен ни единой долькой
Не отступаться от лица,
Но быть живым, живым и только.
Живым, и только до конца.

Б.Л. Пастернак

Возрастные и жизненные кризисы это проблема, которая вызывает большой интерес в психологии и медицине. Кризис (от греч. Krisis — решение, поворотный пункт, исход) — является неизбежным и необходимым моментом в жизни, который помогает человеку обрести новую форму взаимоотношений с окружающим миром.

Возрастные кризисы сопровождают человека на протяжении всей жизни. У кого-то они проходят гладко, кому-то впору чуть ли не вешаться. Длительность и острота кризисов проходит по-разному в зависимости от индивидуальных особенностей человека, социальных условий, особенностей воспитания в семье. Возрастные кризисы необходимы для развития.

В психологии жизнь человека разделяют на некоторые временные интервалы, стадии, каждый из которых является следующим этапом развития, и каждому из которых присущи определенные возрастные особенности. Разделяя человеческую жизнь на периоды, стадии, они обращают внимание на трудности перехода от одной стадии к другой.

Стадия зрелость, возраст 25—60 лет, данному периоду жизни характерна дилемма между продуктивностью и застоем (активное делание — родим детей, делаем карьеру).

Стадия зрелости, больше 65 лет, когда происходит интеграция (оформляется чувством удовольствия, старость — время удовольствия) и отчаяние (страх смерти и непринятие своей собственной жизни). Фаза зрелости характеризуется признаками старения, которые проявляются как на биологическом, так и на психологическом уровне. Зрелость — это этап развития человека, пусть завершающий, но человек продолжает развиваться, несмотря на снижение сил, активности, выносливости. На биологическом уровне

это разные вновь образующиеся процессы, которые направлены на то, чтобы актуализировать потенциальные, резервные возможности, накопленные в организме в период роста, зрелости. Происходит переработка и структурирование ранее полученного материала — это то, что мы называем жизненный опыт, происходит полная его интеграция — получается мудрость.

Экзистенциальные кризисы — это кризис нашей души и то, как она живет в этом социуме. В кризисе представление о мире разрушено, представление о себе нарушено, человек не может адекватно реагировать. Основные экзистенциальные кризисы: смерть, свобода, изоляция, бессмысленность.

Смерть это самая осознаваемая конечная данность, данность, которая ни куда не девается «...противостояние между сознанием неизбежности смерти и желанием продолжать жить — это центральный экзистенциальный конфликт». Страх смерти является самым основным и сильным страхом, который может вообще испытать человек, но он же дает толчок внутреннему развитию. Пиковое переживание смерти может трансформировать человека на другой, более высокий уровень внутреннего развития «...чтобы изменить образ жизни, надо изменить образ смерти». Все переживания, которые имеет человек, он их сотворил для себя сам (депрессия, отчаяние, тоска все это я сотворил сам). В зрелом возрасте, необходима цель, занятость, структурирование, границы (если нет дел, то свободу выдержать тяжело).

Бессмысленность это потеря всех смыслов. Если все равно умирать, то какой смысл что-то делать? И. Ялом в своей книге «Экзистенциальная психотерапия» приводит цитату из предсмертной записки самоубийцы. Сказано четко, емко и эмоционально: «Представьте себе группу счастливых идиотов, занятых работой. Они таскают кирпичи в чистом поле. Как только они сложат кирпичи на одном конце поля, сразу начинают переносить их на противоположный конец. Это продолжается без остановки, и каждый день, год за годом они делают одно и то же. Однажды один из идиотов останавливается достаточно надолго, чтобы задуматься о том, что он делает. Он хочет знать, какова цель перетаскивания кирпичей. И с этого момента он уже не так сильно, как раньше, доволен своим занятием. Я идиот, который хочет знать, зачем он таскает кирпичи». Речь идет о смысле жизни. Нет человека, которого эта проблема хоть один раз в жизни не волновала бы [8, с. 364].

Кризис это выбор из нескольких возможных альтернатив, выбор регрессивного или прогрессивного решения в дальнейшем развитии. Это ярко показано в сказках всех народов: это известная ситуация богатырь на распутье. Выбор своего пути легко дается герою только в

сказках, но важно знать, что избежать выбора невозможно, ненужно и даже опасно. От выбора завесит вся последующая жизнь.

Внутренние кризисные изменения:

1. Внутреннее ощущение себя в мире.
2. Чувство безопасности.
3. Течение времени (время либо «останавливается», либо его катастрофически не хватает).
4. Физическое состояние (функциональные расстройства).

Любая кризисная ситуация в жизни человека является сильным стрессом. Кризисная ситуация влияет на все структуры и стороны жизни.

Основные социально значимые стрессовые факторы:

1. Уход от активной трудовой деятельности — выход на пенсию, даже если человек продолжает работать по достижении пенсионного возраста, и в этом случае активность и социальная значимость снижается в подавляющем большинстве случаев. В свою очередь уход от активной деятельности ведет за собой череду других не менее значимых стрессовых факторов: отсутствие четкого жизненного ритма, сужение сферы общения, уход человека в себя.

2. Одиночество — является самым выраженным по степени воздействия стрессовым фактором в старости. Одиночество это всегда двойственное переживание: с одной стороны, боязнь одиночества, страх остаться одному стать ненужным, беспомощным, с другой стороны, это стремление к одиночеству, чтобы сохранить свою независимость, самобытность, сохранить свой знакомый и понятный мир неприкосновенным

Воздействия стресса и симптоматика:

1. На личность. Симптоматика: тревога, агрессия; повышенная раздражительность, напряжение, низкая самооценка.

2. На поведение. Симптоматика: травматизм, зависимость — наркомания, алкоголизм, эмоциональные срывы, нарушения пищевого поведения, сна, речи.

3. На здоровье. Симптоматика: развитие психосоматических заболеваний: бронхиальная астма, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, гипертония, сахарный диабет, аллергия.

4. Когнитивные аффекты. Симптоматика: невозможность принимать решения, сосредоточиться, выраженное ухудшение памяти, высокая чувствительность к критике, умственная заторможенность.

5. Физиологические аспекты. Симптоматика: повышение артериального давления, сухость во рту, усиленное потоотделение, приступы жара и озноба, ощущение кома в горле [2, с. 10].

Для консультирования зрелых людей важен особый подход, который основывается на экзистенциально-гуманистической концепции. Основные направления — это принимающая,

гуманистическая и позитивная психотерапия. При симптомах депрессии наиболее эффективны активирующая и когнитивная психотерапия. При работе с кризисными состояниями первая задача понимать, с чем мы имеем дело. Возрастные особенности, и внутренние противоречивые процессы требуют внимания и большого опыта работы. Потому что когда сталкиваешься с кризисами, особенно с тяжелым патологическим протеканием кризиса, очень много сострадания, очень много растерянности, очень много испуга, растерянность — возникает вопрос что делать? Эта растерянность не помогает, а мешает в работе.

Работа психолога и психотерапевта часто связана с проработкой кризисных состояний. Под работой с кризисными состояниями обычно понимается облегчение эмоционального состояния индивида и выход на конструктивное разрешение ситуации кризиса.

Ким Берг кратко сформулировала три «философских» правила:

1. не чините то, что не сломано (ориентация психотерапии на конкретный заказ пациента);
2. узнав, что работает, делайте это еще (увеличить период достигаемого успеха намного легче, чем овладевать новыми и непривычными формами поведения);
3. если что-то не работает, то не повторяйте это опять, а делайте что-нибудь другое.

Поскольку психотерапия имеет дело с настоящим и будущим, разговоры о решениях, важнее, чем разговоры о проблеме. Разговоры об исключениях или о невидимых районах проблемной карты человека позволяют психотерапевту начать формировать решение, чтобы помочь изменить его карту и, таким образом, изменить проблемную территорию. Психотерапия направлена на гармонизацию жизни человека, повышение реалистичности его мировоззрения и проработку различных аспектов его проблем, как позитивных, так и негативных. Она основана на трех принципах — надежд, гармонизации и консультирования [1, с. 154].

Для того чтобы решить проблему или излечить от болезни, необходимо выяснить, что с человеком не так. Это общепринятое представление в психотерапии. Тщательный анализ проблемы ведет к её пониманию, и к пониманию лежащих в ее основе причин. Жалобы, с которыми обращаются к психотерапевту, считаются симптомами, которые рассматриваются, как следствие каких-то других проблем. К таким проблемам относят: скрытые родительские конфликты, низкую самооценку, различные психические травмы, подавленные чувства.

Под терапией кризисных состояний подразумевается помощь личности. Не существует специальных кризисных технологий и практик.

Основные стратегические методы психотерапии:

1. Объяснение того что происходит, поддержка.

2. Позитивный подход — опора на ресурсы пациента. Внимание фиксируется не на проблеме, а на сильных, успешных сторонах человека.

3. Использование положительного подкрепления.

4. Убеждение пациента в мудрости. «Каждый клиент знает решение своей проблемы; единственное, что ему неизвестно, это то, что он знает об этом». (М. Эриксон)

5. Опора на интуицию и ориентация на будущее.

6. Сотрудничество, подстройка к конкретному пациенту.

Для человека его проблема и его ресурсы не связаны друг с другом, для психотерапевта важной задачей является выявить и мобилизовать имеющиеся ресурсы для преодоления проблемы.

Психотерапия должна занимать столько времени, сколько необходимо для того, чтобы найти приемлемое решение проблемы. После выявления проблемы и уточнения цели приступают к отысканию ее оптимального решения. Для этого необходимо человека сфокусировать на цели, на проблеме и на решении. Психотерапия призвана запустить процесс решения. Человек еще долгое время после окончания психотерапии может продолжать реализацию разработанных решений [1, с. 163].

Психотерапия затрагивает изменчивое влияние различных сфер жизни человека. Это проистекает не только из теоретических основ целостного подхода, но и из следующего вопроса: откуда могут появиться ресурсы, которые помогают нам бороться с кризисами, перенести их, жить с ними и, больше того, развивая до сих пор неведомые способности и непознанные возможности, находить свой личный смысл во всем.

Список литературы:

1. Доморацкий В.А. Краткосрочные методы психотерапии. М., 2008. — 300 с.
2. Колошина Т.Ю. О кризисных состояниях. Интернет ресурс — библиотека svitk.ru
3. Маслоу А., Мэй Р., Оллпорт Г., Роджерс К. Экзистенциальная психология. М., 2005—160 с.
4. Малкина — Пых И.Г. Психосоматика: Новейший справочник. М., 2003 — 928 с.
5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М., 2006 — 464 с.
6. Соколова Е. Т. Психотерапия: Теория и практика. М., 2002 — 368 с.
7. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2008 — 256 с.
8. Ялом И. Д. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драпкиной. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Яковлев Владимир Александрович

*д-р мед. наук, профессор Московского государственного
гуманитарного университета им. М.А. Шолохова,
г. Москва*

E-mail: vjakovlev@mail.ru

Филатова Ирина Юрьевна

*соискатель кафедры общей и практической психологии
Московского государственного гуманитарного университета
им. М.А. Шолохова,
г. Москва*

E-mail: udacha_i@mail.ru

Малыгина Галина Дмитриевна

*преподаватель ООАУ СПО «Елецкий медицинский колледж»,
г. Елец*

E-mail: malygina.1953@mail.ru

Модернизация образования в России, интенсивное внедрение инновационных технологий, изменение социально-экономических взглядов и мировоззрения общества побуждает молодое поколение к активной деятельности, которая проявляется по-разному.

В своих исследованиях Л.Д. Шнейдер заметила, что многие подростки стали ориентированы на материальное благополучие, на жизнь по принципу «как хочется», на самоутверждение любой ценой и любыми способами, часто провоцирующее отклоняющееся поведение [10].

Ряд современных исследователей отметили рост вариативности моделей отклоняющегося поведения, увеличение числа несовершеннолетних, действия которых проявляются жестокостью,

агрессией, хулиганством, воровством, ранними сексуальными связями, проституцией, пьянством, курением, наркоманией, токсикоманией, попрошайничеством, тунеядством, бродяжничеством, вандализмом, суицидами [3].

Проблема курения, употребление алкогольных напитков, наркомания в подростковой среде вышла на государственный уровень, возросло количество преступлений, совершенных подростками женского пола [2; 4; 6; 10].

В наших предыдущих исследованиях (Яковлев В.А., Филатова И.Ю., 2011) проведено исследование ценностных ориентаций и их влияние на отклонения поведения у подростков женского пола.

Целью настоящего исследования является изучение влияния социально-ориентированной деятельности (на примере участия подростков в проекте «Милосердие») на формирование ценностных ориентаций подростков женского пола с отклоняющимся поведением.

Для изучения ценностных ориентаций мы использовали методику «Ценностные ориентации» М. Рокича. В методике различаются два класса ценностей: 1) терминальные ценности — убеждение в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; 2) инструментальные ценности — убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности являются предпочтительным в любой ситуации [8, с. 527].

Разработанный нами проект «Милосердие», направлен на организацию эффективной, социально-ориентированной деятельности студентов. Он включал проведение ознакомительных и профилактических дискуссий, занятий и мероприятий, развивающих духовно-нравственные качества личности студентов, как будущих медицинских специалистов. Испытуемые принимали участие в добровольческих движениях и благотворительных акциях.

В течение 2010—2011 учебного года и 2011—2012 проводилось ряд мероприятий. Представим некоторые из них:

- занятие «Милосердие спасает мир»;
- благотворительная акция «Неделя доброты», приуроченная к новогодним праздникам, где была оказана адресная помощь пожилым медицинским и педагогическим работникам;
- благотворительная акция, приуроченная ко Дню Победы России в Великой Отечественной войне, где была оказана адресная помощь ветеранам войны;

- благотворительная акция «Милосердие в доме ребёнка» — помощь в подготовке и оформлении участков к летнему сезону, приобретение пособий и игрушек для занятий с детьми;
- благотворительная акция в коррекционной школе VIII типа г. Ельца, где были вручены подарки, организованы два занятия по оказанию первой доврачебной медицинской помощи со старшеклассниками, в связи с отъездом учеников школы в оздоровительные лагеря на время летних каникул;
- благотворительная акция «Добрый свет»;
- благотворительная акция «Миллиард мелочью»;
- театрализованный кукольный шоу-спектакль, приуроченный к Международному дню «Защиты детей» (Дом ребенка в г. Ельце).

В исследование вошли 48 подростков женского пола с разными формами отклоняющегося поведения в возрасте 15, 16 и 17 лет. Все испытуемые были участницами проекта «Милосердие».

Обследуемые имели проявления отклоняющегося поведения в форме разной степени выраженности табакозависимости и употребления алкогольных напитков с разной степенью частоты. Кроме того, определенное количество девочек имело систематические пропуски учебных занятий без уважительной причины, что послужило причиной для включения их в исследование. Данные сведения мы получили в процессе наблюдения и с помощью анонимного психологического интервьюирования.

Исследование проводилось на базе ООАУ СПО «Елецкий медицинский колледж», в рамках кружковой работы.

Результаты исследования и их обсуждение.

По результатам исследования в 2010—2011 учебном году (до участия в проекте «Милосердие») установлено, что систему терминальных ценностей составляют следующие выбранные ценности: «наличие хороших и верных друзей» (72 %); «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» (60%); «материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)» (60 %); «свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)» (40 %); «развлечения (приятное необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)» (32 %); «активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)» (28 %).

Инструментальные ценности: «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов» (76 %); «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)» (56 %); «жизнерадостность (чувство

юмора)» (32 %); «ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)» (20 %).

Результаты исследования в 2011—2012 учебном году (после участия в проекте «Милосердие») показали следующее.

Терминальные ценности: «здоровье» (72 %); «материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений) (48 %)»; «интересная работа» (36 %); «наличие хороших и верных друзей» (36 %); «семейное счастье» (28 %).

Инструментальные ценности: «независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)» (68 %); «образованность» (53 %); «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)» (52 %); «самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)» (36 %); «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)» (32 %).

Таким образом, мы получили наиболее популярные выборы ценностей среди испытуемых.

Сравнительный анализ результатов исследования ценностных ориентаций испытуемых до участия и после участия в проекте «Милосердие» мы представили на Рисунке № 1 и Рисунке № 2.

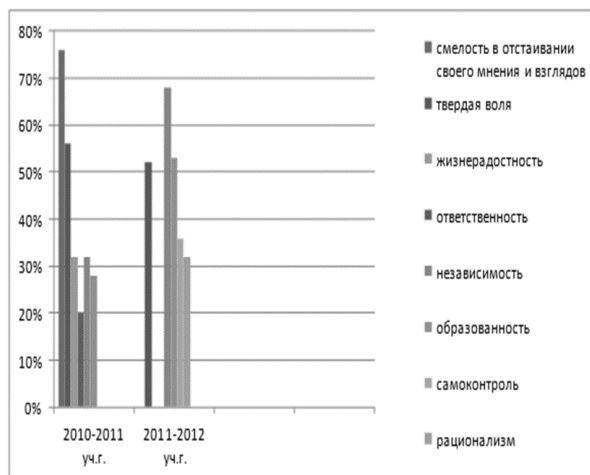


Рис. № 1. Динамика терминальных ценностей подростков женского пола с отклоняющимся поведением

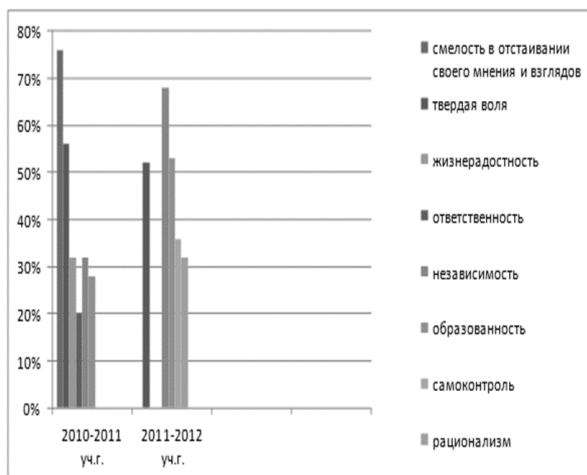


Рис. № 2. Динамика инструментальных ценностей подростков женского пола с отклоняющимся поведением

Рисунок № 1 свидетельствует о существенных изменениях терминальных ценностей у подростков с отклоняющимся поведением после участия в проекте «Милосердие». Заметим, что такая ценность как «здоровье» приобретает большую популярность среди остальных выборов, добавляется ценность «интересная работа».

Рисунок № 2 так же отражает изменения инструментальных ценностей у испытуемых-участников проекта. Наиболее популярными стали такие ценности как «независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)» и «образованность». Подростки приобрели такие ценности как «самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)» и «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)».

Таким образом, разработанный нами и реализованный проект «Милосердие» оказывает существенное влияние на формирование терминальных и инструментальных ценностей.

После участия подростков в проекте произошли изменения в системе терминальных ценностей.

Во-первых: подростки в качестве приоритетов выбрали ценность «здоровье». Можно предположить, что у них изменилось отношение к своему здоровью и здоровью окружающих людей.

Во-вторых: девочки выбрали ценности наиболее благоприятные для существования в обществе и построения эффективных межличностных взаимоотношений: «интересная работа», «наличие хороших и верных друзей», «семейное счастье».

Значимые изменения произошли и в системе инструментальных ценностей.

Во-первых: участники проекта отдали предпочтение таким ценностям как «независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)» и «образованность». Можно предположить, что девочки стали более самостоятельными и решительными при столкновении с трудными ситуациями в жизни. Важное значение для подростков приобрело получение образования.

Во-вторых: выбор подростками таких ценностей как «самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)», «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)» указывает на приобретение ими способности контролировать свое поведение, быть сдержанными в отношениях с окружающими, нести ответственность за свои поступки.

Следовательно, участие подростков с отклоняющимся поведением в общественных мероприятиях, может развивать их личность, формируя ценностные ориентации.

В этой связи предложенный проект может быть использован для решения одной из важных задач для педагогов и психологов средних профессиональных образовательных учреждений — формирование системы ценностных ориентаций обучающегося — будущего специалиста, уровень подготовки которого сочетает образованность, профессионализм и духовно-нравственные качества личности. Представленные данные могут быть использованы педагогами и психологами при работе с подростками, имеющими отклонения в поведении.

Список литературы:

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста. — М: Академия, 2012. — 240 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2007
3. Визель Т.Г., Сенкевич Л.В., Янышева В.А., Железнова А.К. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты. — Тула: Факультет повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета, 2007.
4. Горохов М. С. 15.00 — 26.03.2010. [rosmedportal.com] Роль физической культуры и спорта в улучшении здоровья населения Российской

Федерации. // Научно-практический медицинский журнал. 2010. Т. 1. URL http://www.rosmedportal.com/index.php?option=com_content&view=article&id=226 (дата обращения 29.03.2011).

5. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. — М: Академия, 2003.
6. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. М., 2005.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для студентов высших учебных заведений. — М: Юрайт, 2011. — 460 с.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. Изд-е 9-е. — Ростов н/Д: изд-во Феникс, 2007.
9. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология — М: Юрайт, 2012. — 576 с.
10. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. — М.: Акад. Проект; Трикта, 2005. — 336 с.
11. Яковлев В.А., Филатова И.Ю. Особенность ценностных ориентаций и их влияние на отклонения поведения у подростков женского пола в современных условиях. // IV Международная заочная научно-практическая конференция «Социально-гуманитарные и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире»: сборник материалов конференции. — Краснодар, 2011.

2.3. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ.

ЦЕННОСТНО — СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАССМОТРЕНИЮ СЕМЬИ КАК СИСТЕМЫ

Долгов Юрий Николаевич

*канд. социол. наук, доцент БИ(ф) СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов
E-mail: jlk277@yandex.ru*

Смирнов Виктор Михайлович

*канд. психол. наук, доцент БИ(ф) СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов
E-mail: smirnoff@rambler.ru*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к трансформации супружеской и родительской подсистем в условиях вынужденной разлуки», № 12-06-00631а

Семью можно рассматривать как открытую социальную систему, где системообразующим элементом будет являться супружеская подсистема, основным содержанием которой будут являться взаимоотношения двух основных элементов, мужа и жены (супругов), уровня их любви, уважения, семейных установок, убеждений, ценностных ориентаций.

На тот факт, что супружеские ценности могут служить основой стабильного существования указывают многие авторы (В.П. Буданов, А.Я. Варга, С.И. Голод, С.С. Жигалин, В.А. Кишинец, В.М. Минияров, Н. Пезешкиан, В.С. Степин, А.В. Черников Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис).

При рассмотрении проблем семьи как системы мы предлагаем применять ценностно-синергетический подход. Синергетика на современном этапе развития науки является одним из основных направлений социального познания, новой научной парадигмой. Термин «синергетика» ввел в научный оборот Г. Хакен впервые в 1969 году, но интенсивное развитие она получила в 70-80-х годах

XX-го века. Научные истоки синергетической парадигмы многообразны, но многие ученые склоняются к тому, что синергетика выросла из теории колебаний Л.И. Мандельштама и теории дифференциальных уравнений А. Пуанкаре. Другим источником новой парадигмы считается тектология А.А. Богданова, которая характеризовалась автором как «всеобщая организационная наука». Кроме этого, синергетика является продолжением идей кибернетики и общей теории систем, разрабатываемых в 60-е гг. XX века Н. Винером, А. Тьюрингом, Дж. Фон Нейманом, Л. Берталанфи.

Естественно-научный аспект исследований в синергетике разрабатывали И. Пригожин, Г. Хакен, Г. Николис, И. Стенгерс, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, С.П. Капица, Ю.Л. Климонтович, Д.И. Трубецков и др. Философское осмысление синергетической концепции осуществляли В.И. Аршинов, Е.Н. Князева, Н.Н. Моисеев, В.Г. Буданов, Г.А. Котельников А.П. Назаретян, В.В. Василькова, И.В. Ершова-Бабенко, Е.М. Николаева, В.П. Бранский, С.Д. Пожарский и другие ученые.

Изучение процессов самоорганизации в сложных системах поначалу находилось исключительно в сфере внимания представителей естественных наук, но сейчас все больше философов, социологов, культурологов, педагогов, психологов проявляют научный интерес к проблемам синергетики. Синергетический подход является универсальным междисциплинарным подходом для исследования сложных самоорганизующихся систем, их эволюций, базирующихся на принципах открытости, нелинейности, устойчивости/неустойчивости, иерархичности, динамического равновесия, саморазвития. Принципы синергетики могут быть применимы не только в естественнонаучной области знания, но и в гуманитарной, так как синергетика использует универсальные законы, применимые к различным системам, в том числе и социальным. Социальная синергетика представляет собой сравнительно новую область исследований, особенно с позиций аксиологического подхода, и отдельные аспекты этого направления привлекают внимание со стороны ученых — социологов, педагогов, психологов.

Однако, при всем многообразии подходов крайне мало работ, рассматривающих ценностные аспекты в синергетической парадигме. В психологии ценностные ориентации чаще всего рассматриваются в качестве социальной установки (Ф. Знанецкий, У. Томас, Г. Олпорт, Т. Парсонс, А.Г. Здравомыслов, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов), отождествляются с системой личностных смыслов (В. Франкл, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев), с системой отношений и

направленностью личности (М.И. Бобнева, С.С. Бубнова, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясичев, А.Б.Ольшанский, С.Л. Рубинштейн и др.). Значительная часть работ посвящена изучению различных аспектов ценностных ориентаций (экономических, профессиональных, гендерных и др.) у представителей самых разных социальных групп (Н.А. Журавлева, С.О. Зуева, И.М. Ильинский, В.Г. Калашников, А.А. Козлов, В.И. Кузнецов, И.В. Попова и др.). Исследования ценностных ориентаций, проводимые учеными в последнее время, посвящены изучению динамики ценностей в условиях трансформирующегося российского общества (Л.М. Дробижева, А.Л. Журавлев, Н.И. Лапин, Н.М. Лебедева).

Начиная с конца 90-х годов XX века В.В. Маткин начал разрабатывать ценностно-синергетический подход к подготовке специалиста-профессионала. Однако, в его подходе центральное место уделяется формированию интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей, но формирование интереса — это, скорее, формирование мотивации, мотивационной сферы личности, нежели формирование ценностных ориентаций, понимаемых нами как динамической, многоуровневой, иерархической системы, образующей содержательную сторону направленности личности и являющейся основой для выбора стратегии поведения в межличностном взаимодействии.

Ценностные ориентации можно отнести к сложным нелинейным системам по следующим основаниям [1, с. 39]:

- **сложность**, которая определяется разнородностью основных элементов системы — ценности можно разделять по предметному основанию (социальные и культурные, экономические и политические), с точки зрения социокультурного смысла ценностей («терминальные» или целевые и инструментальные, способствующие достижению указанных целей), с точки зрения генезиса культуры (традиционные, современные и общечеловеческие ценности), по отношению к потребностям человека (витальные, связанные с продолжением и сохранением жизни; интеракционные, реализуемые в процессе общения; социализационные, используемые в ходе социализации и смысложизненные, выражающие общий смысл жизни), по роли в обществе (интегрирующие и дифференцирующие, одобряемые и отрицаемые), с точки зрения иерархии в структуре сознания (ценностное ядро, структурный резерв и ценностная периферия) и несводимостью целого ни к одному из указанных элементов;

- **открытость**, характеризуемая тем, что психологическая система взаимодействует с другими системами, которые могут оказывать на неё определенное воздействие и под влиянием этих воздействий она может через бифуркации переходить на новый режим работы с так называемым аттрактором, т. е. меняться, переструктурироваться, переходить в новое качество);

- **нелинейность** (характеристикой нелинейного развития является чувствительность ценностных ориентаций как системы к внешним и внутренним воздействиям);

- **иерархичность**, т. е. упорядоченность с точки зрения соотношения частей системы от высшего к низшему (у человека есть доминирующие ценности, имеющие наивысший ранг и менее значимые ценности, которые структурированы в систему ценностных ориентаций личности).

Ценностно-синергетический подход, рассматривая ценности в качестве своеобразных социальных аттракторов, с помощью которых процесс развития семьи начинает протекать более интенсивно, предполагает следующее:

а) семья рассматривается как открытая, неравновесная, самоорганизующаяся система;

б) перевод семьи как системы на благоприятный путь развития обеспечивается малыми резонансными воздействиями, отыскиваемыми путем нахождения ценностей-аттракторов, фиксации бифуркационных точек, саморефлексии, обеспечивающей обратную связь в системе;

в) динамика положительного развития мотивации к эффективной реализации личности в супружестве обеспечивается способами инициирования собственных тенденций развития, способствующих личностному росту и самоактуализации в гармоничном сочетании с тенденциями становления семьи как системы;

Человек и человекомерные системы, к которым мы можем отнести и семью, являются самыми сложными из эволюционирующих систем. Обладая интеллектом, они могут делать сознательный выбор пути развития в точке бифуркации [3, с. 136]. Ошибка в выборе (случайная или навязанная извне) также может привести к деструкции и разрушению системы.

Ценности, актуализируясь, в значительной мере ориентируют поведение людей, выступая при этом в качестве своеобразных аттракторов социального поведения. Иногда объективная и субъективная стороны ценностей могут не совпадать и даже

противоречить одна другой, т. е. социальный аттрактор не всегда бывает положительным. Возможна ситуация, когда человек считает ценностью (сознательно или подсознательно) то, что объективно наносит ему вред (алкоголь, никотин, наркотики и т. п.).

Семья, будучи открытой системой, испытывает влияние внешней среды, в частности, других социальных групп и институтов, которые могут оказывать «внешнее воздействие», которое может стать одним из управляющих параметров. Очень сложные нелинейные системы, такие как человек или семья, могут находиться в состояниях, напоминающих хаотические, но таковыми не являющимися. Есть системы с так называемыми «странными» аттракторами. Изображение странного аттрактора в фазовом пространстве — не точка и не предельный цикл, как у устойчивых структур, а некоторая область, по которой блуждают параметры системы. Эти системы не являются полностью неустойчивыми, потому что для них возможны не любые состояния, а лишь те, которые находятся внутри ограниченной области фазового пространства, т. е. изменения системы ограничены строго определенными рамками [2, с. 28—29].

Так и семья — с одной стороны, она ограничена некоторыми рамками, а с другой стороны, члены семьи имеет свободу воли, свободу выбора внутри этой ограниченной области пространства принятия решений. Может быть, по этой причине такого типа аттракторы и назвали «странными».

В жизни каждой семьи, если рассматривать её как систему очень много точек бифуркаций, моментов выбора, осознанного и/или неосознанного. Осуществляя выбор дальнейшего пути, семья ориентируется на один из собственных, определяемых внутренними свойствами системы (параметрами порядка), путей эволюции и выбирает наиболее благоприятный для себя путь, который в то же время является одним из реализуемых в данной среде.

Подводя итог всему изложенному выше, можно сделать некоторые выводы:

- семью можно рассматривать в качестве целостной, открытой, саморганизуемой системы, к которой применимы основные законы синергетики;
- в рамках ценностно-синергетического подхода к рассмотрению семьи ценности можно рассматривать в качестве своеобразных социальных аттракторов, помогающих вывести семейную систему на принципиально иной путь развития;
- эффективная реализация потенциала семейной жизни обеспечивается когерентным взаимодействием ценностей каждого

члена семьи с учетом ценностей семьи, создающим социальный аттрактор, приводящий систему (в данном случае, семью) на качественно новый путь развития.

Список литературы:

1. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. — 1999. — т. 20. — № 5. С. 38—44.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994. С. 28—29.
3. Мелик-Гайказян И.В. Информационные процессы и реальность. М.: Наука. Физматлит, 1997. С. 136.

2.4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.

НЕКОТОРЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ РОССИЯН И НЕМЦЕВ В ПЕРИОДЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ

Долгов Юрий Николаевич

*канд. социол. наук, доцент БИ (ф) СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов*

E-mail: jlk277@yandex.ru

Смотрова Татьяна Николаевна

*канд. психол. наук, доцент БИ (ф) СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов*

E-mail: tat-smotrova@yandex.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Кросс-культурное исследование жизненных стратегий жителей малых и средних городов России и Германии в условиях социально-экономической нестабильности», № 11-06-01175а

Современные стратегические тенденции в условиях быстроменяющегося общества Э. Тоффлер характеризует как принципиально отличающиеся от традиционных: «Новая цивилизация несет с собой новые семейные отношения, иные способы работать, любить и жить, новую экономику, новые конфликты. Кусочки новой цивилизации существуют уже сейчас. Миллионы людей уже настраивают свою жизнь в соответствии с ритмами завтрашнего дня» [3, с. 31].

Одной из характерных особенностей современного постиндустриального общества становится существование людей в условиях высокой степени неопределенности, что обуславливает способность человека самостоятельно проектировать собственную жизнь, будучи одновременно её сценаристом, режиссером и главным действующим лицом. С одной стороны, это, безусловно,

положительное явление, а с другой – несет повышенные социальные риски.

Один из современных исследователей жизненных стратегий М.Б. Маринов считает, что «носителем стратегии жизни является только зрелая стратегически мыслящая личность, а не индивидуальность или человек вообще. Следовательно, стратегию жизни личности можно рассматривать как рационализированную, ориентированную в пространстве и во времени, обращенную на перспективу систему взаимоотношений человека и общества, осуществляемую стратегически мыслящей личностью на основе управления ресурсами, исходя из самооценности жизни» [2, с. 19].

С другой стороны, с нашей точки зрения, стратегии жизни могут быть как сознательные, так и бессознательные и тогда, в этом случае, носителем стратегии жизни может быть любой человек или группа людей, а не только «стратегически мыслящая личность».

Так, группы людей, объединяясь, сознательно либо бессознательно определяют для себя наиболее эффективные способы поведения и действия в среднесрочной и долгосрочной перспективе, что можно также считать жизненными стратегиями. Групповые жизненные стратегии в отличие от индивидуальных имеют определенные преимущества, особенно в периоды нестабильности социально-экономических систем.

Т.В. Кармаева исследовала жизненные стратегии женщин Германии в период социально-экономической нестабильности и отметила, что в этот период немецкие женщины становятся ещё более активными, чем в стабильные, спокойные времена. Она пишет, что «социальная активность в Германии, на наш взгляд, стала одним из путей освоения немецкими женщинами новых жизненных стратегий. Она позволяет быть человеку мобильным и иметь контакты для общения и обмена опытом даже за пределами территории проживания» [1, с. 38].

Наращение индивидуализации общества характеризуется двойственностью и противоречивостью. С одной стороны, имеет место рост экономической эффективности и расширение слоя высокооплачиваемых и привилегированных людей; с другой стороны, наблюдается резкое падение уровня жизни для непривилегированного большинства и ухудшение социально-экономического положения наименее защищенных.

В немецкой научной литературе активное исследование жизненного пути личности и стратегий жизни личности начались в 80-х годах XX века. Несмотря на многообразие подходов,

индивидуальный жизненный путь немецкими исследователями чаще всего понимается как результат стремления индивида — в определенных заданных ситуативных условиях — реализовать оптимальный по его субъективным меркам вариант жизнеустройства, используя имеющиеся в его распоряжении ресурсы и руководствуясь индивидуальными целями и предпочтениями [4].

Индивид при построении жизненного пути, так или иначе, вынужден исходить из относительно устойчивой и продолжительной значимости социального неравенства и социально-структурной дифференциации общества для возможностей жизнеустройства отдельных индивидов. Следовательно, такие факторы, как социальное происхождение, образование, профессиональная подготовка и начало трудовой жизни в современных обществах являются главными факторами, определяющими жизненный путь личности и выбор ею соответствующей жизненной стратегии [5].

В современной России одной из наиболее распространенных жизненных стратегий стала так называемая спатальная («пространственная») стратегия жизни, связанная с резким усилением горизонтальной мобильности, с миграционными стратегиями.

Следствием процесса индивидуализации современного общества является то, что человек систематически оказывается в ситуациях неопределенности и выбора, его жизненный путь интенсивно наполняется так называемыми специальными стрессовыми событиями, при этом потеря работы — одно из важнейших, так как для человека, потерявшего работу, оказывается под угрозой спатальная стратегия жизни. Человек лишается средств к существованию в данном месте.

Теряя занятость, человек теряет не просто средства к существованию, а целый комплекс важных связей с социальной реальностью. Это сопровождается негативными переживаниями и состояниями, которые становятся для безработного тяжелой психологической ношей, которые в итоге могут привести к дистрессу.

Поэтому, не случайно, на сегодняшний день сверхактуальна жизненная стратегия, основанная на горизонтальной мобильности, готовности к переезду на другое местожительства (временно или постоянно) с тем, чтобы иметь работу и достойную оплату труда, позволяющую сохранить прежнее качество жизни.

В начале XXI века резко изменились направления, интенсивность и формы миграционных процессов в России. Произошел поворот к центростремительному типу перемещения населения, принявший форму массовой трудовой миграции из экономически неблагоприятных регионов страны в более благополучные. Наиболее

мощный отток населения из регионов направлен в самые развитые в социально-экономическом отношении регионы: Московскую область, Москву и Санкт-Петербург, другие крупные экономические центры, города-мегаполисы. В последние годы он вырос в среднем в 1,5 раза, вовлекая все новые и новые категории населения российской глубинки.

Миграция зачастую несет на себе неблагоприятные психологические последствия для тех, кто остается: отъезд родственников, знакомых порой «запускает» социально-психологические механизмы заражения и подражания и тогда миграция может стать лавинообразной. Происходящее в итоге «вымывание» из российской провинции наиболее работоспособных кадров и квалифицированных специалистов нередко сопровождается изменением рода их деятельности, характера занятий, выступая фактором социально-профессиональной мобильности.

Одной из теоретических моделей анализа современных стратегий жизни, связанных с миграционными процессами может служить модель социальной идентификации Г. Тэжфелла и Дж. Тернера. Согласно данной модели свою базальную потребность в самоуважении человек, в основном, реализует через групповое членство. Позитивные различия в пользу своей группы дают ее членам высокий субъективный статус или престиж и, вследствие этого, позитивную социальную идентичность. Когда группа, к которой человек принадлежит, утрачивает в его глазах позитивную определенность, он будет стремиться восстановить ее различными способами. С позиций данной концепции намерение мигрировать может быть рассмотрено как один из вариантов выхода из кризиса социальной идентичности в поисках такой идентичности, которая насыщала бы потребность личности в самоуважении.

Миграционное поведение, как и любое поведение, определяется двумя основными группами факторов: объективными и субъективными, внешней средой и внутренней системой потребностей человека. Поэтому в основе нашего исследования лежат классические теоретические подходы к изучению мотивов миграции. Согласно одному из них решающее значение для понимания причин миграции имеет объективный фактор: различные общественные структуры, способствующие или препятствующие движению населения, согласно второму — такое же значение отводится субъективному фактору: индивидам, которые принимают решение о миграции и тем самым становятся агентами миграции.

Во взглядах «структуралистов» рассматривающих миграционный процесс, как правило, в контексте неравномерного развития капитализма, преобладает так называемый экономический детерминизм: люди едут туда, где лучше экономические условия жизни. В этих представлениях все подчинено логике движения капитала и почти нет места для человека. В объяснениях миграций с акцентом на «агентах» люди выступают активными участниками миграционного процесса, их индивидуальные желания и предпочтения целиком определяют процесс миграции.

Наконец, в последнее время в теории миграции формируется направление, которое уделяет внимание промежуточным социальным феноменам, служащим своеобразным мостом между «структурами» и «агентами». Таковыми являются семья или домохозяйство, на уровне которых принимается решения о миграции, и так называемые сети (networks), т. е. социальные связи и контакты.

Таким образом, сложившаяся в традиционном обществе стратегия жизни, основанная на привязке человека к конкретному месту, служившая основой стабильности и процветания, в условиях нестабильного общества меняет свой знак на противоположный. Человек, теряющий мобильность, теряет способность адаптации к быстроменяющимся условиям. Недостаток информации и ресурсов, вызванный ограничениями «пространственной» стратегии жизни, позволяет человеку, придерживающемуся такой стратегии надеяться только на выживание в условиях современного общества.

Список литературы:

1. Кармаева Т.В. Социальная активность женщин в Германии как фактор поиска новых жизненных стратегий // Социально-психологическая адаптация личности в изменяющемся обществе: сб. науч. ст / под общ. ред. Т.Н. Смотровой — Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2011. С. 38.
2. Маринов М.Б. Стратегия жизни личности в индивидуализирующемся обществе: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11, Ростов н/Д, 2008. С. 19.
3. Тоффлер Э. Третья волна. М.; Гардарики, 2004. С. 31.
4. Huinink J. Bildung und Familienentwicklung im Lebensverlauf // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2000. Jg. 2. S. 209—227.
5. Mayer K.U., Blossfeld H.-P. Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit // Berger P.A., Hradil St. (Hrsg.) Ende der Schichtungssoziologie? Sonderband der Sozialen Welt, 1990. S. 297—318.

2.5. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА УПРАВЛЯЕМОЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ «КЛЮЧ» Х.М. АЛИЕВА В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕЗЕРВОВ ОРГАНИЗМА У СОТРУДНИКОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ

Бакунина Татьяна Александровна

*начальник психологической службы Главного управления Федеральной
службы исполнения наказаний России по Ростовской области,*

г. Ростов-на-Дону

E-mail: tatjana.backunina@yandex.ru

Профессиональная деятельность в пенитенциарных учреждениях предъявляет достаточно серьёзные требования к личностным качествам сотрудников, познавательным способностям, психофизиологическим характеристикам индивида.

Специфика служебной среды сотрудников определяется ограниченностью пространства, сложностью и зачастую открытым негативизмом со стороны лиц отбывающих наказание.

Деятельность сотрудника связана с противодействием ему других лиц (осуждённых), что требует постоянных волевых и умственных усилий. В связи с чем, особенностью деятельности является высокая эмоциональная напряжённость и стрессогенность, которые имеют широкий спектр. К числу основных стрессов, вызывающих повышенное эмоциональное возбуждение, относятся: повышенная угроза жизни и здоровью, ответственность за принимаемые решения, внезапность наступления тех или иных сложных для принятия обоснованных решений ситуаций. Необходимость преодоления экстремальных ситуаций, устранения препятствий, которые специально создаются осуждёнными, вызывает у сотрудников стрессовые и различного рода психические состояния, которые, в конечном счёте, приводят к ослаблению защитных функций организма [3].

Рассматриваемый в данной работе метод саморегуляции призван обеспечить:

- Во — первых, повышение уровня эмоциональной устойчивости сотрудников (сложное интегративное качество личности, характеризующееся таким взаимодействием её эмоциональных, волевых, интеллектуальных свойств, которые способствуют сохранению уровня психической и двигательной работоспособности в условиях эмоциональных воздействий, т. е. это способность сохранять длительное время оптимальный уровень работоспособности при воздействии сильных раздражителей).

- Во — вторых, укрепление функциональных резервов организма (выработанная в процессе эволюции адаптивная способность организма усиливать во много раз интенсивность своей деятельности по сравнению с состоянием относительного покоя при воздействии экстремальных факторов).

Последовательное овладение общими навыками управления идеомоторными движениями имеет терапевтическое значение при стрессовых состояниях по нескольким причинам:

- метод управляемой психофизиологической саморегуляции «Ключ» вызывает на определённое время трофотропное состояние, что способствует нормализации психофизиологического функционирования организма;

- регулярное практическое применение метода способствует уменьшению общей тревожности, что является своего рода профилактической антистрессовой тенденцией (снижение предрасположенности испытывать чрезмерное психологическое и физиологическое возбуждение в стрессовой ситуации;

- метод способствует укреплению психического здоровья в целом [1].

По сути, метод управляемой психофизиологической саморегуляции заключается в достижении состояния согласованности психических

и физиологических процессов с помощью управления идеомоторными движениями, а так же в особой технике работы с клиентом [2].

Нами, метод управляемой психофизиологической саморегуляции «Ключ» Х.М. Алиева, использовался в целях повышения эмоциональной устойчивости и функциональных резервов организма сотрудников отдела безопасности исправительной колонии строгого режима.

На предварительном этапе проводилось первичное интервью, обучение сотрудников принципам управления идеомоторными движениями. На этом же этапе осуществлялся выбор программы.

На этапе основного процесса сотрудникам предъявлялись базовые идеомоторные приёмы, одновременно с чем, нами проводилась диагностика состояния сотрудников, так называемый тест «На зажатость».

На заключительном этапе работы проводилась процедура «комфортизации», включающая в себя проведение идеомоторных упражнений. Важным элементом этого этапа являлась фиксация позитивных изменений.

Задачей этапа посттерапевтического обучения являлся перенос терапевтических достижений в жизнь.

Противопоказаниями для применения метода управляемой психофизиологической регуляции являются состояния неясного сознания и бреда, в особенности бреда отношения и воздействия. Не рекомендуется применение данной методики во время острых соматических приступов и вегетативных кризов.

Для оценки эффективности проводимых мероприятий был использован такой метод фиксации результатов, как самоотчеты сотрудников и качественный анализ полученных данных.

Хотелось бы отметить, что в процессе обучения методу, сотрудниками отмечалось снижение уровня тревожности, повышение уровня концентрации внимания, ослабление негативных соматических ощущений (головная боль, боли в области спины, желудка), снижение уровня возбудимости, повышение уровня работоспособности.

Анализируя опыт проведения методики с сотрудниками федеральной службы исполнения наказания, мы приходим к выводу о том, что применение метода управляемой психофизиологической саморегуляции «Ключ» Х.М. Алиева, способствует повышению уровня психической и двигательной работоспособности в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны лиц, отбывающих наказание. Существенно снижает риск возникновения негативных последствий экстремальных факторов, и, следовательно, способствует полноценной адаптации к нагрузкам, что позволяет уверенно и эффективно осуществлять служебную деятельность.

Практические рекомендации по проведению занятий

Вводная часть (ознакомительная).

Метод управляемой психофизиологической саморегуляции Ключ создан в Центре подготовки космонавтов им. Ю.А. Гагарина для защиты от стресса и перегрузки, а также для антистрессовой

подготовки к ответственным ситуациям и экстремальным условиям, преодоления психологических барьеров. Данный метод в настоящее время активно применяется в силовых министерствах и ведомствах в «горячих точках». Метод «Ключ» — это скорая психологическая самопомощь для преодоления стресса и решения сложных жизненных проблем. Приёмы предлагаемой вам методики уникальны и эффективны потому, что **снимают стресс автоматически**, независимо от того, верим мы в них или нет, так как эти приёмы основаны на принципе **единства мысли и действия и вызывают согласование психических и физиологических процессов (гармонизацию «ума» и «тела»)**. Обучаясь управлять идеомоторными движениями, мы обучаемся управлять своим состоянием. Иными словами обучаясь управлять автоматическими движениями, мы обучаемся управлять автоматикой организма: эмоциональным состоянием, подсознательными процессами, давлением крови, уровнем гормонов. В этом случае управление автоматикой движений выступает в роли временного посредника между сознанием и автоматикой организма. Научившись сознательной саморегуляции, мы можем снимать у себя стресс по своему желанию, поддерживая внутреннюю гармонию, мы тем самым сохраняем свою человеческую духовно — физическую целостность и поэтому становимся более эффективными и более удачливыми, а в месте с тем, и более способными чувствовать от жизни радость.

Навыки саморегуляции формируются в три стадии в течении 3-х минут.

1. Подбор Ключа — 10 минут.
2. Саморегуляция — 10 минут.
3. Завершение «Момент истины» — 10 минут
4. Процедура комфортизации — 10 мин.
5. методика повышения психологической устойчивости.

1. подбор Ключа.

Тест на «зажатость»

Базовые идеомоторные приёмы:

1. разведение рук: встаньте, вытяните руки перед собой, представьте себе, что вытянутые перед собой руки начинают плавно расходиться в стороны без Ваших мышечных усилий, как бы автоматически;
2. сведение рук: представьте себе их обратное движение;
3. подъём рук: представьте себе, что Ваши опущенные руки всплывают вверх, так, например, как у космонавта в невесомости.

Если у Вас не получается ни один из идеомоторных приёмов, значит, вы зажаты.

В этом случае давайте подключим дополнительные компоненты, сделаем обыкновенную раскрепощающую разминку с помощью несложных физических упражнений.

А теперь снова проверим себя на «зажатость» — повторим идеомоторные приёмы.

2. Саморегуляция.

ПРИЁМ «Автоколебания тела»

Встаньте, закройте глаза, сложите руки на груди крест — на — крест и покачайтесь, например, как покачивается ребёнок в качелях.

ПРИЁМ «Движения головой»

Присядьте, опустите голову, расслабив шею или откиньте голову (как приятнее вам) и, мысленно представьте себе, что ваша голова поворачивается, без вашего участия, в удобном вам направлении (лево — право). Если это не получается, механически вращаем головой в приятном ритме по линии приятных точек поворота (это такой ритм, при котором движение хочется продолжать и напряжение шеи ослабевает).

ПРИЁМ «Выход из состояния саморегуляции»

Потянитесь, сделайте несколько бодрящих движений. Вспомните, что обычно Вас бодрит. Например, чашка кофе, контрастный душ, пробежка по утрам и т. д.

3. Момент истины.

Присядьте и посидите несколько минут пассивно, как бы нейтрально. Можно закрыть глаза, но следует закрывать глаза не сразу, а постепенно и только если они сами закрываются. При этом вы можете ощутить чувство пустоты в голове.

4. Процедура комфортизации.

Предложите выйти и сесть на стул тому, кто сейчас чувствует себя хуже всех, у кого болит голова, кто плохо спал, кто реагирует сегодня на смену погоды, кто напряжён.

Проведите массаж симметричных точек фен — чи на затылке около 3-х минут, затем лёгкий массаж шеи — 2—3 мин, для улучшения венозного кровообращения, далее массаж точек симметричных точек хэ-гу на тыльной поверхности кистей рук около 3 —х минут.

Далее проделайте идеомоторное упражнение «разведение или сведение рук» от 2 до 5 минут. Эффект наступит независимо от того, получилось упражнение или нет.

Затем предложите пассивно посидеть 2—3 минуты.

5. Методика повышения психологической устойчивости.

Специальная тренировка для повышения устойчивости к предстоящим стрессам заключается в следующем: вы используете метод «Ключ» и расслабляетесь, а на фоне расслабленного состояния представляете себе мысленно то, что вызывает стресс. Наблюдаете в себе ответную реакцию напряжения (сердцебиение, скованность мышц, изменение дыхания и т. д.). На фоне расслабленного состояния эта реакция напряжения диагностируется отчётливее. Затем, вы снимаете это ответное напряжение физическими упражнениями, растворяете этот страх разминкой, массажем шеи. И снова, когда напряжение спало, и вы восстановили комфортное состояние с полной сил энергии, повторяете образ, вызывающий напряжение. И опять снимаете стресс разминочными упражнениями. Уже после 2—3 повторений таких упражнений в тренировке с Методом «Ключ» образ раздражителя перестаёт вызывать стрессовую реакцию, не только во время тренировки, но и в реальной жизни.

Заключительная часть.

Описанную учебно-реабилитационную методику желательно производить в течении пяти дней по 3 минуты в удобное время. При этом вырабатываются навыки саморегуляции и повышается устойчивость к стрессу. После пяти дней можно пользоваться по желанию либо полной тренировкой, либо отдельными компонентами (идеомоторными приёмами или только памятью об их эффекте) в нужный для себя момент. Количество привлекаемых компонентов регулируется в зависимости от сложности решаемой задачи и исходного самочувствия.

Список литературы:

1. Алиев Х.М. Метод «Ключ» в борьбе со стрессом. — Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2003. — 320 с.
2. Алиев Х.М. Метод «Ключ». Открой свой мир! Включи внутренние резервы. М.-СПб: Питер. — 2011. — 200 с.
3. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 681, [1] с.: — (Высшее образование).

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «ОБРАЗ МИРА» В РАБОТЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПСИХОЛОГА

Мирошниченко Марина Валерьевна

*начальник психологической лаборатории,
учреждение ИЗ — 61/1 Главного управления Федеральной службы
исполнения наказаний России по Ростовской области,*

г. Ростов-на-Дону

E-mail: mar360@yandex.ru

На наш взгляд, наиболее важным этапом изучения личностного развития, психологического становления личности, на котором формируется стремление к означиванию смыслов и ценностей, определения их валентности, является подростковый период. Мы считаем, что исследование образа мира, валентность этого образа, у подростков не достаточно изучены. Менее всего, данная проблема изучена среди девиантных подростков, совершивших противоправные действия. Необходимость более глубоких исследований данной категории подростков, продиктована жизненной реальностью, что подтверждается появлением такого нового направления в юридической психологии, как ювенальная психология. Изучение валентности образа мира девиантных подростков, его особенностей, на практике может быть значимым как для составления и проведения коррекционных мероприятий, так и служить инструментом диагностики для проведения превентивных мер воздействия. Недостаточная разработанность указанного вопроса и определила выбор темы нашего исследования.

Наиболее значительный вклад в теоретико-практическое изучение проблемы образа мира внесли работы А.Н. Леонтьева (А.Н. Леонтьев, 1970, 1979, 1983, 1999, 2005), в которых разработка и изучение психологии образа мира получила свое развитие в рамках проблемы восприятия. В своих исследованиях, А.Н. Леонтьев обращается к работам, освещающим закономерности построения перцептивного образа (В.В. Столин, Б.М. Величковский, А.Д. Логвиненко, Л.И. Котлярова и др.). Анализ этих исследований позволяет А.Н. Леонтьеву показать, что с материалистической позиции «чувственный образ» проходит путь от внешнего объективного мира к ощущениям, восприятию или образу. Иначе говоря, А.Н. Леонтьев выстраивает следующую логику развития образа: от внешнего мира,

как первичного, к субъективным психическим явлениям, как вторичным [6].

Анализ эволюции развития чувственного познания, позволяет говорить о том, что именно у человека впервые появляется картинное отражение, «внутреннее поле организма» на которое проецируется реальная действительность. Образ строится по типу устройства структур приспособленных к разверстке, переводу последовательности в одномерность, в результате чего формируется стабилизированная картина мира [7]. Указывая на включенность перцептивной деятельности в жизненные связи человека с миром, А.Н. Леонтьев ставит вопрос о роли перцептивной деятельности в формировании образа. Чувственному переживанию образа предшествует его предметное значение и личностный смысл, заданный контекстом деятельности и актуализированный (в соответствии с задачами данной деятельности) частью образа мира. «Перцептивная деятельность складывается не только на непосредственно-чувственном уровне, но и на высших познавательных уровнях, в результате овладения индивидом опытом общественной практики, отраженном в системе значений. А общественная практика, есть действительный «оператор» перцептивной деятельности человека» [6, с. 42].

На наш взгляд, интересной является типология «жизненных миров» рассматриваемых в контексте переживания, предложенная Ф.Е. Василюком. Автор трактует деятельность, как единицу жизни, а предмет деятельности, как единицу мира. Т. е. предмет, как вещь, включенная в бытие и субъективированная жизненным процессом. Опираясь на идею деятельности, как процесса побуждаемого предметом потребности, автор выстраивает типологию «жизненных миров». Ее составляющими являются: внутренний мир (сложный — простой), и внешний мир (легкий — трудный) [4].

В практике психологического исследования образа мира можно выделить три линии, связанные с доминированием преобладающего метода диагностики: первая линия в качестве доминирующего метода ориентируется на психосемантический метод и семантический дифференциал (Е.А. Артемьева, А.К. Белоусова, В.Ф. Петренко, В.П. Серкин и др.).

В своей работе В.П. Серкин, указывает на то, что субъективная семантика и психосемантика, направлены на исследование использования и функционирования систем значений во всех видах деятельности. Психолингвистические исследования, на исследование использования и функционирования языковых систем значений в речевой деятельности, Но в целом, эти направления апеллируют к

языковой компетентности испытуемых, их целью является исследование связей значений и систем значений [13].

Как отмечает В.Ф. Петренко, знания субъекта о мире, влияют на интерпретацию знака, т.е. выражают позицию конкретного субъекта по отношению к миру. Автор считает, что предпочтительной формой описания картины мира субъекта, является форма, выступающая одновременно и описанием и средством анализа и интерпретации содержания. По его мнению, именно «семантическая категория представляет собой свернутую в одно понятие целостную систему представлений» [11, с. 35]. Именно слово обладает фиксированным содержанием за счет социальной нормативности, которая исключает пристрастность, субъективность отражения. В то же время, как указывает автор, осознание мира ограничено конкретно-исторической системой значений, присущей определенной социальной общности или культуре, представителем которой является субъект. И сложность в описании образа мира субъекта, состоит в необходимости реконструкции категориальной структуры сознания, размещения в ней индивидуальной системы значений. Собственно, как считает автор, в создании такой реконструкции, и состоит задача психосемантики [11].

По мнению Е.Ю. Артемьевой, оценочные суждения, атрибутивные характеристики объектов, явлений, ситуаций, как форма существования следа деятельности имеющего субъективное значение, представляет собой субъективную семантику. Как указывает автор, в экспериментальной семантике, разделение на вербальное — невербальное, помимо общепринятого понимания, включает в себя как разделение по типу презентуемых для оценки объектов, так и тип измерительного инструментария (вербальный дифференциал — невербальный дифференциал) [1].

Как мы знаем, суть метода семантического дифференциала, заключается в оценивании понятий или объектов, рядом биполярных градуированных (имеющих бальные значения) шкал. Полусам этих шкал, присваиваются вербальные значения-антонимы (оппозиции). Коррелирующие оценки по разным шкалам, с помощью факторного анализа объединяются в группы, из которых, в свою очередь, и выстраиваются факторы. Таким образом, фактор включает в себя более емкое описание понятий и объектов, с использованием меньшего числа признаков, первоначально измеряемых шкалами. Собственно построение факторных связей, и есть построение семантического дифференциала. Метод исследования базируется на устойчивой семантической связи между различными шкалами признаков или объектов. Невербальный семантический дифференциал

строится с помощью значений-оппозиций, без проведения процедуры факторизации. Метод применяется для определения смысла, выраженного посредством оценки различных признаков, вкладываемого в объект группой испытуемых. Либо, может использоваться для определения смысла, вкладываемого одним испытуемым в различные объекты. Математический анализ оценки объекта проводится посредством соотнесения качественных и количественных показателей.

Как отмечают сами авторы, есть некоторые ограничения в использовании вышеуказанных методов. Е.Ю. Артемьева, указывает на то, что в большинстве исследований, предъявляемые стимулы являются понятиями, а шкалы семантического дифференциала — словами. Методическим преимуществом такого исследования, считается возможность исследователя использовать заведомо существующие языковые структуры. В тоже время, при исследовании вербальных семантик, теряется «острота адресованности» к индивидуальному вкладу в отражение мира [1].

Как отмечает В.П. Серкин, субъективная семантика не может быть заданной экспериментальной процедурой. И должна моделироваться после получения экспериментальных данных. В прикладном аспекте и разработках научных исследований, для повышения уровня достоверности результатов методы субъективной семантики и психосемантики используются наборами (батареями), в большинстве случаев в совокупности с другими исследовательскими и диагностическими методами [13].

С.В. Богдановой, был проведен анализ категориальных структур сознания при исследовании «картины мира» у несовершеннолетних осужденных, и основанное на них построение семантических пространств. Автор отмечает, что количество шкал в исходной матрице (77 шкал), было значительно больше, чем количество привычных, употребляемых в реальной жизни оценок используемых подростками. Только в процессе анализа (построения фактора), среди равноправных шкал в исходной матрице, выявляются важные для конкретного испытуемого [3].

Мы выразим эту мысль следующим образом, только на первичном этапе подбора значений и признаков исследуемого объекта (образа мира), еще до составления их определенного набора, необходимого для проведения оценочного шкалирования, сохраняется индивидуальность, уникальность этих значений. Только на этом этапе мы можем судить об индивидуальном образе мира субъекта,

передаваемого посредством личностного смысла, вкладываемого в каждое значение.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что вышеуказанные методы наиболее эффективны при исследовании большого массива испытуемых, для получения усредненных значений (составляющих факторы), при изучении статичных, общепризнанных признаков и объектов. Использование данных методов, позволяет получить ответ, на вопрос «как?» соотносятся значения и понятия. При каждом новом добавлении результатов индивидуальной диагностики к уже полученным ранее в группе испытуемых, может меняться значимость и состав образываемых факторов. Следовательно, отдаляясь от конкретного, индивидуального образа мира, можно прийти к абстрактному, обобщенному, но не совпадающему как по степени значимости, так и по соответствию входящих в него признаков, ни одному конкретному субъекту.

Вторая линия направлена на использование в исследованиях качественных методов, направленных на анализ текстов, дискурсов, в которых представлен образ мира человека. Данное направление предполагает анализ значения текста как внутреннего образа.

А.А. Леонтьев, рассматривает проблему изучения образа мира с позиции психолингвистического направления: «...языковые средства суть только формальные операторы, с помощью которых человек осуществляет процесс общения, прилагая их к системе значений и получая осмысленный и целостный текст (сообщение). Но само это понятие значения выходит за пределы общения — это и основная когнитивная (познавательная) единица, формирующая образ мира человека и в этом качестве входящая в состав разного рода когнитивных схем, эталонных образов типовых когнитивных ситуаций и т. д.» [5, с. 23]. Автор считает, что человек воспринимает мир через систему предметных значений. Указывая на неразрывность предметного значения с вербальным, делает вывод о том, что важной задачей является синтез психолингвистической теории слова (знака) и психологической теории образа. По мнению автора, именно язык является системой ориентиров, необходимой для деятельности в предметном мире. Данная система, может использоваться человеком как для собственной ориентировки в мире, так и для ориентировки других людей. Таким образом, коммуникация представляет собой способ коррекции образа мира собеседника. Следовательно, наряду с индивидуальным образом мира, можно говорить о системе инвариантных образов мира, точнее, абстрактных моделей, описывающих общие черты в видении мира различными людьми. Как

считает А.А. Леонтьев, усвоение нового языка, по сути своей, является переходом на новый образ мира, который необходим для взаимопонимания с носителями этого языка и культуры. А единство понимания реальности и согласованность действий в ней, основываются на возможности адекватного общения [5].

В построение текста, как указывает Г.П. Щедровицкий, включен язык и другие используемые средства, понятия, знания и представления. С их помощью, выражаются чувства и мысли автора. Понять смысл текста, значит приспособить его к своему действию в ситуации. Либо построить новое действие в соответствии с полученным текстом [15].

Аналогичный подход описан в работе А.К. Белоусовой, в которой она рассматривает психологическую ситуацию как активную и актуальную часть образа мира, в которой выделяются две составляющие: ценностно-смысловая как активная и функционирующая область образа мира, и потенциально активная в контексте деятельности. В ходе деятельности и общения образуются цели, реализуя которые, человек получает новую информацию, обретает новые смыслы, что является основой для переосмысления уже существующих знаний и переструктурирования психологической ситуации и образа мира. Соответствие информации, поступающей из окружающего мира в психологическую систему, начинается с процесса обретения человеком смыслов и ценностей окружающего мира [2].

Во многих психолингвистических методиках, как указывает А.А. Леонтьев, осуществление испытуемым выбора и принятие решений зависит от сознательной рефлексии опосредованной сознанием [5].

Однако такой качественный анализ текстов, дискурсов по отношению к девиантным подросткам кажется не вполне удачным. На наш взгляд, довольно часто встречающийся низкий образовательный уровень подростков, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы, затрудняет изучение образа мира качественными методами. Это связано с тем, что, во-первых, список (набор) личностных конструкторов, как правило, составляет сам психолог и их значение может быть не всегда понятны испытуемым; во-вторых, примитивный язык, не развернутые речевые высказывания, не позволяют достаточно полно понять и реконструировать образ мира подростков: в-третьих, скрытность, нежелание или полный отказ от доверительного контакта со взрослыми у данной категории подростков не способствуют получению достоверных результатов. Нельзя не

учитывать и такой важный аспект, как неоднозначность большого количества слов и выражений, используемых данной категорией подростков. В зависимости от степени криминальной зараженности, в общении, подростками используется своеобразный криминальный сленг. В нем, общеизвестные и фразы и слова, несут в себе скрытый смысл, не всегда понятный окружающим. Следовательно, предпочтительнее использовать иные методы диагностики.

Третье направление в исследовании образа мира связано использованием проективных методик. Преимущества проективного метода состоят в том, что в процессе исследования испытуемый не может «просчитать» правильный вариант рисунка. Кроме довольно «неопределенной» инструкции, нет никаких «подсказок» для выбора «правильного» изображения, фальсификации результатов, т. е. возможности угадать социально желательное или ожидаемое решение.

В этом ключе интерес представляет статья Снегиревой Т.В., в которой автор рассматривает вопрос о смысле и символе в проективных рисунках в целом. Как отмечает автор, любая проективная техника, обращена к содержаниям душевной деятельности, которые находятся в «подпороговом» состоянии. Выявляя идеи и образы, связи и отношения, которые лишены четкой определенности и логической последовательности, но полны смысла. В символической и графической экспрессии рисунка проявляется неосознаваемая реальность, которая не может быть выражена в слове. Символ посредством предметного образа, выходит за пределы своего непосредственного содержания. Автор отмечает, что реальность изображается подростком с позиции его субъективных переживаний. Их содержания, модальности испытываемых чувств, проявляющихся в форме и стилистике изображения — наделяя рисунок условной языковой функцией. Не сама объективная реальность, а прочувствованная в субъективном опыте переживаний, составляет предметно-образную основу символа. Метрические и типологические характеристики составляют полюс значения, к которому может быть отнесен и цвет, т. к. структура основных цветов обладает стойкими физическими, физиологическими и психологическими характеристиками. Мысли и чувства, передаваемые посредством языка, трансформируются в образ, наделенный значением. Таким образом, отношение означающего (символизирующего) к означаемому (символизируемому), и есть формула знака. Выражаясь в рисунке посредством предметного образа, личностный смысл, может существенно отражаться на интерпретации этого образа как знака,

меня его эмоциональную оценку и символическое значение в целом [14].

По мнению Обухова, характерным в работе с подростками, является их способность к более яркому представлению образов в плане цветовой насыщенности [10]. Это дает возможность использовать цвет, как дополнительный критерий диагностики [8]. Заслуживает особого внимания изучение с помощью цветовой и содержательной интерпретации рисунков, такого качества образа мира, как валентность, что не встречается в изученных нами проективных методиках по диагностике образа (карты) мира [12]. Как мы знаем, валентность выполняет функцию означивания тех или иных объектов действительности, определяет их истинное место и роль в жизнедеятельности личности, их жизненный смысл и характер соответствия человеку. Практическая значимость такого исследования может выражаться в том, что его результаты могут быть использованы как для совершенствования средств диагностики девиантного поведения, так и для определения содержательной части коррекционной работы с данной группой подростков. То есть, не только посредством дополнительных диагностических методик, определять «как» проводить коррекционную работу, опираясь на знание психологических особенностей подростков, но и «что» является целью коррекционной работы (например — негативный образ мира, выявленный посредством определения его валентности) [9].

Фактически, на сегодняшний день рисуночный тест «Образ мира», представляет собой своеобразный критерий разделения испытуемых на некие подгруппы. На наш взгляд, можно значительно повысить валидность и индивидуализировать подход к процессу тестирования и интерпретации результатов, посредством разработки единого принципа интерпретации, дающего возможность определения валентности образа мира. Что в свою очередь, позволит в значительной степени повысить уровень индивидуальной коррекционной работы с девиантными подростками.

Процедуру тестирования и интерпретации результатов, мы представляем следующим образом:

Валентность содержания изображения, складывается из полюса «Значение» (З) — образы, знаки, значения, символы (предметное содержание в целом) — как носители социального опыта развития личности, социально-культурных, моральных, этических, правовых норм. Важным дополнением в определении отношения к сформированному образу мира, является полюс «Личностный смысл»

(ЛС) — модальность испытываемых чувств, выраженная цветом. Оба полюса могут иметь как знак «+» так и «-».

Например, рисунок с изображением социально адаптивных, позитивных действий, ситуаций, образов (З+), нарисован подростком с использованием основных цветов, либо их более светлых оттенков, смешанного — фиолетового (ЛС+). В этом случае мы можем считать, что валентность образа мира определена знаком «+», так же, как и отношение испытуемого к сформированному образу. Это можно представить в виде формулы (З+ ЛС+) — обе составляющие с положительным знаком.

Рисунок с изображением социально адаптивных, позитивных действий, ситуаций, образов (З+), нарисован подростком с использованием ахроматических цветов, либо смешанного — коричневого (ЛС-). В этой ситуации мы можем считать, что валентность образа мира определена знаком «+», но позитивное смысловое содержание рисунка, негативно оценивается самим подростком. Можно сказать, что позитивный образ мира, вызывает негативную реакцию подростка. Что можно представить в виде формулы (З+ ЛС-).

Рисунок с изображением асоциальных либо негативных действий, ситуаций, образов (З-), изображен с использованием ахроматических цветов, смешанного — коричневого (ЛС-). В этом случае мы можем считать, что валентность образа мира определена знаком «-», и отношение испытуемого к сформированному образу негативное. В этом случае, можно говорить об отвержении, неудовлетворенности, испытуемым того социального окружения, обстановки, в которых происходит его взаимодействие с окружающим миром. Представим это в виде формулы (З- ЛС-), т.к. обе составляющие с отрицательным знаком

Рисунок с изображением асоциальных либо негативных действий, ситуаций, образов (З-), изображен подростком с использованием основных цветов, либо их более светлых оттенков, смешанного — фиолетового (ЛС+). В этом случае мы можем считать, что валентность образа мира определена знаком «—». Но в данном случае, это интерпретируется, как негативное смысловое содержание рисунка (согласно нормам и правилам принятым в обществе), позитивно воспринимаемое подростком. Что мы представляем в виде формулы (З- ЛС+) [9].

Список литературы:

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под. ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999.
2. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002.
3. Богданова С.В. «Картина мира» несовершеннолетних (по результатам исследования категориальных структур сознания подростков, осужденных за преступления различной тяжести) // Актуальные проблемы психологического обеспечения в уголовно-исполнительной системе. Материалы научно-практической конференции психологов уголовно-исполнительной системы — Москва: ФСИН России, 2006. С. 136—141
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Московского университета, 1984
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005, С. 268—278
6. Леонтьев А.Н. Чувственный образ и модель в свете Ленинской теории отражения // Вопросы психологии 1970, № 2, С. 34—44
7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 1999. Лекция 18: Образ мира.
8. Мирошниченко М.В. Проблема диагностики образа мира у девиантных подростков, совершивших противоправные действия // Актуальные проблемы психологии: теория и практика: материалы международной заочной научно-практической конференции. (30 мая 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. С. 87—94
9. Мирошниченко М.В. Особенности диагностики образа мира у девиантных подростков, совершивших противоправные действия // «Современная психология: теория и практика»: Материалы I международной научно-практической конференции 29 — 30 июня 2011 г.: Москва, 2011. С. 139—143
10. Обухов Я.Л. Символдрама в системе диагностического консультирования детей и подростков с эмоционально — личностными нарушениями // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование / Под ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромек. — Ростов — на — Дону: Фирма «Ирбис» — 1998. С. 208—216
11. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
12. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. — М.: Дидакт, 1992.
13. Серкин В.П. Методы психосемантики: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии — М.: Аспект Пресс, 2004.

14. Снегирева Т.В. Смысл и символ в проективном рисунке // Вопросы психологии № 6, 1995 С. 20—32
15. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций) / из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 4.ОРУ (1), 2-е изд., М., 2003

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ»

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

27 августа 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 06.08.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,125. 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