



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Новосибирск, 2013 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

П24 «Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (06 марта 2013 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 222 с.

ISBN 978-5-4379-0238-7

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития» 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.

Рецензенты:

Бердникова Анна Геннадьевна канд. фил. наук;
Дмитриева Наталья Витальевна д-р психол. наук;
Ле-ван Татьяна Николаевна канд. пед. наук;
Павловец Татьяна Владимировна канд. филол. наук;
Якушева Светлана Дмитриевна канд. пед. наук.

ISBN 978-5-4379-0238-7

ББК 74.00

© НП «СибАК», 2013 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	9
1.1. Инновационные процессы в образовании	9
РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИТОГОВОЙ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС Будникова Екатерина Сергеевна	9
СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Кошечева Людмила Александровна Устьянцева Людмила Даниловна	14
НОВЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ Лазарев Геннадий Александрович Коротаевский Анатолий Геннадьевич	18
ГРАЖДАНСКОЕ, ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОСНОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) Эрдынеева Цырен-Жаб Доржиевна	25
1.2. Информационные технологии в образовании	29
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ «ЛУНТИК. ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ» В КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Анисимова Нина Федоровна	29
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОГО ПРОФИЛЯ Зайцева Юлия Викторовна	33

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ Кузнецова Анна Сергеевна	37
СТАНДАРТЫ И СПЕЦИФИКАЦИИ КАК ОСНОВА НОРМАТИВНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ Ларин Сергей Николаевич Малков Устав Херманович	42
ЭЛЕКТРОННЫЙ КОНСПЕКТ ПО ФИЗИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДОТ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА Савицкая Анна Викторовна	48
1.3. Общая педагогика, история педагогики и образования	53
БОРЬБА КРЫМСКОТАТАРСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ В ПЕРВЫЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ XX ВЕКА Аблякимова Зейнеп Таировна	53
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ Басова Евгения Александровна	57
ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД Головина Бэла Геннадьевна	62
СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОГО ПОДРОСТКА Занаев Салмерза Саидахметович	66
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ГАФУРА РАШАДА МИРЗАЗАДЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ МЫСЛЬ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ Намазова Севиндж Тахмаз	71

ВЛИЯНИЕ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ Щербаклова Ирина Альбертовна	77
1.4. Педагогика высшей профессиональной школы	83
ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ Иванова Любовь Ивановна	83
ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Кныш Татьяна Валентиновна Коваленко Валентина Григорьевна Гарасюк Диана Николаевна	87
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ Омарова Вера Константиновна	91
МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА Свидерская Светлана Петровна	98
РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Сиднева Ирина Евгеньевна	103
1.5. Педагогическая психология	107
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛОСТАНДАРТИЗИРОВАННЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Майстренко Татьяна Николаевна	107

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ Палагнюк Владимир Викторович	113
1.6. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	118
ВЛИЯНИЕ ДУХОВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА Нуждина Марина Петровна	118
КРЕАТИВНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОРАЗВИТИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ Фрицюк Валентина Анатолиевна	122
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	127
АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» Брюховецкая Евгения Владимировна	127
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ШКОЛЕ — УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОСТИ И ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Кискаев Ислам Арсланович	133
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ Прокопьева Елизавета Александровна	138

1.8. Семейная педагогика и домашнее воспитание	143
ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ: ЗА И ПРОТИВ	143
Москвина Анна Юрьевна	
Сунгатуллина Римма Рафаезовна	
Трифонова Галина Васильевна	
Фетисова Маргарита Владимировна	
Мартынова Светлана Викторовна	
Секция 2. Психология	148
2.1. Общая психология и психология личности	148
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	148
ТВОРЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	
СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
Сторож Елена Васильевна	
2.2. Педагогическая и коррекционная психология	155
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ	155
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У МЛАДШИХ	
ШКОЛЬНИКОВ	
Павлова Евгения Вячеславовна	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ	164
ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ:	
ГОМОГЕННОСТЬ ИЛИ ИНКЛЮЗИЯ?	
Пахомова Наталья Васильевна	
Тынышбаева Ане Арзиевна	
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФАКТОР	169
ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК	
ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ	
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Чернышева Лидия Михайловна	
2.3. Психология развития и акмеология	175
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ	175
В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ КАК ПРЕДМЕТ	
ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА	
Малявко Наталья Леонидовна	

ЖИЗНЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ Рудь Галина Владимировна Джеджера Клавдия Виталиевна	179
2.4. Психология семьи	187
ЦЕННОСТИ И ТРАДИЦИИ ДОБРАЧНЫХ И СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАЗАХОВ Абенова Саулет Уразбековна Тынышбаева Ане Арзиевна	187
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ Горнаева Светлана Васильевна Долгов Юрий Николаевич	192
ТРИАНГУЛЯЦИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК В ИССЛЕДОВАНИИ ОТДЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ СТРУКТУРЫ СЕМЬИ Илона Яновна Скуя Алексей Васильевич Воробьев Лариса Леонидовна Абелите	196
2.5. Психология труда, инженерная психология и эргономика	209
ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС УКРАИНЫ Научитель Елена Давидовна Якушева Евгения Михайловна	209
2.6. Социальная психология	214
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ БЕЗРАБОТИЦЫ Рудюк Олег Владимирович	214

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИТОГОВОЙ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Будникова Екатерина Сергеевна

*магистр педагогики, учитель-дефектолог МАОУ СОШ № 73,
г. Челябинск*

E-mail: katena2204@mail.ru

Всякий раз люди объединяются, чтобы совместно сделать то, что порознь они сделать не могут. В этом случае возникает особая задача формирования общих целей и сплочения усилий участников совместной деятельности на их достижение.

Целью специального образования является введение ребенка в культуру, по разным причинам выпадающего из нее. Преодолеть «социальный вывих» и ввести его в культуру можно, используя «обходные пути», особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также — методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами, учитывая, что у ребенка с особенностями развития может быть свой — индивидуальный темп освоения содержания образования [1, с. 222—225].

Четкость организации коррекционно-образовательного процесса, правильный выбор содержания проверочных итоговых и текущих работ, их контроль и анализ результата выполнения являются залогом

успешного педагогического сопровождения учащихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста [4, с. 78].

Для отслеживания качества овладения государственным образовательным стандартом необходима такая процедура, как операционализация, в процессе которой каждый планируемый результат уточняется с ориентацией на «достижимость» и «измеряемость», то есть указываются все умения и элементы знаний, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения и которые можно измерить в рамках используемых оценочных процедур на разных уровнях их освоения. Таким образом, в процессе операционализации уточняется содержание и критериальная база оценки, то есть создается и используется инструментарий проверочных работ [2, с. 201—202].

Отличительной особенностью данных работ для оценки достижений планируемых результатов, разрабатываемых в рамках стандартов нового поколения, является ориентация не на оценку овладения предметными знаниями и умениями и способности воспроизводить их в учебных ситуациях, а на оценку способности применять полученные знания и умения в различных ситуациях, включая и приближенные к реальным жизненным [2, с. 207—210].

Результаты выполнения работ являются отправной точкой для планирования их педагогического сопровождения специалистом и учителем класса, заключающегося в индивидуальном подходе и дифференцированной работе, а также, чтобы выявить на какие знания, умения и практический опыт, приобретенный в предыдущем учебном году, можно опереться при изложении нового материала, какие знания надо восполнить [3, с. 81—84].

До внедрения ФГОС учителем-дефектологом совместно с учителем общеобразовательного класса уже составлены и реализованы контрольные работы для учащихся с ЗПР в соответствии с рекомендованной им программой и КТП по основным школьным предметам [4, с. 4—5].

На протяжении 2,5 лет, дети данной нозологической группы на базе МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска уже осваивают ФГОС начального общего образования.

В конце 2011/2012 учебного года учащимся с нормой интеллекта была предложена комплексная итоговая работа и эта же работа была адаптирована и проведена для детей с ЗПР учителем общеобразовательного класса и учителем — дефектологом вместе.

Особенности проведения данного вида работы следующие: организационный момент и инструктаж по проведению работы осуществляет учитель-дефектолог. Во время проведения работы

специалист может подходить к ученику, если он поднимает руку. При этом учитель-дефектолог имеет право инструктировать, как записать ответ, давать консультации по содержанию работы. Итоговая работа выполняется под руководством и контролем специалиста. Прежде чем забрать работу ребенка, учитель-дефектолог предлагает проверить правильность выполнения заданий еще раз.

Данная работа заключалась в проверке умения ученика с ЗПР слушать и слышать учителя, понимать и выполнять его инструкцию с первого раза. Она включала текст, 11 заданий трех групп базового уровня сложности и два типа заданий: с выбором ответа и кратким ответом.

Через данную комплексную работу единой сквозной линией была тема, в качестве примера, «Закладки для Иры и Коли», что целесообразно для детей с ЗПР младшего школьного возраста, так как для них характерно конкретно-предметное и наглядно-действенное мышление.

Работа подписывалась учениками письменными заглавными и строчными буквами под руководством учителя-дефектолога с опорой на доску.

Учащимся с ЗПР при выполнении каждого задания, по сравнению с детьми нормы интеллекта, затратили больше времени, это объясняется тем, что у детей рассматриваемой категории внимание неустойчиво, низкая его концентрация, быстрая отвлекаемость, работоспособность и темп познавательной деятельности снижены. Опираясь на опыт проведения проверочных работ у детей с ЗПР, для их выполнения рекомендуется 60 минут, а не 40, как отведено у детей нормы интеллекта, при этом целесообразно её проводить в 3 подхода по 20 минут, так как 3 группы заданий, проверяющих планируемые результаты.

Таким образом, задания итоговых комплексных работ для учащихся с нормой интеллекта можно адаптировать для детей с особенностями развития в соответствии с рекомендуемой им ПМПК программой обучения, исходя из особенностей и возможностей данной категории детей, а также использовать при условии увеличения времени ее выполнения только под руководством и контролем учителя-дефектолога.

По такому же принципу составляются и проводятся текущие проверочные работы по предметам (русский язык и математика) у учеников с ЗПР.

После анализа качества работы обучающегося с ЗПР учитель-дефектолог заполняет «Сводные карты обученности», что позволяет

наглядно увидеть предметные результаты реализации программы педагогического сопровождения, то есть освоение обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыта специфической деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению.

Данные карты предназначены для отслеживания динамики обученности учащихся с ЗПР по общеобразовательным предметам русский язык и математика. Параметрами для оценки обученности являются знания, умения и навыки, которые определены образовательными программами для С(К)ОУ VII вида на конец каждого года обучения. Оценка достижений предметных результатов проводится в ходе выполнения промежуточных и итоговых работ. Полученные результаты фиксируются в «Сводных картах обученности» и учитываются при определении итоговой оценки по предмету. Оценка работ ведется с позиции достижения планируемых результатов на критериальной основе. Критерии оценки полностью соответствуют рекомендуемой ПМПК образовательной программе и контингента детей. Форма представления критериев оценки следующая: это образец ответа и комментарий к нему или краткий верный ответ. Вывод о достижении планируемого результата проводится тогда, когда ребенок неоднократно применил оцениваемое правило или алгоритм [5, с. 25—26].

Во время выполнения работ учитель-дефектолог наблюдает за функциональным состоянием ученика (понимание инструкции учителя, темп деятельности, утомляемость во время выполнения). Работы помогают проанализировать участникам педагогического сопровождения насколько осознанно ребенок овладел образовательной программой на начальной ступени обучения, удалось ли сформировать навыки самоконтроля, каковы результаты развития познавательной деятельности, продвижение ребенка в его общем развитии, а также увидеть сбои в формирующихся умственных действиях и операциях, с целью построить мотивированный «обходной путь» для коррекции имеющихся нарушений в познавательной сфере ребенка. Анализ качества работы по русскому языку и математике заносится в таблицу учителем-дефектологом вместе с учителем общеобразовательного класса, так называемый «Лист наблюдения» [5, с. 63—78].

При дифференцированном обучении успешное выполнение учениками с ЗПР текущих работ, помогает им быть интересным для общения, так как общаясь с нормально развивающимися сверстниками, у которых приоритетным на стадии начального обучения является критерий успешности, обучающиеся с ЗПР чувствуют себя

успешными среди одноклассников, что повышает их внутреннюю оценку, личностные достижения.

На начальной ступени особое значение для продолжения успешного обучения в условиях общеобразовательного класса и на следующей ступени имеет усвоение учащимися опорной системой знаний по русскому языку и математике (то есть те знания, усвоение которых принципиально необходимо для текущего и последующего успешного обучения).

Список литературы:

1. Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: сб. материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции молодых исследователей [Текст] / ред. колл.: Л.А. Дружинина, В.А. Бородина, А.А. Лысова. — Челябинск: Цицеро, 2012. — 248 с.
2. Екжанова Е.А. К вопросу об итоговой оценке знаний обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования // Равные возможности — новые перспективы: Материалы городской межвузовской научно-практической конференции [Текст] ред. колл. О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Г.В. Парамонова, Е.В. Контакова. — М.: МПГУ, 2009.
3. Инновации в специальном (коррекционном) образовании : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. Часть 2 [Текст] / под ред. Н.П. Рябининой, Л.А. Дружининой, М.В. Найн. — Челябинск: Цицеро, 2011. — 271 с.
4. Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, математике и чтению для учащихся начальной школы (к программам С(К)ОУ VII вида) [Текст] / Е.С. Будникова, Е.А. Екжанова, С.А. Полинова, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибуллина, О.А. Шаламова. — Челябинск: Образование, — 2008. — 105 с.
5. Шевчук Л.Е. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе [Текст]: методические рекомендации / Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2010. — 150 с.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кощева Людмила Александровна

*магистрант института кадрового развития и менеджмента,
направление Педагогическое образование
«Управление инновациями в образовании» з/о (МУ-61з Кам.),
Уральский государственный педагогический институт,
г. Камышлов*

E-mail: koscheeva2013@yandex.ru

Устьянцева Людмила Даниловна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
директор представительства УрГПУ
г. Камышлов*

E-mail: kamlusi@mail.ru

Модернизация системы образования требует новых подходов к организации методической работы в образовательном учреждении. Появляется необходимость поиска, разработки и освоения таких форм, которые способствовали бы развитию инновационных процессов в школе, подготовке педагогов-исследователей, развитию их профессиональной компетентности через оптимизацию и совершенствование имеющихся знаний, умений, профессионально-ценностных ориентаций.

Анализ педагогической литературы показал, что работа методической службы включает следующие направления:

- образовательное, которое заключается в создании системы управления качеством дополнительного профессионального образования, в определении индивидуального образовательного маршрута каждого педагога;
- перспективное, суть которого состоит в прогнозировании образовательных потребностей педагогов в связи с тенденциями развития образования;
- опытно-экспериментальное, когда педагог получает учебно-методическую и научно-методическую поддержку в создании, освоении, внедрении и распространении инноваций.

Направления определяют функции методической работы:

- Информационно-аналитическая. Функция определяет содержание деятельности методических служб посредством мониторинга профессиональных и информационных потребностей, выявляет

затруднения дидактического и методического характера в образовательном процессе. Для этого используются различные методы: анкетирование, собеседование, изучение школьной документации и др.;

- Организационно-методическая. Функция достаточно многогранна и наиболее насыщена содержанием и формами работы.

Сам термин "сопровождение" можно раскрыть, как создание условий для принятия решения. Принять решение должен сам субъект, исключены направляемость и навязывание.

Актуальность сопровождения обусловлена тем, что изменения, происходящие в системе образования, направлены на гуманизацию, на учет внутреннего потенциала, ориентированы на право личности, будь то учащийся или педагог, на выбор приемлемого пути развития.

Исходя из этого, сопровождение можно представить как необходимую составляющую поддержки и инновационных процессов, поскольку оно возникло как метод помощи субъекту-носителю той или иной проблемы.

Важно отметить, что сопровождение выполняет четыре функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о существе проблемы и путях ее решения;
- консультации на этапе принятия и выработки плана решения проблемы;
- первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Развитие образовательного учреждения в свете модернизации осуществляется в следующих направлениях: изучение и внедрение ФГОС второго поколения, использование системно-деятельностных технологий, использование системы мониторинга учебных и внеучебных достижений учащихся, сопровождение развития профессионализма и творческого потенциала педагогических работников, удовлетворения их информационных, учебно-методических и образовательных потребностей. Это все обуславливает актуальность появления такого направления как инновационное.

На совершенствование научно-методического сопровождения влияют изменения в требованиях к профессиональным и личным качествам современного педагога, обновление целей образовательного процесса, появление новых средств, способов, технологий обучения.

Теряют актуальность традиционные представления о педагогической деятельности как о деятельности, которая осуществляется в соответствии с нормами в повторяющихся педагогических ситуациях. Труд учителя все в большей степени рассматривается как активное участие в инновационных процессах в образовательном учреждении, умение педагога взглянуть по-новому на те или иные

ситуации, возникающие во время взаимодействия всех участников образовательного процесса. Исходя из этого, деятельности педагога становится ещё более многофункциональной. Педагог активно включается в осуществление разнообразных видов деятельности: создание и внедрение образовательных программ, разработка учебных средств, сопровождение и консультирование учащихся, участие в разработке программы развития образовательного учреждения, проведение исследовательской деятельности, осуществление методической работы, оценка и комплексная самооценка результатов образования, организация взаимодействия с внешней средой школы. Для качественного и эффективного участия в различных видах деятельности конкретному педагогу становится необходимо дополнительное научно-методическое сопровождения.

Вышеперечисленное определяет сложность сопровождения, которое должно быть оптимальным для существующих и возникающих внутренних и внешних условий работы педагога, предвидеть предстоящие изменения, разрабатывать и осваивать инновационные способы реагирования на них.

В современных условиях для педагога становится важным уметь сочетать адаптивное и инновационное реагирование на меняющуюся ситуацию в процессах образования. Адаптивное реагирование — стремление обеспечить соответствие деятельности, основанной на отработанной системе работы, современным изменениям в образовании. Такой тип реагирования направлен на снижение риска неудачи. Его реализация оправдана в тех случаях, когда новая ситуация деятельности может оказаться временной и может резко измениться, либо, когда ее эффективность еще не совсем доказаны на практике.

Таким образом, у методистов возникает необходимость оказать помощь педагогу в организации оптимального сочетания, что обеспечит гибкость профессионального поведения, которое является основой активного приспособления учителя к постоянно меняющимся условиям деятельности.

По мнению М.В. Кларина [1], современный социальный кризис ставит педагога перед необходимостью изменения своего опыта, в непрерывном образовании появляется ведущая черта — направленность на инновационность. Это означает, что образование выступает средством поддержки человека в кризисных условиях и одновременно — средством поддержки инновационных социокультурных проектов, в ходе которых создается принципиально новый продукт (программы, проекты).

Одним из выходов из создавшейся ситуации является организация инновационно-творческих групп. В ходе работы таких групп осуществляется перевод деятельности участников из режима получения информации в режим инновационной разработки, совместного поиска рабочих ориентиров; происходит выработка у каждого из участников профессионально-личностных ориентиров и смена профессионально-личностной позиции: переход от лично-профессиональной отстраненности к лично-профессиональной включенности.

Результатом целенаправленного и в системе организованного сопровождения, осуществляемого с помощью различных форм научно-методической работы, как-то:

- поисковая и исследовательская работа (учеба в аспирантуре, экспериментальная площадка, разработка и апробация авторских и вариативных программ, рецензирование, изучение теоретического материала по проблеме исследования, участие в научно-практических конференциях, семинарах, публикация статей, написание учебника);
- руководство научно-поисковой работой учащихся;
- разработка методической документации;
- повышение квалификации учителей (работа над методической темой, курсы, семинары, работа с научной и методической литературой);
- обобщение и распространение инновационного опыта и т. д.,
- будет являться способностью педагога осуществлять инновационную деятельность.

Список литературы:

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. — Рига: «Эксперимент», 1995. — 176 с.
2. Кричевский В.Ю. Очерки истории и теории управления образованием. — СПб.: СПбГУПМ, 2001. — 166 с.
3. Лазарев В.С., Поташник В.Н. Как разработать программу развития школы. — М.: Нов. школа, 1993. — 47 с.
4. Поташник М.М. Эксперимент в школе: организация и управление. — М.: Педагогическое общество России, 1992. — 126 с.
5. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: ИЧП «Магистр», 1997. — 224 с.
6. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

НОВЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Лазарев Геннадий Александрович

*канд. с.-х. наук, профессор, зав. кафедрой естественнонаучных
и социально-гуманитарных наук Дальневосточного филиала
Всероссийской академии внешней торговли Минэкономразвития РФ,
г. Петропавловск-Камчатский
E-mail: gennl_16@mail.ru*

Кортаевский Анатолий Геннадьевич

*канд. экон. наук, доцент Дальневосточного филиала
Всероссийской академии внешней торговли Минэкономразвития РФ,
г. Петропавловск-Камчатский
E-mail: t200157@mail.ru*

Современный уровень подготовки специалистов в высшей школе характеризуется не только знанием соответствующего теоретического и практического материала, но и навыками работы с компьютерными и информационными технологиями, так как именно этот фактор в дальнейшем будет играть немаловажную роль в оценке профессиональной деятельности. Поэтому, многие вузы страны приняли стратегию на дальнейшую разработку и внедрение в учебный процесс новейших информационных и компьютерных технологий (ИКТ) [1, 3].

В Дальневосточном филиале Всероссийской академии внешней торговли Минэкономразвития РФ (ДВФ ВАВТ) г. Петропавловск-Камчатский, на кафедре естественнонаучных и социально-гуманитарных наук (ЕСГН) разрабатывается и внедряется третья очередь автоматизированной системы управления учебным процессом на базе мультимедийных комплексов (АИСУ УП МК) «Бакалавриат», упрощенная блок-схема которой представлена на рис. 1 [4].

На схеме рис. 1 показано, что к настоящему моменту разработано 11 мультимедийных комплексов (МК). Каждый МК решает следующие задачи:

- 1) автоматизированный доступ к лекциям, заданиям и контрольным вопросам зачета или экзамена соответствующей дисциплины;
- 2) проверку усвояемости теоретического материала на базе тестов по темам лекций;



Рисунок 1. Упрощенная блок-схема АИСУ УП МК «БАКАЛАВРИАТ»

- 3) унифицированный доступ к написанию самостоятельных работ и контрольных заданий – «Электронная карточка»;
- 4) автоматизацию расчетов лабораторных работ и практических заданий с применением программных средств комплекса;
- 5) проведение рейтинговой системы успеваемости студентов;
- 6) копирование любой информации комплекса на внешний носитель;
- 7) замену ряда контрольных заданий тестами, представленными в виде выбора решения задач;
- 8) апробацию новых технологий в преподавании дисциплин вуза и т. д.

Пример МК «Математический анализ» (1-й семестр) приведен на рис. 2.

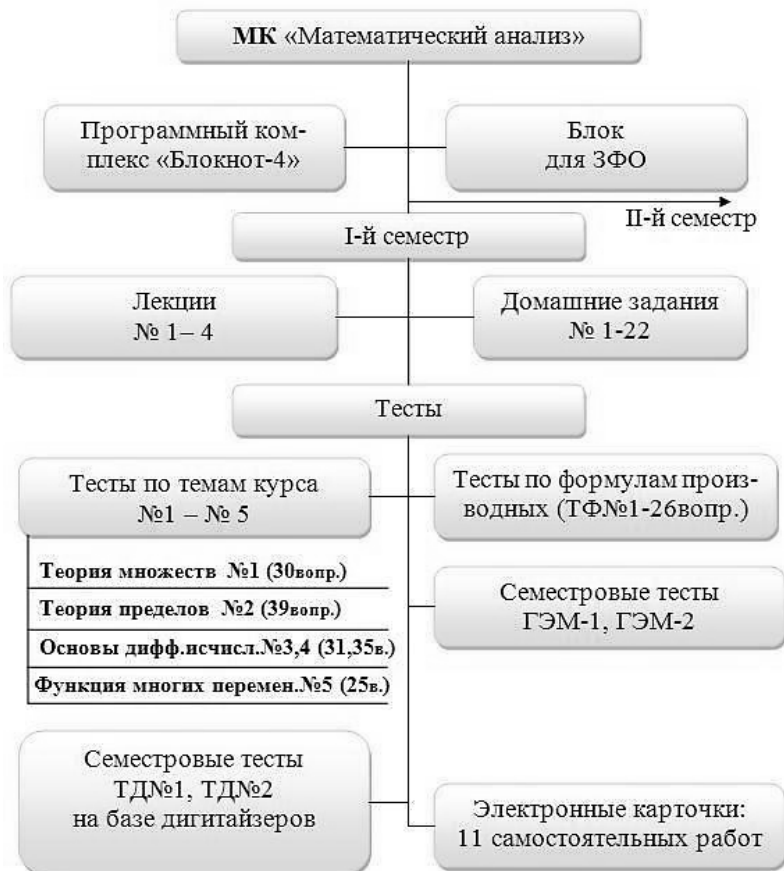


Рисунок 2. Функциональная блок-схема МК «Математический анализ» I-й семестр

Как видно из схемы рис. 2, особая роль в МК отводится проверке усвояемости материала с помощью тестов. Все тесты можно объединить в следующие шесть групп:

- 1) Тесты по проверке теоретического материала по темам курса.
- 2) Контрольные тесты с выбором готовых решений.
- 3) Тесты по проверке знаний формул курса.
- 4) Контрольные тесты с вводом решений.

5) «Электронные карточки» — контрольные задания (в аудитории) для непосредственного их решения.

6) Комбинированные тесты на базе дигитайзеров.

Тесты 1—4 группы представляют собой типичный набор вопросов и ответов. Для изменения содержания вопроса или ответа, а также их количества, необходимы изменения в программном продукте. Тесты 5 и 6 групп позволяют в любое время легко изменять и добавлять содержание тестов. Например, для тестов группы 6, выполняемых на базе дигитайзеров, достаточно ввести новый шаблон тестов в формате рисунка JPG, и он автоматически будет дополнять или заменять задания или вопросы теста [2].

Таким образом, тесты проводят проверку знаний теоретического материала по темам курса, определяют умение решать примеры, дают оценку усвоения семестрового курса дисциплины в целом. Недостатком является то, что по семестровому тесту на базе дигитайзеров невозможно проследить уровень знаний по конкретным темам, так как компьютер выдает общую оценку за весь тест. Поэтому, появилась необходимость разработки новой, 7-й группы тестов, которые бы раскрывали уровень усвоения теоретического и практического материала по темам или разделам дисциплины или семестра. Для этих целей был разработан и внедряется в учебный процесс многоуровневый тест «Небоскреб».

Идея теста «Небоскреб» состоит в следующем: последовательно решая все задачи каждого «этажа» небоскреба (побывав в каждой комнате), тестируемый продвигается вверх по этажам до тех пор, пока не поднимется на крышу, т. е. решит все задачи. В процессе прохождения ему разрешается сделать три ошибки, но при совершении ошибки он возвращается на шаг назад. Общая схема небоскреба представлена на рис. 3.

Каждому заданию теста соответствует восемь их разновидностей и девять ответов, на экран дисплея выдается 5. При новой загрузке теста производится новое построение задания: как вопросов (их разновидностей), так и ответов.

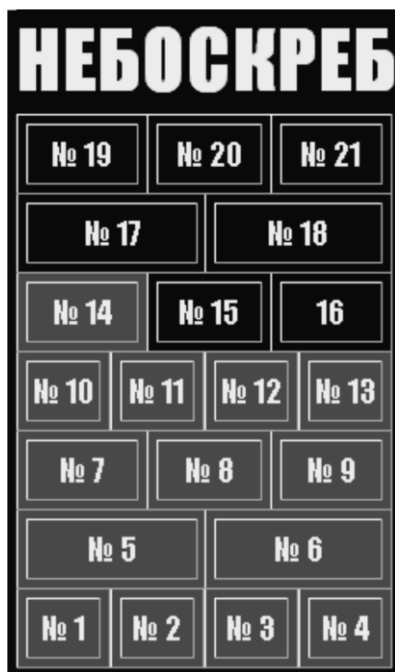


Рисунок 3. Общий вид теста «Небоскреб»

На рис. 3 показано, что экзаменуемый в данный момент ответил на 14 вопросов теста, и находится на 5 этаже. Задачи каждого этажа объединены по темам и разделам курса дисциплин:

- 1 этаж — Теория множеств;
- 2 этаж — Пределы последовательностей;
- 3 этаж — Пределы и непрерывность функций;
- 4 этаж — Понятия производных;
- 5 этаж — Приложения по производным;
- 6 этаж — Правила Лопиталя;
- 7 этаж — Функции многих переменных.

Фрагмент теста «Небоскреб», содержащего запрос на решение 10-го примера, представлен на рис. 4.

Из анализа статистики рис. 5 видно, что студент ответил на 9 вопросов, но затем допустил три ошибки (10, 9 и 8 вопросы), и поэтому произошел «автоматический» выход из теста на 8 вопросе.

Применение в учебном процессе такой группы тестов потребовало от обучающихся дополнительных усилий на самостоятельную подготовку, что в целом положительно отразилось на успеваемости.

Список литературы:

1. Коротаяевский А.Г., Лазарев Г.А. Информационные технологии в образовании. Информационная среда и ее особенности на современном этапе развития мировой цивилизации // Материалы II международной научно-практической конференции — Саратов: 14 марта 2012, С. 58—65.
2. Коротаяевский А.Г., Лазарев Г.А. Использование дигитайзеров в обучении студентов. Современные инновации в науке и технике. // Материалы II международной научно-практической конференции — Курск: 18 апреля 2012, С. 99—111.
3. Лазарев Г.А., Коротаяевский А.Г. Информационные системы в образовании. «ACTUALNE PROBLEMY NOWOCZESNYCH NAUK — 2011//Materily VII Miedzynarodowej naukow-i-praktyczney konfeerencji. Volume 18. Pedagogiczne nauki.: Przemsl. Nauka i studia. 07—15 czerwca 2011 roku. С. 50—57.
4. Лазарев Г.А., Коротаяевский А.Г. Применение мультимедийных комп-лексов в преподавании в высшей школе. Современная региональная политика: отечественный и зарубежный опыт и перспективы // Международная научно-практическая конф. 24—26 ноября 2010. 2 часть — Казань: НОУ ВПО «Академия управления» «ГИСБИ». С. 310—317.

ГРАЖДАНСКОЕ, ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОСНОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Эрдынеева Цырен-Жаб Доржиевна

*аспирант ЗабГГПУ, заместитель директора по НМР,
Гунэйская средняя общеобразовательная школа,
Агинский Бурятский округ, Забайкальский край
E-mail: rozadorzhievna@yandex.ru*

Под «гражданским воспитанием» мы понимаем формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. К основным элементам гражданственности относится нравственная и правовая культура, выражающаяся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении к другим гражданам, способности выполнять свои обязанности, гармоничном сочетании патриотического, национального и интернационального чувств [6, с. 115]. «Патриотическое воспитание» — нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины [8, с. 277].

Отсюда один из эффективных способов развития новых ценностей и отношений в культуре сельских школьников — это социальное проектирование. Прутченков А.С., определяя понятие «социальное проектирование», рассматривает его как способ выражения идеи улучшения состояния окружающей среды языком конкретных целей и задач, мер и действий по их достижению, а также описание необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения описываемой идеи [7, с. 35]. Социальное проектирование «как особый вид деятельности подростка» описывается в работах Беспаловой Г.М. и Виноградовой Н.М. [1, с. 14]. В нашем представлении социальное проектирование как важнейшая для формирования гражданского общества деятельность подростка, самостоятельная и направленная на практическое решение определенной проблемы способствует взаимодействию школьного сообщества с социальными учреждениями и властными органами. Рассмотрим проекты, развивающие новые ценности и отношения школьников и успешно реализованные педагогами.

Обновление содержания воспитания школьников осуществлялось по следующим направлениям: поисковая работа, исследовательская деятельность, творчество учащихся и социальная помощь ветеранам и труженикам тыла.

Проект «Страницы Великой Отечественной войны в поисковой деятельности учащихся»

Основная задача — вовлечение учащихся, учителей в разработку и реализацию проектов о боевом пути, о местах сражений, о семейных реликвиях, о детях и внуках участников войны. Всего из нашего села ушло на войну 87 земляков, из них 37 не вернулись. С большим интересом ребята составляли карты-схемы «По местам боевых сражений фронтовика», «Боевой путь солдата». Работа над этим проектом позволила каждому его участнику узнать и некоторые малоизвестные материалы о войне, как бы прикоснуться в ходе поиска семейных реликвий к тем далеким для современной молодежи событиям. Поиск информации, материалов, семейных реликвий, наличие личной мотивации — один из основных методов воспитания патриотизма учащихся. В реализацию проекта были привлечены учащиеся начальных классов, родители, родственники ветеранов.

Проект «Страницы Великой Отечественной войны в творчестве учащихся»

В этом проекте предусматривались различные конкурсы рисунков («Мой сосед — ветеран», «Ордена и медали на груди моих земляков»), песен («Любимые песни нашего дедушки, ветерана войны», женские песни, в исполнении девочек «Катюша» и др.), стихотворений и сочинений, посвященных ветеранам, персональные выставки рисунков учащихся. Осознание того, что наши ветераны являются патриотами и выполнили свой гражданский долг, защищая Отечество, а его долг — стремиться быть достойным им, передать следующему поколению память о них — все это должно было побудить детей к творчеству.

Заключительный вечер «Мы славим тебя, Солдат!» проходил в течение апреля месяца и был посвящен каждому ветерану войны отдельно по графику. День чествования был особенным не только для ветерана, но и для руководителей общественных организаций, всей его семьи: со словами благодарности поздравляли своего отца, дедушку дети и внуки, специально приехавшие с соседних сел, районного центра, даже из городов Улан-Удэ и Чита. Школьники выступали с результатами поисковой, исследовательской работы, презентовали свои мини-проекты.

В общешкольный проект в целом было вовлечено 173 учащихся, 34 учителя, глава администрации и четыре специалиста муниципального образования, старшие «десятидворок» села, 45 детей и внуков наших ветеранов. Также были вовлечены 7 членов Совета ветеранов, 8 членов Совета молодежи. Большую помощь учащимся в поисково-исследовательской работе, в организации выставки семейных реликвий оказали родственники фронтовиков.

По окончании проектов сделали анализ мероприятий и выявили, что наибольший эффект для развития личностных качеств она имела у трех категорий детей:

- это проблемные учащиеся, которые учатся без интереса и с трудом; хотя защита проекта в некоторых случаях проходила не блестяще, но для них это был личностный скачок, конкретное индивидуальное продвижение и успех, который нужно впоследствии поддержать;
- это очень успешные дети, работа с которыми для педагогов действительно было совместным творчеством;
- это те ученики, которые чего-то добиваются сами за счет трудолюбия.

Конечно, на селе существуют объективные трудности, которые усложняют воспитательную работу. Они связаны, например, с удаленностью специализированных объектов патриотического воспитания, таких как музеи, мемориальные комплексы, культурно-этнографические центры и т. п. Однако есть и свои преимущества. К ним относятся:

- компактность воспитательной сферы — возможность подключить к патриотическим мероприятиям всех заинтересованных односельчан и охватить проводимой работой всех учащихся;
- коммуникабельность субъектов внутри сферы — доверительность в общении, возникающая в силу личного знакомства и дружеских связей многих участников проекта, как детей, так и взрослых;
- прикладной характер методов воспитания — обращение к местному историческому опыту в целях патриотического воспитания;
- получение результатов — небольшое количество учащихся позволяет педагогу занять каждого из них в той или иной форме работы и установить быструю обратную связь.

Таким образом, социальное проектирование развивает новые ценности и отношения в культуре сельских школьников, учащиеся ощущают себя полноправными участниками жизни сообщества,

приобретают навыки организаторской работы, учатся принимать решения, определять степень своего участия, соотнося его с личными, общественными интересами.

Список литературы:

1. Беспалова Г.М. Социальное проектирование подростка. — М., 2003. — 43 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 195 с.
3. Гражданское образование и социальное проектирование. Пособие для преподавателей школ, учреждений дополнительного образования, организаторов воспитательной работы. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». — М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. — 160 с.
4. Макаренко А.С. Воля, мужество, целеустремленность // Соч. Т. 5. — М.: Правда, 1971. — С. 424—425.
5. Маскин В.В., Петренко А.А., Меркулова Т.К. Вариативные модели модернизации сельской школы: Методическое пособие. — М.: АРКТИ, 2005. — 68 с. (Метод. биб-ка).
6. Психолого-педагогический словарь / Авт-сост. В.А. Мижериков. — Ростов н/Д., 1998. — С. 115.
7. Социальное проектирование / Сост. О.Б. Коновалова, Ж.В. Рыжова. — Н. Новгород: Педагогика, 2004. — С. 35.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. — М., 1980. — С. 277.

1.2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ «ЛУНТИК» ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ» В КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Анисимова Нина Федоровна

учитель-дефектолог МБДОУ

«Детский сад комбинированного вида № 1 г. Кировска»,

г. Кировск

E-mail: defectolog-logoped@rambler.ru

Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития имеет выраженную коррекционно-развивающую направленность. Определяющим фактором при формировании системы воспитания и обучения детей данной категории являются их психологические особенности.

Дошкольники с ЗПР имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны многочисленные нарушения в познавательной и эмоционально-волевой сфере. У таких ребят в большей или меньшей степени оказываются нарушенными познавательные процессы: восприятие, внимание, память, мышление, речь, мелкая моторика. Нарушение эмоционально-волевой сферы и поведения проявляется в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности или, наоборот, вялости, апатичности. Наблюдается снижение интереса к обучению, пониженная работоспособность [1, с. 149, 154—160].

Чтобы заинтересовать ребят, сделать обучение осознанным, нужны нестандартные подходы, новые технологии. В связи с этим выбор наиболее эффективных методов психолого-педагогического воздействия на дошкольников с ЗПР является важным условием успешной коррекционной работы с воспитанниками.

Автором статьи используются разнообразные методы и приемы компенсаторно-восстановительного обучения детей с ЗПР. Широко применяются методы и приемы, активизирующие познавательную

деятельность: проблемно-игровые ситуации, сюжетные сценки, эксперименты, специальные упражнения и задания. Наряду с использованием хорошо известных классических игр, в достаточном многообразии описанных в специальной методической литературе, практикуются также компьютерные игры.

В настоящее время разработано огромное количество компьютерных игр, направленных на развитие познавательной деятельности дошкольников, подготовку их к школе. Это, например: «Баба Яга учится читать», «Мир вокруг нас», «Цвет и форма», «Занимательная логика» и другие.

Автором статьи была апробирована и проанализирована компьютерная игра «Лунтик. Подготовка к школе» [2]. В результате ее внедрения в коррекционный процесс с детьми с ЗПР выявлена ее ценность для стимулирования индивидуальной деятельности воспитанников, развития их психических процессов, расширения кругозора, формирования математических представлений и знаний о буквах.

Игра создана по мотивам фильма «Лунный гость» кинокомпании СТВ и студии «Мельница». Состоит из 10 обучающих заданий, подобранных специально для старших дошкольников.

К игре привлекались 10 детей с ЗПР 5—6 летнего возраста группы компенсирующей направленности ДООУ. С каждым ребенком работа проводилась индивидуально. Соблюдались гигиенические требования, предъявляемые к использованию ИКТ в образовательном процессе детского сада.

Анализ состояния психического развития детей группы на начало учебного года показал, что из 10 обследуемых дошкольников: у 7 (70 %) наблюдается нарушение внимания, у 8 (80 %) — памяти, у 10 (100 %) — фонематического восприятия, у 10 (100 %) — мышления, у 10 (100 %) — мелкой моторики; у 6 (60 %) ограниченный запас знаний об окружающем, у 7 (70 %) недостаточный уровень математических представлений, у 10 (100 %) нарушения речи. По результатам обследования видно, что дети группы нуждаются в коррекции всех познавательных процессов, испытывают большие трудности при обучении.

Как известно, ребят данной категории сложно заинтересовать процессом обучения. Наличие же в компьютерной игре «Лунтик. Подготовка к школе» анимаций, ярких персонажей, сюрпризных моментов помогало выполнять эту задачу.

Каждое задание направлено на решение определенной образовательной задачи и представляет из себя короткую законченную историю из жизни главного героя — Лунтика, и его друзей.

Для стимулирования воспитанников используются различные формы взаимодействия с героями игры. Персонажи указанного мультфильма обращаются к играющему с просьбами о помощи, приглашают его к участию в игре.

Первое рассматриваемое задание направлено на обучение счету, соотнесение количества с цифрой, запоминание цифр. Героями выступают пчелы и гусеницы. На цветочном лугу Пчеленок засыпает нектар в ведро. Детям нужно посчитать, сколько лопаток нектара он засыпал в ведро, и показать соответствующую цифру (от 1 до 10). При этом дается следующая установка: «Если ты ответишь правильно, пчелы смогут принести ведро в улей», значительно повышающая желание детей выполнить задание правильно, без ошибок.

Гусеницы в своей части задания занимаются выращиванием цветов и обращаются к ребенку с вопросом: «Сколько цветов ты хочешь, чтобы мы вырастили сейчас?». Играющий выбирает одну из предложенных цифр (от 1 до 10), и ровно столько цветов появляется на экране. В результате ребенок дополнительно запоминает названия цифр.

В задании «Игра в прятки с Милой» дети упражняются в ориентировании на плоскости. Персонаж Мила, изображенная в виде маленькой девочки, прячется в цветках, расположенных вокруг Лунтика, и говорит, с какой стороны от него она находится: «Я слева!», «Я справа!», «Я снизу!», «Я сверху!», «Я позади!», «Я спереди!». Ребенку предлагается помочь Лунтику найти ее — показать цветок, в котором она спряталась. Правильность ответа оценивается героем игры. В случае ошибки дается дополнительная мотивация: «Что-то здесь не так! Играем дальше».

Задачу обучения детей различению геометрических фигур, нахождению названной фигуры среди предложенных решает следующее игровое задание. На экране поочередно появляются фигуры: круг, треугольник, квадрат, прямоугольник. Друзья Лунтика, также узнаваемые герои популярного мультфильма, называют каждую из показанных фигур. При этом один из персонажей дает правильный ответ, а двое других ошибаются. Играющему предлагается показать, кто из героев дал верный ответ. Задание дополнительно развивает у ребят сосредоточенность, концентрацию внимания.

В следующем рассматриваемом задании дети упражняются в различении предметов по величине. Лунтик обращается к играющему с просьбой помочь упаковать подарки для друзей. Герой игры говорит, какая коробка ему нужна: большая, маленькая, широкая,

узкая, высокая, низкая, — а ребенок выбирает нужную из предложенных [2].

В коррекционной работе со старшими дошкольниками важно уделять особое внимание подготовке к обучению грамоте. Игра «Лунтик. Подготовка к школе» содержит ряд заданий с буквами. Выполняя их, дети упражняются в различении букв, подборе и назывании картинок на заданную букву, легче и быстрее запоминают буквы.

Например, играющему предлагается помочь Лунтику собрать цветы для Милы. На экране изображается большое количество цветов, на каждом нарисована определенная буква. Каждая буква находится на нескольких цветках. Мила говорит, с какой буквой ей нравятся цветы, а ребенку нужно найти все цветы с этой буквой.

В другом задании жуки-художники нарисовали на свои буквы картины. Играющему предлагается указать жука, картины которого он хочет посмотреть, и тогда на экране появляются изображения предметов, названия которых начинаются на букву жука-художника. Например, ребенок указывает на жука с буквой Л, и жук демонстрирует свои картины на эту букву: лодка, лестница, ложка; жук Ш — шляпа, шарф, шоколад; жук К — кубик, клубок, капуста, книга. Для каждой буквы алфавита предусмотрена группа картинок.

Для привлечения внимания ребенка и дополнительной мотивации одно из заданий построено в форме фокуса. Задание заключается в соотношении изображений предметов с предложенной буквой. Фокусник затрудняется и обращается к играющему: «Что-то моя телепатия не срабатывает. Подскажешь мне?». При правильном выполнении игра дополнительно стимулирует ребенка фразами: «Ничего себе! Да ты тоже фокусник!» [2].

Таким образом, трудный и скучный для дошкольников с ЗПР процесс обучения превращается в веселое путешествие в красочный мир Лунтика и его друзей. Дети с желанием и интересом выполняли задания, старались получить одобрение от персонажей игры. Задания понятны и доступны детям, вопросы в них точно сформулированы. В работе не использовались задания игры на выстраивание букв по алфавиту, в связи с тем, что эта задача с детьми с ЗПР в дошкольном возрасте не решается.

Практическое использование компьютерной игры «Лунтик. Подготовка к школе» позволяет сделать следующие выводы.

Выбранная игра является эффективным методом формирования у детей с ЗПР таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, предпосылки развития логического мышления. Результаты психолого-педагогического обследования

воспитанников в середине учебного года (январь 2013 г.) подтверждают это: у 4 (40 %) детей повысился объем зрительной и вербальной памяти, у 3 (30 %) улучшилось распределение и устойчивость внимания, активизировалась мыслительная деятельность, у 5 (50 %) повысился уровень математических представлений, у 4 (40 %) улучшились показатели речевой деятельности. Игра дает возможность в доступной детям занимательной форме решать образовательные задачи подготовки их к обучению в школе. Выполняя задания игры «Лунтик. Подготовка к школе», ребята получают большой эмоциональный и познавательный заряд.

Список литературы:

1. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. — М.: АСТ; Астрель, 2008. — 222 с.
2. Лунтик. Подготовка к школе. Лицензионная копия игры от «1С». Фирма «1С». Россия, 123056, Москва, а/я 64.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОГО ПРОФИЛЯ

Зайцева Юлия Викторовна

*преподаватель спец. дисциплин ГБОУ АО СПО АГПК,
г. Астрахань*

E-mail: Zayteva431@mail.ru

Основными целями данной статьи являются:

- показать важность формирования профессиональных компетенций будущих специалистов нефтегазового профиля;
- рассказать о методиках преподавания с использованием современных имитаторов-тренажеров и других компьютерных технологий.

Профессиональная компетенция — это способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач профессионального рода деятельности [3, с. 123].

Объектами профессиональной деятельности специалистов предприятий нефтегазового профиля являются технология добычи нефти и газа, применяемое оборудование, технология увеличения дебита скважины, ремонтные работы.

К обучению специалистов по данным процессам предъявляются повышенные требования:

- недопущение возникновения ни одного неосознанного навыка;
- закрепление на психомоторном уровне чувства скважины и реакции на изменение ее состояния;
- получение навыков по диагностике внештатных ситуаций;
- обеспечение возможности анализа действий обучаемого после выполнения учебного задания;
- обучение возможным осложнениям эксплуатации скважин и методам их ликвидации.

Выполнение всех вышеуказанных требований невозможно без средств компьютерного моделирования состояния скважин.

В качестве средств компьютерного моделирования используются семейства тренажеров-имитаторов АМТ, которыми в настоящее время оснащено большинство учебных центров нефтегазодобывающих предприятий России.

При работе с конкретной моделью тренажера «Капитальный ремонт скважин» обучаемому предоставляется изображение наземного оборудования, визуализация которого представляет интерес для понимания изучаемых технологических процессов, а также разреза скважины для наблюдения за скрытыми от глаза процессами. Кроме того, на экране присутствуют графики технологических параметров изменений, характеризующих состояние модели и окна вывода их цифровых значений, информации об аномальных ситуациях и пульт управления ходом самой задачи и масштабом времени. Каждая из моделей тренажера имеет свой набор используемого оборудования и свое изображение на экране компьютера. Для простоты работы с моделью органы управления представлены изображениями соответствующих узлов оборудования. В тех местах экрана, где находятся управляющие органы, курсор меняет свой вид, информируя обучаемого о возможности соответствующего воздействия на управляющие параметры модели.

Данные имитации можно проделывать как на компьютере, так и на пульте управления (рис. 1 и 2). Причем рекомендуется сначала проводить данные операции с использованием компьютера, управляя процессом с помощью мыши, а после закрепления материала

для большей наглядности их проводят на пульте управления. В данном случае обучаемые могут ощутить всю ответственность за проведение операции лично, что впоследствии способствует выработыванию профессиональных навыков будущего специалиста.



Рисунок 1. Спускоподъемные операции на компьютере

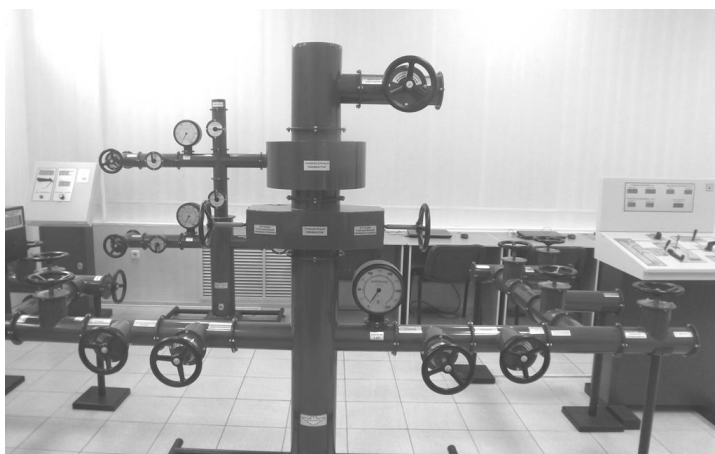


Рисунок 2. Спускоподъемные операции на пульте управления

Имитатор-тренажер «Капитального ремонта скважин» включает в себя следующие работы:

- освоение скважин свабом;
- компрессорный способ освоения;
- гидравлический разрыв пласта;
- гидропескоструйная перфорация;
- солянокислотная обработка скважин;
- спускоподъемные операции.

При управлении имитатором-тренажером «Капитального ремонта скважин» в процессе имитации задачи возможны ошибочные действия, которые могут привести к поломкам оборудования или авариям в скважине.

Реакция имитатора-тренажера на ошибочные действия следующая:

- выдается сигнал об ошибке на экран компьютера или загорается красная лампочка на пульте управления;
- если ошибка изменяет параметры технологического процесса, то все эти изменения отражаются на контрольно-измерительных приборах;
- название ошибки и начисленное штрафное время фиксируется в журнале обучаемого, который после выполнения задачи можно вывести на печатающее устройство.

У каждого обучаемого в процессе работы может возникнуть самопроизвольно аварийная ситуация (подающаяся исправлению или фатальная), а также преподаватель может «подкидывать» аварии с главного компьютера. В результате преподаватель может оценить реакцию на аварийную ситуацию у обучаемого и ее устранения, что также способствует выработыванию профессиональных компетенций будущего специалиста.

Имитатор-тренажер является новейшим эффективным техническим средством обучения, способствующим сохранению человеческих жизней, оборудования и скважины от возможных последствий ошибок персонала непосредственно на производстве.

Применение информационных технологий в образовательном процессе — это не только проведение виртуальных лабораторных работ на имитаторе-тренажере «Капитальный ремонт скважин», но и использование презентаций, видеоматериала, компьютерного тестирования на учебных занятиях [2, с. 134].

Все вышеперечисленные методы обучения, во-первых, более интересны и наглядны как для студентов, так и преподавателей, а во-вторых, они способствуют подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Бордовской Н.В. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. для вузов. — М.: Академия, 2009. — 192 с.
3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для вузов. — М.: Академия, 2007. — 368 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ

Кузнецова Анна Сергеевна

учитель английского языка, МАОУ гимназия № 70,

г. Екатеринбург

E-mail: anna.s.kuznetsova@yandex.ru

Современные условия жизни обуславливают новые требования общества к уровню развития и образованности личности и сказываются на изменении содержания, средств и методов педагогической деятельности. Одной из форм преподавания иностранного языка, позволяющей сделать учебную деятельность максимально эффективной, повысить уровень мотивации, является применение компьютерных технологий, что особенно актуально при самостоятельной работе учащихся. Использование средств ИКТ оптимизирует процесс обучения иностранному языку с целью экономии аудиторного учебного времени, активизирует поиск новых знаний обучающимися, развивает творческий характер образования и повышает качество усвоения учебных программ.

Самостоятельная работа понимается нами как разновидность самостоятельной учебной деятельности без непосредственного участия преподавателя в рамках организованного обучения, осуществляемая в различных формах с нарастающей познавательной самостоятельностью обучающегося и направленная на достижение цели обучения и подготовку к самообразованию [1].

В нашей работе для формирования умений и навыков письма и письменной речи при самостоятельной работе учащихся 5 классов школы с углубленным изучением английского языка мы используем разнообразные средства ИКТ. Одним из программных продуктов и комплексов является система Moodle. Это многофункциональный программный комплекс, организованный на базе специальной Интернет-платформы.

Клиентский компонент Moodle открывается посредством Интернет-браузера (как страница в Интернете) и позволяет пользователю посредством авторизации получить доступ к назначенным ему учебным материалам. Страницы Moodle могут включать в себя упражнения, чаты, форумы, глоссарий, урок и иные элементы, выполнение которых может быть оценено как преподавателем, так и самой программой [3].

Администраторский компонент предоставляет преподавателю большие возможности: добавление пользователей, просмотр работ обучающихся, создание расписания и т.п. Конструкторский компонент позволяет разрабатывать курсы дисциплин, добавлять необходимые структурные элементы и ресурсы. Серверный компонент Moodle обеспечивает реализацию всех функций клиентского, административного и конструкторского компонентов.

Преимуществом системы Moodle является ее высокая функциональность и доступность посредством сети Интернет, что обеспечивает дистанционный доступ обучающихся и преподавателей.

Стандарт среднего общего образования по иностранному языку в 5 классе школы с углубленным изучением иностранного языка предусматривает развитие следующих умений и навыков при обучении письму и письменной речи:

- графически правильное оформление письма;
- написание коротких поздравлений;
- выражение пожеланий;
- написание личных писем с опорой на образец;
- выписывание необходимой информации из текста;
- заполнение бланков;
- использование письма как средства обучения другим видам речевой деятельности [2].

При реализации программных требований применительно к письму наблюдается дефицит времени, недостаточна индивидуализация обучения. Выполняется малое количество письменных упражнений, в том числе связанных с другими видами речевой деятельности.

В нашей работе мы считаем целесообразным использование самостоятельной работы учащихся для оптимизации процесса обучения иностранному языку с целью экономии аудиторного учебного времени, активизации поиска новых знаний обучающимися, развития творческого характера образования и повышения качества усвоения учебных программ.

Разрабатываемое нами электронное учебное пособие на базе Moodle включает в свой состав такие элементы, как теоретический материал, тренировочные упражнения, гиперссылки на другие компьютерные обучающие программы, ресурсы сети Интернет и контрольно-измерительные материалы (тесты для входного, промежуточного и итогового тестирования и т. п.).

Весь материал разделен на модули, направленные на формирование отдельных навыков и умений по содержательно-целевым направлениям обучения письму.

1. Овладение орфографией. Модуль направлен на формирование дидактических умений:

- проговаривание по буквам слова (спеллинг),
- изучение образца,
- использование справочника, словаря,
- самоконтроль относительно правильности собственных действий.

2. Овладение пунктуацией. Модуль направлен на формирование дидактических умений:

- определение границы предложения,
- необходимость вспомнить правила расстановки знаков препинания,
- использование справочника.

3. Овладение письмом как средством обучения иноязычной письменной речи: написание простых сочинений, заявлений, писем (в т. ч. e-mail), записок. Модуль направлен на формирование дидактических умений:

- представление о содержании, плане,
- представление ситуации актуального общения,
- определение стиля в зависимости от ситуации общения,
- определение структуры,
- определение жанра,
- поиск образца,
- модифицирование,
- аргументирование (суждения, доказательства).

- использование справочника, словаря.

4. Владение письмом как средством обучения другим видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение). Модуль направлен на формирование дидактических умений по группам упражнений:

А) упражнения на трансформацию:

- определение структуры,
- определение языковой установки,
- выбор языковых средств,
- поиск образца,
- модифицирование,
- использование справочника, словаря.

Б) упражнения на сокращение исходного текста:

- использование приемов языковой и смысловой компрессии текста,
- выписывание предложений, которые передают основное содержание,
- вычеркивание слов, которые только поясняют их,
- написание полученных в результате сокращения предложений,

- использование справочника, словаря.

В) упражнения на расширение текста:

- отбор слов, требуемых для данного конкретного текста,
- распределение предметных признаков в группе предложений,

- распространение предложений,
- добавление информации в текст,
- использование справочника, словаря.

Г) упражнения на выписывание из текста информации:

- определение коммуникативной ситуации,
- выписывание ключевых слов, фраз, фактов,
- использование справочника, словаря.

Д) упражнения на заполнение таблицы:

- разбивка текста на фрагменты,
- выделение основной мысли,
- выделение ключевых слов, выражений,
- анализ образца заполнения,
- использование справочника, словаря.

5. Письмо как средство обучения различным видам речевого, языкового материала: грамматика, лексика и т. д. Модуль направлен на формирование дидактических умений:

- повторение лексического материала, грамматических правил,
- выделение необходимых лексических, грамматических структур,
- определение их роли и места в тексте,
- поиск образца,
- семантизация лексических единиц и грамматических структур в речи,
- использование справочника, словаря.

Первичные наблюдения подтверждают наше предположение, что использование подобных программных продуктов для организации самостоятельной работы помогает оптимизировать процесс обучения письму и письменной речи и повысить качество усвоения программы. Конкретные параметры организации самостоятельной работы с применением ИКТ для совершенствования навыков и умений письма предстоит выяснить в дальнейшей опытно-поисковой работе.

Список литературы:

1. Кузнецова А.С. Использование средств ИКТ в самостоятельной работе учащихся 5 классов при обучении письменной речи на иностранном языке // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 30—32.
2. Сборник нормативных документов. Иностраный язык / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2009. 287 с.
3. MoodleDocs [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://docs.moodle.org/ru/> (дата обращения 23.12.2012).

СТАНДАРТЫ И СПЕЦИФИКАЦИИ КАК ОСНОВА НОРМАТИВНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ

Ларин Сергей Николаевич

*канд. техн. наук, старший научный сотрудник,
Центрального экономико-математического института РАН,
г. Москва*

Малков Устав Херманович

*канд. физ-мат. наук, старший научный сотрудник
Центрального экономико-математического института РАН,
г. Москва*

E-mail: sergey77707@rambler.ru

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-06-00006а «Методология экспертной оценки качества электронных образовательных ресурсов».

Следствием реформирования российской системы образования стало активное внедрение в практику образования на всех уровнях информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и использование новых форм представления дидактического контента в виде электронных образовательных ресурсов (ЭОР). При этом на первый план выходит задача повышения качественного уровня образования и подготовки квалифицированных специалистов на основе принципиально нового представления дидактического контента в ЭОР.

В соответствии с ГОСТ Р 52653-2006 под ЭОР понимается «образовательный ресурс, представленный в цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них, а также данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в учебном процессе» [1]. В этом же документе вводится понятие «дидактический контент», под которым понимается структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе. Дидактический контент и формы его представления являются основой ЭОР.

Сегодня в хранилищах информационно-образовательных ресурсов разной степени централизации, начиная от Федерального центра информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР) [2], федеральных Интернет—порталов и заканчивая порталами отдельных высших образовательных заведений (ВУЗов) представлено свыше 7000 различных по структуре, содержанию и формам представления дидактического контента ЭОР. Данное обстоятельство предопределило актуальность и приоритетность задачи реализации универсальных и гибких механизмов экспертной оценки качества разработанных ЭОР.

За рубежом практика экспертной оценки качества разработанных ЭОР предполагает наличие системы стандартов и спецификаций, при помощи которых описываются адекватные условия их применения. Они формируются на основании стандартных требований к интерфейсам взаимодействия, форматам и протоколам обмена информацией, обеспечению мобильности, интероперабельности, стабильности, эффективности и других качеств, необходимых для создания систем открытого образования с использованием ЭОР.

Важным принципом представления дидактического контента ЭОР является объектно-ориентированный подход, согласно которому информация разбивается на небольшие законченные фрагменты (пакеты), имеющие определенную структуру и обладающие рядом общих свойств. Конструктивно пакет состоит из двух блоков:

- 1) манифест (общая (мета) информация, описывающая ресурс в удобной для автоматической обработки форме);
- 2) содержание (дидактический контент ЭОР).

Манифест представляет собой описание данных по следующим уровням:

- блок ресурсов, в котором перечислены ресурсы, входящие в ЭОР, а так же наборы метаданных и физические файлы, определяющие его дидактический контент;
- блок логической структуры ЭОР — иерархическая организация дидактического контента в форме так называемых «узлов» (item), каждый из которых имеет характеризуется набором метаданных и ссылок на какую-либо часть блока ресурсов;
- блок ЭОР — представлен метаданными, описывающими характеристики ЭОР в целом.

Основной формой представления манифеста является XML-документ, включающий в себя полный состав дидактический контент ЭОР. Если ЭОР предназначен для конкретного пользователя, то в манифест дополнительно включается информация о структуре

дидактического контента и последовательности его предоставления в ЭОР в процессе обучения.

Содержание включает набор физических файлов, составляющих дидактический контент ЭОР. При этом каждому файлу может соответствовать своя описательная информация, которая в случае необходимости также может быть включена в манифест. Файлы, в свою очередь, логически объединяются в ЭОР или их модули. Как и файлы, ЭОР и их модули могут иметь свои метаданные. Причем сами файлы не обязательно должны непосредственно входить в состав ЭОР. Главное заключается в обеспечении их доступности пользователю в любой момент времени, например, через сеть Интернет или образовательные порталы ВУЗов. Такая структура представления учебных материалов является широко признанной, и, наряду с международными стандартами в разных вариациях используется в спецификациях [6, 7].

Под стандартом принято понимать признанную на национальном или международном уровне технологию, формат или методику, подробно документированную и одобренную хотя бы одним из общепризнанных международных органов [4, с. 46]. Основное назначение стандарта заключается в определении степени соответствия разработанных ЭОР установленным требованиям, что, по сути, равнозначно экспертной оценке его качества, а также в их официальной сертификации, например, при помощи стандарта ISO 9000. Поскольку развитие ИКТ в настоящее время существенно опережает процессы разработки стандартов, то в образовательной практике требования стандартов (регламентирующие, организационные, технические и др.) к созданию и применению ЭОР часто заменяются так называемыми спецификациями. Таким образом, спецификация представляет собой разработанный в рамках образовательной сфере «пред-стандарт», не поддерживаемый официальными органами, однако полезный для достижения стандартизации «де-факто» в промежутке между появлением потребности в стандарте и его одобрением стандартизирующей организацией, например ISO (International Standards Organisation), IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) и т. д. [4, с. 47]. Этими организациями разработаны основные стандарты и спецификации, применяемые для обоснования организационных и нормативно-регулирующих аспектов проведения независимой экспертизы, экспертного обеспечения и сопровождения практической реализации экспертной оценки качества ЭОР. Спецификации могут быть ратифицированы IEEE

или ISO в качестве стандартов только после их апробации как можно большим числом образовательных учреждений (ОУ).

Так, в 2002 году IEEE утвердил согласованную международную версию Стандарта описания образовательных объектов IEEE Learning Object Metadata (LOM) [5]. Идеология построения LOM предусматривает выделение множества общих свойств информационных составляющих ЭОР, для которых наиболее важно обеспечить унификацию описаний и интероперабельность приложений, оперирующих такими описаниями. При этом ни виды информационных составляющих ЭОР, ни особенности их приложений заранее не ограничиваются. Благодаря указанным принципам система метаданных LOM может применяться для описания ЭОР как в узкой, так и в самой широкой трактовке. Концептуальная схема LOM определяет набор метаданных и их элементов для описания релевантных характеристик ЭОР. Базовая схема LOM v1.0 полностью включена информационную модель описания Спецификации метаданных информационных ресурсов сферы образования России, которая получила название (RUS_LOM) и будет кратко рассмотрена ниже.

Спецификация RUS_LOM определяет информационную модель описания структуры метаданных ЭОР: иерархию образующих его элементов данных, их типы и семантику, пространства значений, атрибуты повторяемости и упорядоченности, предельной повторяемости и предельного объема. Основным способом представления метаданных является использование расширяемого языка разметки XML. Информационная модель RUS_LOM полностью сохраняет семантику и атрибуты элементов базовой схемы LOM v1.0, а также наборы значений, входящих в связанные с ними словари. Аналогично концептуальной схеме LOM информационная модель RUS_LOM состоит из совокупности элементов данных, образующих иерархическую структуру.

Элементы данных информационной модели RUS_LOM характеризуется следующими атрибутами: индексом; именем; описанием; повторяемостью; упорядоченностью значений; типом данных; предельным объемом; предельной повторяемостью [3]. Ниже кратко раскрыты их предназначение и структура.

Индекс элемента отражает его положение в иерархической структуре метаданных и состоит из компонентов, выражаемых арабскими цифрами. Индексы элементов расширения в RUS_LOM включают символ «e» (от лат. «extension» — расширение), стоящий перед цифровым компонентом и соответствующий уровню,

на котором располагается первый добавленный элемент, являющийся подчиненным по отношению к другим элементам.

Идентификация элементов метаданных осуществляется по их именам. Имя элемента состоит из одного или нескольких слов, записываемых латинскими буквами. На основе имен элементов определяются ключевые слова (теги, метки), идентифицирующие соответствующие поля и группы полей в представлении метаданных.

Описание характеризует семантические связи одного элемента с другими элементами, его допустимые значения, их формат, правила и рекомендации, касающиеся представления и интерпретации его значений.

Атрибут повторяемости отражает допустимость наличия в метаданных нескольких экземпляров элемента (т. е. допустимость указания нескольких значений для одного элемента).

Атрибут упорядоченности значений определяется для элементов, которым приписан атрибут повторяемости. Для этих элементов данный атрибут может принимать одно из двух значений: либо множество значений упорядочено (ordered); либо множество значений не упорядочено (unordered). Для первого случая порядок значений в экземпляре метаданных является несущественным. Для второго случая порядок, в котором приведены значения метаданных, имеет определенный смысл. Например, для элемента 2.3.2 порядок значений может отражать убывание степени его вклада.

Из шести типов данных, которые используются в `RUS_LOM`, пять соответствуют типам данных, определенным в стандарте [5]. Шестой тип данных — `Binary Resource` — используется в рамках расширения `RUS_LOM` и предназначен для представления бинарных данных, соответствующих графическим иллюстрациям ЭОР.

Предельный объем фиксирует максимальный размер значения элемента, представляемого символьной строкой. Предельная повторяемость задает максимальное количество значений повторяющегося элемента метаданных. Для выражения предельного объема и предельной повторяемости используется показатель «наименьший допустимый максимум» (`SPM` — `smallest permitted maximum`). Он определяет наименьший максимальный размер значения в символах или наименьшее максимальное количество экземпляров (значений) элемента данных, которые должны поддерживать приложения, работающие с метаданными. Например, указание для элемента строкового типа предельного объема, равного 50 символам и интерпретируемого как `SPM`, означает, что приложения, оперирующие с метаданными, должны корректно обрабатывать

значения этого элемента, размер которых не превосходит, как минимум, 50 символов. Аналогично, из предельной повторяемости элемента, равной 10 экземплярам и интерпретируемой как SPM, следует, что приложения, оперирующие с метаданными, должны корректно обрабатывать, как минимум, 10 значений этого элемента в рамках одного экземпляра метаданных. При этом не запрещается реализовывать в приложениях поддержку предельного объема и повторяемости, превышающих установленные значения SPM [3].

К спецификации приложен набор справочных XML-схем, описывающих модель XML-экземпляра метаданных. В них отражена большая часть правил XML-привязки информационной модели RUS_LOM и рекомендуемые подходы к ее поддержке в приложениях на основе XML-технологий. Правила XML-привязки описаны в табличной форме с комментариями к ним и фрагментами XML-синтаксиса экземпляра метаданных. Каждому экземпляру метаданных в RUS_LOM соответствует таблица, содержащая перечень непосредственно подчиненных ему элементов. Строка таблицы представляет элемент данных RUS_LOM, который характеризуют: индекс и имя; содержательное название; имя соответствующего элемента XML; имена элементов, подчиненных данному элементу; параметры Min и Max; атрибут упорядоченности значений; тип данных. Они могут использоваться при формировании и валидации XML-экземпляров метаданных, а также служить примером при разработке альтернативных XML-схем.

Таким образом, по аналогии с зарубежной практикой в нашей стране в качестве основы нормативного регулирования экспертной оценки качества разработанных ЭОР выступают требования международных стандартов и спецификаций, которые устанавливаются исходя из достаточно длительного опыта проектирования и разработки ЭОР. В то же время для учета специфики отечественной системы образования и практики использования ЭОР в процессе обучения в России стали разрабатываться свои стандарты и спецификации, которые во многом основаны на международном опыте, но позволяют учитывать отдельные особенности российской образовательной практики. Такой подход позволяет поддерживать на высоком уровне экспертную оценку качества проектирования и разработки ЭОР, и, тем самым, способствовать дальнейшему реформированию отечественной системы образования, направленному на подготовку квалифицированных специалистов.

Список литературы:

1. ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения». — М.: Стандартинформ, 2007. — 12 с.
2. Данные официального сайта Федерального центра информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fcior.edu.ru>.
3. Метаданные для информационных ресурсов сферы образования. XML-привязка информационной модели. — М., 2006.
4. Нестеров А.В. Основы экспертно-исследовательской деятельности. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2009. — 163 с.
5. IEEE 1484.12.1-2002. Learning Object Metadata standard. — New York: IEEE, 2002.
6. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004 [Электронный ресурс] / Advanced Distributed Learning Initiative. — 2nd Edition. — USA: ADL, 2004. — Режим доступа: <http://www.adlnet.org/Scorm/downloads.cfm>.
7. IMS Content Packaging Specification [Электронный ресурс] / IMS. — Version 1.1.4. — UK: IMS, 2004. — Режим доступа: http://www.imsglobal.org/content/packaging/cpv1p1p4/imsdp_infv1p1p4.html.

ЭЛЕКТРОННЫЙ КОНСПЕКТ ПО ФИЗИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДОТ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА

Савицкая Анна Викторовна

*канд. пед. наук, доцент Челябинского института путей сообщения,
г. Челябинск*

E-mail: anna_saviz@mail.ru

В настоящее время университетское физическое образование находится в процессе преобразований, целью которых является подъем его на новый качественный уровень, соответствующий новым условиям и требованиям стандарта образования. Для решения поставленной задачи необходимо педагогический процесс в высшей школе направить в «русло» формирования потребности в самообразовании студентов посредством самостоятельной работы в информационно-образовательной среде. Все большую популярность

в учебном процессе стали приобретать дистанционные образовательные технологии (ДОТ).

ДОТ — образовательные технологии, реализуемые посредством информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и преподавателя [2, с. 13].

Формирование готовности будущего специалиста железнодорожного транспорта к целенаправленному самообразованию, к использованию приемов и навыков самообразовательной деятельности является организация самостоятельной работы в учебном процессе и воспитание самостоятельности. В связи с этим огромную роль играет организационно-методическая деятельность преподавателя с использованием информационных и коммуникационных технологий и деятельностью по обеспечению процесса обучения учебно-методическими материалами, обеспечивающих успешное усвоение студентами знаний, умений и навыков с применением ДОТ.

Освоение теоретического материала по физике осуществляется не только в результате работы с печатными учебными пособиями, конспектами, но и подразумевает использование электронных учебно-методических ресурсов, электронных конспектов, виртуальных лабораторий, тестовых тренажеров [1, с. 3]. Дидактическая роль электронного конспекта представлена на рис. 1.



Рисунок 1. Дидактическая роль электронного конспекта по физике в вузе

Предложенный электронный конспект лекций по волновой оптике, предназначен для самостоятельной работы студентов как дневной, так и заочной форм обучения. Он структурирован по логически завершенным модулям для удобства модернизации материала и успешного его усвоения студентами. Структура и содержание модулей представлена следующим образом:

- Наименование модуля, срок его реализации
- Перечень тем лекционного курса, входящих в модуль
- Перечень тем практических занятий, входящих в модуль
- Перечень лабораторных занятий, входящих в модуль
- Перечень самостоятельных видов работ (проектная тема)
- Формируемые компетенции.

Учитывая особую важность электронного конспекта для обеспечения самостоятельной работы студентов, при его разработке придерживались следующих рекомендаций:

Лекционный материал изложен и отобран в соответствии с требованиями ГОС ВПО, рабочей программы по физике и структурирован на модули учебного материала, обеспечения оперативного самоконтроля и текущего контроля, а также управление познавательной деятельностью студента. В электронном конспекте представлены основные ступени его успешного изучения: теоретический материал (основные понятия, законы, определения), примеры решения задач, лабораторные работы, тестовый контроль, применение материала с учетом специфики будущей профессии, историческая справка, список рекомендуемой литературы по теме (рис. 2).



Рисунок 2. Содержание электронного конспекта по физике

В электронном конспекте представлена удобная навигация, что позволяет быстро переходить от одной страницы материала к другой, возвращаться в исходное положение, когда посчитает нужным. В связи с этим лекционный материал представлен гиперссылками — студент, может, щелкнув на ссылку, открыть другой документ или видео файл, просмотреть графическое изображение или физическую анимацию, фильм, распечатать любую страницу материала.

Практические занятия представлены в виде образцов основных типовых задач по теме: Интерференция света. Дифракция света. Поляризация света. Имеют целью научить студента применять основные физические формулы к решению конкретных задач, а также содержат задачи для самостоятельного решения. При решении студент всегда может выбрать удобную для себя траекторию и в случае затруднения с помощью гиперссылок обратиться к тексту лекций.

Историческая справка предназначена для развития познавательного интереса к изучаемому материалу, позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность студентов по физике; студент должен иметь представление о взглядах ученых на природу света, на их вклад в развитие оптики, знать основные исторические этапы становления оптики.

Лабораторные работы имеют целью закрепления теоретического и практического материала по физике. Студентам предлагается выполнить следующие виды работ по волновой оптике:

- Изучение закона преломления света
- Изучение дифракции света
- Определение радиуса кривизны линзы
- Изучение поляризации света
- Определение концентрации раствора.

Так как живой эксперимент невозможно заменить виртуальным, то все лабораторные работы выполняются в аудитории. Описание лабораторных работ, бланк отчетности, студентам выдается в электронном и печатном виде. Обработка результатов измерения осуществляется с помощью компьютера, результаты сдаются преподавателю.

Большую значимость для студентов представляет материал прикладного характера. В электронном конспекте он представлен после изучения теоретического материала, с целью активизации знаний по волновой оптике и их дальнейшее применение в железнодорожном транспорте (зеркала, светофильтры, линзы, поляризаторы).

Тестовый материал. Предназначен для диагностики хода изучения тем, представленных в электронном конспекте по темам:

- Интерференция света
- Дифракция света
- Поляризация света.

Все тестовые задания направлены на применение знаний, полученных в ходе изучения лекционного материала. Они стимулируют учебный труд студента, способствуют своевременному определению пробелов в усвоении материала, повышают общую продуктивность учебного процесса.

Библиографический список представлен в виде основной и дополнительной литературы к конспекту. Подразумевается и использование электронных ресурсов, рекомендованных преподавателем.

Следует отметить, что результаты учебной деятельности студентов с применением ДОТ требуют постоянного контроля со стороны преподавателя. Это дает возможность составить объективную картину по каждому студенту и группы в целом: что было усвоено, а что нет, какие навыки удалось сформировать [3, с. 184]. Формы контроля могут быть разными: рефераты, тесты, контрольные работы. Важна также и обратная связь с обучаемыми: удобно ли работать с электронным конспектом? Ясно ли изложено содержание изучаемого материала? Как можно модернизировать курс? и т. д. Ответы на эти вопросы позволяют скорректировать учебный процесс с применением ДОТ, сделав его более удобным для студентов. Для оценки эффективности разработанного курса может быть использована модульно-рейтинговая система контроля знаний студентов.

Таким образом, электронный конспект с применением ДОТ, предназначен для гарантированного достижения результата обучения студентов и возможности их самосовершенствования и самоорганизации в изучении физики.

Список литературы:

1. Елагина О.Б. Организация учебного процесса на основе дистанционных образовательных технологий: учеб. пособие. — Челябинск: Цицеро, 2004. — 46 с.
2. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учеб. пособие / Н.В. Волженина. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. — 112 с.
3. Педагогические технологии дистанционного обучения. Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.

1.3. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

БОРЬБА КРЫМСКОТАТАРСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ В ПЕРВЫЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ XX ВЕКА

Аблякимова Зейнеп Таировна

старший преподаватель кафедры истории правоведения и методики преподавания Республиканского высшего учебного заведения «Крымский Гуманитарный Университет»,

г. Ялта

E-mail: zeinep84@rambler.ru

Проблема просвещения для крымских татар в начале XX века стояла довольно остро. Она была связана, прежде всего, с национальной дискриминацией в Российской империи, так называемых «инородцев», невозможностью для последних свободно развивать родной язык, культуру, образование. С конца XIX в. активизируется деятельность интеллигенции крымских мусульман (крымских татар), что способствовало пробуждению и формированию национального самосознания. Важную роль в этом процессе сыграл Исмаил-бей Гаспринский (1851—1914), педагог-реформатор, общественный деятель, издатель газеты «Терджиман». Вокруг него и его газеты сплотились прогрессивные круги интеллигенции, стремившейся реформировать национальное образование. Образование рассматривалось крымскотатарской интеллигенцией как главное условие модернизации традиционного мусульманского общества и борьбы за национальные права тюркских народов в Российской империи.

Еще в конце XIX века прогрессивная педагогическая интеллигенция во главе с И. Гаспринским выражала неудовлетворение существующей системой народного образования и выдвигала свои требования, подвергаясь серьезной критике и осуждению со стороны духовенства. Особое значение И. Гаспринский придавал реформе старых мусульманских школ. Ему принадлежит идея создания в Крыму новометодных школ, создание типографии и издание газеты, а также учебной литературы на понятном для всех мусульман России общетюркском языке.

Сначала новометодные мектебе имели мало сторонников. Однако позже, увидев перспективность такой формы обучения, крымские татары стали отдавать туда не только мальчиков, но и девочек.

По сведениям Ю. Ганкевича в Таврической губернии к началу XX века обнаружили 27 мектебе, где преподавание велось по звуковому методу с использованием учебного пособия И. Гаспринского. В том числе по уездам: в Симферопольском — 10, в Ялтинском — 8, в Перекопском — 6, в евпаторийском — 2 и в Феодосийском — 1. А к 1913 году количество новометодных мектебов в Ялтинско-Севастопольском районе увеличилось до 50, в Симферопольском — 23, а в Феодосийско-Керченском — 33. В Перекопском и Евпаторийском уездах в числе наиболее выдающихся мектебов отмечено 6 в каждом [2, с. 118].

Важным фактором распространения просвещения и борьбы за образование на родном языке были региональные благотворительные общества помощи бедным мусульманам. Активными членами этих обществ являлись такие видные представители крымскотатарской интеллигенции как И. Гаспринский, И. Муфти-заде, А. и У. Боданинские, Куршут-бей и Сулейман-бей Крымтаевы, О. Заатов, Р. Медиев, Я. Байбуртлы и др. [3, с. 87].

Активные члены этих обществ видели потребность в создании в системе национального образования промежуточного звена по типу общероссийских прогимназий для подготовки к поступлению либо в конфессиональное медресе, либо в государственные средние школы. Этим звеном должна была стать мектебе-рушдие.

В частности известный общественно-политический и культурный деятель крымских татар Решид (Абдурешид) Медиев писал, что существующие в городах начальные учебные заведения необходимо реформировать, путем расширения учебного курса введением в него «Мусульманского вероучения, татарского и арабского языков, также и некоторых общеобразовательных предметов, как то: географии, истории, естествоведения и полного курса арифметики», превратив их таким образом в средние. По его предложению, курс обучения должен составлять 6—7 лет [4].

В период революционных событий 1905—1907 гг. подобные школы стали активно открываться благотворительными общественными организациями и частными лицами в Симферополе, Карасубазаре, Евпатории, Бахчисарае и деревнях Сараймине (окрестности Керчи, Феодосийский уезд), Дерекое (Ялтинский уезд), Корбек (Ялтинский уезд). Если в Симферополе, Карасубазаре, Евпатории и Сараймине они назывались «мектебе-рушдие» («школа

отроков»), то в Бахчисарае и в Ялтинском уезде они назывались «мектебе-сание» («школа второго типа»). И хоть второе определение правильное, однако закрепилось название мектебе-рушдие. В целом же программа их была сходна [2, с. 143].

Преподавание в этих школах должно было осуществляться на родном языке. Крымскотатарская педагогическая интеллигенция видела в этом важное педагогическое значение. «Родной язык учащихся с первых же шагов обучения — в виду доступности детскому пониманию — действует на учеников развивающим путем, заинтересовывает внимание детей и прививает любовь к дальнейшему обучению. Наконец, татарский язык служит незаменимым орудием в обучении русскому языку. Татарский язык на всех ступенях начальной школы будет служить передовым и готовым материалом к изучению необходимого русского языка, благодаря чему все сведения, пройденные на татарском языке, живо и сознательно будут восприниматься и дополняться на уроках русского языка». Подобным образом представители прогрессивной педагогической общественности аргументировали свою позицию в вопросе о языке преподавания в национальной школе. Они считали что крымскотатарский язык в татарской школе должен быть главным языком преподавания и должен предшествовать перед всеми общеобразовательными предметами в течение всего курса. По их мнению, успех усвоения общеобразовательных предметов зависит всецело от качества и правильной методики преподавания крымскотатарского языка [5].

Разницу между старой школой и рушдие показал в своем рассказе «Молитва ласточек» 1913 г. известный крымскотатарский поэт, общественно-политический деятель, муфтий Крыма Н. Челебиджихан. Автор создал неповторимый образ живого, непоседливого подростка — ученика старой школы («мектебе»), которая напоминает ему, «приникшую к земле детскую тюрьму». «В то время когда мы сквозь слезы, из-под палки по слогам заучивали задание, в разбитые окна школы влетали ласточки, сев на выступы балок, глядя на своих детенышей, радостно читали свои молитвы, обучая их, маленьких, мягких, в желтом пуху птенцов, учили любя, не из-под палки. И мы учились» [6, с. 35]

Важные общественные, политические события воспринимаются и своеобразно запечатлеваются в сознании подростка. От лица мальчика Н. Челебиджихан описывает, какие изменения произошли с открытием подобного типа школ. Если ранее дети учились сидя на коленках в темных непригодных для учения школах. То теперь открытая в селе новая школа — рушдие становится

символом новой жизни, ибо «она излучает свет, поражает глубиной знаний» и далее «Войдя в высокие двукрылые белоснежные двери, мы оказались в школе. Меня сразу охватила какая-то непонятная светлая радость. Из больших окон сквозь длинные белые занавески струился солнечный свет. Ровными рядами стояли парты, против них стояла на двух ножках широкая черная доска. По классу расхаживал молодой человек в круглой черной шапочке на голове, он читал нам, разъяснял, предлагая при этом читать и ученикам. Все это он объяснял такими ясными и великими словами татарского языка, что каждое слово было так понятно, так легко входило в сознание. Будто впечаталось в него плетью» [7, с. 143].

«Сейчас мы и учились, и играли. Мы жили в радости и в любви. Оттого что уже понимали, то чему нас учили, мы теперь знали все это, а от того что узнали, очень полюбили нашего учителя»[7, с. 144]

Автор отмечает важность введения преподавания на родном для учащихся языке, применение различных методов в обучении, гуманизацию образования (в сравнении со старой школой в рушдие не применялась система телесных наказаний)

Целью мектебе-рушдие было создание учительского корпуса начальных новометодных учебных заведений крымских татар. Шовинистически настроенное начальство учебного ведомства губернии полагало, что мектебе-рушдие открывались для насаждения «турецкой и мусульманской культуры», для подрыва значения СТУШ (Симферопольской татарской учительской школы, государственного учреждения по подготовке учительских кадров для крымскотатарских школ) и крымскотатарских министерских училищ, а значит и основ государственной структуры национального обучения, где обучение велось на русском. После поражения революции власти начинают активно ликвидировать эти школы.

В рассказе Н. Челебиджихан также описывает как закрыли мектебе-рушдие, и как на этот факт отреагировал простой подросток. «Я сейчас хотел бить, крушить, сорвать повешенный на школьные двери большой черный замок. Пусть это будет моим долгом», — думал я». Этот долг считал своим долгом и Н. Челебиджихан. Несомненно, большой черный замок на дверях новой школы — это запрет на народное просвещение на родном языке, передовые идеи, следовательно, на духовное развитие в течение многих лет.

Список литературы:

1. Абибуллаева Е. Дидактическая система Исмаила Гаспринского: Дис. на соискание научной степени кан. пед. наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика и история педагогики / Институт педагогики АПН Украины, К., 2004. — 205 с.
2. Ганкевич В. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической губернии в конце XIX — начале XX веков).— Симферополь: Таврия, 1998.— 164 с.
3. Корольова Л. Суспільно-політична і просвітня діяльність Ісмаїла Муфтії-заде (1841—1917) : Дис. на здобуття наукового ступеня кан. іст. наук за спеціальністю 07.00.02 — всесвітня історія / Інститут сходовознавства ім. А. Кримського НАН України, К., 2003. — 245 с.
4. Медиев А. Крымские письма [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://cidct.info/uk/studii/1-2\(05\)/13.html](http://cidct.info/uk/studii/1-2(05)/13.html) (дата обращения 5.03.2013).
5. Программа составленная для татарских начальных школ с 5-летним курсом при двух учителях и отдельном вероучителе, составленная группой татарских учителей Ялтинского уезда 1909 г.
6. Сеферова Ф. Этические идеалы крымскотатарской прозы 60—80 гг. XX века / Ф. Сеферова. — 2009. — 220 с.
7. Юнусова Л. Крымскотатарская литература: Сб. произв. фольклора и лит.-ры VIII—XX в./ Л. Юнусова. — Симферополь: Доля, 2002. — 342 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Басова Евгения Александровна

*канд. пед. наук,
учитель русского языка, литературы МБОУ «СОШ № 10»,
Россия, г. Нефтеюганск
E-mail: Ev.al.basova@mail.ru*

Главной особенностью подросткового возраста является поиски новых контактов и стремление к взаимодействию с одноклассниками. Подростки находятся в преддверии вступления в жизнь, поэтому так важно помочь им наладить коммуникативные связи, привить умение находить общий язык с друзьями и взрослыми. Рассматри-

ваемая нами тема актуальна, так как и в документах, посвященных модернизации российского образования, выражена мысль о необходимости смены знаниевой парадигмы на приобретение навыков и опыта, на формирование универсальных способов деятельности, основанных на новых социальных потребностях, ценностях общества, на разработку авторских программ и уроков, с применением индивидуального подхода к каждому ученику.

Функциональная грамотность выступает неизменным условием успешной адаптации молодых людей к окружающей среде. В современных условиях она является гарантией выживания человека и атрибутом непрерывного образования [1, с. 6]. Опираясь на мнение ученых, креативность рассматривается как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [3]. Понимая функциональную грамотность и креативность как индивидуально-личностный результат, характеризующийся способностью подростка к общению в стандартных и нестандартных ситуациях, навыков работы с информацией, служащие основанием развития ключевых компетенций, использование универсальных способов деятельности для преодоления функциональных и социальных проблем, а индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую выбор, самоопределение и самореализацию учащихся, мы считаем, что одним из способов реализации задачи формирования функциональной грамотности и креативности является разработка и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов. Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева) [2]. Находим, что ценность индивидуального образовательного маршрута при формировании функциональной грамотности и креативности состоит в том, что он позволяет каждому ученику выбирать нужный темп и стиль работы, ценностные ориентации, выражать при этом взгляды, применять свою технологию деятельности, что соответствует дифференцированному принципу в обучении. На современном этапе имеется возможность построения для каждого учащегося индивидуального маршрута обучения на предметах гуманитарного цикла. Такой образовательный маршрут предоставляет широкий спектр творческой деятельности для учащихся

и для формирования функционально грамотной личности. Во-первых, индивидуальный образовательный маршрут на уроке позволяет создать условия для самостоятельного обучения, деятельностного подхода. Во-вторых, разрешает осуществить успешное освоение учебных понятий, алгоритмов действий по предмету, различные затруднения. И наконец, способствует овладению навыкам работы, организации деятельности (в частности, мотивации, целей, отбору методов и способов применения умений и опыта на практике, в стандартной и нестандартной ситуации, рефлексии). В качестве примера приведем индивидуальный образовательный маршрут по русскому языку в 5 классе по теме «Фразеология». В начале урока мы ориентируем учащихся на индивидуальное и самостоятельное выполнение задания, даем установку на изучение материала в полном объеме. Работая по учебнику, мы выписываем на доску необходимый объем работы по теме. Например, упражнения выполняются письменно по заданию учебника (базовый уровень — обязательный для всех), а следующее упражнение (повышенный уровень) — задание прописываем на доске:

1. Прочитайте и озаглавьте текст.
2. Перепишите текст, вставляя пропущенные буквы, объясните орфограммы.
3. Замените подчеркнутые слова подходящими фразеологизмами, дайте толкование подчеркнутым фразеологизмам.
4. Продолжите сказку, не изменяя стиль и тип повествования.
5. Оформите сказку в виде книжки — малышки.
6. Заполните таблицу по содержанию предложенной сказки:

+	-	интересно
Исходя из содержания сказки, что на ваш взгляд является положительным. Выразите вашу точку зрения и докажите позицию цитатами из текста.	Исходя из содержания сказки, что на ваш взгляд является отрицательным. Выразите вашу точку зрения и докажите позицию цитатами из текста.	Исходя из содержания сказки, что на ваш взгляд является интересным. Задайте вопросы себе: почему вы считаете это интересным? Докажите позицию цитатами из текста

Для проведения уроков по индивидуальному образовательному маршруту, мы разрабатываем цикл упражнений, заданий не только по учебному курсу, но и информируем о дополнительном учебном материале из различных источников информации (дополнительные

тетради, учебники, пособия, ресурсы Интернет). Мы опираемся на знание личностных особенностей, способностей и возможностей учащихся. Индивидуальный образовательный маршрут может также предполагать заполнение индивидуального листа, где прописываются все задания по теме:

Фамилия, имя _____ Класс _____
Тема _____ Цель _____

Задание 1. Изучить тему «Фразеологизмы» по учебнику и дополнительным источникам информации. Составить кластеры по теме (или свернуть информацию в виде схемы, таблицы). Написать «Советы помощника» («Алгоритм изученной темы», «Памятка по теме»).

Задание 2. Определите, какие из выделенных словосочетаний являются фразеологизмами. Распределите в два столбика: фразеологизмы и прямое значение.

Фразеологизмы	Прямое значение

1. *Куда дул ветер, туда и относил дым.* Он всегда чувствовал, куда дует ветер. 2. Ребенку *намылили голову*, но мыло попало и в глаза. За то, что я не выучил уроки, мне *намылили голову*. 3. Расстояние мы определили *на глаз*. *На глаз* больного наложили повязку.

Задание 3. Вставьте слова, всегда употребляющиеся в составе данных фразеологизмов. Составьте с данными фразеологизмами предложения.

И в ус не ... Как сыр в масле ... За тридевять... Как собаке пятая ... Гусь свиные не ...

Задание 4. Написать сказку, рассказ, стихотворение, отзыв по изученной теме (или текст с использованием фразеологизмов) и оформить в виде книжки.

Задание 5. Разработать игру по теме: кроссворд, ребус, сканворд, головоломки, шарады.

Задание 6. Разработать вопросы и задания для одноклассников (ответы составить на обратной стороне листе).

Рефлексия (вписывает ученик)

Пробелы по теме _____

Что необходимо изучить повторно и повторить _____

Оценка работы _____ Рекомендации учителя _____ Отметка _____

за работу

Представленный в статье индивидуальный образовательный маршрут является методом индивидуального обучения, помогающий выявить пробелы в знаниях, умениях, навыках подростков, овладеть ключевыми образовательными технологиями, а значит повысить уровень сформированности функциональной грамотности и креативности. Обеспечение в школе реализации индивидуального образовательного маршрутов уже с пятых классов — это попытка решения проблемы развития личности подростков, готовности к выбору, определению цели образования, самообучения и самореализации. Таким образом, можно с достаточной точностью сделать вывод, что индивидуальный образовательный маршрут — это один из способов становления личностных достижений учащихся на основе индивидуальных продвижений, что помогает решить многие задачи обучения, связанные с развитием познавательного интереса к предмету, умения самостоятельно получать знания, применять их на практике и достигать успеха. То есть индивидуальный образовательный маршрут направлен на формирование функциональной грамотности и креативности у учащегося.

Список литературы:

1. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ — СПб, 2007. — 15 с.
2. Индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная траектория — Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru> (дата обращения 28.02.13).
3. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: Феникс// Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. 1998. — 512 с.

ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

Головина Бэла Геннадьевна

*канд. пед. наук, доцент Мурманского областного института
повышения квалификации работников образования и культуры,
г. Мурманск*

E-mail: golovina-bela@yandex.ru

Содержание образовательного процесса в детских садах советского периода определялось по действию единых программных документов. На разработку методик и рекомендаций непосредственно влияли такие факторы как: государственная политика в области народного образования, результаты научных исследований и опыт практической деятельности дошкольных учреждений. Во взаимосвязи указанных факторов представляется возможным рассмотрение программного обеспечения педагогического процесса в советских дошкольных учреждениях.

Первыми программными документами для детского сада являлись «методические письма», которые разработала дошкольная подсекция ГУСа (Главного ученого совета Наркомпроса) в период с 1926 по 1930 годы. Письма охватывали различные направления деятельности дошкольных учреждений и положили начало созданию впоследствии единой программы детского сада.

За основу в планировании был предложен «организующий момент», то есть определенное время все обучение подчинялось изучению одной темы. Каждый «оргмомент» включал методическую записку, содержание работы и методические приемы по конкретной теме, текущую программную работу и общественно-педагогическую деятельность по взаимодействию с родителями, школой, предприятиями [1, с. 55].

Следует отметить, что развитие советской дошкольной педагогики в 30-е гг. XX века проходило в сложных условиях. На протяжении десятилетия содержание воспитательной работы трижды подвергалось пересмотру. Несмотря на то, что составители программных материалов опирались на исследования в области педагогики и психологии, определяющими факторами в разработке данных документов являлись политические решения и установки.

В 1932 г. вышел проект «Программы работы дошкольных учреждений» в двух вариантах: по видам деятельности и по «органи-

зующим моментам». Документ был разработан дошкольным сектором Научно-исследовательского программно-методического института и специальной комиссией Наркомпроса. Характерным для него являлось построение педпроцесса на основе идейно-политической направленности и формирования «материалистического и социалистического мировоззрения» у детей. После издания проекта началось его обсуждение на страницах журнала «Дошкольное воспитание», в ходе которого был высказан ряд критических замечаний. Возникла необходимость существенно переработать проект.

В 1934 г. Наркомпросом были утверждены «Программы и внутренний распорядок детского сада» [2]. В разработке программ принимали участие известные ученые и педагоги — Е.А. Аркин, Ф.Н. Блехер, Д.В. Менджерицкая, Н.А. Метлов, Е.И. Радина, А.В. Суровцева, Е.А. Флерица. «Программы...» 1934 г. сохранили все разделы проекта программ 1932 г. Изменения коснулись лишь раздела «Общественное воспитание»: были сняты такие направления работы как антирелигиозное и интернациональное воспитание, «связь с пионерской организацией», «связь дошкольного учреждения с производством» [2, с. 12].

После выхода Постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) и критики принципиальных ошибок в теории и практике дошкольного воспитания, в 1938 г. появились «Устав детского сада» и «Руководство для воспитателя детского сада» [3], которые стали обязательными документами для каждого дошкольного учреждения. В «Уставе» подробно освещались задачи детского сада, его структура, принципы комплектования и управления. «Руководство для воспитателя детского сада» являлось, по сути, методическими рекомендациями, где впервые четко и определенно были сформулированы профессиональные качества воспитателя и утверждена его ведущая роль в педагогическом процессе.

Начало 50-х гг. характеризуется активными исследованиями в области дошкольной дидактики. Работы по этому направлению проводились работниками сектора дошкольного воспитания Института теории и истории педагогики АПН РСФСР под руководством А.П. Усовой и Института методов обучения АПН РСФСР (Э.И. Моносзон, А.И. Воскресенская, Я.Ф. Чекмарев). На основе исследований была усовершенствована программа обучения дошкольников и представлена в новом издании «Руководства для воспитателя детского сада», вышедшем в 1953 г. [4]. В переработанном «Руководстве...» была дана общая характеристика обучения детей и впервые изложены конкретные программы обучения устной речи

(Л.А. Пенъевская), счету (А.М. Леушина), рисованию (Н.П. Сакулина), пению (Н.А. Ветлугина), ознакомлению с окружающим (Е.И. Радина), конструированию (В.Г. Нечаева) и методические указания к этим программам. В новом документе подчеркивалось, что основная форма передачи детям новых знаний — обучение на занятиях, а ключевым направлением является подготовка детей к школе.

Следующим этапом достижений в области дошкольного воспитания стала единая комплексная «Программа воспитания в детском саду» (1962) [5]. Этим же документом было принято решение об объединении двух типов дошкольных учреждений — яслей и детского сада в учреждение «ясли-сад».

Научные разработки в области сенсорного развития и умственного воспитания (А.В. Запорожец, А.П. Усова, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддъяков, Н.П. Сакулина, В.Н. Аванесова) позволили по-новому организовать обучение детей конструированию, рисованию, лепке, аппликации. Обновленный вариант «Программы...» вышел в 1969 г., где вопросам развития умственных способностей, сенсорного воспитания, формирования позитивного отношения к обучению уделялось первостепенное значение.

В 70-е гг. исследования ученых характеризовались системным подходом, позволяющим выявить основополагающие линии развития ребенка. Проблемы совершенствования нравственного, умственного, эстетического и физического воспитания изучались в комплексе. При этом акцентировалось внимание на таких базовых характеристиках ребенка как: мотивационно-волевая сфера, формирование и развитие основных способностей (художественных, интеллектуальных, практических), развитие детского творчества.

«Программа воспитания в детском саду» в 70-е гг. неоднократно переиздавалась (1971, 1972, 1976, 1978). Последующие исследования в области физиологии, психологии, педагогики позволяли более полно изучить возможности ребенка-дошкольника, что приводило к уточнению содержания программных требований, доработке и дополнению отдельных разделов. Всего «Программа воспитания в детском саду» выдержала 9 изданий.

Важной темой исследований и практических разработок в 80-е гг. стала проблема подготовки детей к школе. Основное внимание было уделено формированию нравственно-волевых качеств, вопросам умственного и трудового воспитания, развития сенсорной культуры, развития речи, формирования элементарных математических представлений. Научные результаты нашли свое воплощение в новой «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду» (1984),

в которой были отражены новые методы и приемы обучения — использование заданий проблемного характера, применение схем и моделей [6]. В 1986 г. выходит новая редакция программы под измененным названием — «Программа воспитания и обучения детей в детском саду». Авторы данного документа, сохранив все то, что оправдало себя на практике, акцентировали внимание на физическом воспитании детей, охране жизни и здоровья.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х — начала 90-х гг. оказали существенное влияние на российское образование. В 1989 г. была опубликована «Концепция дошкольного воспитания» [7]. Она определила ключевые позиции обновления детского сада: гуманизация целей и принципов педагогической работы, обеспечение преемственности между всеми сферами социального становления ребёнка, изменение порядка финансирования и системы управления.

Таким образом, на протяжении XX столетия в программных документах для детского сада неоднократно пересматривались подходы к целям, содержанию и средствам дошкольного образования. В итоге, к началу 90-х гг., основными задачами стали: признание самоценности дошкольного детства, введение личностно-ориентированной модели общения с детьми, исключение из образовательного процесса излишней идеологизации, обновление предметно-развивающей среды, использование вариативных программ и технологий.

Список литературы:

1. Литвин Л.Н. Воспитательная работа в дошкольных учреждениях России (XIX — первая половина XX века): Учебное пособие к курсу «История образования и педагогической мысли». Мурманск, 2003. 124 с.
2. Программы и внутренний распорядок детского сада. М.: Учпедгиз, 1934. 176 с.
3. Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада. М.: Наркомпрос РСФСР, 1939. 120 с.
4. Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада. М.: Учпедгиз, 1953. 132 с.
5. Программа воспитания в детском саду. М.: Учпедгиз, 1962. 192 с.
6. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. М.: Просвещение, 1984. 192 с.
7. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 5. — С. 10—23.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОГО ПОДРОСТКА

Занаев Салмерза Саидахметович

*ст. преподаватель кафедры «Алгебры и геометрии»
Чеченского государственного университета, г. Грозный
E-mail: Aslan.kalgin@yandex.ru*

Демократические процессы происходящие в стране и обществе, создают благоприятные условия для проявления и развития самостоятельности и самостоятельности каждого индивидуума, поэтому возрастает роль проблемы социальной субъектности, включения каждой личности, отдельных подростковых коллективов, их объединений в активную социально значимую деятельность. При этом особую актуальность приобретает проблема реализации интеллектуального и творческого потенциала одаренных детей, которая рассматривается как фактор инновационного развития России.

Особенности социализации одаренных школьников выдвигает на первый план проблему преобразования работы педагогических коллективов в сторону усиления ее социализирующей функции и разработку вариативных образовательных проектов, которые ориентированы на максимальное раскрытие способностей и удовлетворения образовательных потребностей.

При этом процесс социализации одаренных подростков обеспечивается через социально-адаптирующую среду. Средовой подход, в котором осуществляется социализация одаренных подростков побуждением их к личностно-значимому восприятию среды, совершенствуемой самими подростками под руководством педагогов, родителей и других участников образовательного пространства. Это предполагает необходимость проектирования и прогнозирования ее разрешающих возможностей, моделирования средообразующих стратегий и планирования мер по их реализации. При этом в качестве основных функций учреждения образования как микросреды, осуществляющей работу по социализации одаренного подростка выделяются социально-терапевтическая, при успешной реализации которой оно становится психологической нишей для одаренного подростка; социально-развивающая, которая направлена на формирование социальной компетентности и создание условий для культурной идентификации одаренного подростка. Подобная среда способствует осознание подростком себя человеком культуры

и овладение им определенными ценностными навыками в мире этнокультуры; социально-ролевая, помогающая подростку осознать социальную и индивидуальную ценность феномена одаренности и принять роль социально значимого человека в силу своей одаренности; социальной адаптации и помощи одаренным подросткам в личностном, профессиональном и жизненном самоопределении, развитии умений социального взаимодействия.

Для наиболее успешной реализации этих функций школа взаимодействует с социумом в условиях ее открытости как педагогической системы. Особенности школы подобного типа влечет за собой переосмысление и изменение всех организационных основ учебно-воспитательного процесса, его содержания, целей, средств и методов с предоставлением возможностей развития подростка за пределами школы. Основная идея модели — дополнение обучения одаренных подростков в учебных классах учреждений образования самостоятельным приобретением ими познавательного и социального опыта. При этом на первом плане должны быть интересы подростка как личности, тип его одаренности, испытываемые им в социализации затруднения, с учетом индивидуальных особенностей, выбор более расширенного, по сравнению с обычной школьной программой, содержания обучения, использование учебного проектирования социальной направленности, активизацию внутренних и внешних предпосылок для успешной реализации процесса формирования социальной компетентности.

Создание социально-адаптирующей среды как пространства, в котором осуществляется процесс социализации одаренного подростка предполагает создание на уровне региона специальной структуры. В качестве таковой может быть учрежден региональный центр развития одаренных подростков, в состав которого входят:

1. *Координационный совет* определяющий стратегию работы с одаренными подростками в условиях региона, обеспечивающий тесное взаимодействие всех заинтересованных государственных региональных, муниципальных ведомств и общественных организаций, который формируется из представителей образовательных учреждений, государственных и муниципальных органов, предприятий, организаций и активистов родительской общественности.

При этом основной функцией совета является — объединение усилий различных заинтересованных организаций по выявлению, обучению, социальному развитию и поддержке одаренных подростков, обеспечение необходимыми ресурсами функционирование системы работы с ними.

2. *Исполнительная дирекция* вырабатывающая тактику практической работы с одаренными подростками, определяющая условия осуществления деятельности реализации регулирования и коррекции, занимается подбором и расстановкой кадров, контролирует и направляет работу отделов, в которую входят представители аппаратов органов управления образованием, социального развития и здравоохранения.

3. *Отделы* организующие работу по выявлению, обучению, социальному развитию и педагогической поддержке одаренных школьников включает:

- *организационно-методический* осуществляющий разработку образовательных программ и технологий для различных категорий одаренных подростков через систему научных и творческих лабораторий, проведение разнообразных интеллектуальных и творческих конкурсов на уровне региона с привлечением ведущих учителей и ученых, участие в создании и текущей работе сайта, обеспечивающего одаренным подросткам дистанционное сопровождение процесса формирования социальной компетентности;

- *диагностический отдел* формирующий банк данных об одаренных подростках региона, осуществляющий подбор необходимого диагностического инструментария и психолого-педагогическое сопровождение деятельности учреждений образования по развитию одаренности и формированию социальной компетентности;

- *медико-социальный отдел* занимается разработкой комплекса мероприятий по обеспечению оптимального режима деятельности для одаренных подростков, улучшению их здоровья, физического состояния и социализации.

В районных центрах назначаются координаторы, которые формирует «Портфель данных об одаренном ученике» на начальном этапе диагностики. При этом к числу наиболее эффективных мероприятий, которые ориентированы на реализацию процесса формирования социальной компетентности одаренных подростков относится создание «Школы социального самоопределения», деятельность которой организована по четырем основным блокам: «Общечеловеческие ценности», «Человек в мире людей», «Познай и реализуй себя», «Одаренная личность и общество».

В целях дистанционной поддержки работы по реализации процесса формирования социальной компетентности одаренных подростков региона можно создать сайт интерактивного характера «Одаренные дети» (рис. 1), который постоянно пополняется информационными ресурсами и использоваться всеми участниками

данного процесса. Проведенный анализ научно-педагогической литературы и практического опыта показывает, что социализация одаренного подростка имеет свою определенную специфику, связанную с отсутствием у него собственного социального статуса, наличие ограниченных возможностей осваивать процессы социальной действительности преимущественно в учебных аудиториях, что является основной причиной вынужденной отстраненности от многих практических дел за пределами образовательного учреждения.

В связи с чем в качестве наиболее результативного способа формирования социальной компетентности одаренных подростков можно использовать социальное проектирование, предполагающее создание социальных объектов для развития необходимых социальных качеств, пополнения социального опыта, системы взаимоотношений, практическое освоение актуальных в социуме ролей: «гражданина», «семьянина», «работника», «субъекта общения», «субъекта профессионального, личностного и жизненного самоопределения», «субъекта непрерывного самообразования и самовоспитания». Однако роль, определяющую социальную позицию одаренной личности, которая позволяет осознать ее роль в развитии общества, в данной системе не востребована. Феномен одаренности личности продолжает оставаться только внутренним достоянием подростка, которое мало способствует формированию его социальной компетентности.

Поэтому на первый план для подростков с повышенными возможностями выходит новая социальная роль — объекта социально значимого человека в силу его одаренности. Используемые проекты, преимущественно должны быть ориентированы на эту роль и тем самым способствуют повышению эффективности всего процесса формирования социальной компетентности одаренных подростков.

Социальные проекты могут иметь различную направленность: социально-педагогическую, профессионально-ориентированную, историко-культурную, этническую, оздоровительную, жизненно-стратегическую и исследовательскую. Каждый из проектов на определенном уровне способствуют решению индивидуальных образовательных задач, развитию одаренности, формированию социальной компетентности одаренных подростков. В педагогической практике имеется достаточное количество эффективных проектов: «Мой вклад в развитие региона», «Живая история», «Хобби-Центр», «Знай своих предков», «Юношеский парламент», «Одаренная личность и общество», «Лидер — нашего времени», «Образование в будущем», «Талант и здоровье», «Будущие ученые».

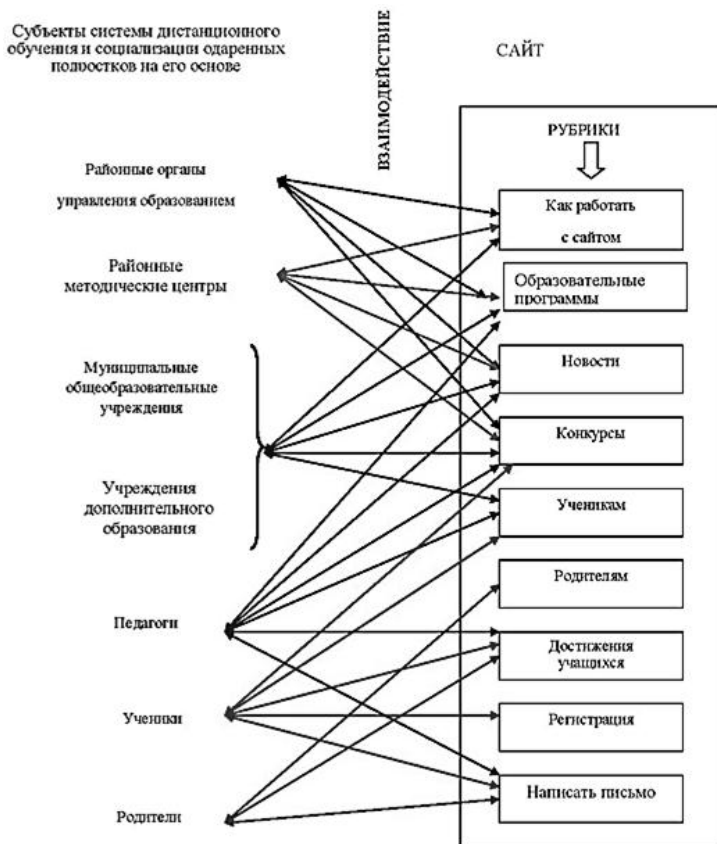


Рисунок 1. Механизм использования сайта

Одним из продуктивных способов фиксации результатов деятельности по формированию социальной компетентности одаренного подростка является портфолио. С его помощью подросток может оформить собственный дневник личностных, образовательных и социальных успехов, включаются только материалы, отобранные им самим и поэтому оказывающие действенное влияние на формирование его положительной самооценки

Эффективность процесса формирования социальной компетентности одаренных подростков в образовательном пространстве региона обеспечивается реализацией целого комплекса педагогических условий, к числу которых относятся: проектирование социально-адаптирующей

образовательной среды, способствующей деятельностному освоению одаренными подростками социальных ролей и отношений; созданием разветвленной сети учреждений дополнительного образования, обеспечивающих возможности для самовыражения и самоактуализации; предоставление психолого-педагогического сопровождения социального становления одаренных подростков, направленного на достижение ими социального успеха с помощью развития способностей к самоопределению, саморегуляции и самоутверждению.

Список литературы:

1. Демакова И.Д. Воспитание в условиях гуманизации образования — Ижевск: Изд. Респ. центра развития образования МНО УР, 1999. — 44 с.
2. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в моделировании — Н. Новгород: Изд. Волго- Вят. акад. гос.службы, 2002. — 156 с.
3. Крылова Н.Б. Обеспечение индивидуальной программы учащегося в продуктивном обучении — Школьные технологии. — 2001. — № 2. — С. 45—52.
4. Харламов И.Ф. Педагогика — Изд. «Гардарики», 2007. — 520 с.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ГАФУРА РАШАДА МИРЗААДЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ МЫСЛЬ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

Намазова Севиндж Тахмас

докторант

*Азербайджанского государственного педагогического университета,
г. Баку*

E-mail: n.sevinc_88@yahoo.com

Одним из классиков педагогической мысли в Азербайджане является Гафур Рашад Мирзааде. Он активно участвовал в общественно-культурной жизни Азербайджана в начале XX века, выступал в периодической печати с публицистическими статьями, касающимися различных социальных проблем. Гафур Рашад Алекбер оглы Мирзааде родился 6 мая 1884 года в городе Шемахи. До поступления в городскую школу в 1894 году он три года обучался в духовной школе. Окончив в 1901 году Шемахинскую городскую школу, Гафур

прибывает в Баку, в гимназии имени Александра III сдает экзамен комиссии, членом которой был Н. Нариманов, и завоевывает право работать преподавателем в начальной школе. До установления Советской власти в Азербайджане он, имея среднее образование, работает в сфере народного просвещения. Получить высшее образование Гафуру Рашаду удастся только после прихода Советской власти.

В 1921—1922 гг. Г.Р. Мирзазаде учится в Бакинском Высшем Педагогическом Институте. А в 1923 году поступив на факультет экономики политехнического института, оканчивает его в 1927 году. Работая в АГУ имени С.М. Кирова в 1926 году, Закавказском Институте Хлопководства в 1929 году, Промышленной Академии в 1932 году и Азербайджанском Промышленном Институте в 1934 году, Гафур Рашад отдает все свои силы и умение построению социализма, в первую очередь, подготовке кадров с высшим образованием. В 1908 году он опубликовал книгу «Аинейи-миллет» («Очнитесь, братья!»). Основную мысль данного произведения составляет критика политической апатии, покорности, призыв к национальному возрождению. В произведении средством спасения является просвещение.

Велика заслуга Гафура Рашада в обеспечении национальных школ учебными пособиями. Будучи составителем первых пособий по географии, в период с 1909 года по 1943 год Гафур Рашад написал и издал 18 учебников и пособий под названием «География Кавказа» (1910), «Общая география» (1923), «Начальная география» (1922), «Словарь географических терминов» (1923), «Экономическая география СССР» (1941), «Практическая работа с картой» (1943) и пр. Еще велика роль Гафура Рашада в развитии национальной детской литературы. Он является основателем второго детского журнала «Школа» в Азербайджане (1911—1920) и первой одноименной типографии, издающей детскую литературу.

Как переводчик-интеллигент, Гафур Рашад имеет заслуги и в развитии азербайджанских детских художественных изданий в начале XX века. В то время имелось мало детских книг для чтения, и в целом, детских произведений. Учитывая эту необходимость, Г.Р. Мирзазаде отобрал, перевел и издал в виде книг такие произведения Л.Н. Толстого, как «Много ли человеку земли нужно?», «Дорого стоит», «Мальчик с пальчик», «Волк с лисой и семеро козлят на лугу», «Про мышшь зубастую да про воробья богатого», «Любите друг друга», а также П.Н. Полевого «Две дороги, два товарища».

Для удовлетворения моральных потребностей школьников Г.Р. Мирзаде больше всего обращался к творчеству русского литература Л.Н. Толстого.

Конечно, его активное обращение к литературному наследию Л.Н. Толстого имеет свои основания. Если, с одной стороны, это исходило из интереса, проявляемого в тот период к великому русскому писателю, то с другой, причиной этому было наличие в этих произведениях важного воспитательно-дидактического содержания, серьезных человеческих идей. Эти образцы могли играть определенную роль в духовно-нравственном воспитании школьников. Во-первых, как художественные произведения, эти повести носили характер источника полезной духовной пищи в эстетическом воспитании, с одной стороны, и формировании положительных человеческих качеств, с другой.

При обращении к творчеству Л.Н. Толстого с целью перевода Г.Р. Мирзаде произвел выборку. При этом он учел два фактора: объем произведений, воспитательскую идею и моральную суть, прививаемую этими произведениями. Потому что объемные произведения утомляют детей. Школьники более склонны к чтению относительно небольших по объему художественных произведений. Во-вторых, произведения более актуального, нужного содержания и идеи нужнее детям для чтения. Беря пример с событий в этих произведениях, они отходят от определенных вредных привычек, отрицательных морально-нравственных качеств навстречу к светлым поступкам.

Важным нравственным качеством, привлечшим внимание Г. Рашада в произведении Л.Н. Толстого «Любите друг друга», было воспитание призыва к любви. В действительности, данное произведение полностью дидактического содержания. Призыв людей любить друг друга, относиться с любовью к человеческому дитю, является основным вопросом, поставленным в произведении.

В чем заключается счастье человека как члена общества? Как может дитя человечества найти свое счастливое житье? Автор так отвечает на эти вопросы: «Жизнь дана людям для того, чтобы они жили счастливо. Ею они должны пользоваться с умом. Люди должны быть счастливы, не завидуя, а любя друг друга» [5, с. 7].

По мнению мастера, человек — самое почетное создание на земле. Он не должен искать счастья в богатстве, силе, материальных ценностях. Все это может сделать человека счастливым только внешне. А истинный гуманизм и красота — понятия духовные. Счастье и блаженство являются морально-нравственными качествами.

Как создание, дитя Адама состоит двух миров, называемых телесное и духовное бытие. Материальное богатство может сделать человека счастливым только в телесном смысле. Некоторых манит внешняя обеспеченность. Для них все заключается в богатстве и славе. Они не могут понять настоящую суть духовно-нравственного обеспечения жизни, с алчностью и страстным желанием работают для приобретения материальных ценностей, в то время, как для Вас не в этом заключается счастье. По мнению автора, «для красивой и удобной жизни есть только одно средство, только один путь: каждый должен быть милосердным и добродушным. Жизнь сама по себе станет лучше, если люди будут милосердны. Жизнь становится красивее среди таких людей» [5, с. 9].

По словам Толстого, для того, чтобы быть нравственным и духовно богатым, человек должен воспитывать в себе желание и дух, выбросить из своей души такие несовершенные чувства, как зависть, злопамятство, ненависть, гнев, злоба, амбиции, любовь к богатству, всю жизнь бороться с ними. Однако, некоторые устремляют эту борьбу к плохому, жажде наживы, злу, ненависти и гнету, забывая о душе, живут только для тела, тогда как основная цель и борьба должны быть направлены на воспитание души и тела.

Здесь необходимо обратить внимание на один момент. В своем произведении Толстой ставит вопрос любви к человеку. По его мнению, нужно любить все создания Бога, даже врага: «Мы должны любить не только тех, кто нас любит, а всех, будь то любящие нас люди, будь то наши враги» [5, с. 10].

Безусловно, невозможно полностью согласиться с мыслью писателя «люби и врага, потому что он тоже человек, его тоже создал Бог». Однако, основная суть заключается в том, что основной дидактический дух произведения призывает людей любить друг друга. Ум и воля к борьбе также даются человеку для того, чтобы любить Бога и созданный им мир. «Желанием людей было не истинное счастье, борьба и схватка, а только любовь» [5, с. 10]. Этот прививаемый воспитательный лейтмотив произведения призвал Г. Рашада перевести это произведение и выпустить его в качестве книги для прочтения детьми.

В переводе Г. Рашада «Дорого стоит» воспитательная мысль преподносится детям в иной форме. Здесь нет прямых наставлений; воспитание выходит на передний план посредством описания события. В повести показано, что в Монако, крошечном государстве между Италией и Францией, существует идеальное общество. Здесь все живут правильно и честно, уважают законы. Случайно один

человек совершает тяжкое преступление и, будучи признанным виновным по этому преступлению, приговаривается к казни. Теперь необходимо казнить его. Однако в стране нет ни палача, ни гильотины. Король советуется со своим приближением и просит французского короля прислать палача и гильотину. Французский король отвечает, что это потребует изрядных издержек. Узнав о значительных затратах, царь Монако обращается к итальянскому правительству. Оно дает тот же ответ. Король Монако, увидевшей, что бессмысленно тратить столько денег на казнь одного человека, принимает со своими советниками решение заменить смертную казнь пожизненным заключением. Теперь возникает другая проблема. В стране нет тюрем. В этом случае принимают решение снять дом, держать там заключенного и назначить для него сторожа. Так они и делают. Однако через некоторое время власти понимают, что бессмысленно тратить столько денег на сторожа из-за одного заключенного. Сторожа увольняют и принимают решение о том, что если заключенный останется один, то он куда-нибудь сбежит. Лишь бы избавиться от него. Так они и поступают. Однако время прошло, а заключенный никуда не сбежал. Он получает еду из назначенного места, возвращается в дом и живет там. Увидевший это царек Монако и его советники находят другой выход, чтобы избавиться от него. Они предлагают заключенному крупную сумму денег, чтобы он уехал куда-нибудь. Заключенный забирает деньги, покупает земельный участок на окраине и живет в достатке.

Внушаемая повестью воспитательная идея связана, в общем, с морально-нравственной чистотой общества. Какое это прекрасное, справедливое общество, что в нем нет ни преступников, ни тюрем. Причину этого Л.Н. Толстой видит в том, что в этой стране все соблюдают законы. Здесь нет мошенничества, покушательства на чужое богатство, несправедливости. Все морально честны. Безусловно, пропаганда такой поучительной идеи была необходима подрастающим детям, готовящимся к взрослой жизни. Именно поэтому Г. Рашад обратился к этим повестям, чтобы перевести их и представить азербайджанским школьникам.

Одним из образцов, переведенных Г.Р. Мирзазаде из наследия Толстого и преподнесенных детям на родном языке, является повесть «Чем люди живы». Дидактическая цель повести перекликается с произведением русского писателя «Любите друг друга». Это вечно живучая для человечества идея, постоянно сохраняющая актуальность. Чем живут люди? Основное содержание повести состоит из ответа на этот вопрос. Так как взгляды людей на жизнь, возможности

восприятия, отношение к миру и его благам различаются, каждый может ответить на этот вопрос по-своему. Для кого-то жизнь — это сила, для кого-то — богатство, для одних — слава и должность, для других — блага мира. А. Толстой видел смысл этой жизни в любви, являющейся морально-нравственным качеством. Все перечисленное он считает преходящим и бессмысленным. Основная задача человека в жизни заключается в гуманизме, любви людей, Бога и его творений. Поэтому воспитание подрастающего поколения должно быть направлено в эту область.

Таким образом, своим ценным наследием Г. Рашад обогатил историю педагогической мысли как воспитатель. Вся его деятельность была посвящена культурному процветанию азербайджанского народа. Он не пожалел своих сил и умений в этом направлении. С одной стороны он работал в качестве народного преподавателя, с другой стороны старался для обеспечения национальных школ книгами для чтения и обучения. В этой борьбе проявились его педагогические, методические и журналистские способности.

Список литературы:

1. Антология педагогической мысли в Азербайджанской ССР/ Составители: Агаев А.А., Гашимов А.Ш., М., Педагогика, 1983 — 589 с.
2. Алибеков И.Т. Народное образование на Кавказе. Тифлис: 1903 — 116 с.
3. Марданов М. История изучения в Азербайджане, 1 том. Баку, 2011 — 101 с.
4. Мехтизаде М.М. Очерки истории советской школы в Азербайджане. М., Просвещение, 1962 — 214 с.
5. Тагиев А. История школы Азербайджана. Баку, «Образование», 1993. — 235 с.

ВЛИЯНИЕ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Щербакова Ирина Альбертовна

*аспирант Магнитогорского государственного университета,
г. Магнитогорск
E-mail: irinka_03@mail.ru*

Одним из принципов, характерных для современного образования, является его гуманистический характер, который определяет приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. На рубеже XIX—XX вв. выдающийся русский педагог П.Ф. Лесгафт относил к принципам гуманной педагогики неприкосновенность личности и самостоятельность её проявлений. Молодым людям свойственно усложнять свои действия по мере сил и возможностей, однако именно это в дальнейшем помогает человеку проявлять самостоятельность во всем: и в мыслях, и в поступках, и в делах.

Под **гуманизацией образования** следует понимать распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения и воспитания, обеспечение образовательным процессом разностороннего и гармоничного развития природных сил и способностей человека [6, с. 341].

Любой человек является одновременно и объектом, и субъектом процесса гуманизации, где бы этот процесс ни протекал — в семье, в учебном заведении, в трудовом коллективе.

Идеи гуманизации возникли не сегодня, они излагаются в педагогических взглядах М. Монтеня, А.Я. Каменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, М. Монтессори, О. Декроли, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, а также других выдающихся педагогов. При этом каждый исторический этап развития общества, каждая педагогическая система определяли направленность этих идей в соответствии с требованиями времени.

Под гуманизацией образования следует понимать систему мер, нацеленных на развитие общекультурных компонентов в содержании образования, а также направленных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений, формирование ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала.

При этом гуманизация учебно-воспитательного процесса — это не отказ от педагогического процесса как такового, не замена его человеческими отношениями, а превращение традиционного учебно-воспитательного процесса в гуманно ориентированный посредством реализации в нем важных гуманистических принципов. Полноценный процесс обучения — это индивидуализированный, личностно-обусловленный процесс, в основе которого находится личность. Гуманизация образования выдвигает на первый план благо человека как высшую цель образовательной деятельности в целом. В основе гуманистической философии образования лежит ключевое понятие — гуманизм.

Понятие «гуманизм» имеет различные значения:

- мировоззрение, в центре которого находится человек как высшая ценность (оно возникло в эпоху Возрождения и получило название ренессансный гуманизм);
- этическая жизненная позиция, утверждающая, что каждый человек имеет право и обязанность определять смысл и форму своей жизни;
- название области теоретических знаний, которая отдает прерогативу гуманитарным наукам;
- качества, помогающие развитию личности, к которым можно отнести человечность, человеколюбие, доброту, уважение;
- основной показатель разностороннего развития личности;
- особое отношение к человеку как высшей ценности жизни и др.

Таким образом, **гуманизм** — это принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание безграничных возможностей человека на пути к совершенствованию, прав личности на свободное проявление своих способностей, утверждение прав человека как критерия оценки уровня общественных отношений; один из основных принципов современной педагогики [6, с. 341].

Основной характеристикой гуманно ориентированного учебно-воспитательного процесса является изменение его структуры, функций, движущих сил: образование понимается как становление человека, его индивидуальности; изменяется отношение педагога к обучающемуся; в содержании учебно-воспитательного процесса личностный компонент становится системообразующим.

Изменение подходов к организации педагогического процесса позволит включить обучающегося в процесс обучения и будет способствовать всестороннему развитию его личности. Так, если строить педагогический процесс на принципах гуманно-личностного подхода, то это позволит активизировать деятельность и педагогов

(в выборе оптимальных методов, форм и средств обучения), и обучающихся (в процессе удовлетворения их запросов), что непременно приведет к повышению как качества образовательных услуг, так и качества обученности ребят в целом.

Влияние гуманизации педагогического процесса на качество образования очевидно, так как:

1. Образование, как процесс становления личности, обусловлен взаимодействием ребенка со взрослыми и социумом. По мнению А.Н. Леонтьева, ребенок никогда не стоит перед окружающим миром один на один, а его отношение к окружающему миру передается через отношения других людей, так как он всегда включен в совместную деятельность, речевое и мыслительное общение. Следовательно, основной идеей образования должно стать развитие личности, а это влечет за собой изменение целей, которые необходимо достичь педагогу. Если раньше образовательный процесс являлся транслятором знаний, то гуманизация выдвигает перед ним новую задачу — развитие ребенка, становление полноценной личности. Гуманизация требует внесения изменений во взаимосвязь «учитель-ученик» посредством переориентации на сотрудничество и сотворчество. Подобные трансформации влекут за собой изменение подходов к образованию, используемых в процессе обучения методов и приемов.

Данная закономерность воплощается в учебно-воспитательном процессе через различные формы организации деятельности обучающихся на занятиях: коллективную, групповую или парную, где ребята с удовольствием включаются в процесс разрешения поставленных учебных задач посредством общения друг с другом. Совместная деятельность учащихся в момент поиска верного решения позволяет развивать такие качества, как коммуникабельность, активность, взаимовыручку, ответственность, а кроме того, ребята в ходе работы с информацией учатся осмысливать, анализировать, делать выводы, синтезировать и т. д. Все это влияет на повышение качества образования, а самое главное, закладывает в подростке основы для дальнейшей более быстрой и менее болезненной адаптации в социуме.

2. Гуманно ориентированный подход, заложенный в основу педагогического процесса, ориентирует его участников на развитие личности. Гуманно ориентированный подход предполагает изменение отношений между педагогами и учениками, где к каждому человеку относятся с позиции индивидуальности, самостоятельной ценности, а не рассматривают как средство для достижения своих целей.

Чем гармоничнее будет развитие человека в плане нравственности, культуры, духовности, тем более творческим будет общее

развитие его личности. Для достижения данного уровня развития в каждом учебном учреждении должна быть не только разработана, но и функционировать модель личности выпускника, в которую вкладываются основные качества, требующие постепенного развития в процессе обучения и воспитания. Становление личности как основа в развитии ребенка, проявление индивидуальности, специфической характеристики, отличительных особенностей, склонностей требует распознавания и развития через кропотливую работу, которую строит педагог в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. В каждом обучающемся имеются эти особенности, только нужно понять, вовремя увидеть и раскрыть их.

3. Образование способно удовлетворять любые требования: общественные, индивидуальные или личностные, если оно, учитывает умения и навыки, которые у ученика уже сформированы на достаточном уровне и готовы к последующему развитию. На сегодняшний день требования как к учебным учреждениям, так и к системе образования в целом предъявляются достаточно высокие. Изменение технологий обучения, использование на занятиях интерактивного оборудования, апробация новых подходов к организации учебного процесса — все это требует от педагога роста профессионально-значимых качеств, мобильности и активности его действий. Умение вести учет развития интеллектуальных, нравственных, этических и других качеств личности каждого ученика требует от педагога не только внимания, терпения, но и изменения подходов к организации учебного труда. А это значит, что каждый урок должен быть интересным, ярким, запоминающимся.

4. Роль сегодняшнего образования видится в том, чтобы дать ученику не только необходимые базовые знания по предметам, но и помочь овладеть общекультурными ценностями, что непременно поможет разностороннему развитию личности. Гуманизация образования предполагает организацию учебного процесса, которая направлена на развитие личности, на формирование у неё механизмов самовоспитания и самообучения через реализацию её базовых потребностей: в психологически комфортных межличностных отношениях, в процессе реализации её творческого потенциала, в сфере познания и превращения знаний в опыт [2, с. 18]. В связи с чем необходимо соотносить учет субъективных потребностей личности и объективных условий, создаваемых в учебном учреждении в ходе организации педагогического процесса. К данным условиям следует относить как уровень материальной базы, так и кадрового потенциала учреждения образования.

5. Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой способствует развитию духовности и общечеловеческих ценностей, усвоению традиций и обычаев народа. Закладка основных культурных и духовных ценностей в процессе развития личности начинается с самого рождения и длится всю жизнь. В учебных учреждениях важнейшим условием для формирования духовности является подготовка и проведение внеклассных общих или групповых мероприятий.

6. Изменение форм организации деятельности ученика, включение его в процесс учения ведет к тому, что ученик становится не объектом, а субъектом обучения. Овладение знаниями с помощью собственных усилий в процессе соревновательной, игровой или квазипрофессиональной деятельности повышает не только качество овладения материалом, но и мотивацию к обучению, интерес к изучаемому материалу, а также способствует развитию личностных качеств, таких как воля, стремление, коммуникабельность, умение быстро находить верное решение и т. д.

Данные изменения ведут к реализации деятельного и гуманно ориентированного подходов.

7. Гуманистический стиль общения и поведения участников педагогического процесса просматривается в умении принять на себя заботы других людей. Данные умения требуют такого уровня внутренней готовности личности, при которой человек проявляет искреннюю человечность и бескорыстие, душевность и альтруизм. Личность в процессе данных проявлений самосовершенствуется и планомерно развивается. При этом не следует думать, что педагог становится сторонним наблюдателем. Отнюдь, педагог в этот момент должен быть крайне внимателен не только в процессе планирования деятельности, но и в процессе наблюдения и оценивания динамики изменений, происходящих с учеником. Только тогда процессы развития и обучения будут проходить успешно, безболезненно для ученика, вокруг которого создано так называемое «гуманистическое пространство».

Гуманизация образования — это человеческое отношение к ученику, умение видеть в нем личность и принимать его таким, какой он есть, развивать задатки данные ему природой и отражающие его индивидуальность и неповторимость.

Список литературы:

1. Бодина Е.А. Гуманизация образования в современных условиях // Гуманистические аспекты учебно-воспитательной работы: Сб. научных трудов. — Москва, 1995. — С. 8—15.
2. Болдарева О.В. Использование новых информационных технологий как фактор гуманизации образовательного пространства / под ред. В.А. Беликова, З.М. Уметбаева // Гуманизация образования в России: сборник материалов региональной научной конференции. — Магнитогорск: МаГУ, 2008. — 342 с.
3. Гончаров М.А. Педагогика прошлого к педагогике настоящего // Традиции и новации в педагогике ненасилия: Тезисы докладов Всероссийской конференции / под ред. В.С. Данюшенкова, В.А. Ситарова. — Киров, 1996. — С. 33—34.
4. Данилов М.А. Педагогический процесс и его диалектика // Советская педагогика. — 1970. — N 7. — С. 99—107
5. Кирьязаева М.А. Нравственная норма гуманизм / Кирьязаева М.А. — М.: Этика, 1990. — № 3. — 65 с.
6. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Д. Симоненко. — М.: Вентана-Граф, 2005. — 368 с. — (Педагогическое образование).
7. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Высшее образование, 2007. — 430 с. — (Основы наук).

1.4. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ

Иванова Любовь Ивановна

*канд. пед. наук, д-р философии, доцент, профессор кафедры
физической реабилитации Национального педагогического
университета имени М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина*

E-mail: ivadluba@rambler.ru

Вопросы уточнения терминологического аппарата решались различными учеными в процессе разработки широкого круга задач: в процессе подготовки специалистов по адаптивной физической культуре (Н.В. Астафьев, М.М. Башкирова, С.П. Евсеев, Г.П. Карпюк, Р.В. Чудная, Л.В. Шапкова и др.); в процессе исследования вопросов, связанных с основными направлениями оптимизации подготовки спортсменов-инвалидов (Ю.А. Брискин, М.М. Линець, А.В. Маглеваний, Е.Н. Приступа и др.); вопросов, связанных с проблематикой коррекционной педагогики (В.И. Бондарь, В.М. Синев, Л.И. Фомичева, М.К. Шеремет и др.); вопросов коррекции состояния здоровья лиц с функциональными нарушениями различных органов средствами физического воспитания (Н.Г. Байкина, И.М. Ляхова и др.). В то же время, теоретический анализ научно-педагогической литературы, в которой рассматриваются вопросы адаптивной физической культуры, лечебной физической культуры, адаптивного физического воспитания и коррекционной педагогики, указывает на то, что в современном терминологическом аппарате существует путаница понятий и терминов относительно физического воспитания детей с отклонениями в состоянии здоровья.

На наш взгляд, особенно важно конкретизировать понятийный аппарат в контексте профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями

в состоянии здоровья, поскольку неопределенность этих понятий приводит к значительным ошибкам в определении целей, задач, методов и средств физического воспитания и физической реабилитации этих лиц, а соответственно может существенно повредить их здоровью.

Анализ нормативных документов Украины указывает на то, что состояние детей, принадлежащих к специальной медицинской группе, изменилось от начального распределения учащихся на три медицинские группы, занимающихся по единой учебной программе по физической культуре (1962 г.) с соблюдением определенных методических особенностей в каждой из них, до «незначительных отклонений» с занятиями по единой учебной программе и введением дополнительных двух часов для учеников специальной медицинской группы (1970 г.) и до «значительных отклонений постоянного или временного характера в состоянии здоровья, не препятствующих обучению в школе, но противопоказанных для занятий физической культурой по учебной программе» (2009 г.).

Проведенный нами анализ нормативных документов и научных источников указывает на то, что большинство ученых (Т.Г. Авдеева, И.И. Бахрах и др.; Э.Г. Булич; Т.Е. Виленская и Э.А. Кудаев; О.М. Доценко; В.И. Дубровский и А.В. Дубровская; В. Зайцева; Н.А. Кожемякина; О.П. Лебедева; Г. Петренко и О. Кузнецов; И.Н. Тимошина; Г. Цибиз и О. Локайчук; и др.) считают (как и определено большинством нормативных документов), что учащиеся с отклонениями в состоянии здоровья относятся к специальным медицинским группам, хотя иногда пользуются и другими понятиями.

Такая же ситуация сложилась и с термином «лечебная физическая культура» по поводу которого еще со времен его появления (1929 год) в СССР велись споры, а в западном мире и поныне пользуются древними понятиями «кинезотерапия», «эрготерапия», «физиотерапия» и т. д. Реалии современности, в частности рост инвалидности и осмысление социального значения физического воспитания с лицами, которые ее имеют, вызвали появление новых понятий и терминов с прибавкой «адаптивное». При этом, хотя подавляющее большинство авторов (В.В. Бевзюк, Б.Г. Кедровский и О.Б. Пришва; С.П. Евсеев; Р.П. Карпюк; Ф.П. Суслов и Д.А. Тышлер; и др.) под адаптивным физическим воспитанием (АФВ) подразумевают физическое воспитание инвалидов, используя иногда другие походные названия, некоторые авторы считают это физическим воспитанием детей специальных медицинских групп, исходя из того, например, что АФВ — «двигательная активность, адаптированная

к функциональному состоянию организма» [2]; а «в основу АФВ положена совокупность медико-психолого-педагогических установок, определяющих комплекс методов, способов, приемов обучения физической культуре, воспитательных средств, направленных на восстановление здоровья и адаптацию часто и длительно болеющей школьной и студенческой молодежи к условиям современной жизни» [3, с. 5] и «решает проблему интеграции молодежи в общество» [3, с. 5]. Хотя, на наш взгляд, из самих определений ясно, что речь идет уже о заболеваниях с недостаточной компенсацией (т. е. 4—5-ой группе здоровья).

Подтверждением наших умозаключений могут служить высказывания самих авторов, которые сначала говорят о том, что адаптивный спорт, как вид адаптивной физической культуры, предназначен для удовлетворения комплекса потребностей человека с отклонениями в состоянии здоровья [1, с. 66], а ниже отмечают, что центральное место в адаптивном спорте занимает процесс подготовки спортсмена к соревнованиям или учебно-тренировочная деятельность, без которой немислимы рекордные спортивные достижения [1, с. 67]. Понимание адаптивного физического воспитания, как средства физического воспитания учащихся с отклонениями в состоянии здоровья (учеников специальных медицинских групп), противоречит такой его составляющей как адаптивный спорт, так как тем, кто имеет отклонения в состоянии здоровья, запрещено заниматься спортом в любом его виде, что и отмечают другие авторы: «В специальную группу включают учащихся, имеющих такие отклонения в состоянии здоровья, которые являются противопоказаниями к повышенной физической нагрузке» [5, с. 204], а «позитивные изменения, которые происходят во время стресса в здоровом организме, могут стать негативными для ослабленного или больного ребенка» [4, с. 119].

Таким образом, анализ литературных источников, законодательных и нормативных актов указывает на то, что отклонения в состоянии здоровья свидетельствуют о наличии болезни или ее последствий в стадии компенсации, которые снижают уровень функционально-резервных возможностей ученика, что является противопоказанием к усиленной физической нагрузке; т. е. занятия с учениками с отклонениями в состоянии здоровья — должны пониматься, как занятия в общеобразовательном учебном заведении с учащимися специальных медицинских групп, а все другие понятия («ученики с различными отклонениями и потребностями», «ученики с особыми потребностями», «с соответствующими проблемами развития», «с ограничениями отдельных функций», «с ограниченными

возможностями», «ограниченными физическими возможностями», «дети с инвалидностью», «с нарушениями психофизического развития», «с ограничением жизнедеятельности» и др.) указывают на стойкие нарушения, характерные для различных определений инвалидности и указывают на стадию декомпенсации (иногда субкомпенсации) и являются заменителями обобщенного понятия «инвалид», которое постепенно выходит из употребления по этическим соображениям. Учеников с отклонениями в состоянии здоровья надо лечить, а соответственно — заниматься ЛФК, а не «адаптировать» их к заболеваниям.

Исходя из этого, в условиях, когда констатируется значительное ухудшение здоровья школьников, задачи стоящие перед высшей педагогической школой, требуют пересмотра концептуальных подходов к подготовке учителей физической культуры к работе с учащимися, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Основная идея концепции подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися, имеющими отклонения в состоянии здоровья, заключается в изменении традиционного вектора направленности такой подготовки, исходя из изменившейся сущности самой работы.

Понятийный аппарат концепции определяет ее терминологическое поле в контексте подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья, и представлен тремя группами понятий, анализ которых позволил обосновать:

1. контингент учащихся, к работе с которыми предполагается подготовка будущих учителей физической культуры (учащиеся общеобразовательных учебных заведений, которые по состоянию здоровья относятся к специальным медицинским группам);

2. сущность работы, к которой осуществляется подготовка (занятия лечебной физической культурой с учащимися специальных медицинских групп);

3. результат подготовки — готовность будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья.

Список литературы:

1. Антонок С.Д. Развитие адаптивного спорта в Тамбовском регионе / Антонок С.Д., Дерябина Г.И., Королев С.А., Мукина Е.Ю, Агафонов И.В. // Культура и физическое здоровье. — 2010. — № 5. — С. 65—67.
2. Бабенкова Е.А. Виды контроля за детьми с отклонениями в состоянии здоровья / Е.А. Бабенкова, Т.М. Параничева // Физическая культура, 2006. — № 1. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/2006N1/p19-23.htm>.

3. Использование здоровье сберегающих технологий адаптивного физического воспитания в специальных медицинских группах учебных заведений: [учеб. пособ. для препод. физ. восп.] / Е.А. Бабенкова, А.А. Примаков, С.И. Присяжнюк, М.Ф. Хорошуха. — К.: НУБіП України, 2011. — 176 с.
4. Файчак Р. Вплив екзаменаційного стресу на функціонування кардіо — респіраторної системи ліцеїстів / Р. Файчак // Оздоровча і спортивна робота з неповносправними / За заг. ред. Бріскіна Ю., Линця М., Боляха Е., Мігасевича Ю. — Львів: Видавець Тарас Сорока, 2004. — С. 119—123.
5. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав.] / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с. — (2-изд., испр. и доп.).

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Кныш Татьяна Валентиновна

*канд. пед. наук, зав. кафедрой иностранных языков и педагогики,
доцент Луцкого института развития человека Университета*

«Украина», г. Луцк,

E-mail: linguaaliroll@mail.ru

Коваленко Валентина Григорьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и педагогики
Луцкого института развития человека Университета «Украина»,*

г. Луцк

E-mail: linguaaliroll@mail.ru

Гарасюк Диана Николаевна

*преподаватель кафедры иностранных языков и педагогики
Луцкого института развития человека Университета «Украина»,*

г. Луцк

E-mail: diana_garasyuk@mail.ru

Углубление и расширение международного сотрудничества в различных областях экономики требует от современного специалиста практического владения иностранным языком, т. е. умения работать с оригинальной литературой и применять полученные навыки устной речи в беседе на общие и профессиональные темы.

Известно, что уровень профессиональной компетентности специалиста измеряется и оценивается его способностью самостоятельно приобретать новые знания, использовать их в учебной и практической деятельности. Важную роль в развитии самостоятельности обучаемых играет самостоятельная работа, организованная соответствующим образом.

Актуальность темы обусловлена тем, что важную роль в процессе обучения играет степень выполнения работы, которая выносятся на самостоятельное изучение.

Постановка проблемы. Исходя из целевой установки обучения иностранному языку в неязыковом вузе, можно полагать, что главными целями самостоятельной работы студентов в плане практического овладения иностранным языком являются: во-первых, достижение соответствующего уровня иноязычной коммуникативной компетентности в период обучения в вузе и, во-вторых, подготовка выпускников к проведению эффективной самообразовательной работы над совершенствованием иностранного языка после окончания вуза.

Целью данной работы является исследование процесса организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений при изучении иностранных языков.

Изложение материала. В дидактике В.С. Листенгартен и М.С. Годник самостоятельная работа рассматривается как «система индивидуальной и групповой учебной деятельности, осуществляемой под опосредованным руководством преподавателя во время аудиторных, внеаудиторных занятий и стимулирующей их познавательную активность, развивающей интеллектуальные способности и потребности» [4].

Самостоятельная работа (СР) — это особый вид учебной деятельности, которому свойственны определенные внешние (формальные) и внутренние (содержательные) признаки. Внешние или организационные признаки самостоятельной работы студентов (обучаемых) — это опосредованное руководство преподавателя (постановка задания, помощь, осуществление контроля) и отсутствие его непосредственного участия в работе. Внутренние или процессуальные признаки — это активность обучаемых, которая проявляется в их напряженной учебной деятельности, в их умственных, волевых и физических усилиях, направленных на достижение конкретной цели, получения результатов, и разнообразная структура учебно-познавательной деятельности. СР выполняется в специально отведенное время. Для нее характерно разнообразие организационных форм (групповая или индивидуальная деятельность, наличие конкретных результатов, выраженных в определенной (устной, письменной, комбинированной) форме).

Главным двигателем в самостоятельной работе для студента есть мотивация, так как именно она является исходным шагом в овладении теми или иными умениями и навыками. Поэтому постоянной заботой преподавателя должно быть формирование и поддержание интереса студента к познанию материала как действенного мотива его деятельности.

Самостоятельная работа играет важную роль в решении задач учебно-воспитательного процесса и является его интегральной частью. Она осуществляется с целью систематизации, закрепления и расширения теоретических знаний, умений, развития познавательной самостоятельности. Как и любая учебная деятельность, она определяется: целью работы (речевая направленность, языковой аспект); этапами работы над учебным материалом (введение или активизация, тренировка, практика, контроль); источником информации (печатные, аддитивные, аудиовизуальные материалы, а также электронные); формой выполнения (письменные / устные упражнения, индивидуальная / парная работа, использование новых технологий).

Таким образом, содержание СР направлено в первую очередь на усвоение учебной программы по иностранным языкам (ИЯ). Необходимой базой для организации самостоятельной работы служит тематическая модель. Она отражает общую структуру курса и является обязательным содержанием нормативных документов [3, с. 159—164]. К ним относятся: «Учебный план», «Рабочая учебная программа» и другие материалы.

Программный материал распределяется по этапам обучения и тематическим циклам, которые объединяются в тематический модуль, где под модулем понимается логическая завершенность учебного материала, а также контроль знаний и умений. Учебный модуль в наших условиях представляет собой комплексно-интегрированное обучение [1]. Содержание модуля можно представить по следующей схеме: тема — отбор языкового материала — речевая деятельность — источник информации — контроль. Так как мы стремимся оценивать учебные достижения студентов в соответствии со шкалой овладения коммуникативными видами речи, представленными в общеевропейских Рекомендациях; модульные взаимосвязи помогают устанавливать определенный для каждого обучаемого уровень формируемых знаний [2, с. 74—77].

Если успешное осуществление самостоятельной работы связано с планированием и организацией, то ее эффективность — с подготовкой соответствующих методических указаний, рекомендаций и других учебных материалов. Поэтому типы и виды учебных заданий направляются на усвоение лексического / грамматического материала;

развитие навыков адекватного чтения; активизацию умений монологического и диалогического высказывания.

С этой целью на кафедре иностранных языков разрабатывается система разнообразных тренировочных упражнений, критерии оценивания результатов, методов и форм контроля СР. В методических рекомендациях указывается, в какой последовательности необходимо изучать материал, а также обращать внимание на особенности отдельных тем и разделов [5, с. 24—28].

На уровне копирования формируются первичные навыки, используются опорные упражнения, служащие образцом для выполнения задания и ответа, пошаговые операции при обучении грамматике, а также обучении и контроле чтения / аудирования. Для методического обеспечения на уровне воспроизведения разрабатываются задания — инструкции. Они представляют определенную информацию путем создания описательных алгоритмов.

Уровень исследовательской деятельности студентов реализуется при проведении студенческих научных конференций. На данном этапе СР является направленной учебной и исследовательской деятельностью студентов под руководством преподавателя. Как правило, студенческие доклады отражают профессионально-направленный, социально-политический или страноведческий аспекты. Презентация речи осуществляется в форме устного монологического высказывания. И хотя происходящее носит фиктивный характер, создается ощущение почти реальной ситуации, т. к. обучаемые попадают почти в аутентичную среду.

Стоит сказать и об оценочной функции контроля со стороны преподавателя. Контроль должен осуществляться путем дифференцированного подхода к учащимся, с использованием таких организационных форм, при которых каждый ученик работает на уровне своих способностей, преодолевая посильную, но достаточно ощутимую для него трудность. Также студентов нужно учить, как контролировать и корректировать себя. В результате обучаемые будут обладать внутренним аппаратом, позволяющим регулировать собственную деятельность до того, как они получают оценку со стороны. Это обеспечит обоюдостороннее понимание того, что и как контролируется, снимет всякое непонимание и конфликты.

Выводы. В заключение следует отметить, что СР обеспечивает концептуальную направленность учебного процесса, формирует познавательную активность студентов и направляет ее на усвоение учебного материала. При успешной организации самостоятельной работы студентов, она из рутинной превращается для студентов в интересную деятельность. Вместе с тем активная внеаудиторная

деятельность не может не сказаться на общем уровне владения языком, что отражается и на процессе обязательного обучения.

Список литературы:

1. Андрищенко Т.Ф., Овчар М.Ф. Об организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов. Збірник праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Донецьк: ДонНТУ, 2004. — С. 24—28.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С.Ю. Ніколаєва. — К: Ленвіт, 2003. — 273 с.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
4. Листенгартен В.С., Годник С.М. Самостоятельная деятельность студентов: Пособие для преподавателей вузов. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1996. — 96 с.
5. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1981. — 97 с.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Омарова Вера Константиновна

*канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики ПГПИ
г. Павлодар, Казахстан
E-mail: omarovavera@mail.ru*

В рамках модернизации современного образования в Республике Казахстан [1] принципиальным является переход на принятое в мире 12-летнее обучение. В связи с этим возрастает внимание к личностно-ориентированным тенденциям в образовании и значение различных видов неформального образования для личности и общества, так как в условиях профильного обучения учащиеся основной школы (5—9 классы) должны будут самоопределиваться с дальнейшим путем получения образования.

Одно из видов неформального образования — дополнительное образование (ДО), основное, предназначение которого — удовлетворять постоянно меняющиеся индивидуальные, образовательные потребности личности, реализовать индивидуальный образовательный

маршрута ребенка в системе ДО, способствовать личному, социальному и профессиональному самоопределению детей и молодежи.

Государственная программа развития образования РК на 2011—2020 годы подчеркивает, что «... дополнительное образование станет престижным для обучающихся и будет способствовать профессиональному становлению личности. Дополнительным образованием будут охвачены 30—50 % обучающихся и воспитанников» [1, с. 38].

По данным Национального центра оценки качества образования (НЦОКО) в настоящее время в Казахстане в инфраструктуру системы ДО детей входят более 618 организаций дополнительного (внешкольного) образования с охватом 537072 детей, что составляет 21,47 % от общего числа школьников [2, с. 12, 17].

По Павлодарской области охват детей дополнительным образованием от общего должен возрасти с 22,5 % в 2011 году до 24,5 — к 2015 году. Предусмотрено увеличение сети организации дополнительного образования, детских оздоровительных организаций, развитие сети дворовых клубов, проведение мониторинга охвата детей дополнительным образованием по различным направлениям [3, с. 20].

Самостоятельный статус системы ДО требует решения важнейшей проблемы, а именно:

1. подготовки педагога дополнительного образования;
2. готовности будущих учителей к организации дополнительного образования и занятости детей во внеурочное время.

Анализируя существующий опыт подготовки педагогических кадров для системы ДО в Казахстане, можно констатировать, что на современном этапе развития профессионально-педагогического образования существуют следующие противоречия:

- востребованность педагогов дополнительного образования в общеобразовательных организациях образования, учреждениях дополнительного образования и отсутствие специалистов в области дополнительного образования, имеющих специальное высшее педагогическое образование.

В организациях дополнительного образования детей (дворцах, домах, центрах, комплексах, студиях детского и юношеского творчества; станциях и базах юных техников, туристов, натуралистов; детских художественных и спортивных школах, школах искусств; клубах по интересам; спортивных, оздоровительных, туристических лагерях; детских парках, стадионах и т. д.) сегодня работают люди не только с педагогическим образованием, но и с техническим, и специальным: спортсмены, работники культуры;

- востребованность педагогов дополнительного образования различных образовательных направлений и, как свидетельствует опыт, преобладание в подготовке педагогов для ДО (за счет специализаций) двух образовательных направленностей — художественной и физкультурно-спортивной;

- готовность педагогических вузов к подготовке специалистов в области дополнительного образования и отсутствие в классификаторе специальность Республики Казахстан «Педагог дополнительного образования», неразработанность содержания подготовки данных специалистов.

Необходимость разрешения перечисленных противоречий составляет проблему подготовки специалистов с высшим образованием для системы ДО.

В связи с этим возникает необходимость расширения (наряду с традиционными) целей и задач педагогических вузов:

1. Предоставление образовательных услуг в сфере дополнительного образования школьникам (довузовская подготовка), выпускникам, студентам, а также гражданскому населению.

2. Реализация непрерывного образования.

3. Реализация принципов открытого образования.

Реализация поставленных задач должна предусматривать институционализацию инфраструктуры педвузов:

- расширение функций подразделений, факультетов и кафедр по реализации программ дополнительного образования;

- формирование подразделений дополнительного образования (отдел довузовской подготовки, Центр инновационного развития, Центр дистанционного образования, региональный центр повышения квалификации);

- формирование единого образовательного пространства для трех субъектов образовательного процесса: школьников, студентов, гражданского населения.

И направление. Предоставление вузами образовательных услуг в сфере основного и дополнительного образования школьникам (довузовская подготовка), выпускникам.

- функционирование базовых, профильных классов, заочных школ по направлениям: физико-математическому, естественно-научному, педагогическому, в том числе дистанционно; проведение предметных олимпиад;

- осуществление руководства научными проектами педагогов и школьников, подготовка к различного рода конкурсам;

- On-line-консультации;

- ведение курса «Основы научного исследования» для школьников;
- внедрение дистанционной психодиагностики школьников с целью разработки индивидуальной траектории профессионального развития личности школьника;
- открытие и функционирование ресурсных центров в районах области.

II направление. Подготовки студентов всех педагогических специальностей к организации ДО.

А) В рамках, прежде всего, основной специальности, за счет избранной профилизации.

Например, профилизация специальности «Профессиональное обучение»:

- промышленное производство (деревообрабатывающее и мебельное производство);
- сельскохозяйственное производство,
- обслуживающее производство (организация коммунально-бытового хозяйства; эксплуатация и ремонт автотранспортных средств; конструирование, моделирование швейных изделий).

Таблица 1.

Образовательная направленность подготовки будущих учителей к осуществлению внеучебной работы со школьниками

Образовательная направленность подготовки и направление внеучебной работы	Специальность будущих учителей
Художественно-эстетическое	Учителя начальных классов, ИЗО, музыки, технологии, языка и литературы, воспитатели дошкольных образовательных учреждений
Образовательно-оздоровительное	Учителя физкультуры, социальные педагоги, психологи
Научно-техническое	Учителя начальных классов, учителя технологии, информатики, НВП
Эколого-биологическое,	Учителя биологии, учителя начальных классов, воспитатели дошкольных организаций образования
Туристско-краеведческое,	Учителя географии, истории, биологии, языка и литературы, музыки
Военно-патриотическая	Учителя всех специальностей, социальные педагоги

Б) Введение дополнительного образования для подготовки будущих учителей за счет специализаций: педагог дополнительного образования детей (с указанием области деятельности):

- в области музыкальной деятельности: организатор вокально-инструментального ансамбля; организатор объединения авторской песни; организатор детского музыкально-фольклорного объединения; организатор детского вокально-хорового объединения;

- в области сценической деятельности: организатор художественно-речевой и театрално-игровой деятельности детей; организатор школьного театра; организатор игровой деятельности детей;

- в области хореографии: организатор детского танцевального объединения;

- в области изобразительной деятельности и декоративно — прикладного искусства: организатор студии декоративно-прикладных и народных ремесел;

- в области социально-педагогической деятельности: координатор детского движения; педагог-организатор групп развития детей дошкольного и младшего школьного возраста; педагог-организатор групп социального развития школьников;

- в области туристско-краеведческой деятельности: организатор туризма;

- в области эколого-биологической деятельности: организатор движения юннатов;

- в области технического творчества: техническое моделирование и конструирование; радиоэлектроника и компьютерные технологии;

- в области изобразительной деятельности и декоративно-прикладного искусства: мировая художественная культура; художественно-оформительская деятельность;

- в области социально-педагогической деятельности: менеджмент в образовании;

- в области туристско-краеведческой деятельности: краеведение;

- в области физкультурно-оздоровительной деятельности: общефизическое развитие детей.

Эффективность процесса подготовки педагогов дополнительного образования будет зависеть от самостоятельного и свободного выбора студентами профиля профессиональной подготовки в области дополнительного образования.

В) Подготовка будущих учителей для сельских малокомплектных школ по смежным предметам: математика — физика, математика — информатика, биология — химия.

Именно многофункциональность деятельности учителя сельской малокомплектной школы ставит перед педагогическим вузами необходимость подготовки учителей по смежным специальностям на основе дополнительного образования студентов.

Г) Подготовка полиязычных будущих учителей.

III направление. Переподготовка и повышение квалификации педагогов дополнительного образования.

Педагогические вузы, имея высокопрофессиональные научно-педагогические кадры, опытных методистов, развитую информационную систему, накопленный опыт в системе повышения квалификации и тесные связи с региональными системами образования, имеют все возможности вести переподготовку и повышение квалификации специалистов ДО.

Направление подготовки и переподготовки:

- для учителей общеобразовательных школ по организации внеучебной деятельности школьников — возрастная направленность курсов (младшая, подростковая, старшая школа);

- подготовка и переподготовка различных категорий работников учреждений дополнительного образования (педагогов, методистов, руководителей ДО).

IV направление. Открытое дополнительное образование

Открытое дополнительное образование выступает как ресурс социального развития личности.

Реальные возможности педвузов в организации открытого дополнительного образования:

- образовательные порталы области;
- организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений;

- дистанционное общее и дополнительное образование;
- Интернет-поддержка детей с ограниченными возможностями;

- предоставление образовательных услуг взрослому населению по индивидуальным образовательным программам;

- педагогические центры дистанционной подготовки;
- организация дополнительного образования, консультации учителей, учащихся, населения (WEB-семинары и WEB-конференции);

- базовые и профильные классы;

- областные научно-педагогические библиотеки (содействие формированию информационно-технологической преемственности учебных библиотек, единого информационного пространства школьного и педагогического образования региона) и др.

Таким образом, для решения проблем подготовки педагогов с высшим педагогическим образованием для системы дополнительного образования Казахстана необходимо:

- включить в классификатор специальностей высшего образования (бакалавриат) специальность «Дополнительное образование»;
- предусмотреть возможность педвузам вести подготовку по двум смежным специальностям;
- закрепить правовой статус педагога, получившего подготовку по дополнительной специализации в вузе.

Список литературы:

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011—2020 годы. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118. Астана, МОН РК, 2010. — 61 с.
2. Основные показатели системы образования Республики Казахстан. Астана: НЦОКО, 2011. — 59 с.
3. Стратегический план развития образования Павлодарской области на 2011—2015 гг. Павлодар: ОбЛУО, 2011. — 93 с.

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Свидерская Светлана Петровна

преподаватель немецкого языка

*Российского государственного гуманитарного университета,
г. Калининград*

E-mail: stefanik@rambler.ru

Термин «самореализация» не всегда интерпретируется однозначно. Помимо различных взглядов на феномен самореализации, это связано еще и с тем, что в разных науках этот термин имеет свое понимание. Одними авторами самореализация рассматривается как процесс, который не является конечным результатом и не может иметь уровневой природы. Другими понимается как явление, и здесь мы наблюдаем попытки некоторых ученых охарактеризовать личность человека с точки зрения ее самореализации. При этом выделяются типы и уровни самореализации по ряду соответствующих критериев. Кроме того, о самореализации часто говорят синонимично, заменяя термин «самореализация» другими терминами (саморазвитие, самосовершенствование и др.), и наоборот, употребляя его в тех случаях, когда речь о самореализации не идет.

Рассматривая различные модели самореализации, мы пришли к выводу о том, что самореализация личности в исследованиях отечественных и зарубежных авторов понимается неодинаково, а также имеет различную структуру, включает различные виды, формы и условия ее осуществления.

Нельзя не отметить, что благополучие человека зависит от него самого (его личностных установок, образа жизни, интересов, мотивов поведения и др.). Мы сами выбираем свою судьбу. Именно такая позиция допускает возможность человека постоянно самосовершенствоваться и менять свою жизнь таким образом, чтобы в итоге достичь высоких результатов в своем развитии и достижении личного счастья. Однако не каждый имеет возможность и желание осознать и принять те ценности и идеалы, которые способны сделать жизнь лучше. Это также касается жизни и деятельности преподавателя вуза. Поэтому возникает необходимость в создании модели профессиональной самореализации преподавателя, включающей в себя особенности этого процесса, его основные компоненты и их содержание. Построение модели позволяет осуществить дальнейшее проекти-

рование процесса профессиональной самореализации преподавателя вуза на основе формируемых знаний.

Одним из важных компонентов модели профессиональной самореализации преподавателя вуза выступает мотивационный компонент.

Мотивационный компонент включает в себя цели, ценности и мотивы деятельности преподавателя, обеспечивающие его самореализацию в профессиональной деятельности.

А.Н. Леонтьев писал: «... понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает; «немотивированная деятельность» — это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно скрытым мотивом» [4, с. 102]. Из данного утверждения следует, что процесс самореализации личности невозможен без мотивов, побуждающих к ее осуществлению.

Мотивация как процесс связана, по мнению ученого М.Ш. Магомед-Эминова [2, с. 65], с психической регуляцией конкретной деятельности. И.А. Джидарьян [2, с. 65] считает, что это процесс действия мотивов и механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности. В.К. Вилюнас [2, с. 65] понимает мотивацию как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

Исходя из данных определений, можем сделать вывод, что *мотивация как процесс* — это совокупность механизмов, обеспечивающих побуждение к конкретной деятельности и определяющих ее направление и способы осуществления.

Со структурных позиций мотивацию рассматривают как совокупность факторов или мотивов, с учетом которых происходит формирование намерения и принятие решения.

Говоря о трудовой деятельности человека, ученые выделяют разные мотивы, побуждающие человека к труду. Эти мотивы можно разделить на группы. К примеру, профессор Е.П. Ильин приводит три группы мотивов, связанных с трудовой деятельностью:

- побуждения общественного характера (осознание необходимости приносить пользу обществу, желание оказывать помощь другим людям, общественная установка на необходимость трудовой деятельности, нежелание прослыть тунеядцем);
- получение определенных материальных благ (зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей);
- удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации, а также удовлетворение потребности в общественном признании, в уважении со стороны других [2, с. 270].

Последняя группа мотивов является следствием того, что человек в своей деятельности является не только потребителем, но и создателем, и мотивы, связанные с побуждением человека к саморазвитию и самореализации, являются высшими мотивами человеческой деятельности, так как именно они способны привести наше общество к прогрессу, привнести в нашу жизнь что-то новое, более совершенное.

Важным моментом в трудовой деятельности человека является наличие факторов, способствующих укреплению и упрочнению мотивов. Неудовлетворенность человека своей работой не может побуждать его к эффективной деятельности, и, тем более, будет препятствовать его профессиональной самореализации. По мнению зарубежных ученых В. Врума и Э. Дисси, факторами, укрепляющими мотивацию человека к труду, являются: денежные поощрения (премии, прибавки к жалованью); субсидии на получение образования, большие покупки; отдых, организованный предприятием [5, с. 434]. Рассматриваемые ученые делают основной акцент на *внешние факторы*, побуждающие мотивацию человека в его профессиональной деятельности.

К. Замфир [1] выделяет три составляющих мотивации: внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивацию и внешнюю отрицательную мотивацию. Внутренние мотивы — это то, что порождается в сознании человека самой трудовой деятельностью: понимание ее общественной полезности, удовлетворение от процесса и результата труда. При наличии данной мотивации человек трудится с удовольствием, без внешнего давления. К внешней мотивации автор относит такие факторы как: заработок, боязнь осуждения, стремление к престижу и др. К внешней положительной мотивации относятся те стимулы, ради которых человек готов приложить свои усилия к работе: материальное стимулирование, продвижение по работе, одобрение со стороны коллег и коллектива и др. К внешней отрицательной мотивации относятся: наказание, критика, осуждение, штраф и др. По мнению автора, внутренняя мотивация наиболее эффективна как с точки зрения удовлетворения трудом, так и с точки зрения его эффективности. Внешняя положительная мотивация не способна сделать труд самоцелью и превращает его лишь в обязанность, которую человек выполняет ради получения других благ. Внешняя отрицательная мотивация разрушительно влияет на личность, порождая конформизм, ограниченность, пассивность и безответственность.

Что касается мотивации, связанной с научной деятельностью, то здесь, по мнению Е.П. Ильина [2], главными мотивами выступают: стремление к познанию и созиданию нового, неизвестного; желание понять данное явление самому и раскрыть глаза на его сущность другим; интерес к определенной науке или какому-то конкретному вопросу; желание принести пользу своим открытием человечеству или решить какую-либо народнохозяйственную задачу; «оставить след в истории» публикацией своей работы; достижение определенного социального статуса; стремление к самореализации; стремление к славе, известности; честолюбивое желание выделиться из общего ряда в связи с престижностью научной работы в глазах общества; склонность к «кабинетной» работе; возможность получения высокой должности; материальные блага. М.М. Карпов [3, с. 19] также выделяет среди стимулов научной деятельности честолюбие и тщеславие.

Мнения разных ученых о влиянии мотивов на эффективность научно-исследовательской деятельности расходятся. Однако довольно сложным представляется проверить роль тех или иных мотивов на каждом этапе научной работы. У каждого ученого своя позиция в этом вопросе: для одних главным стимулом и залогом эффективности научной деятельности является познавательная потребность, для других — любовь к истине и жажда славы. Остается очевидным лишь то, что только внутренние мотивы являются наиболее прочными и выступают главными стимулами, побуждающими человека к какой-либо деятельности, в том числе и научно-исследовательской. В то же время действие внешних факторов на процесс осуществления профессиональной деятельности также важно, и этим фактом не следует пренебрегать.

К внутренним мотивам, обеспечивающим наибольшую эффективность результатов научно-исследовательской деятельности, а также обеспечивающим удовлетворенность преподавателя процессом и результатами научно-исследовательской деятельности, мы отнесем: познавательную потребность человека; потребность к созданию чего-то нового; интерес к конкретной науке или конкретной проблеме определенной области науки; желание принести пользу другим людям; желание «оставить след в истории»; желание выделиться, достичь определенного статуса; стремление к известности и славе; стремление к саморазвитию и самореализации.

Важно также знать, что научно-исследовательская деятельность включает в себя творческий компонент, а главным условием творчества выступает стремление к полной и свободной реализации

человеком своего таланта. Это необходимо учитывать при формировании потребности преподавателя в профессиональной самореализации.

Обобщая все вышесказанное, можем сделать вывод: мотивационная сфера личности преподавателя вуза играет первостепенную роль в проектировании процесса его профессиональной самореализации, и одной из наиболее важных задач выступает формирование у преподавателя потребностей и мотивов к осуществлению научно-исследовательской деятельности, выступающей одним из главных факторов и условий самореализации преподавателя. Одним из наиболее устойчивых мотивов профессиональной самореализации будет выступать стремление к познанию.

Человек еще в раннем детстве стремится к познанию всего, что его окружает. Со временем у большинства людей эта потребность ослабевает, появляются другие, не менее важные потребности. Однако это может привести к потере гармоничности личности и невозможности ее самореализации. Поэтому крайне важным аспектом профессиональной самореализации преподавателя вуза выступает формирование потребности к познанию, поиску и открытию нового в процессе педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Список литературы:

1. Замфир К. Удовлетворенность трудом: мнение социолога. — М.: Политиздат, 1983. — 142 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
3. Карпов М.М. Стимулы научного творчества. — М.: Знание, 1969. — 48с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. / Под ред. А.А. Реана. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. — 656 с.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сиднева Ирина Евгеньевна

*ассистент кафедры общепрофессиональных дисциплин,
ФГБОУ ВПО «Ульяновское высшее авиационное училище
гражданской авиации (институт)»,
г. Ульяновск*

E-mail: ira.sidnewa@yandex.ru

В современных условиях решение проблемы формирования готовности выпускников высших учебных заведений к предстоящей профессиональной, в том числе и организационно-управленческой, деятельности является весьма актуальной задачей для каждого вуза. К сожалению, достаточно часто выпускники высших учебных заведений представляют собой специалистов, имеющих низкий профессиональный и социальный потенциал, являющихся нетворческими, инертными, а иногда и просто неподготовленными к профессиональной деятельности в современных динамичных производственных и социальных условиях. Попадая на рынок труда и сталкиваясь с высокими требованиями работодателей, в современных условиях жесткой конкуренции, такие выпускники испытывают определенный дискомфорт, что, безусловно, влияет на их физическое и психическое здоровье.

Одним из педагогических условий успешности формирования готовности студентов к организационно-управленческой деятельности является их включение в рефлексивно-оценочную деятельность в процессе формирования у них знаний практических умений в области организационно-управленческой деятельности.

Теоретической основой данного условия является рефлексивно-деятельностный подход, направленный на профессиональное становление личности [2, 3, 4, 6].

Говоря о рефлексии в управленческой деятельности, необходимо отметить, что там она является базовым процессом, завершающимся разработанным управленческим решением. Поэтому особое значение имеет освоение культуры рефлексии, внедрение рефлексивных процедур в процессы разработки и принятия управленческих решений,

которое создает у студентов предпосылки для качественного роста их готовности к организационно-управленческой деятельности.

Первоначально понятие «рефлексия» использовалось в философии. Например, в философии Нового времени рефлексия рассматривалась как источник опыта (в отличие от ощущений) о собственных внутренних деятельностях (Д. Локк), в немецкой классической философии — как основной механизм движения, саморазвития, деятельности, самопознания (Г. Гегель, И. Фихте, Ф. Шеллинг). После выделения психологии из философии понятие рефлексии дифференцировано используется при изучении мышления (Дж. Дьюи, П.П. Блонский), сознания (О. Кюльпе, С.Л. Рубинштейн), личности (Л.С. Выготский), общения (К. Левин).

Современные представления о рефлексии в исследованиях сознания, мышления, личности, общения позволяют выделить следующие ее значения, а именно рефлексия:

1. является процессом самопознания внутренних психических актов и состояний для субъектов.
2. позволяет получить обобщенное знание о мире.
3. играет важную роль в реализации собственного человеческого способа жизни — бывает в активном преобразующем отношении к себе своей жизнедеятельности.
4. выступает как практика проектирования и преобразования деятельности (способ деятельности).
5. выступает механизмом продуктивного мышления.
6. связана с возникновением нового содержания понятий.
7. является механизмом развития учебной деятельности.
8. способствует переходу от непосредственных форм поведения к опосредованным формам организации поведения и управления ими.
9. является предпосылкой творческой деятельности человека.
10. может быть управляемой.

В своих исследованиях И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов выделяют интеллектуальную и личностную рефлексии, В.В. Давыдов — формальную и содержательную, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев — полагающую, сравнивающую, определяющую, синтезирующую.

Для нашего исследования важно выделить основные признаки только личностной рефлексии, относящейся к психологическому типу рефлексий. Ими являются: обращение человека, прежде всего, в самого себя (свои мысли, чувства, переживания, состояния, умения, характер, темперамент и др.), а также на свои взаимоотношения с другими людьми; возникновение у человека способности к переосмыслению всей своей деятельности в целом; создание предпосылки

для мобилизации личностных ресурсов «Я»; возникновение у человека способности к разрешению внутри личностных конфликтов, также к разрешению проблемных ситуаций во взаимоотношениях его с другими людьми.

Говоря о сути управленческой деятельности, отметим, что она рефлексивна по отношению к деятельности исполнительской. Рефлексивные процессы приводятся в действие при возникновении затруднения, остановке в процессе деятельности. В результате рефлексии формируется способ преодоления затруднения, давая возможность продолжить деятельность в развитом и усовершенствованном состоянии.

Рефлексия имеет три исходных составляющих: исследовательская рефлексия, отвечающая за реконструкцию ситуации, критическая рефлексия, выявляющая причину затруднения и нормирующая рефлексия, создающая новый способ действия, вырабатывающая решение.

Организатор-управленец, в отличие от исполнителя, должен осуществлять исследовательскую рефлексия, а ее результаты использовать для контроля и, при необходимости, для критики деятельности подчиненного ему коллектива исполнителей. Как показывает практика, разработка и принятие управленческих решений, зачастую, происходит в условиях преодоления многочисленных затруднений различного характера: мыслительных, коммуникативных, самоопределенческих и др. Следовательно, только преодолев затруднения и построив способ, нейтрализующий причину этих затруднений, возможно выработать и принять управленческое решение.

Говоря о содержании управленческой деятельности, следует отметить, что она представляет собой мышление, организуемое выполнением рефлексивной функции. Сложность состоит в том, что при этом многие процессы скрыты от внешнего наблюдателя, поэтому довольно часто они четко не определяются и жестко не фиксируются, что может отрицательно сказаться на качестве принимаемого профессиональным управленцем решения. Мышление и рефлексия не тождественны. Мышление может осуществляться и вне рефлексивной функции, например в коммуникации, но при этом и мышление, и коммуникация наполняют рефлексивные процессы своим содержанием.

Учитывая особенности студенческого возраста, есть основания предполагать, что системообразующим личностным качеством в структуре профессионального становления специалиста является рефлексия. Опираясь на исследования о рефлексии жизни человека в целом или ее этапов, отметим, что студенческий возраст является

наиболее чувствительным к развитию рефлексивных способностей умений [1, 5, 7].

Рефлексивно-оценочный подход в процессе обучения направлен на активизацию познавательной деятельности студентов, способствует формированию у студентов способности осознавать, анализировать и оценивать свои действия и поступки, методы и приемы организационно-управленческой деятельности.

Рефлексия, будучи использована в качестве механизма самокоррекции, является исключительно важной стороной совершенствования управленческого профессионализма. С ее помощью осуществляется самопознание способностей человека и его поведения в различных деловых ситуациях. Управленческое сознание и самосознание профессионала основывается на базе рефлексивного самоотношения, то есть на создании знания о себе как источника, определенных образцов действия, оценке действия. Достаточная степень развитости рефлексии и освоение ее культурно-значимой формы является непременным условием достижения профессионалом управленческого мастерства. Таким образом, можно сделать вывод о том, что наличие определенного уровня развитости рефлексии у будущего специалиста способствует формированию его готовности к организационно-управленческой деятельности.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. Гранатов Г.Г. Диалектический метод в психолого-педагогических исследованиях // Вестник МаГУ (периодический научный журнал. Магнитогорск: МаГУ — 2000 — Вып. 1. — С. 186—191.
3. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: дис. ... д-р. пед. наук. М., 1996. — 350 с.
4. Найн А.Я., Клюев Ф.Н. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект. Челябинск: Изд-во Челяб. ин-та, 1999. — 264 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. — 488 с., Т. 2. — 328 с.
6. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом подготовки студентов // Социально-психологическая адаптация подростков и молодежи в современных условиях: материал науч.-практ. конф. Магнитогорск: МГПИ, 1998. — С. 10—14.
7. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки. М.: Наука, 1996. — 344 с.

1.5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛОСТАНДАРТИЗИРОВАННЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Майстренко Татьяна Николаевна

*старший преподаватель Житомирского государственного
университета имени Ивана Франко,
г. Житомир*

E-mail: maistrenco@yandex.ru

Успешность и эффективность учебной деятельности студентов в значительной мере определяется взаимодействием деятельностных, социальных и личностно-ценностных характеристик в процессе регуляции. Мы рассматриваем ценностную регуляцию учебной деятельности как сознательный динамический процесс, включающий планирование, исполнение, контроль и рефлексию результатов деятельности, а также осуществляющийся на основе ценностного отношения к ней и направленный на саморазвитие. При определении этого понятия используются основные категории субъектно-ценностного анализа О.Л. Музыка, в частности, положения о ценностном развитии личности и ценностных механизмах регуляции личности [2].

Поскольку на сегодняшний день понятие «ценности» в психологии трактуется неоднозначно, то, в свою очередь, это привело к появлению различных методов исследования: опросники, проективные методики, беседа и экспериментальные методы [1; 4; 7]. Так, анализируя методы исследования ценностей, Л.М. Смирнов выделяет следующие группы: опросники с готовыми списками ценностей, проективные техники и психометрические методы [7]. Подобную классификацию предлагают А.В. Серый и М.С. Яницкий: 1) методы диагностики доминирующей ценностной ориентации или мотивационной тенденции; 2) методы исследования иерархии ценностных ориентаций; 3) проективные методики; 4) методы исследования процессов и уровня личностного развития, позволяющие судить о сформированности ценностно-смысловой сферы; 5) методики исследования смысложизненных ориентаций [6].

Особенность названных групп методов состоит в том, что они разработаны в рамках номотетического подхода, то есть ориентированы на сравнение индивидуальных результатов со стандартными нормами. В связи с этим они мало в чем объясняют особенности поведения людей и актуализации их ценностей в конкретной ситуации, то есть возможностей подобных методик недостаточно для изучения психологических механизмов ценностной регуляции [3; 7]. Таким образом, для изучения индивидуальных особенностей ценностной сферы используют методики, разработанные в рамках идеографического подхода [4; 8].

В статье мы анализируем особенности применения малостандартизированной методики исследования ценностной сферы, разработанной в рамках идеографического подхода. Примером подобной методики является использованная в нашем исследовании модификация методики моделирования ценностного сознания (ММЦС) О.Л. Музыки [2]. Анализируя особенности ценностного сознания, автор использует такие категории как ценностные конструкты, моральностные, деятельностные и субъектные ценности [5]. Ценностные конструкты представляют собой элементарные ценностные представления человека про способы социального поведения и деятельности, это отображение жизненного опыта личности.

Основной категорией являются субъектные ценности как «особенное соединение высокозначимых моральностных и деятельностных ценностей, тесно коррелирующих между собой и создающих внутреннюю самодостаточную, самодетерминированную основу для регуляции деятельности и саморазвития личности» [5, с. 491].

Процедура проведения исследования включает ряд этапов.

Первый этап — биографически-рефлексивный — ориентирован на актуализацию в сознании исследуемого его основных жизненных ценностей. На данном этапе исходим из того принципа, что ценности предыдущих периодов жизни остаются в ценностном сознании и влияют на него. Основной метод этого этапа — биографическая беседа, в ходе которой актуализируются значимые события и референтные osoby в различных сферах, в том числе и связанные с процессом обучения в школе или вузе. Однако не следует акцентировать внимание именно на этом аспекте, чтобы не спровоцировать формальное исполнение задания и выделение таких событий или людей, которые на самом деле не являются значимыми.

Второй этап — реконструкция ценностного пространства личности. С этой целью исследуемый называет наиболее значимых для него людей и выделяет связанные с ними ценности. Поскольку

нас интересуют особенности ценностной регуляции именно учебной деятельности, то мы изначально ввели для оценки ряд людей, связанных либо с учебой, либо с будущее профессиональной деятельностью: успешный студент; успешный психолог (менеджер и т. п.); человек, на которого я ориентируюсь в учебе; человек, который отвлекает меня от учебы; преподаватель; человек, с которым я себя сравниваю в учебе; человек, который помогает мне в учебе; человек, который является для меня примером психолога (менеджера и т. п.).

Используя предложенный Дж. Келли принцип сравнения в триадах, исследуемый заполняет репертуарную решетку для выявления ценностных конструкторов (табл. 1).

Таблица 1.

Репертуарная решетка для выявления ценностных конструкторов

Укажите референтных особ (их мнение важно для вас, они являются для вас примером, вы сравниваете себя с ними и т. п.):										Значимый параметр (личностные характеристики, жизненная позиция и т. п.):		
Я	Успешный студент	Успешный психолог	человек, на которого я ориентируюсь в учебе	Преподаватель 1	человек, который отвлекает меня от учебы	Преподаватель 2	человек, с которым я себя сравниваю в учебе	человек, который помогает мне в учебе	человек, который является для меня примером психолога	Общий параметр	Отличительный параметр	

Третий этап — рефлексивно-оценочный. Его предназначение состоит в актуализации рефлексивных процессов и осознании отличий

в ценности отдельных конструктов. Исследуемому необходимо заполнить оценочную сетку, составленную из референтных особ и отобранных 15 ценностных конструктов (Я+референтные особы X ценностные конструкты). Каждый ценностный конструкт оценивается по 10-бальной шкале, так как разные ценностные конструкты неодинаково важны.

Четвертый этап — факторно-семантическое моделирование. На основе оценочной сетки с помощью программы STATISTICA 6.0. создается факторно-семантическая модель ценностного сознания. Основным принципом, который реализуется на этом этапе, является принцип целостности ценностного сознания, то есть в различных жизненных ситуациях меняются не ценностные конструкты, а корреляционные связи между ними.

Пятый этап — интерпретационный. Он предусматривает определение значимости ценностных образований и их структурной принадлежности (моральностные, деятельностные или субъектные ценности). Так, субъектными ценностями считаются те ценностные конструкты, которые одновременно коррелируют на уровне 0,25 с двумя и более факторами. Деятельностные и моральностные ценности коррелируют на уровне на уровне 0,25 и выше лишь с одним из факторов. В то же время они являются потенциальными субъектными ценностями и могут стать таковыми в определенных ситуациях. Также при анализе мы обращаем внимание не только на наличие определенного вида ценностей, но и на их содержание, в частности на то, насколько они отображают особенности учебной или будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим для примера факторно-семантическую модель ценностного сознания исследуемой О.С. — студентки 5 курса специальности «Социальная педагогика», победительницы конкурсов научных работ (рис. 1).

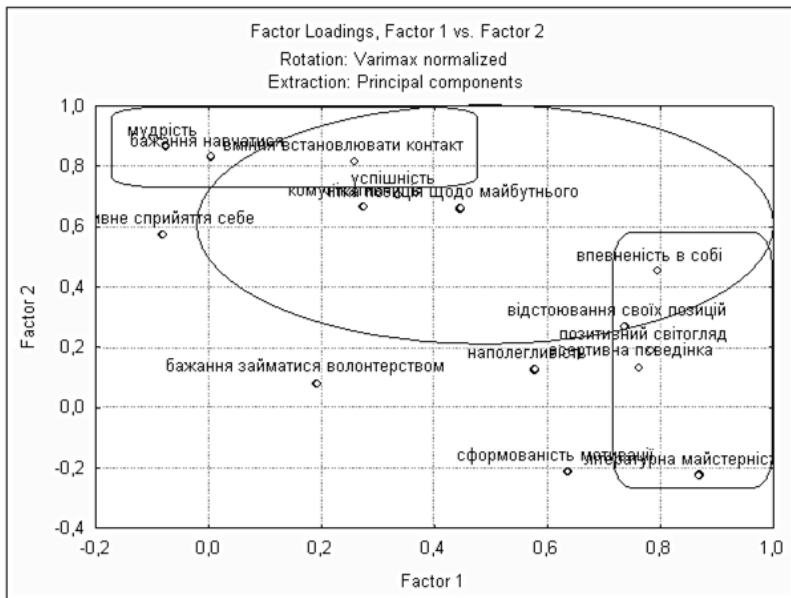


Рисунок 1. Факторно-семантическая модель ценностного сознания исследуемой О.С.

Анализ факторно-семантической модели позволяет выделить такие субъектные ценности как «коммуникабельность», «ассертивное поведение», «отстаивание своих позиций», «литературное мастерство», «успешность», «умение устанавливать контакт», «мудрость», «желание учиться», «уверенность в себе», «четкая позиция в отношении будущего». Таким образом, наличие субъектных ценностей и их содержательное наполнение указывают на субъектно-ценностный уровень ценностной регуляции учебной деятельности. Факторно-семантические модели ценностного сознания студентов, которые находятся на предыдущих уровнях ценностной регуляции учебной деятельности, как правило, характеризуются отсутствием субъектных ценностей.

Таким образом, использование малостандартизированных методик, разработанных в рамках идеографического подхода, имеет ряд преимуществ для исследования особенностей ценностной регуляции учебной деятельности, поскольку позволяет учесть именно индивидуальные особенности ценностного сознания студентов.

Список литературы:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Книга 2; Пер. с англ. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. — М.: Педагогика, 1982. — 336 с., ил.
2. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. — К.: „Міленіум”, 2005, т.7, вип. 5, ч. 2. — С. 64—71.
3. Музика О.Л. Теоретичні та методологічні проблеми дослідження ціннісної свідомості // Проблеми суспільних трансформацій України в умовах транзитивного розвитку: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Житомир, 2004. — С. 114—123.
4. Общая психодиагностика / [под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина]. — М.: МГУ, 1987. — 304 с.
5. Професійно-орієнтовані завдання з психології / За ред. О.Л. Музики. Навчальний посібник. — 2-ге вид. перероб і доп. — Житомир, 2010. — 587 с.
6. Серый А.В. Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности / Учебное пособие. — Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. — 92 с.
7. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей // Психологический журнал. — 1996. — Том 17. — № 1. — С. 157—168.
8. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: пер. с англ. Е.О. Федотова / Общ. ред. и предисл. Ю.М. Забродина и В.И. Похилько. — М.: Прогресс, 1987. — 236 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Палагнюк Владимир Викторович

преподаватель РГГУ,

г. Ривне, Украина

E-mail: yovitch_ne@mail.ru

Современный этап реформирования высшего образования в Украине, вхождение в мировое образовательное пространство, характеризуется глубокими и полиаспектными преобразованиями. Педагогическая практика подвергается существенным изменениям: кардинально меняются стереотипы, касающиеся как профессионально-педагогической деятельности, так и стиля управления и образа жизни высшей школы.

На смену советской и постсоветской концепциям высшего образования постепенно приходит новая парадигма, основной целью которой является подготовка преподавателя высшего учебного заведения нового поколения, который способен быстро и эффективно адаптироваться к экспрессно меняющимся условиям социума и, как следствие, способного продуктивно работать в инновационно-многомерной высшей школе.

Советская и постсоветская парадигма высшего образования опиралась на то, что базовым компонентом профессиональной деятельности преподавателя вуза является знание предмета и умение его преподавать. Таким образом, считалось, что для того, чтобы быть успешным преподавателем, достаточно быть квалифицированным учёным. Эволюционирование системы образования в целом и высшего образования в частности, увеличение количества студентов, среди которых не самые талантливые и одаренные личности, одновременное повышение требований к выпускникам высшей школы — все это предъявляет более высокие требования к современному преподавателю, его педагогической деятельности, профессионализму и мастерству. Сегодня преподаватель должен быть не только источником знаний, но и специалистом, способным обеспечить их усвоение.

Аспекты исследуемой проблемы нашли своё отражение в таких направлениях научной мысли: методологические основы исследования адаптации личности и профессиональной адаптации специалиста

(Г.А. Балл, Ф.В. Березин, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А. Налчаджян, И. Облес, Ж. Пиаже, В.А. Петровский, А. Реан, Н. Сарджвеладзе, С.И. Селиверстов, Г. Селье, В.И. Слободчиков, А.В. Фурман, Н.А. Чайкина, В.М. Ямницкий, М.С. Ясницкий), профессиональная подготовка педагогических работников (О.В. Глузман, В. Гринева, Н.В. Гузий, О.А. Дубасенюк, О.Н. Пехота, В.А. Семиченко, С.А. Сысоева, В.А. Сластенин), профессиональная деятельность и профессиональное становление преподавателя вуза (А.В. Барабанщиков, А.И. Гура, З.Ф. Есарева, И.Ф. Исаев, А.В. Коржуев, Н.В. Кузьмина, Л.М. Макарова, А.В. Петровский, Ю.П. Поваренков, Ю.Г. Фокин).

Исследования проблемы профессиональной адаптации преподавателя вуза берут начало в трудах В.Т. Ащепкова, Г.У. Матушанского. Причем, во многих исследованиях учеными определяется особая значимость этапа профессиональной подготовки для успешной профессиональной адаптации преподавателя вуза и его профессио-генеза вообще. Ведь именно тогда происходит формирование профессиональной готовности будущего специалиста, закрепляется профессиональное адаптивное поведение, развивается профессиональный адаптационный потенциал, восстанавливаются адаптивные стратегии (В.Т. Ащепков, Г. Бойц, А. Бринкли, С.Г. Вершловский, С.А. Дружилов, Е.А. Климов, А.В. Коржуев, Л.М. Митина, И. Насырова и другие).

По нашему мнению, эффективность профессиональной адаптации начинающего преподавателя педагогического вуза прежде всего зависит от личностных характеристик. Совокупность индивидуально-психологических особенностей личности обуславливает процессы формирования и усвоения основных знаний, умений и навыков, необходимых для тех или иных видов профессиональной деятельности и педагогической деятельности как специфического вида; влияют на качественные и количественные показатели подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Специфичность преподавательской деятельности заключается в том, что от эффективности последней зависит правильное формирование личности и профессиональных свойств будущих специалистов и преподавателей вузов. В зависимости от социально-экономических изменений система подготовки специалиста имеет динамический характер с чертами цикличности, базирующихся на основных свойствах и структурах личности.

В отечественной психологической школе проблема профессиональной адаптации преподавателей в контексте личностного

измерения недостаточно исследована. Это обусловлено советской парадигмой, которая отождествляет преподавателей вузов и учителей общеобразовательных школ. В частности, Н.Ф. Талызина утверждает: «...противопоставление педагогики средней и высшей школы является неоправданным. Специалист, который овладел закономерностями процесса усвоения и психологического развития личности, а также определённым кругом фундаментальных знаний и адекватными им общими педагогическими умениями, сможет самостоятельно использовать усвоенное в отношении к обучающемуся любого возраста, и любым целям обучения и воспитания. А перейти с одного уровня образования на другой трудно лишь тому преподавателю, который работает только на уровне личного педагогического опыта, когда он принимает решения на основе собственной интуиции» [2]. Итак, профессиональная адаптация начинающего преподавателя рассматривалась с точки зрения механического применения концептов присущих среднему образованию. Унифицируются функции и модели поведения преподавателя, а также игнорируются личностные свойства и конструкторы.

Перспективным направлением развития отечественной системы образования является именно эффективная профессиональная адаптация преподавателя вуза, на которой сфокусированы интересы государства, общества и личности. Система подготовки всей совокупности молодых специалистов для нужд государства многопрофильная. Она состоит из целого комплекса структурных образовательных единиц, находящихся в определенных функциональных взаимосвязях и отношениях друг с другом, образующих неразрывное единство и обеспечивающих своим продуктом социальный заказ общества [1, с. 22].

Факторный анализ личностной структуры начинающего преподавателя педагогического вуза позволил выделить базальные факторы профессиональной адаптации. Т.А. Кухарев дифференцирует показатель «гармоничная активность», в который вошли такие признаки, как инициативность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, интеллектуальная производительность, умение организовать свою работу, уверенность в себе и др.; «высокий уровень притязаний», вошли лидерство, самооценка, толерантность к фрустрации, коммуникативные способности, интеллектуальная производительность, социальный статус; третий показатель, объединяющий признаки, связанные с реакцией на фрустрацию, получил название «показатель самокритичности» — для молодых специалистов, которые адаптируются успешно, и «показатель агрессивности

поведения» — для молодых специалистов, которые испытывают трудности при адаптации.

Существенное место среди личностных механизмов адаптации занимает самооценка. От степени адекватности самооценки зависит правильность постановки целей, выбор их сложности, составление программы действий [3, с. 190]. Высокий или низкий уровень самооценки может быть устойчивой характеристикой человека, связанной с типологическими особенностями выявления свойств нервной системы. Адекватная самооценка характерна для людей с низкой или средней степенью тревожности. Её роль на разных этапах профессионального становления и жизни человека подробно проанализирована Л.Н. Корнеевой.

В.Т. Ащепков относит привычки к личностным свойствам, способствующих профессиональной адаптации начинающего преподавателя вуза. Привычки — это «сформированные действия, выполнение которых при определенных обстоятельствах стало потребностью человека». Положительные привычки начинающих педагогов требуют подкрепления и дальнейшего развития. Они способствуют формированию устойчивых положительных свойств личности, имеющих профессиональное значение, например, трудолюбие, подтянутость, воля и многие другие.

Главной характеристикой, по мнению подавляющего большинства отечественных ученых, влияющей на протекание процесса адаптации, является эмоциональная стабильность-нестабильность. Особое место в структуре личностных факторов психической адаптации исследователи отводят мотивации достижения успеха. Личностные стандарты и самооценочные реакции частично объясняют мотивацию. Мотивация жестко регулируется субъективной оценкой того, контролируем ли мы результат и есть ли возможность выполнить действия, необходимые для контроля событий [6, с. 454]. Иными словами, мотивация определяется различными когнициями, связанными с контролем. Важнейшим элементом восприятия контроля является оценка человеком своей способности выполнить определенное действие или оценка самоэффективности.

Картина личностных детерминант профессиональной адаптации начинающих преподавателей педагогического вуза весьма разнообразна, она включает эмоциональный, волевой, интеллектуальный, и мотивационный компонент. Таким образом, базовым элементом личностного измерения профессиональной адаптации начинающего преподавателя вуза есть индивидуальность, то есть неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою

жизнедеятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры; человек, характеризующийся со стороны социально значимых отличий от других людей. С.Л. Рубинштейн отмечал, что человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых качеств.

Исследование личностных свойств, которые способствуют адаптационному процессу преподавателя, позволяют качественно организовать учебную деятельность и начать формирование и становление базовых навыков и моделей поведения преподавателя со студенческих лет. Однозначно в этом процессе выделяются такие свойства личности, ускоряющие и оптимизирующие процесс, как адекватная самооценка, мотивация достижения успеха, целеустремлённость, настойчивость, эмпатийность. Все свойства личности функционируют системно, поэтому ошибочным будет представление, что определённые факторы являются более важными и требуют регулирования или коррекции.

Список литературы:

1. Ащепков В.Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Майкоп, 1997. — 355 с.
2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 92—100.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. — 701 с.
4. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. — 262 с.
5. Облес І.І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу: Дис. ... канд. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008.
6. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. СПб.: Питер, 2003. — 640 с.
7. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: Монографія. Одеса: ПНЦ АПН України — СВД М.П. Черкасов, 2006. — 362 с.

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

ВЛИЯНИЕ ДУХОВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Нуждина Марина Петровна

учитель русского языка и литературы МБУ СОШ № 93

г.о. Тольятти

E-mail: kaaf@mail.ru

*Пусть развивается научная культура,
пусть преуспевает естественная наука в глубь и в ширь,
пусть ум человека развивается сколько угодно,
но культурного и морального уровня христианства,
которое сияет в Евангелиях, они не превзойдут*
В. Гете

В последнее время в нашем обществе стала привлекать тема православной культуры. Низкий уровень эстетического и нравственного воспитания современного подростка, по мнению многих ученых и общественных деятелей, представляет угрозу безопасности страны. Теряются сегодня нравственные ориентиры, насаждаются ценности западного образца. Отсюда — моральная деградация, нравственная распушенность, всеобщее одичание, рост детской преступности, раннего алкоголизма и самоубийств. Опасность состоит в том, что человек, не любящий свой язык, не читающий художественную литературу и потому не овладевший её духовным богатством, лишен широкого взгляда на объективный мир, не способен уважать человека и любить Родину. Поэтому возрождение православной культуры — необходимый процесс в общеобразовательном учреждении, так как художественное произведение раскрывает духовные основы и формирует эстетическое восприятие литературы как искусства слова.

Учителю литературы отведено главное место — он развивает внутренний мир подростка — это разум, волю, чувство, все,

чем живет человек, что представляет для него ценность, что им движет, что его радует или печалит, и ему необходимо каждого ученика приблизить к прочтению художественного произведения, научить понимать авторский замысел, попытаться разгадать тайну, которая заключена в слове, создать творческую атмосферу, в результате которой будет происходить духовное обогащение учителя и учащихся. Поэтому весьма плодотворно нужно обращаться к православным истокам мировоззрения писателя и его героев, к изучению особенностей национального самосознания и его влияния на становление личности школьника. Жизнь человека постоянно находится в развитии, она не может быть отдалена от общества, и для формирования любой личности родной язык, литературное наследие, культура, традиции и религия были подчинены нравственному воспитанию и образованию человека. Литература — одно из высших проявлений человеческого духа, источник бескорыстной радости постижения мира и самопознания и целью литературного образования является интеллектуальное и эмоциональное обогащение личности, формирование взглядов и нравственных ориентиров.

Одна из важных задач учителей литературы состоит в том, чтобы преподавание литературы содействовало не только общекультурному развитию учащихся, но и формированию их социальной зрелости, воспитанию в них гражданской ответственности, почтительному отношению к духовному наследию России, к родителям, к старшему поколению, а самое главное, чтобы они не были безразличны к страданиям людей. Стараясь помочь ребятам осмыслить русскую классику, которая призывает вслед за Библией помогать страждущему, учит, что единственно верный путь изменения дурных общественных отношений — нравственное самосовершенствование, что всякое изменение общества через насилие и ненависть к другой нации губительно. К большому сожалению, общество сегодня испытывает недостаток духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения — это одно из величайших зол нашего времени, с которым нельзя мириться, иначе человечество дойдет до окончательной гибели. Это приведет к междоусобным и братоубийственным войнам. «Детей надо готовить ко встрече с миром... К неприятию зла мира, его страстей и соблазнов, а не к уходу от мира... В них нужно воспитывать способность противостоять миру в сердце своем, способность сохранять веру среди неверия, чистоту среди грязи и греха», — говорил известный протоирей Глеб Калета. И только духовное смирение и служение людям — это идеальный образ нашей жизни, проповедуемый Евангелием.

В курс школьной программы по литературе включен раздел «Духовная литература» и приобщение детей к Библии начинается в 5 классе. В это время у учителя литературы есть прекрасная возможность дать учащимся глубокие знания евангельских сюжетов в литературе и искусстве, а описания жизни святых заставит задуматься современного читателя о смысле жизни, взглянуть на себя со стороны, быть самокритичным, стремиться к добру, к мирным взаимоотношениям, проявлять милосердие к ближнему, радоваться Божьему миру, любить и уважать родителей, людей. Читая духовную литературу, мы пытаемся понять, чем она была интересна и полезна нашим предкам, мы постигаем мир русской святости. Для людей нашего века, далеких от идеального служения миру и Богу, редко заглядывающих в самих себя, больше думающих о настоящем, чем о вечном, предпочитающих жить в больших городах, этот мир, с его тишиной, смирением, уединением, самоуглубленностью, кротостью и трудолюбием, кажется странным и чудным. Житийная литература показывает и человеческие пороки, такие как гордыня, мстительность, ненависть, злость, лень, которые необходимо изживать в себе. И когда каждый будет осознавать свою греховность, может покаяться в совершении пагубных поступков, смирением возможно совершенствование.

Дело возрождения духовной цельности учащихся — это одна из самых первостепенных задач учителя литературы, ведь вовлекая человека в невидимый мир познания православной культуры, учитель пробуждает в нем сознание, «что кроме внешнего отношения к миру есть еще и внутренне, более важное, дающее ощутить глубину бытия и миры иные». Многие из нас живут бесчеловечными идеями, не верят в Бога, и когда мы задумываемся над сутью православия, а что значит оно для русского человека и для России, тогда мы приходим к выводу, что тот обретает собственную душу, кто стремится жить по Божьим заповедям и обретает Христа. Мы не должны забывать, что русское книжное слово возникло как христианское. Всегда в литературе, в разные эпохи, сохранялась живая связь слова с христианскими ценностями. Писатели на страницах своих произведений ведут разговоры о важнейших нравственных, философских проблемах, о которых думают, размышляют герои всех столетий. Авторы произведений формируют любовь к Отечеству и своему народу через знание культуры и истории, показывают красоту земли русской, неисчерпаемые источники мудрости людей. Поэтому, если учитель на уроках будет рассматривать произведение с точки зрения духовности, то обязательно в детских душах сможет затронуть нечто

глубокое и важное. Сможет искоренить в сердцах ребят все дурное, чтобы приучать их к добру и растить в добре.

Главная задача учителя литературы — сформировать нравственное сознание у учащихся, так как оно необходимо в регуляции межличностных отношений и совместной деятельности людей в самых различных областях в целях обеспечения единства личных и коллективных интересов. Тогда, когда учитель работает над такими нравственными категориями, как совесть, чувство собственного достоинства и чести, тогда у человека есть возможность сознательно считаться с интересами других. Критериями нравственных ценностей в православной литературе выступает добро, гуманность, справедливость, честность. С этим учащиеся соприкасаются, когда знакомятся с материалом жизни и описания святых. Истоки православного восприятия мира представлены в творчестве А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого. Так Л.Н. Толстой считает, что литература — это, прежде всего, средство морального воздействия и нравственного сближения людей, а Ф.М. Достоевский отмечал важность религиозного значения красоты, как условия преобразования жизни.

Важно, чтобы учитель донес до сознания ребенка мысль, что каждый человек является творцом, как добра, так и зла, по пути созидания или разрушения будет направлена его жизненная позиция, которую человек выбирает сам. Ребенок будет понимать, что только борьба за добро возвышает человека, делает его жизнь осмысленной и счастливой. Согласно христианской этике, внутренне совершенствование осуществляется через любовь и преданность своему ближнему. Поэтому формируя нравственное сознание, учитель формирует и эстетическое сознание у подростков, духовный фундамент, который обеспечивает гармоничное единство и внутреннюю взаимосвязанность различных проявлений духовной жизни человека. Только православная культура может благотворно влиять на все стороны и формы взаимоотношений с миром: на его эстетическое и этическое развитие, на мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, на эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие личности.

КРЕАТИВНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОРАЗВИТИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Фрицюк Валентина Анатоліевна

*канд. пед. наук, доцент ВГПУ им. М. Коцюбинського
г. Вінниця, Україна*

E-mail: ds1ghfw.dfyvz@mail.ru

Определение личностных качеств будущего педагога, особенностей его профессиональной деятельности и развития, формирование умений саморазвития является сегодня одним из основных направлений усовершенствования педагогического образования. Подготовка будущего учителя должна строиться как система условий для обеспечения его профессионального развития и саморазвития. Необходимо, чтобы современный учитель теоретически и практически был способен проанализировать собственные профессиональные возможности и на этой основе мог сформировать программу собственного дальнейшего профессионального роста на любом этапе профессиональной деятельности.

Достичь этого можно путем формирования готовности будущих учителей к профессиональному саморазвитию. К сожалению, в подготовке учителей есть еще много несогласованных вопросов, а в разработках ее теоретических основ есть еще много нерешенных проблем, в частности, подготовки будущих учителей к профессиональному саморазвитию.

Считаем, что креативность является важным фактором профессионального саморазвития будущего учителя. Наиболее упорядоченные определения относительно креативности находим у исследователей, которые делают акцент на особенностях или качествах личности. Например, Дж. Гилфорд определяет креативность как универсальную способность, которая содействует успешному творческому мышлению [8], а Э. Торренс — как способность к обостренному восприятию проблем, связанных с недостаточностью знаний [9]. В российской психологии креативность рассматривается как общая способность к творчеству (В.Г. Дружинин), определенное особое качество человека, которое предопределяет способность проявлять социально значимую творческую активность [1].

Креативность — одно из ярких индивидуальных качеств личности, черта, которая определяет гибкое и конструктивное восприятие, мышление и поведение человека [6].

Многие исследователи соглашаются с тем, что креативность является одной из важных черт личности интегративно-комплексного характера, которая связана практически со всеми другими ее чертами. Она проявляется на разных уровнях: несознательном, сознательном, как в индивидуальной деятельности, так и в социально-ролевом плане. Исследователи доказали многочисленные связи креативности с разными качествами личности, утверждая, что креативность как личностное качество отображается во всех компонентах поведения и деятельности человека и коррелирует с такими индивидуальными особенностями психических процессов (мышление, восприятие, воображение, ощущение, эмоции, воля, память, внимание), которые содействуют достижению творческих результатов в деятельности, в том числе, по нашему мнению, в педагогической.

Подавляющее большинство исследователей, с их мыслью совпадает и наша, определяет креативность как нормативное явление, присущее всем в разной мере, то есть такое, на развитие которого можно влиять.

Анализ литературы показал, что выявление и развитие этого качества осуществляется под влиянием разных условий, которые могут случайно сложиться или быть специально организованными (активное обучение, тренинги и др.).

Анализ разных концепций креативности показывает, что это качество наиболее полно раскрывается и развивается при наличии благоприятных условий творческой среды: когда стимулируется творчество; допускается «отклонение» во взглядах; есть возможность рисковать и нет наказания за ошибки; существует атмосфера доверия, уважения, признание независимости и т. д.

Творческой направленности учительской деятельности уделялось большое внимание в работах педагогов-классиков (К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.). По глубокому убеждению С.Т. Шацкого, творческие способности есть почти у всех, нужно только создать благоприятные условия для их выявления, развития и углубления. И.Я. Лернер и М.М. Скаткин обратили внимание на то, что способность к творчеству каждый человек может реализовать на разном уровне. Только целенаправленное обучение, по их мнению, дает возможность обеспечить высокий уровень развития этого качества [3, 4].

В.О. Сластенин и Л.С. Подымова также подчеркивают творческую сущность педагогической работы. Учитель-новатор в педагогической деятельности обязательно включается в креативный процесс, который актуализируется в креативном результате.

Этот результат оказывается не только в материальных и духовных ценностях, но и в личностном преобразовании во время создания не только субъективно, но и объективно нового продукта [5].

Рассматривая инновационную деятельность учителя, В.О. Слассен и Л.С. Подымова выделяют креативность как один из самых важных ее факторов, необходимый для создания новых программ, учебников, а также для модификации этого нового на уровне воплощения.

Творчество — не какая-то отдельная сторона педагогической работы, а наиболее существенная и необходимая ее характеристика. Способность видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, быстро ориентироваться в ситуациях, которые возникают, предусматривать результаты называют педагогической креативностью. Ф.М. Гоноболин выделяет ведущую роль такого качества как важного показателя педагогических способностей [5, с. 41].

В последние годы увеличилось количество исследований по проблеме креативности, которые воплощают комплексный подход к ней с позиций разных научных областей. Так, Н.Ф. Вишнякова в работе «Креативная психопедагогика» предлагает свой вариант креативной парадигмы образования [2]. Триединство креативных процесса, результата и личности в философском (креасофия), психологическом (креалогия), педагогическом (креагогика) аспектах и в акмеологии позволяет более глубоко осознавать креативную парадигму образования.

Образовательная парадигма XXI ст. пополняется категорией «креативная психолого-педагогическая технология». Ее сущность состоит в творческом подходе к педагогическому процессу, в котором интересы и ценности личности является доминирующим компонентом организации и содержания учебной деятельности (Д.В. Чернилевский, О.В. Морозов) [7].

Креативная технология обучения представляет собой средство изменения исходной и основной позиций образования, поскольку предлагает не решение готовых дидактических задач, а генерирование, творческое формирование и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном аспекте жизни. Речь идет об изменении парадигмы образования: вместо системы формирования учеников, которые выступают в роле объектов обучения, речь идет о системе, которая обслуживает образовательные нужды и того, кто учится, и того, кто учит. Доминирующая функция образования относительно того, кто учится, должна превратиться в сервисную.

Первое, что отличает креативную технологию от традиционных, — партнерство в учебном процессе. Студент имеет право сам выбирать нужную ему информацию, определять ее необходимость. Преподаватель лишь помогает ему в этом.

Второе, меняется главное условие традиционного образования — наличие готовых, систематизированных знаний, которые необходимо усвоить. Знания могут иметь случайный, несистематизированный характер. Их систематизация, установление истины — дело самого студента.

Третья особенность заключается в том, что основным элементом учебного процесса есть не знания, а информация.

Специфичность креативной технологии образования состоит в возможности развития способности создавать знание из полученной информации. Авторы креативной технологии считают, что традиционные формы обучения теряют эффективность. Сегодня на всех уровнях образования появляется все больше инноваций — проблемных, исследовательских, проективных, контекстных и других моделей обучения. Эти модели несомненно свидетельствуют о размывании основ классической технологии и постепенном становлении новой образовательной парадигмы, а именно, креативной педагогики и психологии [7].

Соглашаемся с мнением Н.Ф. Вишняковой о том, что креативность как ценностно-личностная творческая категория, выступающая неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом самоактуализации. Креативность является не столько разнообразием имеющихся знаний как социально закреплённых стереотипов, выраженных в правилах и законах, сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или менять стереотипы с целью создания нового, получением нетривиальных, неожиданных и необыкновенных решений жизненных проблем [2].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме дал возможность сделать вывод о том, что креативность является динамической, интегративной личностной характеристикой, которая определяет способность к творчеству и является условием профессионального саморазвития и самореализации будущего учителя.

Список литературы:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: ПитерКом, 1999. — 368 с. (Серия «Мастера психологии»).
2. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Мн., 1995. — 240 с.
3. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. — 191 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. — 240 с.
5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. — 224 с.
6. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. — 163 с.
7. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие для вузов. М.: МГТА, 2001. — 301 с.
8. Guilford J.P. Creativity // *Am. Psychologist*. 1950. V 5. — P. 444—454.
9. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. — P. 43—75.

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Брюховецкая Евгения Владимировна

*аспирантка Восточнoукраинского национального университета
имени Владимира Даля,*

г. Луганск

E-mail: Evgenyaangell@mail.ru

Образование является одним из главных социальных институтов. В настоящее время оно претерпевает значительные изменения. Меняется образовательная парадигма и это, безусловно, способствует определенным изменениям в преподавании. Современное образование наполнено процессами глобализации, гуманизации, интеграции, информатизации. Это все не может оставить неизменным процесс преподавания.

Как и любой специалист, преподаватель должен соответствовать требованиям, которые диктует государство, общество и современный ритм жизни. Преподаватель значительно влияет на духовный мир студента, его интеллектуальный потенциал и мировоззрение. Преподаватель должен уметь адекватно оценивать и корректировать свое поведение. Развитие студента является одним из основных предназначений преподавателя. В его профессиональные обязанности входит развитие личности учащегося, воспитание гуманных качеств и уважительного отношения к окружающим. В последнее время часто стало использоваться такое понятие как «компетентность», а именно «профессиональная компетентность». Что же включает в себя понятие «профессиональная компетентность» в настоящее время?

Профессиональная компетентность — характеристика, которая отображает деловые и личностные качества специалиста, отображает уровень знаний, умений, опыта, достаточных для того, чтобы достичь

цели в определенном виде профессиональной деятельности, а также моральную позицию специалиста [1, с. 722].

Компетентность — это совокупность знаний и умений, которые необходимы специалисту для реализации эффективной профессиональной деятельности: умения анализировать и прогнозировать результаты работы, использовать современную информацию относительно определенной отрасли производства.

Критерием профессиональной компетентности является общественное значение результатов работы специалиста, его авторитет в конкретной области знаний. Профессиональная компетентность является достаточно многоаспектным явлением. Начавшийся Болонский процесс постоянно напоминает о необходимости использования компетентности в образовании.

Профессиональная компетентность складывается с учетом индивидуальных характеристик личности. В условиях глобализации каждый отдельный преподаватель по-разному приспосабливается к изменяющимся условиям, самостоятельно принимает решения относительно своей профессиональной деятельности. В наше время умение приспособиться к изменениям в образовательной сфере, способность мобилизовать собственные умения, знания и навыки, уметь противостоять различным неблагоприятным факторам является одной из центральных проблем профессиональной деятельности преподавателя.

Компетентность — это способность человека выполнять работу правильно. Компетентность представляет собой набор определенных качеств поведения, которые обеспечивают структурированное руководство, оценку и развитие поведения у отдельных сотрудников. Согласно информации, которая содержится в свободной энциклопедии «Wikipedia» термин «компетентность» впервые появился в статье, автором которой является Craig C. Lundberg в 1970 году. Данный термин становится все более популярным, когда в 1973 году, Дэвид МакКлелланд написал основополагающую статью под названием «Проверка на компетенцию, а не на интеллект». С тех пор этот термин популяризируется [8].

Американские и британские ученые провели множество исследований относительно понятия «компетентность». Американские исследователи относят понятие компетентность к индивидуальным качествам. Они включают в компетентность умения и навыки относительно выполненной работы. Британские исследователи рассматривают компетентность шире, чем американские, и считают, что это не только качества, которые человек использует в своей

профессиональной деятельности, но к ним они относят и личностные характеристики, качества характера, которые направлены не только на достижение конечного результата, но и на гармоничное общение в коллективе.

Британские исследователи считают, что главной целью профессиональной компетентности является оценка и аттестация сотрудников. Они сосредоточены на развитии профессиональной деятельности. Британские ученые оценивают уровень достижения профессионализма благодаря документальным доказательствам выполненной работы. Дальнейшая перспектива изучения данной проблемы британскими исследователями — конструктивная.

Целью изучения компетентности американскими исследователями является повышение продуктивности профессиональной деятельности. Исследования сосредоточены на изучении индивидуального поведения, определения стандартов отличного поведения в период профессиональной деятельности. Большой акцент делается на выполнение индивидуальных заданий. Показателем профессиональной компетентности, согласно американскому подходу рассмотрения проблемы профессиональной компетентности, является взаимосвязь между профессиональными чертами характера и проделанной работой. Дальнейшая перспектива изучения проблемы профессиональной компетентности американскими учеными когнитивная [7].

Несмотря на то, что процесс образования довольно индивидуален для каждого учащегося, преподаватель загоняется в определенные рамки, от которых не может отступать. Определенные рамки стандарта образовательной сферы, диктуемые государством, очень часто мешают развитию творческого и индивидуального подхода к преподаванию, в то время, когда результатом деятельности должны стать творчество и развитие индивидуальности.

Уровень профессиональной подготовки, конкурентоспособность, мобильность, умение работать в коллективе, логически излагать свои мысли, успешность в профессиональной деятельности показывает уровень сформированности компетентности в области овладения информационными технологиями. Деятельность любого высшего профессионального образовательного учреждения должна ориентироваться на эти цели [2, с. 63].

Это имеет большое значение для будущих преподавателей, которые становятся гарантами формирования интеллектуального, образованного, коммуникативного, нравственного и интеллигентного социума. Поэтому формирование профессиональной компетентности

преподавателя является актуальной, не утратившей своей современности проблемой.

Проблема «компетентности» изучалась многими исследователями. По мнению Огарева Е.И. «компетентность — категория оценочная, которая характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, которые приводят к успешному достижению поставленных целей» [3, с. 10].

Некоторые исследователи (Л.И. Анцыферова, Ю.В. Варданян, И.О. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.И. Огарев) рассматривают профессиональную компетентность педагога, выделяя психологические, педагогические и социальные условия ее становления. Они выделяют ее как [4, с. 58]:

- совокупность профессиональных качеств;
- как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к реализации профессиональной деятельности и способность действовать;
- как способность реализовывать на определенном уровне профессиональные и должностные требования;
- как самообразование в профессиональной сфере;
- как устойчивая способность к деятельности со «знанием дела»;
- как способность к актуальному выполнению профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что профессиональная компетентность при всех общих к ней требованиях, в то же время зависит от умений и навыков преподавателя, его индивидуальных характеристик, от его подготовленности и способности к саморазвитию.

В современной науке существует множество формулировок компетентности, ее компонентов, критериев, набора качеств, которыми должен обладать преподаватель.

Согласно современным исследованиям в основе компетентности находятся индивидуально-психологические качества, объективные условия развития общества, его современные особенности и условия профессиональной деятельности. Говоря о профессионально-педагогической компетентности, исследователи отмечают противоречие между стремлением к творческой реализации своей деятельности, использованием индивидуального подхода, постижением новых знаний, применением инновационных технологий и всеускоряющимся

ритмом развития социальных институтов, в частности образования. Часто требования к педагогической компетенции и возможности их реализации не совпадают.

Дж. Равен придерживается мнения о характере психологических зависимостей. Ученый предполагает, что психологические законы — это больше законы-тенденции, чем однозначные количественные зависимости физического типа. В связи с этим большое внимание Равен уделяет не только актуально проявляющимся компонентам компетентности, но и латентным, скрытым, виртуальным, которые могут проявляться (и нередко действительно проявляются) в новых ситуациях жизнедеятельности. Дж. Равен рассматривает компетентность, как специфическую способность эффективного выполнения определенных действий в конкретной профессиональной области, куда входят узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, понимание ответственности за свои действия, способы мышления. Исследователь выделяет «высшие компетентности», предполагающие наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для реализации поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий [5, с. 30].

Американский психолог Э. Шорт характеризует профессионального работника как человека, который обладает знаниями определенных наук и умениями, которые с ними связаны, навыками, необходимыми для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения. Также уделяется большое внимание развитию способностей, отношений, знаний, умений, мотивов, убеждений и ценностей, которые необходимы для компетентного исполнения социальных ролей и взаимодействия с миром [4, с. 59].

Профессиональная компетентность преподавателя включает в себя следующие компоненты [6, с. 22]:

1. специальная компетентность — подготовка к самостоятельной реализации определенных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своей деятельности, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

2. персональная компетентность — способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональной деятельности;

3. социально-правовая компетентность — сюда входят знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами

и людьми, а также способности профессионально общаться и достойного поведения;

4. экстремальная компетентность — способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, чрезвычайных ситуациях.

В заключении хотелось бы сказать, что важными составляющими компонентами профессиональной компетентности являются деятельностный, личностный и коммуникативный, а также ее формирование невозможно без саморазвития. Проблема профессиональной компетентности до конца не изучена и на сегодняшний день остается актуальной.

Список литературы:

1. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 368 с.
2. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. — Кн. 1 —174 с.
3. Огарёв Е.М. Компетентность образования: социальный аспект. — СПб.: РАОИО, 1995.
4. Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской академии образования, 2012 № 2.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М., Когито-Центр, 2002.
6. Енциклопедія освіти/Акад. пед. Наук України; головний ред. В.Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
7. Garavan, T. & McGuire, D. (2001): "Competencies & Workplace Learning: Some Reflections on the Rhetoric & the Reality", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 13, No. 4, p. 144—164.
8. Wikipedia The Free Encyclopedia, Competence (human resources) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Competence_\(human_resources\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Competence_(human_resources)) (дата обращения 27.12.2012).

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ШКОЛЕ — УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОСТИ И ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Кискаев Ислам Арсланович

*канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Нижегородского государственного гуманитарного университета,
г. Нижегородск
E-mail: bobon_isl@mail.ru*

Одной из острых проблем современного высшего педагогического образования является выпадение экспериментально-инновационной составляющей из характеристик труда вузовского преподавателя педагогических дисциплин, что влечет за собой значительное снижение его интеллектуально-инновационного потенциала. Результат сказывается в следующем: обучающая деятельность преподавателя без постоянной интеллектуальной подпитки и решения актуальных для школы проблем их развития превращается в рутину, а сам он становится более или менее умелым пересказчиком чужих мыслей и обобщений. Говорить в этом случае о том, что подобный подход будет способствовать формированию у студентов — будущих педагогов профессиональных компетенций и инновационной готовности, не приходится. В лучшем случае у них будет развиваться не самостоятельное профессиональное мышление, а ассоциативное, суть которого в том, что студент не усваивает знания и не формирует у себя необходимые в профессии компетенции, а лишь реагирует на понятия и категории, услышанные из уст преподавателя.

Опасность подобной тенденции в том, что студент начинает ориентироваться не на логико-смысловые взаимосвязи педагогических знаний и предстоящей профессиональной деятельности (т. е. логику педагогики и ее связь с практикой), а на формальное их воспроизведение.

В настоящее время в системе школьного образования происходят стремительные изменения, и основное из них — изменение образовательной парадигмы, что наиболее ярко выражено в федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения, которые определяют новые результаты школьного образования. Это стандарты, требующие формирования человека культуры. И здесь

перед учителем школы встают часто крайне трудно преодолимые преграды:

- понять требования новых стандартов;
- научиться целеполаганию и проектированию своего профессионального поля;
- перейти на использование технологий системно-деятельностного подхода;
- осуществлять мониторинг собственной профессиональной успешности и успешности развития ученика.

Курсы повышения квалификации, которые, по мнению руководства системой образования, должны решать проблемы, возникшие в связи с необходимостью изменений в школе, выполняют только одну функцию — активизируют интерес педагогов к проблемам развития обучающихся. Но они не могут выполнить, к сожалению, другую функцию — сформировать глубокую рефлексию педагога по поводу необходимости внесения нового в свою профессиональную деятельность. Наблюдения и опросы, которые проводились на протяжении 10 лет, и мониторинг их результативности, к сожалению, указывают на

1. невостребованность в современной массовой школе внедрения новых способов обучения, воспитания и развития детей, потому что приоритетом пока что является знакомая педагогу и школьной администрации система формирования знаний;

2. затратность внедренческой деятельности для самого учителя, потому что поддержки от руководства школы и муниципальных органов управления образованием чаще всего он не получает (как правило, действует принцип «инициатива наказуема»);

3. уже сложившиеся стереотипы в методической системе учителя, которые очень трудно устранить, учитывая консервативную природу понятия «методическая система учителя».

Есть еще одна причина слабой результативности работы по внедрению новых технологий обучения, которые формируют «новый образовательный результат» — авторитарная система педагогического общения, которая сложилась еще в советские годы. И существует потребность в параллельном использовании, наряду с новыми технологиями обучения, системы педагогической поддержки обучающихся.

Таким образом, проблемы, которые сложились в области развития профессиональности учителя, явно указывают на противоречия реальной практики и требований, которые общество

и государственная политика в системе образования предъявляют к современной школе и учителю.

Одним из способов решения вышеуказанной проблемы может стать реализация в системе взаимодействия вуза со школами модели научно-методического консультирования, суть которой, по мнению К.С. Шумаковой, состоит в непрерывной профессиональной подготовке и методическом взаимодействии педагогов, в результате которого актуализируется профессиональный потенциал личности педагога [5].

Научно-методическое сопровождение деятельности педагога — это комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание ему всесторонней помощи в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей его профессиональной деятельности.

Современные исследователи проблем научно-методического сопровождения, в частности, М.Н. Певзнер, В.И. Снегурова, Е.И. Винтер, отмечают, что в отличие от традиционных форм обучения научно-методическое сопровождение деятельности педагогов имеет такие преимущества:

- большая индивидуализированность и гибкость;
- более тонкая инструментовка;
- больший учет динамики развития как самого профессионала и образовательного учреждения, так и системы образования в целом;
- многоаспектность;
- обеспечение постоянного взаимодействия учителя с другими субъектами обучения;
- осуществление постоянного отслеживания заданной траектории, использование контролирующих и коррекционных процедур;
- опережающий характер, предполагающий по возможности направленность системы сопровождения преимущественно на предотвращение затруднений и др. [1, 2, 3, 4].

Деятельность преподавателя высшей школы, выступающего в данной системе в качестве научного консультанта, становится условием, стимулирующим развитие профессионально-творческой активности педагогов школ, стимулируя в них развитие мобильности, активности, гибкости, применение на своих занятиях современных педагогических технологий, способность успешно и быстро решать педагогические задачи. С другой стороны, если преподаватель начинает вести в системе подобную работу, то возникает научная основа преподавания в вузе — т. е. тот базис, без которого вряд

ли возможно современное образование, потому что именно такое образование повышает личностную, а в будущем — профессиональную самооценку выпускника. Причина этого в том, что происходит передача студенту части инновационного опыта преподавателя и именно такого опыта, который востребован в школе.

Многолетний опыт реализации данной модели партнерства со школами свидетельствует, что, с одной стороны, преподаватель, являющийся научным консультантом в школе, становится условием инновационного развития этих учреждений, а с другой — он получает опыт инновационной деятельности, который может передавать студенту — будущему учителю школы. Представим лишь один пример: поиск способов решения проблемы формирования инновационной готовности ученика привел к созданию в курируемой школе целого комплекса временных творческих коллективов (ВТК) вместо существовавших методических объединений. Алгоритм их деятельности предусматривал организацию поисковой деятельности педагогов школы, научное обоснование новых идей, апробацию на уроках и внеурочной деятельности технологий системно-деятельностного и проблемного подходов, проведение силами ВТК семинаров для своих коллег, подготовку статей и тезисов для публикации в материалах научно-практических конференций, оформление методических разработок (уроки, алгоритмы, описание приемов обучения и т. д.) для раздачи своим коллегам.

Перед педагогами была поставлена задача: осуществлять поиск технологического обеспечения самоорганизуемых процессов обучения и воспитания. Это, как показала практика, потребовало от педагогов глубокого понимания того, что должно произойти с обучающимся при реализации новых технологий обучения в образовательном процессе, как будет формироваться его личность, в какой степени будут раскрываться его природные и социальные качества. Такое понимание возможно, если школьный педагог овладевает приемами проникновенного личностного взаимодействия, используя принцип педагогической поддержки, развивает в себе способность к ценностно-смысловой интерпретации поступков ребенка, его поведения и всей целостной жизнедеятельности.

В состав ВТК входят педагоги не по предметному, а по проблемному принципу, что решает проблему межпредметной интеграции и интеграции основного и дополнительного образования. Реализуется добровольный принцип вхождения педагогов в ВТК.

Многие наработки, которые осуществлялись при научно-методической помощи научного консультанта школы, потом использовались

в процессе занятий со студентами, когда на лабораторных практикумах перед ними ставились задачи по анализу результатов мониторинга учащихся и учителей, анализу, оценке и рецензированию педагогических проектов, оценке качества целеполагания рабочих программ учителей по предметам, анализу и оценке воспитательных планов, воспитательных мероприятий, локальных актов школы и т. д.

Взаимосвязь между системой научно-методического сопровождения и процессом подготовки новых специалистов-педагогов прямая: подготовить компетентного педагога без опыта сопровождения школы невозможно. С другой стороны, у вузовского преподавателя появляется возможность экспериментальной апробации собственных идей в образовательном процессе школы. Наверное, это тоже весомый аргумент в пользу стимулирования преподавателей вузов одновременно с обучением студентов «работать у станка».

Список литературы:

1. Винтер Е.И. Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов // Высшее образование сегодня. 2008. № 8. С. 64—67.
2. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.
3. Певзнер М.Н., Шестернинов Е.Е. Развитие креативности в педагогической среде и создание условий для адресного научно-методического сопровождения педагогов в системе ПКРО // Завуч. 2004. № 5. С. 11—18.
4. Снегурова В.И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения математике // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 10. С. 24—32.
5. Шумакова К.С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ // Образование и наука. 2008. № 7. С. 61—68.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТРЕНИНГА
РАЗВИТИЯ МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КАЧЕСТВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К УСПЕШНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

Прокопьева Елизавета Александровна

*преподаватель Вилюйского педагогического колледжа
имени Н.Г. Чернышевского,
Республика Саха (Якутия), г. Вилюйск
E-mail: egorovtar@rambler.ru*

Дошкольный возраст — самый важный, значимый период в жизни каждого человека. По мнению известного в Якутии ученого-психолога А.П. Оконешниковой, именно в дошкольном детстве «...закладываются первые черты и наклонности личности, представителя нации, закладывается фундамент судьбы» [3, с. 8].

Благодаря целенаправленной президентской программе в области стимулирования демографической политики, в нашей стране наблюдается повышение рождаемости. Примером может послужить тот факт, что наша Республика Саха (Якутия) стала занимать одну из лидирующих позиций в стране по естественному приросту населения. Из этого логично следует: спрос населения в дошкольных учреждениях интенсивно возрастает и проблема качественного дошкольного образования является одной из самых актуальных.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года) «...основываются на положениях культурно-исторической теории Л.С. Выготского и отечественной научной психолого-педагогической школы о закономерностях развития ребенка в дошкольном возрасте (о социальной ситуации развития, ведущей деятельности возраста, неравномерности психического развития, психологических новообразованиях, реактивно-спонтанном обучении, зоне ближайшего развития, амплификации развития, доминирования непосредственной мотивации, непроизвольности психических процессов и др.), определяющих следующие основные подходы к образованию детей дошкольного возраста: культурно-исторический, деятельностный, личностный» (4). Как педагог с достаточным опытом работы в системе дошкольного образования и многодетная мама,

отмечаю, что введение ФГТ — это требование времени в формировании здоровой, нравственной, самостоятельной Личности и Гражданина.

Таким образом, новые проблемы и перспективы развития дошкольного образования диктуют и новые требования к личности и профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Согласно известной классификации профессий Е.А. Климова, профессия педагога дошкольного образования относится к профессиям типа «Человек-человек»: «профессионалы выделяют и удерживают в сознании прежде всего такие целостности, которые характеризуют умонастроение, поведение людей, образ их жизни и формы активности, а также способы привнесения порядка, упорядоченности в сложную жизнь человека и общества» [2, с. 183].

В профессиональном становлении личности важное значение имеет адаптация. Период профессиональной адаптации сопровождается сложностями, связанными с вхождением человека в профессию: меняются условия жизнедеятельности, социальная роль, возникают новые связи и отношения. Один из видных ученых в области психологии профессионального образования Э.Ф. Зеер пишет: «...Адаптация является многогранным процессом, поэтому различают ее основные виды: психофизиологическую, социально психологическую и профессиональную» [1, с. 109].

Проблеме профессионального становления начинающего педагога дошкольного образования посвящены научные исследования (К.Ю. Белова, М.С. Гвоздева, Л.М. Денякина, Л.В. Поздняк и другие). Тем не менее, в теории и практике преимущественное внимание уделяется профессии учителя. В обществе было даже стереотипное представление о том, что в «приглядывании» за малышами особых усилий и способностей не требуется.

С помощью опросных методов, мы определили некоторые особенности адаптации к профессиональной деятельности молодых педагогов-воспитателей, выпускников дошкольного отделения Вилуйского педагогического колледжа имени Н.Г. Чернышевского. По мнению респондентов (42 специалиста), наибольшая трудность адаптации заключается в постоянно испытываемом психическом напряжении; данное состояние связано со многими причинами, среди которых упоминаются большая ответственность за безопасность и здоровье детей в силу их возрастных особенностей; высокие требования к профессиональным знаниям и умениям со стороны образовательной среды; наличие в детском саду достаточно большого количества детей с трудностями эмоционального развития (гипер-

активность, агрессивность, невротические реакции и т. д.), факторы, затрудняющие процесс общения с родителями и коллегами (недостаток опыта, особенности сложившегося коллектива работников, неумение правильно организовать режим дня и работы и т. д.). Воспитатели считают, что благоприятная адаптация возможна при условии достаточного уровня развития таких качеств личности как терпимость, стрессоустойчивость, оптимизм, мобильность. Молодые педагоги поддерживают предложение о том, что в период адаптации облегчат организация и проведение специальной работы (половина респондентов считают, что данную работу целесообразнее проводить до окончания учебного заведения, другая половина предлагает — во время профессиональной адаптации). Здесь уместно подчеркнуть факт того, что по причине сложностей адаптационного периода, который длится в среднем от 1 до 3 лет, определенная часть молодых специалистов уходят из профессии, хотя среди них есть педагоги, любящие и желающие работать с детьми (бесспорно, это самый весомый и желательный мотив данной профессиональной деятельности).

Повышенные требования к уровню личностно-профессионального развития каждого педагога и молодого специалиста говорят о необходимости содействия профессиональному становлению молодого воспитателя. Предполагаем, что в данной ситуации весьма эффективным будет внедрение в процесс профессиональной подготовки педагогов развивающих технологий.

Технология — это совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта. По мнению Зеер, «педагогические технологии ориентированы на достижение следующих целей:

- актуализация профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса [1, с. 142].

Мы видим, что сущность развивающего профессионального образования отличается именно взаимопроникновением и взаимодействием обучения, воспитания и развития.

В психолого-педагогической литературе накоплен огромный арсенал форм и методов обучений, воспитания и развития обучаемых, которые можно отнести к развивающим технологиям. К ним относятся развивающая диагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и др.

В процессе профессионального образования и подготовки к успешной адаптации студентов — будущих педагогов достаточно эффективным представляется опыт организации и проведения тренингов развития метапрофессиональных образований. Тренинг — это система воздействия, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию метапрофессиональных характеристик специалиста. В процессе интенсивной групповой работы происходит активизация познавательных психических процессов, повышение стремления к самопознанию, «развитие метапрофессиональных качеств: коммуникативных способностей, способностей анализировать собственное поведение и поведение других людей, адекватно воспринимать окружающих и др.» [1, с. 148].

В нашем опыте работы методиста педагогической практики дошкольного отделения колледжа, план тренинга включает в себя 16 занятий (1 занятие в неделю продолжительностью 2—2,5 часа). Занятия проводятся до и после прохождения студентами преддипломной производственной практики, которая по учебному плану составляет 6 недель. Проведенный нами тренинг условно можно разделить на 3 основных блока: «Я», «Я и другие», «Я и моя профессия». Первый блок занятий направлен на самопознание личности, формирование адекватной самооценки и уверенного поведения. Блок «Я и другие» имеет целью развитие коммуникативной компетентности личности. Блок «Я и моя профессия» разработан и будет проведен с учетом анализа трудностей педагогической деятельности, с которыми столкнулись студенты во время практики. По итогам беседы и анкетирования студентов-выпускников мы определили ключевые вопросы, связанные с особенностями педагогической деятельностью педагога дошкольного образования: особенности планирования воспитательно-образовательной работы по новым требованиям, руководство самостоятельной игровой деятельностью дошкольников, профилактика и преодоление нарушений в эмоциональном развитии детей, формирование позитивного психологического климата в группе детского сада и оказания психологической помощи в повышении социометрического статуса непопулярных детей и т. д. Последний блок может быть

удачно интегрирован с другой известной формой работы — семинаром-практикумом.

Результатами развивающих профессионально ориентированных тренингов и критериями их эффективности должно стать повышение психологической и профессиональной компетентности, развитие готовности к саморазвитию, создание оптимистической жизненной и профессиональной позиции, овладение эффективными способами саморегуляции в различных жизненных ситуациях, повышение стрессоустойчивости. Конечные результаты воздействия тренинговой работы на развитие метапрофессиональных качеств личности будут более четко обозначены по итогам изучения диагностических материалов и главное по тому, насколько проведенная работа положительно отразится в процессе профессиональной адаптации наших молодых коллег. Добавлю, что республиканская ярмарка трудовых вакансий, организованная в городе Якутске в марте 2013 года, показала: Республике необходимы компетентные педагоги дошкольного образования и спрос на них очень высокий.

Список литературы:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 304 с.
3. Оконешникова А.П. Этнопсихологические особенности народов в воспитании детей. — Издательство Института повышения квалификации работников образования Республики Саха (Якутия), 1996. — 150 с.
4. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года // Российская газета. — 2010. — 5 марта. — № 5125.

1.8. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ: ЗА И ПРОТИВ

Москвина Анна Юрьевна

Сунгатуллина Римма Рафаезовна

Трифорова Галина Васильевна

Фетисова Маргарита Владимировна

Мартынова Светлана Викторовна

*воспитатели, Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение «Детский сад
комбинированного вида № 17 «Лесная сказка»,
Республика Татарстан, г. Набережные Челны
E-mail: annuschkamoskvina@yandex.ru*

Дети, как говорят многие ученые и мыслители, это самое ценное достояние человечества. Его каждый из нас, родителей, очень любит, хочет беречь и охранять, хочет дать им самое лучшее, что есть на свете, обеспечить им самые хорошие условия для всестороннего развития личности.

Воспитание ребенка в домашних условиях является для родителей обычным процессом, особенно это относится к детям дошкольного возраста, так как дома ребенок живет, растет и развивается в привычной обстановке: он не утомляется, не испытывает никаких стрессов или перегрузок.

Многие родители считают, что ни один учитель не в силах качественно обеспечить процесс воспитания и обучения. Как правило, чем младше ребенок, тем больше внимания ему требуется, ему важны все мелочи, которые его окружают: обратили ли внимание на то, что беспокоит, поиграли ли с ним и т. п. Поэтому часть родителей желают оградить своих чад от пагубного воздействия окружающего мира — от неприятного общения как с детьми, так и со взрослыми.

Наверное, у некоторых людей, посещавших дошкольные образовательные учреждения, остались свои воспоминания о нем,

и не всегда положительного характера. И забыть их бывает не так-то просто. Поэтому они решают, что именно в домашних условиях их ребенку будет лучше, так как родители становятся целиком и полностью примером физического и психического становления личности ребенка. Хотя, если у родителей есть желание, а главное, возможности, то они могут нанять педагогов или же заниматься с детьми индивидуально.

Воспитание и образование ребенка начинается, как правило, в семье, семейное образование — это основа формирования познавательных способностей у детей. Самые первые учителя — это прежде всего родители. Роль матери, отца, бабушек и дедушек в жизни ребенка сохраняется очень долго. Чем старше мы становимся, тем больше можем оценить значение процесса воспитания и обучения вне семьи [1, с. 34].

Влияние взрослых выражается абсолютно во всем: в расширении кругозора ребенка, в формировании личностных качеств, в интересе и любви к окружающей действительности. От того, какая будет создана обстановка для ребенка в домашних условиях — в семье, будет зависеть и его дальнейшее развитие: появится ли у него желание постичь что-то новое, неизведанное, или же он достигнет определенного уровня развития и «останется» на нем [3, с. 103].

Но если родители выбирают для детей только «семейное воспитание», у них сразу же появляются определенные трудности.

Во-первых, родителям нужно выбрать программу воспитания и обучения для своих детей, возможно, необходимо будет выбрать и педагогов. Однако этот вопрос требует особого подхода, грамотности и компетентности со стороны родителей. К тому же дети, которые воспитываются исключительно в домашних условиях и не посещают дошкольные образовательные учреждения, лишены самого главного — возможности непосредственно общаться в детском коллективе. У таких детей не сформирован навык сравнения своих собственных успехов с достижениями сверстников, а именно такой навык есть основа осознания своих знаний, умений и навыков.

Во-вторых, у детей, не посещающих детские образовательные учреждения постоянно, значительно ограничивается и общение. Они не могут получить столь богатого опыта общения и взаимодействия с детьми, со своими сверстниками, и взрослыми — педагогами [2, с. 234]. Со взрослыми, педагогами, ребенок учится подчиняться общей дисциплине в детском саду (что будет необходимо ему в будущем для школы), учится обращаться с вопросами или просить о помощи; учится общаться, развивает чувство эмпатии,

у него формируются общие представления об окружающей действительности.

У некоторых родителей есть опасения, что если они отдадут ребенка в образовательные учреждения, то там он может «потеряться» из-за большого детского коллектива, они боятся, что он не сможет найти общий язык со сверстниками или же будет чувствовать себя в одиночестве дискомфортно.

В начале это действительно так и происходит, преимущественно из-за процесса адаптации ребенка к новой обстановке, к новым людям — окружению. Но постепенно дети привыкают, у них расширяется круг общения, появляются новые контакты, друзья. Они учатся контактировать друг с другом, разрешать конфликты, приходить к общему знаменателю во всем. Этот опыт готовит к будущей взрослой жизни [4, с. 57].

Что же лучше для подрастающего поколения — домашнее воспитание или же воспитание в стенах образовательных учреждений? Решение принимают родители. Но лучшим выходом из такой ситуации, возможно, будет осуществление индивидуального подхода, так как все дети разные, у всех свои психофизиологические особенности. И с учетом этих особенностей можно с легкостью построить процесс воспитания и обучения детей именно дошкольного возраста, так как этот возраст является самым благоприятным для развития детей [5, с. 25].

По рекомендациям многих педагогов и психологов, каждого ребенка нужно периодически проверять у специалистов разной направленности для того, чтобы определить сильные и слабые стороны его развития. Специалист всегда поможет родителям, с педагогической и психологической точки зрения, определить, каковы возможности ребенка на данный момент, оценить его способности или задатки к чему-либо и, самое главное, выстроить определенный прогноз развития ребенка, с подробными рекомендациями о том, как, когда, в какой форме, насколько интенсивно необходимо вести коррекционно-развивающую работу с детьми [5, с. 88].

Консультации со специалистами, как правило, окажут большую помощь родителям и педагогам, работающим с ребенком, помогут подобрать соответствующую программу обучения и воспитания, составить индивидуальный план коррекционно-развивающей работы [4, с. 102]. Педагог, занимаясь с ребенком индивидуально, сможет организовать познавательную деятельность ребенка более эффективно, чем при групповых занятиях, так как вместе с другими

детьми ребенок может отвлекаться на своих сверстников, что будет мешать ему сосредотачиваться на главном.

Так как все дети различаются по своему психофизиологическому развитию, то если есть какие-либо нарушения в развитии ребенка, то лучшим вариантом решением проблемы будет проведение индивидуальных занятий педагогов с детьми. А для того чтобы не отделять такого ребенка от детского коллектива, можно посещать какие-либо кружковые мероприятия, детские центры, клубы, где у ребенка с проблемами здоровья появится возможность общения со сверстниками.

Индивидуальные занятия будут полезны не только для детей с проблемами здоровья, но и для одаренных детей, которые знают, умеют значительно больше, нежели их сверстники. Так называемые одаренные дети также нуждаются в особом подходе, несмотря на показываемые ими высокие результаты, потому что такие дети периодически испытывают сильные нагрузки и стрессы. И как правило, если ребенок силен в интеллектуальной сфере, это не говорит о развитости его личностной сферы [2, с. 123].

Обычно такие дети переходят из одной группы в другую, рано начинают читать и писать, осваивают иностранные языки. Вследствие этого рано идут в школу, обучаясь по ускоренной программе, но в связи с этим имеют определенные трудности в общении со сверстниками. Зачастую им неинтересно с ними, они не могут найти общие темы для разговоров. Это негативно сказывается на психическом состоянии детей.

Естественно, у каждого родителя есть свое, сугубо личное представление о том, как нужно воспитывать ребенка, каких ошибок и трудностей следует избегать. Много, конечно же, зависит и от финансовых возможностей семьи. В разном возрасте ребенок нуждается в разных формах общения и обучения, и это надо учитывать при организации развивающей среды [4, с. 156]. Большие результаты дает симбиоз возможностей семьи и усилий педагогов.

По мнению ученых, после четырех лет большинству детей полезно продолжить свое «образование» в детском дошкольном образовательном учреждении. Связано это с тем, что после четырех лет большую роль играет регулярное общение ребенка с другими детьми: это необходимо для формирования его социальных навыков, для интеллектуального и личностного развития ребенка.

В итоге, только родителям, и только им, выбирать — оставлять своих детей дома и воспитывать их методом «семейной педагогики» или же в соответствии с возрастом, с их психофизиологическими

особенностями вовремя отдать детей в образовательно-развивающие учреждения.

Список литературы:

1. Беликова Е.В., Битаева О.И., Елисеева Л.В. Теория и методика воспитания. Конспект лекций. — М., Эксмо, 2008. — 160 с.
2. Васютин А., Васютина Н. Самая лучшая книга по воспитанию детей. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 422 с.
3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 232 с.
4. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. — 256 с.
5. Спиваковская А.С. Как быть родителями. — М.: Педагогика, 1986. — 160 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Сторож Елена Васильевна

*канд. психол. наук,
доцент кафедры практической психологии и психотерапии
Ровенского государственного гуманитарного университета,
г. Ровно, Украина
E-mail: O_V@ukr.net*

Реалии современной жизни ставят перед личностью все новые и новые социально важные задачи, которые осложняют процесс ее социализации. Общество нуждается в интересных, гибких, полезных и оригинальных подходах к решению экономических, образовательных, культурных, политических, технических и т. д. вопросов. Поэтому научный интерес к анализу процесса творческой социализации личности охватывает все более широкие сферы гуманитарного знания. Творчество является необходимым условием здоровья и развития молодой нации, особенно в период профессионального становления, осуществления глобальных научных открытий и создания художественных шедевров общечеловеческого значения.

Таким образом, исследование процесса творческой социализации юной личности, в частности, старшеклассников, имеет ряд теоретических заданий.

Отмечено, что ведущие психологические концепции и модели социализации личности сформировались зарубежными и отечественными учеными в русле трех основных подходов: *культурантропологии, социологии и психологии*. Процесс социализации в рамках

культурантропологии рассматривается как автоматический, благодаря которому индивид воспринимает культуру в меру своего развития, то есть он есть ее пассивным потребителем (Ф. Боас, Г. Бенедикт, В. Малиновский, М. Мид и др.) [7; 10]. *Социологический подход* к проблеме социализации делает акцент именно на роли общества в развитии личности, ее сознания и самосознания. Индивиду необходимо приспособиться к социальной среде, усвоить соответствующие роли и закрепить их в социальном опыте (Дж. Дьюи, Е. Дюркгайм, В. Кукартц, Ч. Кули, Дж. Мид, Т. Парсонс) [7]. *Психологический подход* проявляется в том, что ведущая роль отводится целостности решения взаимоотношений индивид — общество. Основное внимание уделяется социальной учебе, системе поощрений и наказаний, социальному опыту, деятельности, самореализации, самоактуализации и интеграции всех процессов (А. Адлер, М.Г. Андреева, А. Бандура, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л. Колберг, К. Левин, А.М. Леонтьев, А. Маслоу, В.В. Москаленко, Г. Олпорт, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, К. Роджерс, Дж. Роттер, З. Фрейд, Е. Фромм, В.Т. Цыба и др.) [1; 2; 7; 10].

Теоретический анализ научных исследований по проблеме социализации личности показал, что под социализацией понимают процесс усвоения, приобретения и активного воссоздания индивидом социального опыта, групповых норм, знаний, ценностей, компетентности, системы социальных ролей, связей и отношений в условиях неопределенных социальных ситуаций, что приводит к систематизации, конструированию, интегрированию индивидом образа мира, в результате чего формируется социальная лабильность как главный результат социализации, в которой осуществляется творческая деятельность человека, его самоопределение.

Исследуя основные подходы к проблемам творческого мышления мы обнаружили, что понятие *«творческое мышление»* выступает синонимом *продуктивного, креативного, латерального, конструктивного, эвристического мышления* (Д.Б. Богоявленска, Е. де Боно, А.Б. Брушлинский, Ф. Вильямс, Дж. Гилфорд, Л.Я. Дорфман, Л.Б. Ермолаева-Томина, З.И. Калмыкова, Е.И. Кульчицкая, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, В.В. Рагозина, П. Торренс, Е.Е. Туник и др.) [2; 5; 6; 8; 9], под *творческим мышлением* понимают создание субъективно нового продукта, открытие или прогнозирование чего-то существенно нового через познание и поиск необходимых и нестандартных способов действий, через установление разнообразных связей, комбинаций, аналогий, реконструкций из многих

возможностей, синтезируя и связывая элементы новым оригинальным путем [1—6; 8—12].

С учетом возрастных особенностей старшекласников выделены ключевые составляющие их социализации: *социальное признание, социальный статус, социальная адаптация, фрустрация, приобретенные характеристики* (Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, М.И. Борисhevский, О.З. Лютак, И.Г. Малкина-Пых, С.Д. Максименко, А.А. Реан, Ю.М. Швалб). Старший школьный возраст — это второй сенситивный период развития творческого мышления личности, которое характеризуется чрезвычайной интенсивностью усвоения информации и ее использования (В.Н. Дружинин, Г.С. Костюк, В.А. Моляко, В.В. Рыбалка, В.А. Роменец) [5; 6; 8; 9].

Важно обратить внимание на содержание и исследование взаимосвязи процессов социализации и творческого мышления. В социально психологической литературе можно встретить разные взгляды на процесс социализации, который может иметь две стороны (пассивную и активную). Пассивная сторона предусматривает приспособление индивида к среде, к жизни как к уже поставленной обществом задаче, то есть подчинение под уже имеющиеся условия; активная сторона предусматривает творческое активное изменение среды, проявление творческого поведения с отношением к жизни как к творческой задаче и подчинение окружения своим потребностям (Г. Алдер, Г.А. Балл, Г.С. Батищев, Н.Ф. Голованова, В.Н. Дружинин, Л.С. Смолинчук, В.Т. Цыба, В.С. Юркевич) [1; 2; 5]. Другую важную особенность взаимосвязи двух процессов — социализации и творческого мышления — в научной литературе представлено в таких понятиях как *«социальное творчество»*, *«социальная креативность»*, *«социальная одаренность»*, которая является высшей формой социальной активности личности или общества, специфическим видом творчества и выражается в способности индивида к генерализации идей в плоскости социальной проблематики, в процессе разнообразных социальных взаимодействий, в возможности осуществлять существенные превращения в объекте активности (его модели) с целью их активного познания и реструктуризации (Т.Н. Балабанова, Е.И. Власова, Л.Б. Ермолаева-Томина, Е. Ландау, Е.И. Николаева, Е.И. Кульчицкая, Л.В. Попова, Г.О. Семенова, О.Ю. Тургенева) [4; 6; 8; 10].

Научный анализ раскрывает также взаимосвязь процессов социализации и творческого мышления, который отображается в понятиях *«творческая адаптация»*, *«жизнетворческая адаптированность»*. Сущность процесса *творческой адаптации* заключается в самоизменениях и изменениях, перестройках социальных ситуаций

на основе незащитных адаптивных механизмов и создания условий для новой целеустремленной, производительной, творческой деятельности, которая принимается и положительно оценивается социумом; то есть новая скорая и оригинальная адаптация к быстротекущему окружающему миру (А.А. Налчаджян, К. Роджерс, В.М. Ямницкий) [10; 12].

Анализ новейших исследований взаимосвязи двух процессов: социализации и творческого мышления позволил выделить понятие «творческой социализации», которое недавно появилось в отечественных (Е.А. Турина) и зарубежных (Л.В. Коломийченко) исследованиях. Суть процесса *творческой социализации* выражается в наивысшей ступени социализации человека в среде — активное вхождение человека в свет общества путем творческого изменяющегося действия ради позитивного изменения в процессе освоения традиций, норм и ценностей культуры [10; 11].

Таким образом, обобщая проведенный теоретический анализ и опираясь на взгляды современных ученых относительно сущности социализации и творческого мышления, в частности, основываясь на: адаптивной концепции социализации (Дж. Дьюи, В. Кукартц); гуманистической концепции социализации (А. Маслоу, Г. Олпорт, Дж. Роджерс); культурно-деятельной концепции социализации (Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, В.В. Москаленко, В.Т. Цыба); исследованиях процессов социально-психологической адаптации и творчества (А.А. Налчаджян); интегративном подходе исследования жизнотворчества личности (В.М. Ямницкий); концепции творческой деятельности (В.О. Моляко); подходах к исследованию творческой социализации (Л.В. Коломийченко, Е.А. Турина); возрастных особенностей старшеклассников — сенситивный период развития творческого мышления, стремление к социальному признанию, проявление высокого социального статуса, стремление к успешной социальной адаптации, конструктивное решение фрустрационных ситуаций, формирование новых черт характера (Г.С. Костюк, В.В. Рыбалка, В.А. Роменец) — нами была разработана теоретическая модель как инструмент исследования *психологических особенностей творческой социализации старшеклассников* [1; 7; 9—12] (рис. 1).

Моделью предусмотрено, что в результате взаимосвязи социально психологических (*составляющих социализации*: социально-психологической адаптации, фрустрации, социального статуса, социального признания, приобретенных творческих характеристик), психологических (*составляющих творческого мышления*: образного и вербального творческого мышления, оригинальности тематической),

социально демографических (пол, возраст) и социальных (тип учебного заведения) характеристик выделяются разные типы творческой социализации старшеклассников: низкий уровень социализации и творческого мышления; высокий уровень социализации и низкий уровень творческого мышления; низкий уровень социализации и высокий уровень творческого мышления; средний уровень социализации и творческого мышления; высокий уровень социализации и творческого мышления, что позволяет обнаружить и обосновать психологические особенности творческой социализации старшеклассников (социальное признание, социальный статус, приобретенные творческие характеристики, социальная адаптация, фрустрация, вербальное творческое мышление, образное творческое мышление, оригинальность тематическая).

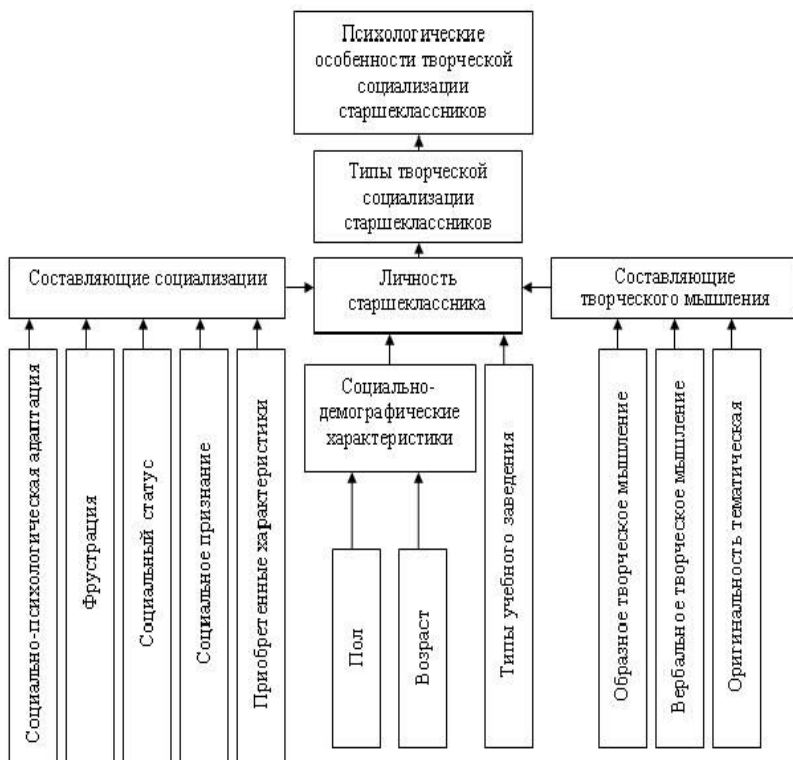


Рисунок 1. Модель психологических особенностей творческой социализации старшеклассников

Согласно отмеченной модели при высоком уровне развития составляющих социализации и творческого мышления процесс творческой социализации характеризуется тем, что старшеклассник адекватно, быстро реагирует на разнообразные изменения социальной среды, гибко проявляет себя, предлагая именно тот творческий продукт, который необходим и ценный для общества, к которому он принадлежит, и таким образом взаимодействует с ним через призму собственной творческой самореализации.

Отмечены теоретически-методологические подходы к пониманию сущности творческой социализации старшеклассников были реализованы на последующих этапах эмпирического исследования.

Таким образом, в статье, был осуществлен теоретически-методологический анализ творческой социализации старшеклассников. Теоретически обоснованно, что содержание и структура творческой социализации личности базируются на ее возрастных особенностях и взаимосвязи составляющих социализации и творческого мышления и проявляется в: социальном творчестве, социальной креативности как высших формах социальной активности личности или общества; творческой адаптации как процессе изменений, перестройке социальных ситуаций на основе незащитных адаптивных механизмов; творческой социализации как наивысшей ступени социализации человека в среде.

Установлено, что *творческая социализация старшеклассников* — это процесс стойкой, общей адаптированности на основе активизации незащитных адаптационных механизмов психики, что приводит к систематизации, конструированию, интегрированию старшеклассником образа мира, структурным компонентом которого является представление о самом себе как части этого мира, который тесно связан с детерминирующими составляющими творческого мышления, что проявляется в мастерстве, изобретательности и творении новых и полезных продуктов деятельности, а также в социальной лабильности, в которой осуществляется творчество старшеклассника, его самоопределение.

Осуществленное исследование открывает *перспективы* для последующей разработки и изучения проблемы *творческой социализации личности* в разных возрастных категориях и любых социальных сферах жизни человека. Автор видит их в разработке модели психологического консультирования творческой молодежи, а также в создании программы подготовки школьных психологов к предоставлению психологической помощи детям разных вековых

категорій по проблемі творчеської соціалізації в сучасному інформаційному суспільстві.

Список літератури:

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г.М. Авер'янова, Н.М. Дембицька, В.В. Москаленко. — К.: ППП, 2005. — 307 с.
2. Алдер Г. CQ, или Мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер; пер. с англ. С. Потапенко. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 496 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
4. Власова Е.И. Социальная креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности / Е.И. Власова // Психология одаренности. — К., 1996. — С. 82—91.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 1999. — 368 с.
6. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учебн. пособ. для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. — М.: Академический Проект, 2003. — 304 с.
7. Кобазева Ю.А. Динамика процесса социализации при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Юлия Александровна Кобазева. — М., 2005. — 172 с.
8. Кульчицька О.І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. — 2007. — № 1. — С. 25—31.
9. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. — К.: Освіта України, 2007. — 388 с.
10. Сторож О.В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників: дис. ...канд. психол. наук.: 19.00.01/ Олена Василівна Сторож. — К., 2011. — 358 с.
11. Туріна О.А. Культуротворчі чинники творчої соціалізації особи / О.А. Туріна // Вісник Книжкової палати. — 2011. — № 1. — С. 35—40.
12. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія / В.М. Ямницький. — Одеса: ПНЦ АПН України — Черкасов М. П., 2006. — 362 с.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Павлова Евгения Вячеславовна

*преподаватель Волгоградского государственного
социально-педагогического университета,
г. Волгоград*

E-mail: melarosa@list.ru

Направленность современного образования на всестороннее развитие личности учащихся нашла свое отражение в новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Однако образовательная практика продолжает ориентироваться на воспитание высокоинтеллектуальных учеников, обращая основное внимание на формирование рациональной составляющей мыслительного процесса. Развитие эмоциональной стороны мыслительной деятельности учащихся изучено сравнительно мало и происходит в основном стихийно. Вместе с тем, эмоции, сопряженные с мыслительной деятельностью, стимулируют процесс познания, содействуют формированию глубокого и устойчивого познавательного интереса. Эмоционально насыщенная жизнь ученика, приносящая радость познания, приводит в дальнейшем к развитию познавательной активности. Стремление к самостоятельному познанию мира и к самообразованию превращается в устойчивую личностную характеристику, становится тем внутренним ресурсом, который позволяет человеку уверенно существовать в современном быстро изменяющемся мире. Исследование развития интеллектуальных эмоций у детей в школьном возрасте открывает перспективы для совершенствования образовательной практики, в ходе которой возникают новые технологии развивающего обучения.

Однако, не смотря на теоретическую и практическую значимость проблемы развития интеллектуальных эмоций учащихся, она до сих пор остается недостаточно изученной. Так, за пределами внимания ученых к настоящему времени оказался вопрос развития интеллектуальных эмоций у младших школьников. В то время

как факты свидетельствуют об особой значимости его решения для начальной школы. Учебная деятельность, с которой дети встречаются, приходя в первый класс, с одной стороны, впервые требует от них напряженной интеллектуальной работы, а с другой, — является постоянным источником разнообразных по знаку и модальности эмоций, связанных в значительной степени с решением мыслительных задач. Важность решения указанного вопроса возрастает в конце обучения в начальной школе, т.к. на этапе перехода к подростковому возрасту у детей снижается интерес к школьному обучению. Между тем интеллектуальные эмоции позволяют создавать эмоциональный тонус, при котором ребенку радостно учиться, они способствуют возникновению увлеченности познавательной деятельностью и удовлетворенности своим учебным трудом. Из чего можно заключить, что развитие интеллектуальных эмоций у младших школьников является ресурсом формирования у них интеллектуальных чувств и познавательного интереса.

Указанные факты и определили актуальность данного исследования. Оно было направлено на теоретическую разработку и практическую реализацию модели развития интеллектуальных эмоций у учащихся начальных классов, а также на уточнение характера взаимосвязи компонентов интеллектуальных эмоций и познавательного интереса.

Ученые прошли долгий путь в осмыслении феномена, получившего название «интеллектуальные эмоции». Если в рассуждениях философа Платона они лишь упоминались в качестве умственных наслаждений, то в контексте разработки смысловой теории мышления психолога О.К. Тихомирова им были посвящены специальные экспериментальные исследования [1]. В результате удалось установить, что данные эмоции регулируют протекание мыслительной деятельности. Педагоги укрепились в признании важной роли интеллектуальных эмоций в познавательной деятельности учащихся. По данным исследований эти эмоции оказывают положительное влияние на формирование и интенсификацию познавательного интереса у младших школьников М.В. Гамезо [2, с. 129], А.А. Люблинская [3, с. 318] и др.

Авторская модель развития интеллектуальных эмоций (ИЭ) у младших школьников представлена на рис. 1.

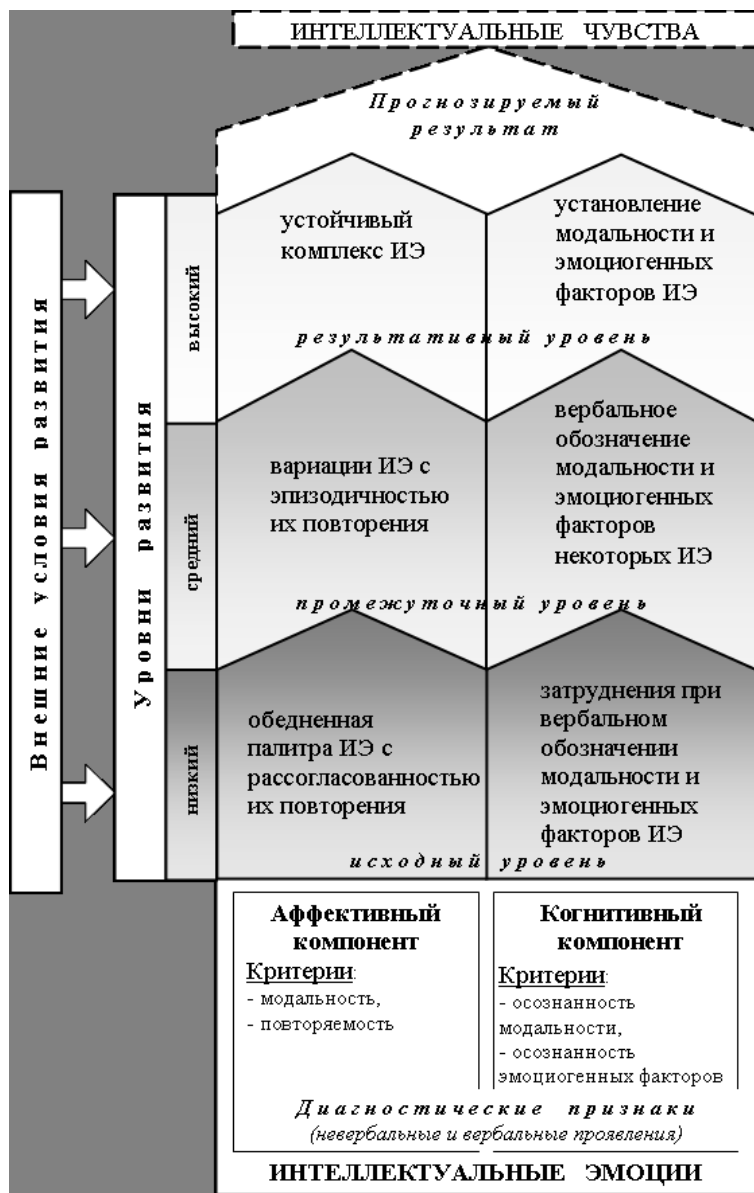


Рисунок 1. Психологическая модель развития интеллектуальных эмоций у младших школьников

Модель развития интеллектуальных эмоций у младших школьников опирается на три основания: концептуальное, структурное и динамическое.

Концептуальное основание модели составляют положения, обобщающие ведущие идеи философских, психологических и педагогических научных подходов к осмыслению роли эмоций в мыслительном процессе.

Первое положение: интеллектуальные эмоции играют важную роль в мыслительной деятельности; их развитие имеет существенное значение с точки зрения становления познавательных возможностей ребенка и развития его личности в целом. Положение исходит из взглядов Аристотеля, И.А. Васильева, В.К. Вилюнаса, Л.С. Выготского, Н.Я. Грота, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Е.И. Изотовой, Н.В. Кочелаевой, Е.В. Никифоровой, М. Полани, В.Л. Поплужного, С.Л. Рубинштейна, П.В. Симонова, В.С. Степина, М. Стокера, В.А. Сухомлинского, О.К. Тихомирова, К.Д. Ушинского, А.Я. Чебыкина и др. на взаимосвязь эмоций и мышления.

Второе положение: единство аффекта и интеллекта обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития; данная связь является динамической; единство эмоционального и интеллектуального имеет место внутри самих эмоций, так же как и внутри самого интеллекта. С этой точки зрения интеллектуальные эмоции представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, т. е. в их структуре выделяются аффективный и когнитивный компоненты. Положение основывается на идеях Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, утверждающих «единство аффекта и интеллекта».

Третье положение: интеллектуальные эмоции по своей природе являются отражением отношения между познавательным мотивом и успешностью или неуспешностью реализации отвечающей ему мыслительной деятельности субъекта. Они регулируют протекание мыслительного процесса. Интеллектуальные эмоции представляют собой эмоциональные процессы ситуационного и идеаторного характера, интеллектуальные чувства — устойчивые эмоциональные переживания, которые носят выраженный предметный характер и возникают в результате специфического обобщения эмоций. Положение опирается на ряд идей, представленных в работах И.А. Васильева, А.Н. Леонтьева, В.Л. Поплужного и О.К. Тихомирова, раскрывающих специфику феномена «интеллектуальные эмоции».

Четвертое положение: все интеллектуальные эмоции человека возникают в зародышевой форме в дошкольном возрасте, дальнейшее

совершенствование мышления сопровождается прогрессирующим развитием данных эмоций. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие рассматриваемых эмоций. Необходимо целенаправленное развитие интеллектуальных эмоций. Положение основывается на представлениях А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Я.З. Неверович, О.К. Тихомирова, И.А. Васильева и др. об онтогенетическом развитии интеллектуальных эмоций.

Пятое положение: от взрослого требуется серьезное внимание к интеллектуальным эмоциям. Он должен стимулировать их развитие, используя различные приемы, и оказывать ребенку психологическую поддержку в случае переживания им эмоций, имеющих негативную нагрузку. Положение основывается на понимании Л.С. Выготским, Ф.Н. Гоноболиным, М.И. Лисиной, А.Я. Чебыкиным и др. роли родителя и учителя в развитии интеллектуальных эмоций ребенка.

Шестое положение: общим условием возникновения интеллектуальных эмоций является не просто активная работа мысли, а творческий мыслительный процесс, который может быть реализован через тип задания. Положение исходит из результатов экспериментальных работ О.К. Тихомирова, И.А. Васильева и др., направленных на изучение роли эмоций в мыслительной деятельности.

Структурное основание включает компоненты интеллектуальных эмоций (аффективный и когнитивный), критерии оценки особенностей их развития, а также диагностические признаки каждого выделенного критерия.

Аффективный компонент представляет собой эмоциональное переживание в форме интеллектуальных эмоций, которые ученик непосредственно испытывает каждый раз, когда участвует в решении мыслительной задачи. Компонент подразумевает прочувствование младшими школьниками хода мыслительного процесса, своих успехов и неудач в мыслительной деятельности. Аффективному компоненту соответствуют критерии: модальность и повторяемость.

Критерий «модальность» рассматривается как качественная характеристика эмоций, обозначается субъективной терминологией: удивление, умственное напряжение, догадка, сомнение, уверенность, успех (радость, восторг и т. п.) и неудача (печаль, гнев и т. п.). Диагностическими признаками служат невербальные (мимика, пантомимика, жесты, восклицательные междометия) индикаторы, внешне доступные для восприятия экспериментатора. Критерий «модальность» измеряется количественно — подсчитывается число указанных интеллектуальных эмоций в палитре ученика, а также определяется качественно — устанавливается, какие именно интел-

лектуальные эмоции составляют данную палитру. В мыслительной деятельности критерий может проявляться в виде полного набора рассматриваемых эмоций (комплекс), их вариации или одной эмоции.

Критерий «повторяемость» представляет собой стабильность проявления эмоций. Он выражается в том, что конкретная интеллектуальная эмоция актуализируется при решении предлагаемых мыслительных задач. В качестве диагностических признаков выступают невербальные (мимика, пантомимика, жесты, восклицательные междометия) индикаторы, внешне доступные для восприятия экспериментатора и повторяющиеся при решении задач. Критерий «повторяемость» измеряется количественно — подсчитывается число интеллектуальных эмоций из указанной палитры, повторяющихся при решении мыслительных задач, а также определяется качественно — устанавливается, какие именно эмоции повторяются. В мыслительной деятельности критерий может проявляться в разной степени: повторяются все указанные интеллектуальные эмоции (устойчивость), повторяется ряд рассматриваемых эмоций (эпизодичность), повторяется одна интеллектуальная эмоция (единичный случай).

Когнитивный компонент выступает в виде совокупности знаний младших школьников о собственных эмоциях, переживаемых в процессе решения мыслительных задач. Компонент подразумевает понимание и точную вербализацию модальности и эмоциогенного фактора (ситуации, приводящей к появлению определенной интеллектуальной эмоции). Когнитивному компоненту соответствуют критерии: «осознанность модальности» и «осознанность эмоциогенного фактора».

Критерий «осознанность модальности» подразумевает наличие у младших школьников следующих умений: а) распознавать эмоцию, т. е. устанавливать у себя факт ее переживания в процессе решения мыслительных задач; б) идентифицировать интеллектуальную эмоцию, т. е. определять, какую именно эмоцию они испытывают, а также находить для нее словесное выражение. В качестве диагностических признаков рассматриваются вербальные обозначения данных эмоций в словесных отчетах учеников. Критерий «осознанность модальности» измеряется количественно — подсчитывается число названных интеллектуальных эмоций из указанной палитры, а также определяется качественно — устанавливается, какие именно эмоции вербально обозначены. В мыслительной деятельности критерий может проявляться в разной степени: называются все эмоции из обозначенной палитры (полная осознанность), называются некоторые

из них (частичная осознанность), называется одна из указанных эмоций (осознанность модальности одной интеллектуальной эмоции).

Критерий «осознанность эмоциогенного фактора» подразумевает наличие у учеников младших классов умения понимать причину, которая вызвала появление конкретной эмоции. В качестве диагностических признаков рассматриваются вербальные обозначения эмоциогенного фактора в словесных отчетах учеников. Критерий «осознанность эмоциогенного фактора» измеряется количественно — подсчитывается число названных ситуации, приводящих к появлению выделенных интеллектуальных эмоций, а также определяется качественно — устанавливаются интеллектуальные эмоции, причины которых вербально обозначены. В мыслительной деятельности критерий может проявляться в разной степени: называются ситуации, приводящие к появлению всех рассматриваемых интеллектуальных эмоций (полная осознанность), называются причины возникновения некоторых из них (частичная осознанность), называется причина возникновения одной из указанных эмоций (осознанность эмоциогенного фактора одной интеллектуальной эмоции).

Динамическое основание модели отражает изменения интеллектуальных эмоций, которые заключаются как в количественном обогащении структурных компонентов, так и в качественном их наполнении. Процесс развития интеллектуальных эмоций можно рассматривать в двух направлениях — «горизонтальном» и «вертикальном».

«Горизонтальное» направление заключается в обогащении содержания структурных компонентов. Изменение каждого компонента в отдельности происходит следующим образом. Аффективный компонент совершенствуется от переживания одной эмоции во всех ситуациях решения предлагаемых задач через проявление вариации указанных интеллектуальных эмоций и их эпизодической повторяемости до переживания устойчивого комплекса интеллектуальных эмоций. Представленная динамика выражается в расширении эмоционального репертуара ребенка и обретении эмоциями устойчивого характера. Когнитивный компонент обогащается от вербализации одной из указанных эмоций и вербализации причины возникновения одной из выделенных интеллектуальных эмоций через вербализацию некоторых из этих эмоций и причин возникновения некоторых из интеллектуальных эмоций до установления модальности и эмоциогенных факторов всех рассматриваемых интеллектуальных эмоций. Представленная динамика выражается в приобретении знаний

о формах и причинах проявления собственных интеллектуальных эмоций, в расширении эмоционального словаря ученика.

«Вертикальное» направление представляет собой совершенствование эмоциональных переживаний учащихся в процессе мыслительной деятельности. Изменение характеризуется переходом от обедненности палитры интеллектуальных эмоций с рассогласованностью их повторения при решении мыслительных задач и затрудненностью ориентации в собственном эмоциональном опыте (соответствует уровню развития интеллектуальных эмоций, условно названному «низкий») через обогащение палитры интеллектуальных эмоций, стабилизацию их проявления в мыслительной деятельности и приобретение опыта в определении модальности переживаемой интеллектуальной эмоции, нахождении для нее адекватного словесного выражение, а также вербальном обозначении причин, вызвавших переживаемую эмоцию (соответствует уровню развития интеллектуальных эмоций, условно названному «средний») до переживания устойчивого комплекса интеллектуальных эмоций с установлением их модальности и эмоциогенных факторов (соответствует уровню развития интеллектуальных эмоций, условно названному «высокий»). Показанная динамика выражается в целом в обогащении индивидуального (аффективного и когнитивного) опыта переживания младшими школьниками интеллектуальных эмоций.

В качестве *внешних условий*, обеспечивающих эффективность процесса развития интеллектуальных эмоций, рассматриваются творческая мыслительная деятельность младших школьников и общение их со взрослым, стимулирующим развитие данных эмоций. Творческая мыслительная деятельность обеспечивается посредством применения нестандартных задач. Общение направлено на активизацию учащихся в распознавании и описании собственных эмоций. Взрослый побуждает и поощряет учеников рассуждать о своем эмоциональном состоянии, обсуждать свои эмоции, возникающие при решении мыслительных задач, и вызвавшие их причины. В случае переживания детьми негативных эмоций взрослый оказывает им психологическую поддержку.

Основным результатом реализации представленной авторской психологической модели развития интеллектуальных эмоций является достижение учащимися высокого уровня развития эмоциональной составляющей мыслительной деятельности. В качестве перспективы развития интеллектуальных эмоций прогнозируется формирование на их основе интеллектуальных чувств.

Апробация предложенной модели осуществлялась в ходе реализации разработанной на ее основе программы развития интеллектуальных эмоций у младших школьников [4]. Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента, полученных на исходном и заключительном этапах, с применением G — критерия знаков зафиксировал значительное повышение уровня развития интеллектуальных эмоций у младших школьников из экспериментальной группы ($p < 0,05$). У учащихся из контрольной группы значимых сдвигов обнаружено не было. При этом была зафиксирована положительная динамика развития не только интеллектуальных эмоций в целом, но также аффективного и когнитивного компонентов в отдельности.

Указанные изменения были сопряжены с развитием познавательного интереса. Изучение наличия связи между уровнем развития аффективного или когнитивного компонентов интеллектуальных эмоций и уровнем развития познавательного интереса осуществлялось при помощи корреляционного анализа на основе критерия Пирсона. Полученные результаты свидетельствуют о существовании устойчивой положительной связи между уровнем развития аффективного компонента интеллектуальных эмоций и уровнем развития познавательного интереса у младших школьников (при $p \leq 0,01$ и статистическом значении, равном 0,653 по Пирсону).

Таким образом, предложенная психологическая модель обеспечивает эффективное развитие интеллектуальных эмоций у младших школьников, что, в свою очередь, оказывает развивающее воздействие на познавательный интерес учащихся начальной школы.

Представляется, что дальнейшие исследования развития интеллектуальных эмоций у детей школьного возраста могут осуществляться в следующих направлениях:

- изучение генезиса интеллектуальных эмоций учащихся в контексте различных технологий развивающего обучения;
- изучение влияния целенаправленного развивающего воздействия на интеллектуальные эмоции подростков.

Список литературы:

1. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 192 с.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.

3. Люблинская А.А. Детская психология: учеб. пособие для студентов педагогических ин-тов. М.: Просвещение, 1971. — 411 с.
4. Павлова Е.В. Диагностика и развитие интеллектуальных эмоций у младших школьников // Вестник Владимирского государственного гуманитарного ун-та. Серия: Педагогические и психологические науки. — Вып. 10 (29). Владимир: ВГУ, 2011. — С. 155 — 158.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ: ГОМОГЕННОСТЬ ИЛИ ИНКЛЮЗИЯ?

Пахомова Наталья Васильевна

*магистрант второго курса, Евразийский Университет
им. Л.Н. Гумилева, практический психолог-абилитолог,
директор Школы Абилитационных Практик «Родники»,
г. Астана, Казахстан
E-mail: nataly_ast77@mail.ru*

Тынышбаева Ане Арзиевна

*д-р социол. наук, канд. психол. наук, ассоциированный профессор
психологии, кафедры психологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева,
г. Астана*

За последнее десятилетие во всем мире резко возросло количество детей, нарушение развития которых так или иначе связано с понятием «аутизм». В наше время многие исследователи сходятся во мнении, что диагноз «ранний детский аутизм», или просто «аутизм», недостаточно приемлем для того разнообразия комбинаций проявления данного нарушения. Потому все больше специалистов и ученых склоняются к формулировке — «расстройство аутистического спектра» (РАС) [5, с. 4—13; 8, с. 31]. В этот спектр входят и дети, которым ранее были выставлены такие диагнозы, как шизофрения, психопатия, неврозоподобные заболевания, умственная отсталость, а также дети, психическая организация которых оказалась не в состоянии преодолеть порог первичной социализации. В целом, аутизм — это особый тип нарушения психического развития: у всех детей с аутизмом и с РАС нарушено формирование и генерализация средств коммуникации и социальных навыков. Все они испытывают

трудности в аффективной сфере, в становлении активных взаимоотношений с интенсивно воздействующей на них средой, а их собственное поведение стереотипно.

Поэтому совершенно справедливо, что в кругах мирового научного сообщества ведутся дискуссии на предмет организации эффективной психологической помощи для этих детей и их семей [5, с. 63; 6, с. 25]. Если совсем недавно ставился вопрос о возможности проведения групповой терапии с аутичными детьми, то на современном этапе специалисты спорят о необходимости участия детей с РАС в программах по инклюзивному образованию и о возможности прямой интеграции таких детей в среду нормативных сверстников.

Рассмотрим две основные точки зрения на вопрос, какой подход наиболее приемлем для аутичных детей с учетом объективной социальной и институциональной готовности.

Изучая мнение специалистов Института Коррекционной Педагогике РАО РФ, мы понимаем, что интеграция детей в школы различного вида — единственно правильное решение (имеются в виду школы восьми видов специального образования, среди которых специализированной учебной программы для детей с РАС все еще нет) [5, с. 45]. «Значительной части детей с аутизмом доступно цензовое образование, соотносимое по уровню академического компонента с образованием здоровых сверстников» [8, с. 2]. Авторы убеждены и настаивают на том, что специальные образовательные учреждения для детей с аутизмом не просто не нужны, но даже вредны. Такую организацию образовательного пространства критикуют за отсутствие возможности стимулировать и развивать коммуникативные и социальные навыки: «...специально приспособленная среда и методы обучения в данном случае помогают решать конкретные задачи организации и обучения, но не стимулируют развитие ребенка» [8, с. 2]. Этому же мнению придерживаются и некоторые специалисты зарубежных стран [4, с. 36].

Начальные этапы психолого-педагогической работы с детьми, страдающими РАС, во всем мире проводят индивидуально, и во многих случаях достаточно успешно. Однако даже у детей с сохранным интеллектом и высокофункциональным потенциалом практически не удается сформировать потребность в коммуникации, навыки, необходимые для совместной деятельности. И это закономерно. Как можно научить ребенка общаться, не предоставив ему для этого партнеров по общению?

Встает вопрос: где учить и воспитывать такого ребенка? В группах нормативных детских садов, в общеобразовательных школах? Безусловно, большинство родителей убеждены, что вся проблема заключается только в том, что их ребенок не имел опыта социального общения со сверстниками и как только он попадет к ним в коллектив, сразу же «нормализуется». Вот тут-то и обозначается необходимость пересмотра понятия «нормализация» детей с аутизмом.

Детский аутизм является клинической моделью искаженного развития [3, с. 27—34], это не болезнь, а первазивное нарушение, сохраняющееся на протяжении всей жизни. Это дезонтогенетический синдром, в системной комплексной коррекции которого ведущую роль играют именно специальные психолого-педагогические методы и специально организованные условия, отвечающие его образовательным возможностям и способностям осваивать новые навыки, знания и умения.

Тео Питерс в своих исследованиях высказывается в пользу специальных классов для аутичных детей или смешанных классов вместо обучения их в общеобразовательной школе. По возможности, конечно, необходимо подготовить ребенка с аутизмом к интеграции, но сама «интеграция» не должна быть конечной или единственной целью [7, с. 28].

Стратегия психолого-педагогического воздействия требует исследования психических и личностных способностей таких детей, использование визуальных средств, адаптации среды для занятий, согласованности и координации при групповой работе родителей и учителей, высокой квалификации персонала, а также гомогенности детей.

В пользу этого же мнения справедливо вспомнить концепцию, сформулированную основателем русской нейропсихологии Р.А. Лурия о «внутренней картине дефекта». Опираясь на идеи, высказанные А. Гольдшейдером в 1929 г., он определил ее как «...все то, что испытывает и переживает больной, всю массу его ощущений... его общее самочувствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни, о ее причинах... — весь тот огромный мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» [4, с. 37]. В отношении речевых расстройств ее разрабатывали А.Б. Хавин, В.А. Калягин, Л.С. Цветкова и ее сотрудники, а поскольку подавляющее большинство детей с аутизмом страдает

речевыми нарушениями, то данная концепция вполне применима к рассмотрению в области проблем аутизма.

К факторам, определяющим внутреннюю картину дефекта, принято относить сам дефект, личность, окружающую и социальную среду [2, с. 54]. Справедливо отметить, что при помещении аутичного ребенка в неподготовленную к пониманию его особенности социальную среду, к педагогам, которые не владеют общей картиной аутистического нарушения, у ребенка формируется негативное отношение к себе, к тому, что он не такой, как окружающие, изменяется его самооценка, появляется тревога и психосоматические нарушения. Изменяется его психическая активность, возникает подавленность и, как следствие, вторичная аутизация и потеря приобретенных на индивидуальных занятиях коммуникативных навыков.

Родители отмечают, что после непродолжительного пребывания аутичного ребенка в общеобразовательных и массовых учреждениях у детей пропадает интерес к привычным занятиям, играм, дети перестают подчиняться взрослым, капризничают, совершают неожиданные поступки, становятся агрессивными.

Опираясь на личный опыт работы по организации специально приспособленной среды и методов обучения на базе малогабаритной частной школы, констатируем, что именно специальные условия решают конкретные задачи социализации и стимулируют развитие детей с РАС, учитывая отсутствие таковых в массовом образовательном пространстве.

Следует отметить, что, со снижением тревожности от пребывания в гомогенном коллективе, у аутичного ребенка появляется возможность генерализировать те коммуникативные навыки, которые ребенок освоил в процессе индивидуальной коррекционной работы со специалистами и сформировать более сложные социальные взаимодействия.

Уже на протяжении трех лет мы наблюдаем формирование детского коллектива аутичных детей, ничем не отличающегося от коллектива нормативных детей. В этой связи нами было предпринято социометрическое исследование группы аутичных детей, совместно обучающихся в гомогенном коллективе в течение трех лет. По причине невозможности использования стандартных социометрических процедур, мы адаптировали стимульный материал, но суть инструкции сохранили.

Детям в возрасте 6—8 лет предложили посадить в нарисованный ими же автобус своих друзей или тех ребят, с которыми они хотели бы поехать в автобусе. Вместо имен, которые детям с РАС тяжело

удерживать в памяти без визуального подкрепления, были предложены фотографии одноклассников. Интерпретируя полученные данные, мы наблюдали устойчивые тенденции выбора, подтверждающие осознанный анализ ролевых предпочтений и социальных позиций в исследуемом коллективе. В первую очередь аутичный ребенок выбирал свою фотографию, что объясняет его эгоцентрическую направленность, на второй позиции у всех детей располагался их сосед по парте, а в следующее окошечко они помещали ребенка, максимально значимого для него, причем не имело значения в положительном или отрицательном контексте. Подсчитав количество этих эмоционально окрашенных выборов, мы смогли составить социограмму, где обозначились и «звезды», и «лидеры», и даже «отверженные». Все это подтверждает наше убеждение в том, что гомогенный коллектив, снижая личностную и ситуативную тревожность, дает аутичному ребенку возможность самому, не считывая готовых паттернов, формировать эмоциональные предпочтения и поведенческие конструкции, что гораздо эффективнее навязанных ему готовых.

В этой связи, возвращаясь к идее инклюзии и интеграции, мы можем говорить о принципе «обратной интеграции», который состоит в том, что ребенку предлагается среда и виды деятельности, наилучшим образом адаптированные к его способностям. И только после этого можно пробовать помещать его к нормативным детям. Но инклюзия будет успешной, если удастся выполнить целый ряд условий на государственном уровне: повысить квалификацию учителей, адаптировать программу и методику, объединить усилия узких специалистов, родителей и представителей государственных образовательных структур.

Список литературы:

1. Аршатская О.О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей // Дошкольное воспитание, 2006. — № 8. — С. 63—70.
2. Жуков Д.Е. Особенности картины мира детей с аутизмом. Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Матер. III съезда РПА и науч.-практ. конф. (Курск, 20—23 окт., 2003 г.). — Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. — 271 с.
3. Лебединский В.В. Классификация психологического дизонтогенеза// Нарушения психического развития у детей. — М.: МГУ, 1985— 167 с.
4. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.

5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Изд. 3-е. — М.: Теревинф, 2011. — (Особый ребенок). — 224 с.
6. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации. (Башина В.М., Козлова И.А., Ястребов В.С., Симашкова Н.В. и др.). — М. 1989. — 26 с.
7. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. — 192 с.
8. Специальный федеральный государственный стандарт специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра (проект) Рабочие материалы. Никольская О.С. Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО, 2009. — № 13. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ikprao.ru>.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чернышева Лидия Михайловна

*воспитатель, МБС(К)ОУ С(К)НШ-ДС № 2,
г. Нерюнгри*

E-mail: lesya7714@mail.ru

На современном этапе развития отечественной системы образования разрабатывается новое содержание воспитания и обучения детей, обеспечивающее каждому ребенку максимально возможный уровень психического развития, выявление и учет индивидуально-психологических особенностей детей с целью использования всех их потенциальных возможностей, а также разработку и внедрение развивающих технологий, направленных на полноценное формирование всех психических процессов дошкольника, в частности мышления.

В научных исследованиях мышление рассматривается как особенно сложная форма психической деятельности, возникающая в тех случаях, когда задача требует предварительного анализа и синтеза ситуации и нахождения специальных вспомогательных операций, с помощью которых она может быть разрешена. В процессе

мышления происходит сознательное отражение объективной действительности в таких её свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты (В.В. Давыдов, Н.Н. Поддяков, С.Л. Рубинштейн) [4, с. 31].

Одним из важнейших новообразований старшего дошкольного и младшего школьного возрастов являются основы теоретического мышления (В.В. Давыдов). Базу теоретического мышления составляет содержательное обобщение — выделение всеобщего основания, определяющего собой существенные характеристики анализируемой системы [4, с. 145].

Целый ряд исследований по возрастной психологии указывает на то, что причины несформированности понятий могут быть в психологической неготовности ребенка младшего школьного возраста к освоению теоретических понятий. Где же тогда могут и должны формироваться предпосылки к их освоению? По всей видимости, их освоение должно вырабатываться на предыдущем этапе развития — старшем дошкольном возрасте.

В.В. Давыдов отмечал, что в дошкольном детстве должен быть заложен фундамент, на котором в дальнейшем будет выстроено теоретическое отношение к действительности.

В связи с этим одной из задач нашей экспериментальной работы, проводимой на базе МБС(К)ОУ С(К)НШ-ДС № 2, является формирование мышления у детей дошкольного возраста.

С целью изучения возможностей игровой деятельности в направлении развития мышления нами была составлена и апробирована на практике программа формирующего эксперимента, которая включала в себя три этапа. Остановимся на них подробнее.

1. Констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента состоит в выявлении уровня сформированности навыков построения сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста и определении взаимосвязи между уровнем развития игры и появлением предпосылок становления теоретического мышления. Для проведения констатирующего эксперимента был создан комплекс методик из двух частей. Первая часть комплекса проведения исследования посвящена исследованию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста, включающая методику «Определение уровня построения режиссерской игры детьми старшего дошкольного возраста». Методика заимствована из авторских работ А.А. Либерман, О.К. Репиной [3, с. 28]. Второй комплекс методик — «Сравни слова по длине» (автор

Е.А. Бугрименко), «Изучение процесса рассуждения» (адаптированная методика А.В. Запорожца).

Результаты констатирующего исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста очень слабо сформированы способы построения игрового сюжета: в среднем 70,0 % дошкольников пользуются промежуточным и кольцевым способами построения игры. При этом заметим, что игра с кольцевым сюжетом характеризуется набором повторяющихся действий с игрушками, а дошкольник не только не строит собственную сюжетную линию, но и не может включиться в игру, которую предлагает партнер. Игра с промежуточным сюжетом первоначально строится по типу кольцевого сюжета, но событие, предлагаемое взрослым, значительно меняет ее характер.

2. Формирующий эксперимент.

Последнее время многие психологи бьют тревогу: игровая деятельность в детском саду вытесняется учебными занятиями. Учитывая, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте являются игры, мы решили формировать навыки мышления посредством сюжетно-ролевой игры.

При создании условий формирующего эксперимента мы учитывали традиционный способ организации игровой деятельности в дошкольных учреждениях, который ведется по следующим направлениям:

- 1) обеспечение детей знаниями об окружающей жизни, впечатлениями от нее (Н.В. Королёва, З.М. Богуславская и др.);
- 2) организация развивающей предметной среды (И.Л. Кириллова, Н.С. Пантина);
- 3) непосредственное обучение игровым действиям (Н.А. Короткова, Е.Е. Кравцова и др.).

Формирующий эксперимент был направлен на апробацию методики продолжения третьего направления — обучения игровым действиям. Связано это с тем, что в коррекционной работе с детьми, которые строят только кольцевой сюжет, не умеют создавать мнимую (воображаемую) ситуацию (Л.С. Выготский), лишь непосредственное обучение игровым действиям сможет развить воображение и мышление.

При разработке методики формирующего эксперимента мы учитывали, что в работе с дошкольниками низкого и среднего уровня для эффективного развития игровой деятельности необходимы специальные приемы и средства. В нашем случае специальными приемами стали дополнительное использование схем и особые формы

групповой работы. Для большей эффективности освоения структуры сюжета в работе были использованы специальные приемы:

1. Схематические средства использовались для демонстрации детям структуры сюжета: его основных элементов и связей между ними. Кроме схем, были использованы условные зарисовки объектов по ходу создания сюжета (А.Л. Венгер, Ю.В. Громыко, О.М. Дьяченко, А.А. Либерман, Н.Г. Салмина и др.)

2. Организация совместно-распределенной деятельности (Р.Я. Гузман, А.Ю. Коростелев, А.А. Либерман, И.В. Ривина, В.В. Рубцов и др.). Создание сюжета представлено как особое действие, имеющее собственную оперативную структуру. Освоение этого действия возможно за счет распределения отдельных операций между детьми. Для этого была организована совместно-распределенная (по В.В. Рубцову) деятельность детей по созданию игрового замысла с обязательным обменом означенными операциями.

Согласно Л.С. Выготскому и Д.Б. Эльконину, важнейшей составляющей детской игры является переживание. В связи с этим одним из этапов работы было проигрывание составленного с помощью значков сюжета.

Предположили, что схемы дают возможность показать дошкольникам:

- из каких элементов состоит сюжет;
- возможность удержать общий контекст (смысл) совместной работы;
- как понять то, о чем говорится;
- отличие воображаемой ситуации (что придумали о героях) от реальной (что делаем сейчас, какой элемент разрабатываем).

В одиночку, как мы знаем, сюжет придумать сложно, тем более, если речь идет о ребенке, который не умеет создавать воображаемую ситуацию. Учитывая, что групповые формы работы дают детям возможность не просто придумать историю, но и создавать замысел совместной будущей игры, мы проводили работу в группе из трех-четырёх дошкольников, куда включали и тех, кто отличается некоторыми способностями сюжетосложения. Именно некоторыми, а не тех, у кого уровень развития игры очень высок. Суть в том, что в такой ситуации остальные дети, ориентируясь исключительно на них, лишаются возможности что-то придумать самостоятельно, предложить свой вариант. Содержание занятия в период проведения формирующего эксперимента выстраивается в такой последовательности: один ребенок придумывает героев (в кого будут играть); второй — как жили герои; третий — что с ними однажды произошло;

четвертый — чем все закончилось. Занятия усложнялись в зависимости от этапа прохождения формирующего эксперимента.

3. Итоговый констатирующий эксперимент.

По завершению формирующего эксперимента возникла база для проведения контрольного эксперимента, а именно: выявления взаимовлияния способности к построению сюжетно-ролевой игры с уровнем развития предпосылок теоретического мышления. Респонденты экспериментальной и контрольной групп прошли повторное исследование. Для получения достоверных данных было решено использовать тот же комплекс методик, который был задействован в констатирующем эксперименте.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал значительную динамику развития игровой деятельности старших дошкольников, которая представлена в таблице.

Таблица 1.

Динамика становления навыков сюжетной игры старших дошкольников экспериментальной группы

Уровень развития сюжетной игры	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
Линейный (высокий)	10,0 %	30,0 %
Промежуточный (средний)	40,0 %	60,0 %
Кольцевой (низкий)	50,0 %	10,0 %
Всего	100,0 %	100,0 %

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста овладели способами построения сюжета игры. Особенно заметно это по отношению к детям, у которых был низкий уровень игровых действий и в работе с которыми была использована игра с «кольцевым» сюжетом. У данной категории детей исчез набор однотипных, одноуровневых игровых действий, что доказывает развитие у них основ теоретического мышления, которое проявляется в повышении успешности решения учебных заданий, связанных с определением предметности знания и сформированности процессов обобщения.

Мы можем сделать вывод, что в процессе контрольного эксперимента достигнута цель исследования: выявлено влияние уровня сформированности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста как высшего уровня развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Мы уверены, что в дальнейшем в период обучения в начальной школе способность эта станет одной из важных предпосылок развития теоретического мышления.

Список литературы:

1. Аверин В.А. Психология развития детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.А. Аверин. — 2-е изд. перер. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. — 64 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб: СОЮЗ, 1997. — 96 с.
3. Либерман А.А., Репина О.К. Старший дошкольный возраст: значение сюжетной игры для подготовки к школе. // Дошкольное воспитание. — М. — 2008. — № 6. — 28—31 с.
4. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии: учебное пособие / под ред. В.В. Давыдова. — М.: «Владос», 2002 . —285 с.

2.3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ КАК ПРЕДМЕТ ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Малявко Наталья Леонидовна

магистрант

*Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины,
педагог-психолог, ГУО «Ясли-сад № 155 г. Гомеля»,*

г. Гомель

E-mail: Tasya86@mail.ru

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания многих ученых как один из важных периодов в жизни человека. Именно в этом возрасте наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений. Родительский дом для ребенка — своего рода первый институт социализации ребенка. Ведь в семье ребенок обучается навыкам человеческих отношений, усваивает нормы поведения.

Воспитать детей в полноценном виде, как считают многие специалисты, может только полная семья — отец и мать. Именно в такой семье изначально заданы условия для наиболее полного развития человеческой индивидуальности. В полной гармоничной семье оба родителя и дети взаимно связаны отношениями глубокого взаимопонимания и любви. Несомненно в таких семьях лучшие условия для творческого воспитательного процесса. Однако, встречаются семьи полные, но в которых нет согласия, где ссоры и конфликты возникают по всякому поводу и на пустом месте.

Необходимо отметить, что в последние годы становится все больше семей, в которых оба родителя заняты проблемами карьеры, делания денег, и дети в такой ситуации оказываются заброшенными, отодвинутыми на последнее мест в иерархии ценностей. Поэтому, и не только, нельзя с уверенностью утверждать, что только полная семья может воспитать ребенка в полноценном виде.

Неполная семья может образоваться вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей,

или раздельного их проживания. Так, выделяют следующие разновидности неполных семей: разведенная, осиротевшая, внебрачная, распавшаяся. Также выделяют материнские и отцовские неполные семьи в зависимости от того, кто занимается воспитанием ребенка.

Исследования зарубежных психологов показали, что для ребенка-дошкольника в период развода родителей происходит перелом представлений семейной структуры, привычных отношений с обоими родителями [1, с. 10—13].

Существуют разные причины развода, но в любом из этих случаев от его последствий в разной степени страдают все члены семьи, и это несомненно осложняет процесс воспитания.

Часто мать препятствует не только участию отца в воспитании ребенка, но даже редким встречам с ним. Еще больший вред его развитию наносится, если родители после распада семьи не скрывают своего недоброжелательного отношения друг к другу, втягивают ребенка в конфликт, каждый старается быть лучше другого в глазах малыша. Родители, поступающие таким образом, лишь усиливают эмоциональное неблагополучие ребенка.

Хотя дети дошкольного возраста не сразу могут проявить свое отношение к разводу, однако они тяжело переживают распад семьи. Выявлены некоторые различия в эмоциональных и поведенческих реакциях девочек и мальчиков, которые связаны с их эмоциональными переживаниями данной ситуации в семье.

В ситуации развода родителей девочки чаще всего держат свои переживания внутри, и внешнее их поведение почти не меняется. Но могут появиться раздражительность, пониженная работоспособность, утомляемость, отказ от общения, а также слезливость. Иногда таким образом они привлекают к себе внимание расстающихся родителей. Также нередко встречаются жалобы на нездоровье [2, с. 92].

Для мальчиков же нарушения поведения более очевидные. Это может быть воровство, сквернословие, побег из дома. Ведущие переживания у мальчиков — это гнев и агрессивность. Переживания девочек доставляют беспокойство в первую очередь им самим, а проблемы мальчиков быстро начинают сказываться на других членах семьи, на детей из группы детского сада и на других окружающих ребенка людей.

Смерть человека является еще одной причиной образования неполной семьи. Смерть — это всегда тяжелый удар для всех его близких. И неважно, умер ли он в результате длительной болезни или смерть внезапна. Взрослые в такой ситуации вместе с переживанием горя испытывают растерянность, потому что ему предстает

пережить утрату не только самому, но и помочь ребенку пережить потерю близкого и родного ему человека.

Всегда и во всем мире воспитание детей считалось в первую очередь материнским занятием. Однако, вследствие смерти матери, может образоваться отцовская неполная семья. Нельзя утверждать, что между отцом и ребенком или детьми будут нарушены гармоничные взаимоотношения. Однако анализ проведенных исследований помогает выявить целый ряд проблем в отношении отцов к своим детям. И основными из них являются непонимание отцами своей особой роли в развитии личности дошкольника, неумение играть и заниматься с малышами, недостаток общения с детьми. Также среди трудностей, которые выделяли сами отцы, были плаксивость и детское упрямство.

Еще одной из разновидностей неполной семьи является внебрачная, влияние которой на формирование личности ребенка имеет свои особенности. Одинокая мать может быть больше занята работой, она с трудом сочетает материнские функции и занятость вне дома. Вследствие этого ребенку уделяется меньше заботы и внимания, эмоционального тепла. Мальчики могут сталкиваться с проблемой нехватки авторитета, которым в семье, как правило, является отец, а также с проблемой найти себе образец мужчины. У девочки образ мужчины оказывается обедненным, что может привести к различным проблемам в установлении личных отношениях в будущем.

Одинокая мать сталкивается с социальными и материальными проблемами, которые являются причиной её переживаний. Они вызывают неустойчивость настроения и повышенную раздражительность матери. Это её эмоциональное состояние матери несомненно сказывается на ребенке. Ее раздражительная реакция на какую-то мелочь, часто провоцирует ответное агрессивное поведение ребенка.

Воспитание в семье матери-одиночки связано с рядом психологических трудностей, но нельзя утверждать, что ребенок в такой семье обязательно вырастет личностно и социально незрелым. Многое зависит от самой матери и от методов воспитания, от того как она будет строить свои отношения с ним и учить его устанавливать взаимоотношения с окружающими людьми.

Почти все точки зрения относительно воспитания детей без отца сводятся к мысли о том, что отсутствие в семье не просто отца, а, прежде всего мужчины является важной предпосылкой отклонений в психическом развитии ребенка. Например, Рожина Л.Н. отмечает, что дефицит мужского влияния в неполных семьях проявляется

в нарушении гармоничного развития интеллектуальной сферы, менее четким делается процесс половой идентификации мальчиков и девочек, становится возможным формирование избыточной привязанности к матери.

В заключении хотелось бы отметить что первой и основной задачей одного или обоих родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. И никогда, и ни при каких обстоятельствах у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая естественная, необходимая из всех обязанностей родителей — относиться к своему ребенку любовно и внимательно.

Ребенок нуждается в любви. Одна из главных его потребностей — потребность в любви. Только удовлетворив её и имея гармоничные взаимоотношения в семье ребенок сможет научиться строить отношения с другими, завязывать дружбу, дарить любовь и быть благодарным за любовь.. Ребенок, не усвоивший в детстве главных правил общения, может превратиться в человека, манипулирующего всеми вокруг, в человека, который не может строить личные взаимоотношения с другими людьми. Самое главное, чтобы ребенок был твердо уверен, что его любят, и он очень нужен. И независимо не от чего, дети должны быть любимы, ведь они самое важное и бесценное, что есть у родителей.

Список литературы:

1. Гаврилова Т.П. К проблеме влияния распада семьи на детей дошкольного возраста // Семья и формирование личности. М., 1981. — С. 10—13.
2. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. — М.: Изд-во ВЛАДОС — ПРЕСС, 2003. — 272 с.

ЖИЗНЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Рудь Галина Владимировна

*канд. психол. наук, доцент кафедры практической психологии
и психотерапии Ровенского государственного гуманитарного
университета, г. Ровно, Украина
E-mail: galinarut@yahoo.com*

Джеджера Клавдия Виталиевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры практической психологии
и психотерапии Ровенского государственного гуманитарного
университета, г. Ровно, Украина*

Характерной особенностью современного общества является общее повышение темпов жизни, быстротечность процессов внешнего и внутреннего обновления. В таких условиях значительно возрастают требования к личности, которая, чтобы не остаться на обочине и полностью реализовать свои возможности и потенциалы, должна активно включиться в непрерывный поиск возможностей профессионального и личностного совершенствования. Неотъемлемой характеристикой такой личности является сформированная способность к построению и плодотворной реализации собственных намерений относительно организации своего будущего. Данная проблема находит свое решение в процессе исследования жизненных ожиданий как основы формирования жизненного пути личности, динамики жизненной перспективы в ранней юности. Учитывая необходимость решения данной проблемы как на теоретическом, так и на практическом уровне, исследуемая тема представляется особенно актуальной.

Жизненный путь человека является периодическим процессом онтогенеза, основанный на закономерных изменениях в человеческом организме и отношениях с миром, характерных для каждого периода [1; 2; 3; 5; 8]. Жизненный путь — это осознанное, пережитое, структурированное время жизни, которое постоянно переосмысливается. Это не только закономерное повторение тех или иных жизненных циклов, но и их органическое взаимодействие [4]. Пространственно-временные характеристики жизненного мира личности имеют в преобразованном виде онтогенетические закономерности, половозрастные свойства, черты хронологического возраста и биологически подходящего ареала жизни [4; 5].

Жизненное событие, конкретный поступок являются решающими для развертывания жизненного пути. Событие — всегда значимое для личности. Масштаб события определяется ее влиянием на основные сферы жизнедеятельности, а именно: на производительность труда, состояние здоровья, отношения в быту, семье, на работе, отношение к себе, внешние условия жизни и т. д. Одни и те же внешние события играют совершенно другую роль в жизни разных людей.

Понимания жизненных ситуаций — признак личности, которая рассматривает ситуацию и саму себя в единстве, смотрит на себя как на компонент ситуации, а на ситуацию как на образ обстоятельств своей жизни [7]. В зависимости от поиска, ситуация открывает разнообразные свойства: несет в себе и комическое, и трагическое, и добро, и зло [5]. Ситуация выбора является предпосылкой борьбы с имеющимися ограничениями, самореализации и творчества через поступок, является сложной структурированной, полной глубокого смысла, развернутой во времени и пространстве активностью и характеризует человека как личность.

На основании таких представлений возникает соответствующее понятие о судьбе как о внешне или самодетерминированной логике жизни [6]. Линия жизни личности, устремленная в будущее, становится стратегией жизни, основанной на способности человека строить ее с учетом его индивидуально-психологических особенностей и возможностей, которые открывает конкретно-исторический этап развития общества. Стратегии подчинена тактика жизни — бремя требований, к которым этот выбор обязывает. Это социальная ситуация жизненного пути, которая играет немаловажную роль в формировании сценария жизни [8].

Реальная, конкретная личность творит свой уникальный жизненный путь через овладение обстоятельствами, контроль над собой и усилия, чтобы утвердить свою необходимость в конкретно-историческом мире. Содержательность, масштабность, историческая значимость личности зависят от степени ее собственной активности и степени креативного отношения к жизни. Лишь осознавая свои временные горизонты, анализируя последствия завершенных действий, планируя следующие поступки, личность может двигаться по жизненному пути вперед [8; 9].

Человек видит свои жизненные перспективы как общую направленность возможных важнейших событий. Как отмечают Т.М. Титаренко и В.Г. Панок, жизненная перспектива — это потенциальная возможность развития личности, неизбежность определенных изменений в будущей жизни. То есть, личность активно влияет на обстоятельства своей жизни, совершает поступки, которые способны изменить жизненные перспективы [5].

В отличие от жизненной программы, которая является всегда желанной для личности, перспектива может быть и не весьма приятной. Относительно личностных перспектив, то они не требуют волевых решений. Их реализация может происходить вообще без участия субъекта жизнотворчества. Пока личность не осознает свою жизненную перспективу, она не может понять смысл своей жизни, не способна адекватно выявить потенциальные возможности, жизненные силы.

Вместе с тем, отсутствие перспектив — это неблагоприятные условия для самовыражения. На каждом этапе жизненного пути целесообразными являются содержательные реалистичные перспективы, соответствующие предыдущему уровню достижений, особенностям возраста, потенциальным возможностям человека. Реальные перспективы нуждаются в понимании той жизненной ситуации, которая сегодня сложилась, своего места в этой ситуации.

Развитие личности сочетает в себе гармоничные и дисгармоничные фазы, кризисы различной глубины и сложности, которые порождают как положительные, так и отрицательные новообразования. Развитие является результатом целой системы изменений: прогрессивных и регрессивных, количественных и качественных, обратимых и необратимых, стабильных и неустойчивых, направленных и стохастических. Этот процесс является управляемым, целенаправленным, субъективно урегулированным. Именно поэтому все происходящие изменения могут кумулироваться, интегрироваться, выстраиваться во внутренне обусловленную линию, траекторию жизненного пути [3; 5].

В контексте целей, задач исследования использовался «Футурологический опросник» (В.Г. Панок) [5], который является одним из эффективных средств психодиагностики жизненного прогнозирования, позволяющее раскрыть перспективы жизненного пути личности, идеалы, потребности и ожидания от будущего. То есть, полученные данные выявляют динамический компонент процесса планирования жизненного пути индивидом. Футурологическое исследование можно рассматривать как прогнозирование собственных социальных отношений. Прогнозы, как известно, предшествуют планам, программам, проектам, решением.

В результате проведенного исследования получены следующие данные относительно динамики прогнозов студентов первых курсов ВУЗов 2008 и 2012 года о собственных материальных и социальных достижениях до 40 лет жизни, (см. табл. 1).

В целом, студенты в 2008 и 2012 годах в большей степени прогнозируют наличие у себя в 40 лет (здесь и в дальнейшем в %) —

собственного дома (квартиры) (87,7; 90,1), семьи (84,6; 89,1), детей (1 ребенка) (66,2; 67,4).

Вторую позицию по выраженности занимают прогнозирование наличия — автомобиля (55,4; 56,6), крепкого здоровья (46,2; 43,4), возможности путешествий (41,5; 40,7), авторитета (36,9; 27,8). Общим для студентов 2008 и 2012 годов является наименее выраженное прогнозирование наличия у себя в 40 лет — денег в банке (13,8; 19,1) и большой библиотеки (15,4; 5,1).

Таблица 1.

Распределение прогнозов относительно материальных и социальных достижений до 40 лет жизни (в%)

Достижения		Студенты 2008 г.		Студенты 2012 г.	
		Общие показатели		Общие показатели	
		Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
1	Собственный дом (квартира)	87,7		90,1	
		88,1	86,9	87,5	89,4
2	Автомобиль	55,4		56,6	
		59,5	47,8	58,3	61,9
3	Семья	84,6		89,1	
		88,1	78,3	88,5	85,2
4	Дети	66,2		67,4	
		54,8	86,9	56,1	88,5
5	Авторитет	36,9		35,8	
		42,9	26,1	31,6	21,9
6	Высокая квалификация	48,5		43,3	
		28,6	56,5	26,7	49,5
7	Крепкое здоровье	46,2		43,4	
		45,2	47,8	45,6	46,9
8	Возможность путешествовать	41,5		40,7	
		40,5	43,5	40,8	43,9
9	Деньги в банке	13,8		19,1	
		14,3	13	15,1	19
10	Большая библиотека	15,4		5,1	
		16,7	13	2,2	3,6
11	Хорошая работа	3,1		7,2	
		4,8	-	17,2	10,5
12	Друзья	6,2		6,0	
		7,1	4,3	6,8	5,2
13	Собственный бизнес	-		4,6	
		-	-	4,3	2,6
14	Уверенность в собственных силах	1,5		-	
		-	4,3	-	-

Также, кроме приведенных в методике «Футурологический опросник» пунктов, респонденты дополнительно прогнозируют наличие у себя до 40 лет — уверенности в собственных силах (1,5; 0), хорошей работы (3,1; 7,2), собственного бизнеса (0; 4,6).

В частности, студенты в 2008 году больше всего стремились до 40 лет иметь — собственный дом (квартиру) (87,7), семью (84,6), детей (1 ребенка) (66,2), автомобиль (55,4). Вторую позицию занимает стремление студентов иметь — крепкое здоровье (46,2), возможность путешествий (41,5), высокую квалификацию (38,5), авторитет (36,9). Минимально выражены желания до 40 лет иметь — большую библиотеку (15,4), деньги в банке (13,8).

Студенты в 2012 году стремятся до 40 лет иметь — собственный дом (квартиру) (90,1), семью (89,1) детей (1 ребенка) (67,4). На второй позиции по выраженности расположены прогнозы студентов о наличии: — автомобиля (56,6), высокой квалификации (48,5), крепкого здоровья (43,4), возможности путешествий (40,7), авторитета (35,8). Минимально у респондентов выражены прогнозирования наличия — денег в банке (19,1), большой библиотеки (5,1).

Что касается динамики выраженности указанных прогнозов респондентов относительно собственных материальных и социальных достижений до 40 лет жизни — получены следующие результаты.

В общем, студенты в 2012 году, по сравнению со студентами 2008 года в большей степени стремятся до 40 лет иметь — собственный дом (87,7; 90,1), семью (84,6; 89,1), детей (1 ребенка) (66,2; 67,4), автомобиль (55,4; 56,6), деньги в банке (13,8; 19,1). Вместе с тем, выявлена тенденция относительно уменьшения желания студентов иметь авторитет (36,9; 27,8), высокую квалификацию (48,5; 25,6), возможность путешествий (41,5; 40,7), большую библиотеку (15,4; 5,1).

Итак, с одной стороны, можно предположить наличие у студентов духовной личностной направленности, т. е. формирование у них ценностей, связанных с удовлетворением высоких потребностей в самореализации, самоутверждении, самодостаточности (авторитет, высокая квалификация, возможность путешествий). Это свидетельствует о становлении в них зачатков социальной зрелости, смелости, которое детерминируется общим целостным видением собственной жизни, реалистичным осмыслением собственных стремлений, желаний, устремлений. Однако современное общество переживает глубокие трансформационные процессы не только и не столько на уровне экономики, а, в первую очередь — на уровне общественного сознания. Глубокие и неоднозначные изменения происходят в сфере

индивидуальных ценностей, идеалов, отношений, что и стало, на наш взгляд одними из основных социальных факторов, обуславливающих вышеупомянутое.

У студентов мужского пола в 2012 году по сравнению со студентами, опрошенными в 2008, увеличивается выраженность намерений до 40 лет иметь — семью (88,1 и 88,5), детей (54,8 и 56,1), крепкое здоровье я (45,2 и 45,6), деньги в банке (14,3 и 15,1), что, по нашему мнению, отражает «зрелую», реалистическую позицию относительно собственных перспектив. Вместе с тем, у студентов мужского пола в 2012 году по сравнению с 2008 годом уменьшается выраженность стремлений до 40 лет жизни иметь — авторитет (42,9 и 31,6), высокую квалификацию (28,6 и 26,7).

Относительно неизменными остаются желание иметь — собственный дом (квартиру) (88,1 и 87,5), автомобиль (59,5 и 58,3).

В свою очередь у студенток в 2012 году, по сравнению со студентками в 2008 году по результатам исследования возрастает желание до 40 лет иметь — автомобиль (47,8 и 61,9), семью (78,3 и 85,2), высокую квалификацию (26,5 и 49,5) деньги в банке (13,0 и 19,0).

Данное выявление отражает, вероятно, рост у студенток, в отличие от студентов-юношей, тенденции реалистично-практического самоопределения. Это подтверждает и тот факт, что у студенток несколько увеличивается выраженность стремления к 40 годам иметь авторитет (26,1 и 31,4). Вместе с тем, постоянной и достаточно высоким остается желание иметь — детей (1 ребенка) (86,9 и 88,5), собственный дом (квартиру) (86,9 и 89,4).

Что же касается распределения жизненных планов студентов в 2008 и 2012 годах относительно будущего местожительства, то у них, в общем, преобладают планы остаться дома (53,8; 45,8), (см рис. 2). Вторую позицию по выраженности занимают планы в перспективе уехать в другую область (6,2; 12,6), а также уехать за границу (23,1; 31,2). Минимально выражены планы респондентов уехать в другие города (18,5; 11).

Что касается динамики жизненных планов относительно будущего местонахождения при сравнении ответов студентов в 2008 и 2012 годах получены следующие результаты. В частности, в 2012 году по сравнению с 2008 у студентов обнаружена тенденция увеличения выраженности планов выезда за границу (23,1 и 31,2) и в другую область (6,2 и 12,6). Кроме того, личностные характеристики, а также развитие у студентов чувства реальности при восприятии жизни вызывают у них тенденцию к уменьшению

планов остаться дома (53,8 и 45,8), что, по нашему мнению, в контексте целостного, симультанного осмысления собственного жизненного пути обусловлено формированием и развитием таких личностных характеристик как целеустремленность, социальная гибкость, самостоятельность.

У студентов мужского пола в 2012 году, по сравнению с результатами 2008 увеличивается желание уехать в другую область (4,8 и 11,7). Кроме того, уменьшается выраженность планов уехать за границу (28,6 и 29,8). Заметно снижается выраженность планов остаться дома (54,8 и 46,0).

У студенток в 2012 году по сравнению с 2008 годом доминируют планы уехать за границу (13,0 и 27,5). Также уменьшается выраженность планов остаться дома (52,2 и 48,2), уехать в другие города (26,1 и 11,2).

Полученные результаты свидетельствуют, по нашему предположению, о формировании и развитии у студентов чувства реальности, адекватности, объективности, в частности, относительно собственных тактических и стратегических жизненных перспектив. Это отражается в адекватном, реальном осмыслении студентами собственных обстоятельств, возможностей (уеду в другую область, уеду в другие города). Вместе с тем, у студенток преобладает более иллюзорное, необъективное прогнозирование будущего, что обусловлено в большей степени не реальным опытом, а фантазиями, мечтами, надеждами (уеду за границу).

Таким образом, жизненное самоопределение у студентов как правило происходит в условиях процесса социализации, постепенной реализации жизненных ожиданий, приобретения социального опыта общения и самостоятельного принятия определяющих решений.

Вместе с тем, процесс реализации жизненных ожиданий у студентов часто определяется развитием целостного, объективного восприятия и осмысления собственной жизни, усилением стремления к реализации жизненных замыслов; углублением и укреплением чувства собственной значимости, уверенности в собственные силы, повышением самоуважения, самооценки; ростом социальной решимости, самостоятельности, целеустремленности; развитием чувства реальности, коммуникабельности, появлением поведенческой стратегии сотрудничества, видением собственного жизненного пути; развитием способности использования негативного опыта.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психол. журн., 2001. — Т. 22. — № 5. — С. 38-47.
2. Крайг Г. Психология развития. — СПб., 2000. — 988 с.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие. М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. — 464 с.
4. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопр. психологии, 2001. — № 1. — С. 57—65.
5. Панок В.Г., Привалов Ю.А. Социальная активность личности старшеклассника /Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, Центр социальных экспертиз и прогнозов Института социологии НАН Украины— К., 1999. — 131 с.
6. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. — К.: Вища школа, 1997. — 87 с.
7. Рыбников Н.А. Автобиографии как психологические документы. — Психология, 1930. — вып. 4. — С. 440—458.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб: Питер, 2002.—720 с.
9. Цуканов Б.И. Время в психике человека. — Одесса: Астропринт, 2000. — 220 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

ЦЕННОСТИ И ТРАДИЦИИ ДОБРАЧНЫХ И СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАЗАХОВ

Абенова Саулет Уразбековна

*магистрант Евразийского Национального Университета
имени Л.Н. Гумилева,
г. Астана*

E-mail: sauleta_astana@mail.ru

Тынышбаева Ане Арзиевна

*д-р социол. наук, профессор ЕНУ,
г. Астана*

Происходящие социальные и экономические изменения непосредственно затрагивают сферу брачно-семейных отношений. В этой ситуации в поддержке особенно нуждаются молодые семьи, поскольку семья берет на себя главную заботу о здоровье и воспитании детей. Здесь закладываются основы для развития личности, прививаются моральные и нравственные ценности, в семье личность приобретает навыки, так необходимые в современной жизни, усваивает ценности и нормы, получает психологическую, экономическую поддержку и защиту.

Многоплановый и глубокий социально — антропологический анализ семьи и брака у казахов показывает значение традиционных форм заключения брака, свадьбы и свадебных обрядов. Казахи придерживались следующих правил бракосочетания: женщина не должна была быть старше своего мужа более чем на 8 лет, а мужчина — старше женщины на 25 лет. Осуждались брачно-семейные отношения между мужчинами и женщинами с большой разницей в возрасте, так как они могут иметь несогласованность, а, следовательно, трения и напряженность в силу социально-психологических и психофизиологических особенностей супругов, проявляющихся в разных предпочтениях и интересах, представлениях о семейных ролях, ценностях и укладе семейной жизни. Как показывает опыт и эмпирические исследования в области психологии семьи,

социально неравные браки, как правило, непрочны и не стабильны. Тем не менее, такие браки стали нередкими для современного Казахстана [1, с. 17].

При заключении брачных союзов еще с давних времен немаловажное значение имела социальная принадлежность сторон. И в настоящее время социально-экономический фактор указывается одним из основных, поскольку среди причин развода не последнюю роль имеют различия в социальном и материально-экономическом статусе партнеров. Равенство же жениха и невесты в социально-экономическом плане (уровень образования, сходство среды социализации, уровень дохода) дает ощущение психологического равенства.

Казахский народ имеет множество самобытных традиций и обрядов. Казахам всегда отличало серьезное отношение к проблеме создания семьи и стремление к тому, чтобы она была прочной. Брачный союз у казахов считался священным и должен был быть нерушимым. Свадебный комплекс городских казахов в настоящее время, таким образом, распадается на ряд обрядовых циклов:

1. Сватовство. Издревле существующая, незабытая, обязательная традиция казахского народа.

Отец юноши с близкими родственниками едет сватать девушку. Процесс сватовства был довольно непростым и интересным. Приезд сватов носит название «куда тусер». Отец девушки, извещенный заранее о приезде сватов, оповещает своих родных и близких. Сватов торжественно принимают. После того как отец девушки соглашается, обе стороны по традиции преподносят друг другу полагающийся презент. Самый главный представитель из сватов называется «бас куда» (бас — главный). В свою очередь отцы жениха и невесты — бауыздау куда, т. е. самые близкие.

«Бас куда» (главный сват) всегда дорог девушке после замужества. Она будет называть его «агаатеке» (дядя), который будет обязан всегда заботиться о ней. Девушка (невестка) всю жизнь почитает его.

«Куда тусу» — самый высокочтимый, значительный той, несущий в себе особый колорит национальной традиции.

2. «Проводы» проводятся родителями невесты («кыз узату тойы») по желанию и материальным возможностям. Вступление в брак — значительное событие в жизни родителей невесты. Радуются — вырастили красивую, умную, достойную дочь, за которую не будешь краснеть, грустят — жаль выдавать дочь замуж, когда каждому кажется, что она еще ребенок. За девушкой сваты приезжают в количестве 5—7 человек (нечетное число), а то и больше. Среди них

«бас куда» (главный сват), «кудалар» (сваты) и друг жениха (здесь как советник, очевидец). В северных и центральных областях Казахстана за девушкой едут только мужчины. Сваты обычно прибывают вечером. Близкие родственники девушки официально приглашают сватов в тот день в гости. Девушку по обычаю отправляют вместе со сватами утром рано, с восходом солнца. Восход солнца — символ нового дня, новой жизни. Перед отъездом девушка песней прощается (коштасу жыры) с провожающими родственниками.

3. Торжественная регистрация брака и религиозный обряд бракосочетания («неке кью») по желанию молодых и их родителей.

4. Основное торжество («улену тойы»).

5. «Куда шақыру», «кийт кигызу» — встреча родителей и родственников невесты (после основного торжества) сначала в доме родителей жениха, позже у родителей невесты и обмен подарками.

6. Визиты молодых к родителям невесты, а также к родственникам жениха и невесты, которые можно отнести к семейно-родственным отношениям [6, с. 25].

Важным остается обычай, когда после рождения ребенка мать роженицы должна посетить ее первой, и только потом молодую маму могли навестить другие родственники. Сейчас этот обычай принято называть «суйиндир». В его основе заложен глубокий психологический смысл встречи дочери в новом социальном статусе и новой роли матери: подготовка к встрече с родственниками со стороны мужа, приветствие своего внука или внучки, осуществление моральной и эмоциональной поддержки, одобрения и благословения своих детей и многое другое. Все действия матери молодой роженицы можно обозначить как помощь в социально-психологической адаптации дочери к новому этапу семейной жизни, связанному с рождением ребенка [3, с. 27].

Также традицией является право на наследство отца. Младший сын после женитьбы не образует собственное хозяйство, так как он является наследником отцовского очага. На него возлагается и опека над престарелыми родителями. Ранее эта традиция строго соблюдалась. Сейчас ее придерживаются в основном в сельской местности. В городе же родители обычно живут отдельно от своих детей как от старших, так и от младших.

Психологический анализ традиций и обычаев казахского народа показывает, что национальные традиции представляют собой особый ценностный смысл — она соединяет личное с общественным. Приобщаясь к семейным традициям, человек существенно повышает психологическая стабильность и тем самым уровень эмоционального

комфорта. Став взрослыми, дети повторяют в своей семье все то, что было в семье у его родителей. На сегодняшний день изменилась психология казахских мужчин и женщин, их отношения, трансформировались и упростились многие элементы народных традиций, обычаи и обряды, а некоторые и вовсе исчезли.

Для сельской казахской семьи структура остается все еще традиционной — это дедушки, бабушки, братья, сестры, а также множество других родственников. Такая семья существует как относительно долговременная группа с постоянным местом проживания, организуя тем самым общество со сложной и многоуровневой системой родственных связей, влияя на различные формы психологической жизни человека. Совсем иное образование представляет собой современная городская семья, состоящая обычно только из родителей и детей, иногда бывает из одного — двух человек. Современные городские семьи формируются в ритме городской жизни, как ее малые элементы и совершенно противоположны традиционным семьям. Если в сельских семьях традиции усваиваются еще с раннего детства, то в городских семьях у детей формируются неполные представления о традициях и ценностях семьи [4, с. 5].

Урбанизация населения в крупные города Казахстана делает невозможным сохранение большой семьи в силу экономических трудностей, с которыми сталкивается она, а также вследствие жилищной проблемы в городах. Таким образом, индустриализация и урбанизация обуславливает все более частое отделение супругов и тем самым все более часто образование «малой семьи», к утрате преемственности [5, с. 43].

Раздельное проживание родственников разных поколений — процесс нуклеаризации семьи вызывает изменения в переоценке ценностей [2, с. 33]. Ценности, приобретаемые в семье, обеспечивают человеку психологический комфорт. Трансформация института казахстанской семьи характеризуется активной переоценкой семейных ценностей. Семья все меньше справляется со своими сущностными функциями. Налицо имеет место снижение ценности семьи, под влиянием социально-экономических изменений структура домов изменились в сторону уменьшенного размера семьи [7, с. 15]. Увеличивается доля людей, сознательно выбравших одиночество в качестве приемлемого стиля жизни.

Таким образом, под влиянием социально-экономических изменений формируются новые типы семейных отношений. Присходящая урбанизация не позволяет придерживаться традиционных

ценностей. На современном этапе семья приобретает все новые характерные ей черты.

Список литературы:

1. Аргынбаев Х.А. Семья и брак у казахов: Автореф. дис ... доктора ист.наук. — Алма-Ата, 1975. — 130 с.
2. Аргынбаев Х.А. Свадьба и свадебные обряды у казахов в прошлом и настоящем // Советская этнография. — 1974. — 56 с.
3. Волков Ю.Г., Мостовая И.В. Социология: Учебник для вузо / Под ред. проф. В.И. Добренкова. — М.: Гардарика, 1998. — 244 с.
4. Давлетова А.Д., Шабельников В.К. Личность в структуре многодетной семьи // Семья в России.— 2004, —№ 4. —С. 46—57.
5. Джуманова Г., Кудышева Б. Самопознание в контексте казахской традиционной культуры. — Алматы 2008. — 5 с.
6. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе. М: ВЛАДОС, 1997. — 254 с.
7. Тынышбаева А.А. Приоритетные направления государственной социальной политики по улучшению положения детей и семьи в Казахстане Гражданское общество и социальный прогресс в XXI веке: Материалы второго конгресса социологов тюркоязычных стран и третьего конгресса социологов Казахстана. — Алматы, 2008. — 577 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Горнаева Светлана Васильевна

*аспирантка БИ(ф) СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Балашов
E-mail: Svetlana2406@mail.ru*

Долгов Юрий Николаевич

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

Если рассматривать семью как социальную систему, то естественно возникает вопрос о том, что же будет являться в данной системе системообразующим элементом или основной подсистемой. Скорее всего, в этом качестве будут выступать взаимоотношения двух основных действующих лиц — супругов [1, с. 147].

Супружество образует одну из главных подсистем семьи как системы и обладает весьма значительным потенциалом личностно-развивающих ресурсов. В семье, где имеется уважение и любовь; эмоциональная, сексуальная и бытовая адаптация друг к другу и к семейной жизни, где есть взаимопонимание при безусловном сохранении индивидуальных потребностей каждого супруга, каждый из супругов, а также их дети способны получить ресурсный стимулирующий потенциал для развития и роста.

Личностно-развивающие ресурсы отношений супругов можно разделить на три группы — эмоциональные, когнитивные и поведенческие.

Наиболее полно в научной психологической литературе описаны эмоциональные ресурсы супружества, в качестве которых выступают зрелая супружеская любовь, дружба, эмпатия, взаимное принятие и уважение супругами друг друга. Эмоциональные ресурсы отношений супругов реализуются в удовлетворении потребностей

в симпатии, уважении, признании, психологической защите и безопасности, эмоциональной поддержке. Нереализованность вышеуказанных потребностей, например, в результате несовпадения ожидаемых и реальных чувств партнеров по браку, снижает удовлетворенность браком, рождает ощущение бесцветности жизни, полного отсутствия радости жизни. Сигналом к тому, что эмоциональные ресурсы семьи начинают ослабевать и могут начать разрушаться являются утомление и раздражение супругов друг другом, плохое настроение семейной пары, нарушение сна, затяжные нарушения семейного микроклимата, учащение приступов ярости и т. п.

К когнитивному ресурсу отношений в семейной паре можно отнести качественно иное видение себя и партнера по браку в новой для них жизненной ситуации, переосмысление жизненных ценностей и приоритетов, расширение представлений о своих возможностях по выстраиванию конструктивных стратегий поведения с партнером по браку и остальным окружением, об успешности самореализации при изменении социального статуса. Основными способами создания когнитивных ресурсов семейной пары выступает выработка супругами согласованной позиции по вопросам организации семейной жизни, по выстраиванию межличностного взаимодействия между собой и социальным окружением. О развитии когнитивных ресурсов отношений супругов может свидетельствовать взаимопонимание и уважение, одобрение жизненной позиции брачного партнера, а признаком ослабления и разрушения когнитивных ресурсов супружеских взаимоотношений может быть рассогласование ценностно-смысловых позиций супругов, непонимание и появление негативного отношения друг к другу или одного из партнеров. Способность супружеской пары согласованно решать семейные проблемы, выстраивать общение друг с другом и соблюдать совместные интересы при взаимодействии с самым различным социальным окружением можно отнести к поведенческими ресурсами супружеских отношений. Об уменьшении данной группы ресурсов говорит неспособность супругов найти приемлемые способы общения друг с другом. Поведение супругов может принять деструктивный характер, могут возникать различные инциденты вследствие недостатка полноценного общения и неумения супругов создать нормальные отношения. Отсутствие у них в процессе межличностного общения терпимости, доброжелательности; неразвитость взаимного уважения и доверия, самостоятельности приводят к возникновению между ними конфликтов.

Отечественные и зарубежные психологи отмечают изменения в развитии «Я-концепции» супругов. За время совместного проживания их личностные черты постепенно сближаются. Определяющее значение имеет корреляция систем ценностей, имеющихся у каждого из супругов. Супружеские отношения могут оказывать влияние и на развитие личности в профессиональной сфере [3].

Значительное влияние на развитие личностных ресурсов членов нуклеарной семьи, как родителей, так и детей оказывают родительско-детские отношения. Отличительной особенностью психических ресурсов семьи (любовь, понимание, родительское принятие, доверие, контроль, прощение, защита, воспитание и другое) является их многообразие и потенциальная неисчерпаемость.

Отношения детей и родителей во многом определяют создание эффективного механизма воспроизводства ресурсов семьи. Детерминировано это в основном тем, что установки и правила, действующие в семье, передаются на протяжении поколений непосредственно, через механизм викарного научения, наблюдении детьми за тем, как выстраивают свои отношения родители.

Менее исследованными оказались ресурсы личностного развития родителей, которые они приобретают в пространстве детско-родительских отношений в семейном взаимодействии. Феномен родительства представляет собой интегральное личностное психологическое образование, которое включает совокупность установок родителя, его ценностных ориентаций и ожиданий, родительских чувств и отношений, стиля воспитания и родительской ответственности. Все эти психологические образования при определенных условиях способны выступать в качестве ресурсов личностного роста родителей и всех членов семьи.

Родители привлекают различные психологические ресурсы для личностного роста и развития семьи. Однако их можно сгруппировать в отдельные психологические ресурсные блоки: 1) родительская любовь; 2) личностные достижения; 3) атмосфера безопасности, спокойствия и защищённости; 4) ожидание позитивного будущего с постановкой целей и задач. Всё это обеспечивает потенциал развития личности любого члена семьи, включая и родителей.

Психологический ресурс родительской любви проявляется, в первую очередь в эмоционально-тёплых отношениях с детьми, в заботе об их будущем и будущем всей семьи. Данные личностные ресурсы по большей части заключены в механизмах эмпатии, аттракции и рефлексии, то есть в причастности к интересам

и эмоциональному состоянию ребенка, позитивном к нему отношении и психологической обратной связи, получаемой от него.

В группе ресурсов личностных достижений наиболее проявляет себя потенциал самоутверждения, самореализации, самоактуализации; стремление к успеху и избегание неудач; использование и опора на собственные преимущества и достоинства, преодоление своих ограничений и слабостей; потребность в признании окружающими людьми.

Ресурсы безопасности, формирующиеся в семейной атмосфере спокойствия, защищённости и взаимной поддержки, противостоят страху не состояться как личность, не реализовать себя в полной мере, и обеспечивают возможность члену семьи управлять своей жизнью, самостоятельно принимать решения, иметь интернальный локус контроля.

Ресурс позитивного ожидания будущего напрямую связан с целевой детерминацией поведения члена семьи и проявляются в вере родителей в своих детей, что всё у них сложится благополучно. Причём, чтобы этот психологический механизм работал, необходимо ставить четкие цели и решать жизненные задачи, ведущие к этим целям.

Однако в условиях вынужденной разлуки в семьях трудовых мигрантов, когда один или, что бывает реже, оба родителя уезжают «на заработки» в экономически более развитые регионы, процесс развития личностных ресурсов, в первую очередь, детей, может, на наш взгляд, существенно снижаться.

Большинство отечественных и зарубежных ученых склоняется к тому, что так называемые дистантные семьи, являясь неполными, не выполняют свои функции в полном объёме. Так, Шнейдер Л.Б. считает, что такое раздельное существование супругов, даже временное, может стать одной из причин разводов [4]. Карабанова О.А. полагает, что дистантные семьи можно отнести к функционально неполным и образующим группу риска, так как длительное отсутствие хотя бы одного из родителей делает невозможным реализацию ряда семейных функций [2].

Таким образом, можно сделать предварительный вывод о том, что личностные ресурсы членов семьи как системы, имеющие источники в нормально функционирующей семье, в ситуации вынужденной разлуки супругов истощаются, поскольку перестаёт нормально функционировать основная подсистема — супружеская. В этом случае должны включаться адаптационные механизмы, которые минимизируют ресурсные потери и компенсируют их.

Список литературы:

1. Долгов Ю.Н., Смирнов В.М. Системный подход к исследованию семьи и семейных отношений // «Актуальные проблемы педагогических и психологических наук»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (30 июля 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. С. 147—150.
2. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2006. — 320 с.
3. Ткаченко И.В. Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01. — Сочи, 2009. — 54 с.
4. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 512 с.

ТРИАНГУЛЯЦИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДИК В ИССЛЕДОВАНИИ ОТДЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ СТРУКТУРЫ СЕМЬИ

Илона Яновна Скуя

*Mg.psych., докторантура программы психологии,
Даугавпилсский университет,
г. Даугавпилс, Латвия
E-mail: ilona.skuja@inbox.lv*

Алексей Васильевич Воробьев

*Dr. habil. paed., Dr. habil. psych., профессор кафедры
социальной психологии, Даугавпилсский университет,
г. Даугавпилс, Латвия*

Лариса Леонидовна Абелите

*Mg.psych., докторантура программы психологии,
Даугавпилсский университет,
г. Даугавпилс, Латвия*

Семья — сложное образование, объединенное определенным количеством лиц (чаще всего небольшим), совместной деятельностью (взаимодействием), которая осуществляется по различным и особым законам, притом в динамике [10, с. 186]. Семью можно исследовать в различных аспектах: как историко-социальный институт,

как социальную группу, как систему, как субъект взаимоотношений, однако все еще существуют проблемы исследования. Это происходит потому, что эксперимент в исследовании семьи трудно применим, опрос имеет низкую достоверность, каждый личный опыт оценивается как слишком ограниченный и малоубедительный и т. п. [8, с. 100]. Есть авторы исследований, которые поддерживают количественную методологию, другие — качественную, третьи — пытаются объединить обе эти парадигмы. Проективные методы в процессе психологического исследования используются уже давно, но все еще продолжаются дебаты об их научности [12, с. 104]. Х. Матто рекомендует параллельно анализу рисунков использовать и другие методы исследования. Таким образом можно повысить достоверность результатов исследования. Если у человека просят вербально описать себя или своих близких, он способен дать информацию только о тех аспектах, которые осознал, а также хочет раскрыть, напротив, рисуя или каким-то другим образом отображая свои ощущения и отношение, он это делает опосредованно, не оценивая, выражая в том числе неосознанное [1, с. 272]. Ни авторы количественных, ни авторы качественных исследований не могут быть полностью уверены в их достоверности, однако независимо от того, какой вид исследования выбран, каждая методология должна соответствовать определенным для нее критериям качества [9, с. 38]. Научная основательность (англ. *research rigour*) характеризует качество научного исследования. В данном случае в исследовании семьи были использованы качественные методы исследования. В качестве одного из средств обеспечения достоверности (англ. *credibility*) упоминаются техники триангуляции [10, с. 187]. В статье предлагается взаимная сравнительная оценка результатов исследования структуры семьи, полученных при использовании нескольких проективных методов исследования (триангуляция методов), в ходе сотрудничества нескольких коллег (триангуляция исследователей). Семья является объектом исследования множества отраслей социальных наук: истории, демографии, антропологии, социологии, педагогики, этики, биологии, экономики, юриспруденции, этнографии и, конечно, психологии, поэтому данное исследование является актуальным для широкого круга читателей.

Цель статьи — определить, отражают ли аналогичные элементы структуры семьи все три использованные методики (тест семейной системы, рисунок семьи и социограмма семьи).

Объектом исследования являются результаты, данные тремя проективными методиками.

Для достижения цели были выдвинуты следующие *задачи*:

- Ознакомиться с теоретическими постановками структуры семьи.
- Изучить возможности интерпретирования результатов упомянутых выше методик.
- Применить все три методики в исследовании структуры семьи.
- Сравнить и обобщить полученные результаты.
- Сделать выводы и принять решение о дальнейшем применении этих методик в профессиональной и исследовательской работе.

Несмотря на то что авторы «Теста семейной системы», «Рисунка семьи» и «Социограммы семьи» указывают, что эти методики могут быть использованы для исследования структуры семьи, все же основанием для начала этого исследования была *гипотеза* о том, что не во всех случаях можно стопроцентно полагаться на их результаты и что удастся провести параллели в различных аспектах результатов, а часть результатов все же не будет коррелировать между собой. Это в конце исследования позволило бы сделать выводы о коэффициентах достоверности этих методик, т. е. научной основательности.

Краткие представление о структуре семейных отношений

Ученым еще в прошлом столетии удалось определить функции семьи и, следя за их выполнением, соответственно подразделить все семьи либо на функционирующие (гармоничные), либо, напротив, на дисфункциональные. Семья считается дисфункциональной в тех случаях, когда она не способна выполнять свои функции. В свою очередь, выполнение функций тесно связано со структурой семьи — с составом членов семьи и их взаимоотношениями [6; с. 63]. Анализируя структуру семьи, можно оценить, как семья реализует свои функции. Для оценки структуры выделяются такие характеристики, как иерархия и сплоченность, или когезия. На рисунке 1 схематично показано влияние иерархии и когезии на функционирование семьи, где белые поля соответствуют сбалансированной, серые — лабильной, а темные поля — неуравновешенной структуре семьи [7, с. 223].

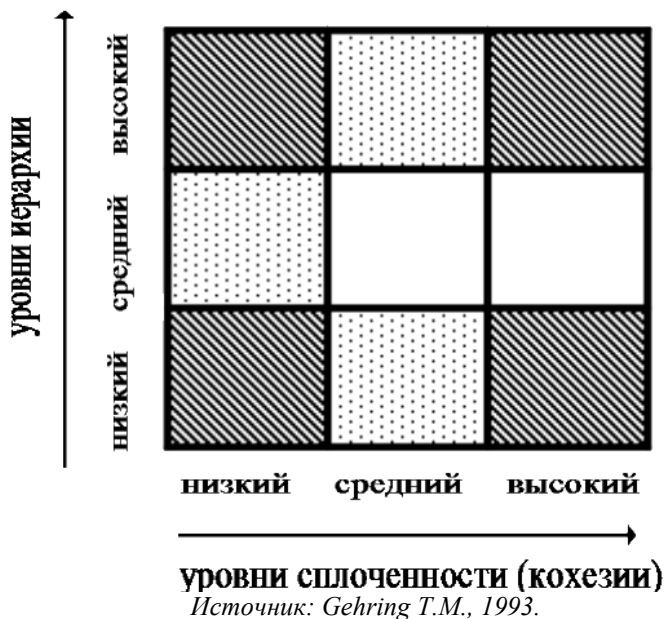


Рисунок 1. Типы структур семейных отношений

Таким образом, семья, иерархия которой низка, или, напротив, — высока, вероятнее всего не сможет полноценно обеспечить потребности всех членов семьи. Так, например, Р. Кеттлер считает, что семьи, в которых супруг является доминирующим, более перспективны и устойчивы. Однако как только иерархия в семейной структуре «перерастает» средний уровень, ее семейная система становится дисфункциональной [7, с. 230]. Следует отметить, что иерархия или доминирование оценивается не по каким-либо внешним критериям, а как субъективное, эмоциональное отношение членов этой семьи друг к другу.

Немного иной взгляд имеют те авторы, которые в своих исследованиях опираются на ролевую теорию, поскольку распределение обязанностей в семье наблюдается объективно. Борьба за власть, предположительно, является первой причиной разногласий любой пары [6, с. 207]. Если говорить о семье с детьми, то упомянем, что в ней имеются подсистемы или subsystemы по меньшей мере двух поколений — диада родителей и subsystemа детей. Наблюдаются также семьи с представителями трех и даже четырех поколений [4, с. 242—265]. Эйдемиллер считает, что различные особен-

ности в структуре семьи могут считаться основанием для дальнейшей дисфункции семьи. Так как взрослые в семье имеют больший жизненный опыт, ответственность за детей, материальные ресурсы и др. преимущества, то подсистема родителей должна занимать более высокую позицию власти в принятии решений. Однако на практике часто встречается такой аспект структуры семьи, как «перевернутая иерархия», когда принятие решений (власть) переходит к кому-нибудь из детей.

В семьях с психосоциальными проблемами наблюдается также расплывчатая граница между поколениями, когда один из родителей создает коалицию с ребенком [7, с. 225]. Это не просто близкая эмоциональная связь, а ситуация, когда ребенок эмоционально перенимает позицию власти в подсистеме родителей. Коалиция всегда образуется не сама по себе, а „против кого-то”.

Таким образом, все подсистемы семей можно подразделить на два типа. К первому типу относится любая подсистема, которая объединяет в себе людей одного поколения, а к другому типу — подсистемы, включающие в себя людей разных поколений [10, с. 88]. Если создается коалиция в подсистеме первого типа, то речь идет о горизонтальной коалиции, если второго типа, то о вертикальной. Авторы, которые рассматривают семью системно, считают, что любая вертикальная коалиция является дисфункциональной и создает конфликты в горизонтальной подсистеме.

В случаях, когда члены семьи образуют особо тесную связь, но не хватает противодействия кому-либо третьему, речь идет не о коалиции, а о симбиозе. Этот феномен также свидетельствует о несбалансированной структуре семьи, поскольку по меньшей мере одному из данной пары членов семьи не хватает автономии. Функциональной семья считается тогда, когда она способна обеспечить взаимную поддержку всех членов семьи, одновременно сохраняя автономию каждого индивида. В зависимых отношениях личность не может развиваться полноценно. Симбиоз также может образовываться в рамках одного поколения (муж-жена; сестра-сестра и др.) или объединять людей разных поколений (мать-ребенок; бабушка-внук и др.).

Второй, упомянутый ранее аспект структуры семьи — кохезия. Как видно на рисунке 1, для кохезии, или сплоченности семьи, оптимальным было бы нахождение либо на среднем, либо на высшем уровне. Увеличенная дистанция между членами семьи указывает на конфликтующие, отрицательные или каким-либо иным образом эмоционально отчужденные отношения. Точно так же, как создаются

границы между отдельными подсистемами, для каждой семьи образуется какая-то невидимая граница между «своими» и «чужими», или т. н. семейная граница. Чем более расплывчатой является эта граница, тем менее сплоченной является семья. В структуре семьи появляются лица, которые формально не принадлежат к ней [7, с. 223].

Методы исследования

В исследовании были использованы три методики: Социограмма семьи, Тест семейной системы и Рисунок семьи. Все три методики предлагают возможность оценить структуру семьи.

Социограмма семьи — это проективный тест, с помощью которого можно оценить отношения и место субъекта в семейной системе, а также способ коммуникации (прямой или опосредованный) [6, с. 49]. Участнику исследования дается белый лист, на котором нарисован круг диаметром 110 мм. Дается инструкция: «Перед Вами на листе изображен круг. Нарисуйте на нем себя и членов своей семьи как кружочки в большом круге. Возле каждого кружочка напишите имя соответствующего человека». Результаты оцениваются по нескольким критериям:

1. Число нарисованных кружочков (людей) сравнивается с реальным числом людей в семье. Возможно несколько вариантов:

- эти числа совпадают,
- какого-либо члена семьи не хватает,
- появились „лишние” люди,
- животные.

2. Сравнивается величина всех кружков. Величина каждого кружка отражает важность конкретного человека в оценке исследуемого лица.

3. Размещение каждого конкретного кружка по отношению к другим, а также по отношению к центру большого круга (посередине, с краю, в верхней части и т. п.).

4. Расстояние между кружками (дистанция, слияние и др.)

Эта методика дает возможность выявить неосознанные аспекты в отношениях членов семьи, и, таким образом, считается эффективным инструментом диагностики семьи [5, с. 256].

Тест семейной системы. Ригацио-Диджилио [11; с. 369—375] является автором, считающим, что двухмерное изображение не дает полноценного взгляда на структуру семьи, поэтому разработала трехмерную модель.

Тест семейной системы также относится к проективным моделям, поскольку участнику исследования предлагается стимулирующий материал (похожая на шахматный столик площадка с 81 полем

(клетки 9x9) и различные деревянные фигурки и др. дополнительные детали), с помощью которых надо расположить «членов своей семьи» пространственно. Результаты теста дают информацию о структуре семьи и отношениях. В трехмерном отображении семьи оценивается иерархия и кохезия между членами семьи, а также другие существенные критерии структуры семьи. Предложенный Герингом стимулирующий материал отличается от аналогичных одним нюансом — на деревянных фигурках мужчин и женщин дополнительно еще обозначены лица. Этот аспект дает дополнительную возможность оценить межличностную коммуникацию.

Рисунок семьи это неструктурированная проективная методика. Она дает человеку возможность изложить свою субъективную внешнюю и внутреннюю реальность об отношениях в семье [1, с. 272]. Исследуемому лицу предлагают белый лист бумаги 15x20 см и простой карандаш с инструкцией: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью!» Важно не пояснять, что означает «семья». Если исследуемое лицо задает вопросы о том, кого рисовать, а кого нет или т. п., просто надо повторить инструкцию. При этом важно, особенно если исследуемым является ребенок, добавить, что рисунок не будет оцениваться оценкой или как-то иначе и что невозможно нарисовать правильно или неправильно [3, с. 154]. Для рисунка семьи как метода исследования возможны несколько модификаций с различными функциями [2, с. 37]. В том числе, анализируя результаты, важно учитывать как наблюдение в процессе рисования, так и комментарии, касающиеся нарисованного, и другой информационный материал (следы стирания, вычеркивания, тщательность рисования, время и др.). Целью этого исследования является не исследование личности, а только отображение структуры семьи на рисунке, поэтому были обобщены и оценены только отдельные признаки:

- число людей, его соответствие фактическому количеству членов семьи;
- «лишние» люди, не включенные в изображение семьи люди, животные;
- отображение членов семьи на листе и их отношение друг к другу (дистанция или тесный, близкий контакт);
- отражение размеры фигур, в сравнении друг с другом (иерархия, доминирование, перевернутая иерархия).

Участники исследования

В исследовании принимали участие школьники в возрасте от 12 до 18 лет (средний возраст 14,2 лет) из различных городов Латвии (n=214, 95 девочек, 119 мальчиков). Участие детей

в исследовании происходило после согласования их участия с родителями с предварительным разъяснением сущности исследования.

Процедура

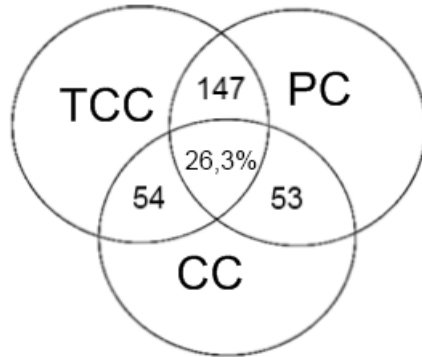
Исследование было проведено в период времени с апреля 2012 г. до сентября 2012 г. Как процедура исследования, так и критерии оценки были оговорены между исследователями. При оценке результатов *Теста семейной системы* между исследователями было абсолютное единодушие, поскольку стимулирующий материал является конкретным, а ответы стандартизированными. Субъективность исследователей в интерпретации результатов не проявлялась. Напротив, анализ результатов *семейной социограммы* и *рисунка семьи* в некоторых случаях не совпадал. Из 214 *социограмм* в 6 случаях один из исследователей не согласился с двумя другими. При анализе *Рисунков семьи* единодушия не было в 8 случаях. Противоречиво была оценена как социограмма, так и рисунок семьи только одного участника исследования, поэтому выбор был сокращен до 201 участника исследования (94 девочки, 107 мальчиков). Следующей задачей было сравнение результатов трех методик каждого участника исследования. Еще раз следует напомнить, что целью не является исследование личности или какой-то конкретной семьи. Важно выяснить, отражаются ли аспекты структуры семьи одинаково во всех трех методиках.

Результаты

Независимо от того, отобразил ли участник исследования число людей в соответствии с реальным числом членов семьи или кого-то забыл или в семейное изображение включил т. н. «лишних» людей, для всех трех примененных методик — как для Теста семейной системы (ТСС), так и для Рисунка семьи (РС), и для Социограммы семьи (СС), следовало отразить одинаковое число членов семьи. Однако, как видно в таблице 1, результаты не всегда одинаковы.

Таблица 1.

**Сравнение отраженного числа членов семьи
в результатах различных методик**



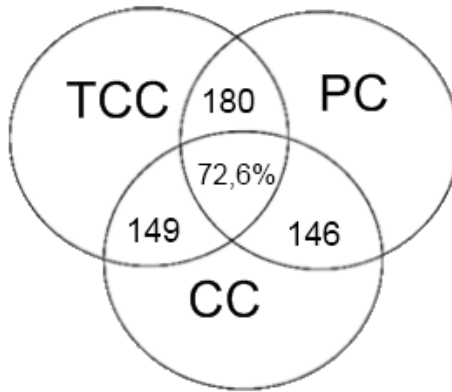
Источник: Скуя И., Воробьев А., Абелите Л. Исследование «Триангуляция проективных методик в исследовании отдельных аспектов структуры семьи», 2012.

Результаты ТСС дают одинаковый результат с РС в 147 случаях, т. е. в 73,13 % случаях ($n=201$), а с СС такой же результат лишь в 54 случаях (26,8 %). Результаты РС и СС совпадают в 53 случаях (26,3 %). Полное совпадение в результатах всех методик наблюдается лишь в 53 случаях из 201, или в 26,3 % случаев. Такие результаты не свидетельствуют о высокой достоверности метода или о способности отразить исследуемое явление или процесс [10, с. 188].

Следующий параметр — иерархия. Его можно фиксировать, используя каждую из трех методик. В таблице 2 графически отображено число случаев, в которых результаты совпадают при сравнении одной методики с двумя другими. Цифра, которая отражается в центре, указывает на совпадение всех трех методик.

Таблица 2.

Отображение иерархии в результатах различных методик



Источник: Скуя И., Воробьев А., Абелите Л. Исследование «Триангуляция проективных методик в исследовании отдельных аспектов структуры семьи», 2012.

Совпадение результатов ТСС и РС наблюдается в 180 случаях, что составляет 89,5 % ($n=201$). Одинаковые результаты ТСС и СС дают в 149 случаях, или в 74,1 %, а РС и СС соответственно — в 146, или 72,6 % случаев. При таких высоких процентных показателях имеется основание считать, что иерархические изменения имеют высокую достоверность в результатах всех трех методик. Анализируя иерархические параметры подробнее, можно наблюдать т. н. перевернутую иерархию в 27 случаях ТСС, в 24 случаях СС и в 22 случаях РС. Выполняя процентные расчеты, мы получаем абсолютное совпадение результатов всех трех методик в 88,48 % случаев ($n=27$). Перевернутая иерархия чаще всего фиксируется в ТСС. Возможно, это связано с тем, что ТСС дается отдельное задание, в котором просят, используя дополнительные кубики, указать, насколько «велика» каждая личность. Такое задание как наводящий вопрос, побуждение. В обоих других методиках указание не дается. Число отображения людей является инициативой исследуемого лица.

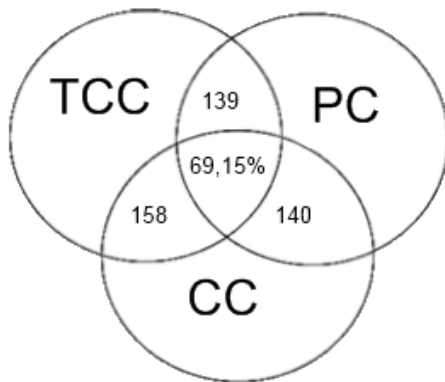
Интересным является наблюдение, что участники исследования в рисунок семьи включили домашних животных, притом указав их имена. Так как стимулирующий материал ТСС включает в себя только фигурки людей, то ни в одном случае животные отображены

не были. Напротив, в РС и СС часто появляются животные. Притом обе методики дают совпадение 97,7 %.

В ТСС сплоченность семьи, или когезия, является количественно измеримой как низкая, средняя или высокая (см. рис. 1). Соответственно, и результаты СС и РС были разделены на три группы. Затем последовало сравнение всех трех методов соответственно для каждого участника исследования. Если в какой-либо структуре семьи появляется высокая (средняя/низкая) сплоченность в ТСС, то и в РС и СС сплоченность должна появиться на высоком (среднем/низком) уровне. Такое совпадение наблюдалось в 139 случаях, или в 69,15 % случаев, как видно на таблице 3. Так как измерения сплоченности семьи, или когезии, коррелируют в результатах трех методик, то они имеют высокую достоверность.

Таблица 3.

Отображение сплоченности семьи в результатах различных методик



Источник: Скуя И., Воробьев А., Абелите Л. Исследование «Триангуляция проективных методик в исследовании отдельных аспектов структуры семьи», 2012.

Выраженно тесные, близкие отношения между членами семьи в конкретном наборе проявились в 89 социограммах, 94 рисунках и 114 раз были зафиксированы в тесте СС. К сожалению, в рамках настоящего исследования, только наблюдая за отображением семьи, мы не можем оценить, сформировались ли в конкретных семьях симбиотические отношения или какие-либо коалиции. Однако корреляция в результатах трех методов достаточно высокая — 78,07 %.

Выводы.

В рамках исследования удалось триангулировать проективные методы в исследовании структуры семьи и подтвердить гипотезу.

- В таких параметрах структуры семьи, как *кохезия* и *иерархия*, Тест семейной системы, Рисунок семьи и Социограмма семьи дают аналогичные результаты с высокой степенью достоверности.

- *Число членов семьи* в различных методах отражается по-разному, эти измерения имеют низкую достоверность.

- Несколько параметров — симбиоз, коалиция, отображение животных, коммуникация и др. взаимно оцениваются только в двух из методов, применяемых в исследовании.

- Результаты Теста семейной системы в большинстве случаев подвергаются количественному анализу, поэтому мало зависят от субъективности исследователей и в этой работе, с применением триангуляции исследователей, дает полностью единодушные их заключения.

- Результаты исследования находятся в соответствии с принципом, что в процессе психологического исследования желательно использовать различные методы.

Список литературы:

1. Дилео Д. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-пресс; 2001. — 272 с.
2. Лосева В.К. Рисуем семью. Психологическая помощь и консультирование. — М.: РАО, 1995. — 37 с.
3. Маховер К. Проективный рисунок человека. — М.: Смысл, 1996 . — 154 с.
4. Никольская И.М. Серийные рисунки и рассказы в психологическом консультировании детей и родителей//Системная семейная психотерапия. — СПб.: Питер, 2000. — С. 242—265.
5. Романова Е.С, Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. — М.: Дидакт, 1991. — С. 256.
6. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие. — М.: Фолиум, 1996. — 260 с.
7. Caplow T. Two against one: Coalitions in triads. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. — СПб: Речь, 1968. — С. 223 — 230.
8. Edwards A., Talbot R. The Hard-Pressed Researcher. — London: Longmann, 1999. — С. 100.
9. Kroplijs A., Rascevska M. Kvalitatīvas pētniecības metodes sociālās zinātnes. — Rīga: Raka, 2004. — С. 38.

10. Martinsons K., Pipere A., Kamerade D., Kristapsone S., Mihailovs I.J., Sile V., Silis V., Lazda R., Zakrizevska M., Olsena S. Ievads petnieciba. Strategijas, dizaini, metodes. — Izdevniecība RaKa, 2011. — C. 186.
11. Rigazio-DiGilio, S.A. The Family System Test: A spatial representation of family structure and flexibility. *The American Journal of Family Therapy*, 1993; 21, p. 369—375.
12. Willig C., Stainton-Rogers W. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. — London: SAGE, 2008. — C. 104.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГНОМИКА

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СОТРУДНИКОВ МЧС УКРАИНЫ

Научитель Елена Давидовна

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Национального аэрокосмического университета
им. Н.Е.Жуковского «ХАИ»,
г. Харьков*

E-mail: elena.nauchitel@gmail.com

Якушева Евгения Михайловна

*ассистент кафедры философии
Национального аэрокосмического университета
им. Н.Е. Жуковского «ХАИ»,
г. Харьков*

E-mail: zhenya_yakusheva@ukr.net

Профессиональное самосознание, как разновидность социально-специфического самосознания, можно рассматривать как сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание сигнализирует о смысле «Я» профессионала, выражает определенный уровень его зрелости. Содержательная сторона профессионального самосознания раскрывается в принятии профессиональных требований, в осознании субъектом профессиональных мотивов, целей, задач, условий осуществления профессиональной деятельности, существенных связей и отношений, складывающихся в ходе деятельности и обусловленных профессиональным профилем и этапом профессионального развития субъекта.

Учитывая этот фактор, возникает актуальность изучения того, как можно воздействовать на соответствующие составляющие

структуры профессионального самосознания лиц, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с экстремальными условиями.

Неадекватное представление о своём «профессиональном Я» приводит к неоптимальному профессиональному поведению, пассивности, зависимости, которые негативно проявляются в регулировании своего поведения (связь между когнитивным и поведенческим компонентами профессионального самосознания) [2, с. 87].

Формирование способности к саморегуляции спасателя является одной из важных задач подготовки пожарных и спасателей МЧС Украины, поэтому так важно создать условия, при которых сотрудником самостоятельно осознаются риски сложившихся ситуаций, принимаются решения, формулируются и определяются задачи в условиях сложных, изменчивых ситуаций и добиваться реализации поставленных целей [6, с. 197].

При разработке тренинговой программы мы учитывали то, что существуют разные способы развития профессионального самосознания, а именно таких его составляющих как поведенческий, когнитивный и аффективно-ценностный компоненты профессионального самосознания [4, с. 209—210]. Нами был учтен и факт того, что существуют разные факторы влияния на изучение, формирование и развитие профессионального самосознания специалиста. К ним можно отнести внутренние (личностные) и внешние (межличностные) ресурсы сотрудника [3, с. 35].

Целью нашего тренинга было определить возможности тренинга как способа влияния на соответствующие компоненты профессионального самосознания. Основой выбора нами группового тренинга как формы развития профессионального самосознания было то, что тренинг является активным способом влияния на формирование умений. В тренинге уделяется внимание не столько дискретным характеристикам внутреннего мира человека, сколько формированию навыков и умений саморазвития личности, исключая понятие нормы психического развития. И наконец, тренинговая работа сводится как к обучению, так и к получению его участником ценного эмоционального опыта [5, с. 7—8].

За основу работы в группе были взяты принципы: здесь и теперь, открытость, я-высказывания, активность и конфиденциальность [1, с. 63—64].

При формировании группы нами учитывалось как у сотрудников пожарных и аварийно-спасательных подразделений МЧС Украины, проявляются особенности подструктур профессионального самосознания,

то есть, когнитивная составляющая (знания о себе, своего Я-образа как личности и профессионала), поведенческая (саморегуляция, тенденции поведения) и аффективно-ценностная (самоотношение, оценка своих возможностей и потенциала).

Реализация тренинга предусматривало несколько этапов. В ходе первого — организационный этап был подготовлен инструментарий тренинга, организовано место проведения тренинга. Был определен количественный состав участников тренинговой группы — 12 сотрудников пожарных и аварийно-спасательных подразделений МЧС Украины. Возраст всех членов тренинговой группы от 27 до 29 лет. Стаж работы по профессии около пяти с половиной лет. Для всех участников тренинга была характерна низкая степень конструктивности стратегий преодолевающего поведения, то есть, они ориентируются на использование таких преодолевающих моделей поведения, как «избегание», «агрессивные действия», «импульсивные действия». Учитывая принцип «добровольности» до начала собственно реализации процесса обучения с каждым из участников тренинга была проведена индивидуальная беседа. Важно было выяснять, что участники тренинга ожидают от него, какой результат им важен, так как от этого во многом зависела активность и результативность процесса обучения.

Программа тренинга была рассчитана на 18 часов и состояла из трех взаимосвязанных между собой частей, направленных на развитие составляющих профессионального самосознания. Такое построение программы на наш взгляд должно было привести к позитивным изменениям в их профессиональном самосознании. В качестве основных методов реализации содержания тренинговой программы использовались групповая дискуссия, игровые методы, методы направленные на развитие социальной перцепции.

Каждая из трех частей программы была направлена на трансформацию соответствующего компонента профессионального самосознания: поведенческого, аффективно-ценностного и когнитивного. Акцент ставился на расширении знаний и умений в совершенствовании коммуникативной компетентности, снятии состояний выраженного психологического дискомфорта, развития умений саморегуляции для преодоления негативных эмоциональных состояний.

В поведенческом блоке каждый участник тренинга имел возможность проработать те формы поведения, которые направлены на успешное решение производственных задач; учат критически анализировать свои профессиональные знания, умения и личностные качества, способствуют усовершенствованию способов саморегуляции.

В аффективно-ценностном блоке каждый участник тренинга имел возможность разобраться со своим отношением к профессии, переосмыслить свои отношения с коллегами в ситуациях решения задач профессионального характера, вырабатывать объективное отношение к способностям и взглядам другой личности, проявлять эмпатию, ощущать свои чувства, свое эмоциональное состояние и переживания других участников тренинга.

Когнитивный блок направлен на осознание своего Я, на развитие умения сопоставлять свои черты с психологическими особенностями и профессиональными качествами партнера в решении производственных задач.

В качестве результата тренинга, мы ожидали получение качественных и количественных изменений в профессиональном самосознании у участников тренинга в трех плоскостях.

В плоскости «концепты» расширились знания об общих закономерностях коммуникативной компетентности, о том как можно адекватно, конструктивно решать казалось бы «нерешаемые ситуации».

В плоскости «инструменты» отрабатывались новые способы действия: как реально находить выход из затруднительной ситуации; что надо делать для недопущения возникновения проблемной ситуации; освоение некоторых коммуникативных техник, для повышения коммуникативной компетентности; отработка методики контроль за негативными мыслями и эмоциями.

В плоскости «ресурсы» у участников должно было произойти осознание того какие свои ресурсы они ранее мало или совсем не использовали; какие изменения произошли в процессе обучения и что послужило толчком к этим изменениям.

Беседа, самоотчет участника тренинга и анкета, заполненные после завершения тренинга, вместе с результатами тестирования выясняли, насколько эффективной была тренинговая программа.

Анализ статистических данных позволил констатировать, что после окончания тренинга участники реже стали выбирать «избегание», «осторожные действия», «агрессивные действия», «импульсивные действия» в качестве стратегий своего поведения в стрессовых ситуациях. То есть такого поведения, которое характеризуется агрессивностью, погружением в самообвинение или бездельность в ситуации неуспеха, раздраженности, эмоционального возбуждения.

На смену им стали проявляться умения, связанные с переоценкой ситуации и решением объективной проблемы, умения справляться

с негативными эмоциями, самоконтроль, который включает умения контролировать мысли, умения гибко оценивать ситуацию, умения искать и принимать помощь от других.

Индивидуальные беседы дополнили общую картину об изменениях, которые произошли в коммуникативной компетентности у членов группы. Приведем только некоторые из их высказываний: «Я начал больше понимать своих коллег», «Мне легче стало обсуждать проблемы с другими», «Я глубже узнал свою профессию» и др.

Таким образом, полученные результаты показали, что даже если целенаправленное воздействие и непродолжительно во времени, тренинг может оказывать эффективное воздействие на развитие соответствующих компонентов профессионального самосознания личности.

Список литературы:

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. — М: Ось-89, 2000. — 224 с.
2. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
3. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. — СПб.: Речь, 2004. — 329 с.
4. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.
5. Гулий Ю.І., Научитель О.Д. Активне соціально-психологічне навчання Ч. 2: Соціально- психологічний тренінг. — Х.: Нац. аерокосм. ун-т «Харк. авіа. ін.-т», 2011. — 42 с.
6. Євдокімова О.О. Зміст та форми психологічної підтримки особистісно- професійного розвитку курсантів ОВС. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна — № 1009. — Вип49. — Х. — 2012. — С. 196—200.

2.6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ БЕЗРАБОТИЦЫ

Рудюк Олег Владимирович

*канд. психол. наук,
доцент кафедры общей психологии и психодиагностики
Ровенского государственного гуманитарного университета;
Украина, г. Ровно
E-mail: O.W.Rudiuk@gmail.com*

Постановка проблемы. Состояние современного рынка труда актуализирует перед исследователями проблему концептуализации специфического класса явлений в структуре жизненного пути личности, которые обусловлены её включением в динамические и противоречивые отношения занятости. Продуктивное решение этой проблемы невозможно без вовлечения в плоскость её теоретической верификации эвристических психологических категорий, способных описывать и объяснять сложные и противоречивые феномены профессионального исключения. В частности в нашем исследовании представлен опыт такого рода теоретической экспликации наиболее противоречивого и недостаточно охваченного научным анализом феномена кризисного рынка труда — безработицы, что собственно и определило **цель исследования.**

Результаты теоретического анализа. Обобщая основные тенденции развития отечественной сферы занятости и процессы, происходящие в плоскости трудовых отношений, мы выделяем в структуре кризисного рынка труда его центральный феномен — безработицу. Он аккумулирует в себе комплекс социальных и психологических реакций, эффектов и последствий для человека, обусловленные исключением его из института трудовой занятости и скрывают в себе как потенциальные возможности для его развития, так и опасность личностной и профессиональной дезорганизации и регресса.

Психологическое осмысление проблемы безработицы имеет свою историю и традиции изучения в отечественной психологии. Теоретическое основание для научной рефлексии этой сложной социально-психологической проблемы было заложено трудами таких

ученых, как: Г. Балл, А. Бондаренко, С. Кисарчук, О. Киричук, Г. Ложкин, С. Максименко, И. Маноха, В. Рыбалка, В. Семиченко и др.

Современная психологическая интерпретация этого феномена нашла свое отражение в работах А. Бреусенко, 2000; И. Брынзы, 2000; Н. Глуханюк, 2003; С. Евдокимовой, 2002; Г. Ефремовой, 2002, А. Житник, 2004; М. Клищевой, 2001; Ю. Павлова, 2006; А. Рябовой, 2003; В. Солнцевой, 2001 и др.

Научная рефлексия этого явления традиционно происходит в рамках двух исследовательских векторов. Первый вектор представлен работами, авторы которых обращаются к проблеме безработицы в качестве основного объекта исследования.

Например, Ю. Павлов исследует специфические личностные проблемы безработных и их потребности в психологической помощи в условиях профессиональной переподготовки [15, с. 124—128]. Обобщение эмпирических данных позволило ему выделить типы личности безработных с кризисными состояниями: тревожно-пассивный, депрессивно-пассивный и конфликтный.

Теоретико-экспериментальное обоснование особенностей формирования и трансформации мотивов безработных учителей в процессе профессиональной переориентации осуществила Л. Кален [11]. Результаты исследования позволили автору предположить, что детерминирующим фактором структурных изменений в мотивационной сфере безработных является кризис установочно-смыслового уровня.

На изучении акмеологических условий преодоления безработными личностно-профессионального кризиса сделала акцент в своем исследовании Е. Рябова [16]. Автором выявлены существенные характеристики личностно-профессионального кризиса безработных: снижение уровня самоуважения, мотивации и коммуникативной активности личности, рост эмоционального напряжения, апатии; дезорганизация поведения и тенденции к социальной аутизации личности. Основным результатом её исследования стала авторская модель преодоления безработными личностно-профессионального кризиса, в которой эмпирически подтверждена роль эмоционального, мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонентов.

А. Осницкий и Т. Чуйкова, опираясь на общеметодологическую идею субъектности человека и концепцию сознательной саморегуляции произвольной активности А. Конопкина, выдвинули гипотезу, согласно которой механизмы преодоления кризисной ситуации определяются опытом саморегуляции при решении разнообразных задач [14, с. 100—104]. Индивидуальные особенности такого опыта

и сложившиеся в нём умения влияют на успешность преодоления жизненных трудностей, в том числе вызванных потерей работы. Было эмпирически зафиксировано, что показатели адаптированности безработных коррелируют с уровнем сформированности у них навыков саморегуляции.

И. Волошина и В. Гребенников исследовали психологические особенности безработных в рамках решения задач профессиональной ориентации и психологической поддержки незанятого населения. Результатом этого стал обобщенный психологический портрет безработных, участвующих в программах психологической поддержки незанятого населения, а также динамика их психологических характеристик в процессе тренинговых занятий [1, с. 210—219]. Был определён и исследован комплекс наиболее информативных и прогностических в перспективе преодоления безработицы личностных параметров: прагматичность, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, смелость и активность в межличностных контактах.

Предметом эмпирических исследований Н. Глуханюк, А. Колобковой и А. Печёркиной стал анализ влияния безработицы на психическое здоровье личности [2]. В целом их выводы соотносятся с результатами отечественных и зарубежных коллег — безработица является критической жизненной ситуацией, социально-психологические и психологические эффекты которой имеют для личности негативный резонанс.

Фокусом исследовательских интересов М. Дмитриевой стал круг вопросов, связанных с мотивационной регуляцией личностных состояний и поведения человека в ситуации профессионального исключения. По её мнению, в определении готовности и способности личности к активному и конструктивному стилю поведения в ситуации потери работы, важную роль играет такая составляющая самоактуализации как гибкость в реализации своих ценностей в поведении и взаимодействии с окружающими, а также внутренний локус контроля как фактор обеспечения социальной активности [7, с. 72—74].

В работе И. Городецкой предпринята попытка исследования ценностно-мотивационных проявлений личности безработных в процессе их вторичной профессионализации. Её результатом стала эмпирическая экспликация закономерностей ценностно-мотивационной регуляции поведения безработных. По мнению автора, ценностно-мотивационная регуляция выступает комплексным механизмом, который в целом определяет конструктивность и эффективность стратегий саморегуляции и самоорганизации личности в условиях профессиональной депривации [3].

Широкий спектр релевантных ситуации безработицы социальных и психологических факторов было исследовано А. Дёминим [5]. В фокусе эмпирической разработки автора оказались вопросы, связанные с саморегуляцией, самоорганизацией и адаптацией личности в ситуации безработицы, индивидуальные стратегии её преодоления, межличностные и коммуникативные ресурсы овладения личностью ситуацией потери работы.

В некоторых работах безработица рассматривается в контексте других проблем и феноменов. Например, Н. Журавлёва исследовала динамику ценностных ориентаций различных социальных групп, в том числе безработных [9], а А. Дёмин изучал структуру материальных притязаний молодежи в ситуации профессиональной депривации [6].

Переживания надежды безработными и особенности их темпоральной организации изучались К. Муздыбаевым [13]. Выявлено, что у безработных доминирует ориентация на прошлое и неопределённая временная перспектива, они не склонны планировать будущее, демонстрируют один из самых низких показателей диспозиционной надежды и негативно относятся к настоящему.

Второй вектор исследования безработицы представлен работами, авторы которых непосредственно не обращаются к этой проблеме, но касаются её косвенно в связи с анализом других явлений и феноменов, релевантных динамике и трансформации трудовых отношений в сфере занятости.

В этом аспекте стоит упомянуть работы Е. Ермолаевой, в которых она касается проблемы безработицы в связи с анализом явлений профессиональной идентичности и маргинализма [8, с. 51—59]. По критерию включенности в трудовой процесс безработных, по её мнению, можно отнести к группе «отторгнутых» маргиналов. Маргиналами автор называет тех, кто потерял ментальную связь с профессиональной средой (профессией). Если безработные полностью дезориентированы утратой профессиональной идентичности, то они относятся к «потерянным» маргиналам.

Эвристический потенциал понятий, с помощью которых автор фиксирует релевантные проблеме безработицы феномены в сфере занятости и трудовых отношений, позволяет более дифференцированно подойти к пониманию сути процессов, происходящих в плоскости социально-психологического функционирования личности в условиях кризисного рынка труда.

Например, О. Дейнека активно использует понятие *экономического сознания* при изучении субъективных аспектов рыночных

отношений и отмечает, что единой целостной классификации элементов экономического сознания нет ни в зарубежной, ни в отечественной психологии [4].

Для более глубокого понимания сущностной природы феномена безработицы важны исследования, посвященные проблеме профессионального становления личности — её кризисов, новообразований, барьеров.

В этой связи Ф. Исмагилова обращается к понятию *профессионального опыта*, который является системным образованием, формируется в результате профессиональной деятельности субъекта и выступает своего рода «буфером» между личностью и ее поведением в сфере занятости [10, с. 16—27].

Перспективным в этом смысле является подход Е. Климова, который выделяет психологические признаки труда [12]. Анализ их депривации или искажения может быть, по мнению автора, одним из способов психологической интерпретации безработицы.

Итак, можно подвести предварительные итоги изучения явления безработицы в плоскости социально-психологического анализа. Очевидным обобщением в этом контексте является акцент отечественных исследований на понимании безработицы как сложного полидетерминированного феномена, который представлен на уровне социально-экономического и индивидуально-психологического функционирования личности, а также фиксирует на уровне личности изменения психологического, социального, профессионального и материального статуса. Однако целостное и системное представление о его природе, механизмах, закономерностях переживания и особенностях преодоления невозможно без выхода в плоскость рефлексии более широких, чем психологическая реальность, процессов и явлений. Поэтому на данном этапе изучения безработицы междисциплинарный синтез выступает, по нашему мнению, более востребованной научно-исследовательской стратегией.

Выводы. Дефицит концептуальных средств, с помощью которых исследователи могли бы выделять кризисный рынок труда в самостоятельную область изучения, побудили к анализу наиболее очевидных и наименее разработанных его аспектов. В частности предметом научной рефлексии стал опыт социально-психологической интерпретации наиболее противоречивого и в недостаточной мере разработанного на уровне научного анализа феномена кризисного рынка труда — безработицы. Учитывая последние публикации по данной проблематике можно констатировать определенный прогресс — постепенно вектор исследовательских приоритетов

отечественной психологии сместился в плоскость анализа социально-психологических и личностных аспектов поведения человека в критических жизненных ситуациях, в том числе связанных с безработицей.

Список литературы:

1. Волошина И.А. Психологическое исследование изменения личностных характеристик безработных / И.А. Волошина, В.А. Гребенников // Вестник РГНФ. — 1998. — № 3. — С. 210—219.
2. Глуханюк Н.С. Психология безработицы: введение в проблему / Н.С. Глуханюк, А.И. Колобкова, А.А. Печёркина. — 2-е изд., доп. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. — 84 с.
3. Городецкая И.М. Ценностно-мотивационные проявления личности безработных в процессе их вторичной профессионализации: дис. ... канд. психол. наук / И.М. Городецкая. — Казань, 1999. — 219 с.
4. Дейнека О.С. Экономическая психология: социально-политические проблемы / О.С. Дейнека. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. — 422 с.
5. Дёмин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса / А.Н. Дёмин. — Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2004. — 315 с.
6. Дёмин А.Н. Отношение к ценности высокого заработка и материальные притязания молодёжи / А.Н. Дёмин // Психологическая адаптация личности к условиям рыночной экономики. — Ростов-н/Д., 1999. — С. 190—202.
7. Дмитриева М.В. Изучение мотивационной структуры личности безработных / М.В. Дмитриева // Ананьевские чтения — 98: тезисы научн.-практ. конф. 27—29 окт. 1998 г. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1998. — С. 72—74.
8. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 4. — С. 51—59.
9. Журавлёва Н.А. Динамика ценностных ориентаций различных социальных групп в изменяющихся экономических условиях / Н.А. Журавлёва // Социально-психол. исследования руководства и предпринимательства / отв. ред. А.А. Журавлёв, Е.В. Шорохова. — М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1999. — С. 228—262.
10. Исмагилова Ф.С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф.С. Исмагилова // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. — 2000. — № 2. — С. 16—27.
11. Кален Л.М. Особливості трансформування мотивів у процесі професійної переорієнтації вчителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.М. Кален. — К., 1998. — 18 с.

12. Климов Е.А. Введение в психологию труда: курс лекций / Е.А. Климов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 197 с.
13. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов / К. Муздыбаев // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, № 4. — С. 5—21.
14. Осницкий А.К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А.К. Осницкий, Т.С. Чуйкова // Вопросы психологии. — 1999. — №1. — С. 92—104.
15. Павлов Ю.О. Кризові стани безробітних як психологічна проблема / Ю.О. Павлов // Педагогіка і психологія професійної освіти: зб. наук. праць Ін-ту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — Львів, 2005. — Вип. 3. — С. 124—128.
16. Рябова Е.В. Акмеологические условия преодоления безработными личностно-профессионального кризиса: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Рябова. — Калуга, 2003. — 17 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

06 марта 2013 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 13.03.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 13,875. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
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