



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ
И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

П24 «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (26 декабря 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. — 160 с.

ISBN 978-5-4379-0196-0

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

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

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 978-5-4379-0196-0

ББК 74.00

© НП «СибАК», 2012 г.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	8
1.1. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	8
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ Светлова Ольга Геннадьевна	8
1.2. Инновационные процессы в образовании	14
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ Бекпауов Муратбек Скакович	14
НАУЧНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В АНТРОПОЛОГИИ — НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА Евстигнеев Александр Иванович	18
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ НА ОСНОВЕ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА Чаплыгина Надежда Николаевна	23
1.3. Информационные технологии в образовании	29
МОДЕЛИРОВАНИЕ АДАПТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Ларин Сергей Николаевич Герасимова Елена Владимировна	29
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	35
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПЦИЙ, ТЕОРИЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США Билецкая Ирина Александровна	35

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ Кальчук Валентина Ивановна Бакурская Валерия Олеговна	44
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	50
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Аннюк Елена Анатольевна	50
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА Мироненко Инга Вячеславовна	57
К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОТИВОВ) Орлова Марина Александровна	62
АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Шамрай Ирина Юрьевна	66
1.6. Педагогическая психология	71
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА Ильюшкина Анастасия Юрьевна	71
1.7. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	76
ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ТАЛАНТЛИВЫМИ ДЕТЬМИ Идырышов Берик Айпханович	76

1.8. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	80
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В УКРАИНЕ Подлиняева Оксана Александровна	80
1.9. Семейная педагогика и домашнее воспитание	85
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Сечина Людмила Ивановна Малыхина Елена Владимировна	85
1.10. Теория и методика дополнительного образования	91
ТВОРЧЕСТВО ДИРИЖЕРА-ХОРЕМЕЙСТЕРА С ХОРОМ ДЕВОЧЕК, ДЕВУШЕК В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Редько Анатолий Максимович	91
1.11. Технологии социально-культурной деятельности	98
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ ХОРЕОГРАФИИ Тимошенко Лариса Григорьевна	98
1.12. Толерантность: история и современность	102
ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Мурсалыева Гюльтакин Мазахир кызы	102

Секция 2. Психология	108
2.1. Клиническая психология	108
ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ КУРСАНТОВ 1 КУРСА ВОЕННОГО ВУЗА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РФ Панов Юрий Леонидович	108
2.2. Общая психология и психология личности	118
РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТИВНОГО ОБРАЗА «ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО» В ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЯХ Бордовский Владимир Александрович	118
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА Кузнецова Эльвира Сергеевна	122
2.3. Педагогическая и коррекционная психология	126
ЗНАЧЕНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ Иванова Светлана Владимировна	126
2.4. Психология управления и организационная психология	136
ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КОМАНДОЙ ТАЛАНТОВ Косенкова Олеся Викторовна	136
2.5. Социальная психология	140
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНОГО ПРОЦЕССА БИОСОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Васильченко Ольга Николаевна	140

СЕМЕЙНЫЙ НАРРАТИВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ Литвинова Ольга Владимировна	148
ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БЕЛОРУССКИХ ПОДРОСТКОВ Чернецкий Алексей Владимирович Чернецкая Мария Владимировна	153

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Светлова Ольга Геннадьевна

*учитель-дефектолог, ГБОУ С(К) ОУ (VIII вида) № 25,
г. Санкт-Петербург*

E-mail: oshka121@mail.ru

Практической базой для наших экспериментальных методологических разработок в сфере организации обучающего процесса для детей, которые ранее признавались необучаемыми, стала специальная коррекционная школа VIII вида № 25 Петроградского района города Санкт-Петербурга, которая в свою очередь призвана оказывать образовательные услуги учреждению социальной защиты, а точнее детскому дому-интернату № 4 города Павловска для детей с ограниченными возможностями здоровья. Все существующие на нашей базе практики классы носят название «особый ребенок». Классы состоят из шести учеников, которые сгруппированы в первую очередь по принципу схожести уровня психофизического развития. Дети, которые посещающие классы «особый ребенок», имеют тяжелую умственную отсталость и множественные нарушения

развития. Необходимо также учитывать, что проживание детей в учреждении социальной защиты своеобразным образом видоизменило и отягчило структуру множественного дефекта. В своей работе мы бы хотели поделиться нашим опытом построения образовательного пространства для детей младшего школьного возраста данной нозологической группы. Для краткости изложения будем называть процесс построения образовательного пространства — рабочей программой.

Структура рабочей программы основывается на «Программе образования учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью» Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой и включает в себя десять учебных предметов. Теоретическую основу рабочей программы составляют следующие концепции и положения:

- об общности основных закономерностей психического развития в норме и при патологии;
- о соотношении первичных и вторичных отклонений в развитии ребёнка;
- о соотношении обучения и развития;
- учение Л.С. Выготского о зоне актуального и ближайшего развития;
- его идеи создания условий для формирования высших форм психической деятельности в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития (законом среды, законом развития высших психических функций);
- - концепция базальной стимуляции А. Фрëлих;
- - концепция уважительной заботы Э. Пиклер.

Также на процесс создания рабочей программы повлияло положение, находящееся в процессе нашей методологической разработки, а именно, что система развития самосознания детей младшего школьного возраста с тяжёлой степенью умственной отсталостью и множественными нарушениями развития может стать основой организации успешного образовательного процесса в условиях учреждения социальной защиты, если эта система:

- учитывает все особенности развития личности ребёнка в условиях детского дома;
- стимулирует и способствует единству в достижении образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения;
- строится на основе единства развития всех компонентов самосознания;
- реализуется во всех видах собственной активной деятельности ребёнка, в процессе взаимоотношений с окружающими

его взрослыми, в специально организованном психолого-педагогическом пространстве;

- базируется на принятии личности ребёнка, как субъекта образовательного процесса.

Принципы построения рабочей программы:

- принцип взаимодействия всех специалистов работающих с ребёнком при определении индивидуального психолого-педагогического маршрута развития ученика и пути его оптимальной реализации в течение учебного года;

- принцип постоянства и стабильности: личностного окружения ребёнка, предметно-развивающей среды, положительной эмоциональной среды общения, событийно-режимное постоянство;

- принцип диалога с ребёнком во время режимных процессов, как механизма обучения;

- принцип сотрудничества взрослого и ребёнка в контексте понимания этого процесса не как послушания, а как диалог развивающихся личностей, диалог между равноценными партнёрами;

- принцип развития педагогической компетентности учителя, в первую очередь как: развитие доверия к способностям ребёнка; формирование уважения к личности ученика, его активности и инициативности; обучение искусству наблюдать за ребёнком и делать выводы о ходе развития его личности, её актуальных потребностях;

- принцип оптимизации условий для проявления способностей, самостоятельной активности ребёнка, интереса к окружающему миру и взаимодействия в нём.

Построение образовательного маршрута класса «особый ребенок» подразумевает две основные формы коррекционно-развивающих занятий: индивидуальную и групповую. Групповая работа (работа со всем классом) проводится в основном в виде занятия «круг», который по своей сути является своеобразной формой интегрированного урока. Интегрируются, как правило, основные предметы образовательной программы, такие как, развитие речи и окружающий мир, альтернативное чтение, графика и письмо, математические представления и конструирование. Под определением «круг» мы подразумеваем «ритмически организованное, недлительное по времени занятие, эмоционально и сенсорно наполненное играми, направленное на стимуляцию активного участия ребёнка в общей игре, на развитие его коммуникативных возможностей саморегуляции» [1]. «На занятии решаются как общие задачи..., так и специфические, непосредственно связанные с особенностями нарушений в развитии

детей, входящих в группу» [1, с. 9]. Групповая форма работы также подразумевается на занятиях по психомоторике (музыка и движение), при театрализованной игре, целевых экскурсиях, прогулках и различных общешкольных мероприятиях. Групповые формы работы чаще всего предполагают тематическое, сюжетное оформление. Так занятие в форме «круг», имея определенный педагогический замысел, конкретные учебные цели и задачи, может подаваться в виде сюжетной, театрализованной игры или сказочного путешествия, например, «Путешествие в сказочный лес». Последовательность предлагаемых детям упражнений, заданий и игр в таком «путешествии» будет иметь логическую структуру, каждый элемент которой, плавно переходит в следующий. Режимные процессы (прогулка, кормление), переход учеников из группы в помещение класса и обратно также являются учебными занятиями, и имеют конкретные, предварительно поставленные психолого-педагогические цели и задачи. Данные занятия проводятся в индивидуальной форме, также как и занятия адаптивной физической культурой, ручным трудом, рисованием. Объясняется это множественностью нарушений обучающихся и особенностями организации образовательного пространства в условиях учреждения социальной защиты. При этом содержание предметов «Социально-бытовая ориентировка (СБО)» и «Здоровье и основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)» целиком направлено на обучение детей самостоятельному приёму пищи и формированию основ личной гигиены. А во время передвижения из группы в класс и обратно реализуются задачи из различных предметных областей. В первую очередь данная форма занятия направлена на развитие общей моторики детей, стимуляцию самостоятельного передвижения и формирование элементарных навыков ориентировки в пространстве.

В образовательном процессе используется достаточно широкий спектр психолого-педагогических средств, методов и приёмов. Так уже были апробированы в прошлом учебном году и готовы к использованию в текущем отдельные элементы:

- системы Монтессори,
- музыкотерапии,
- сказкотерапии,
- телесноориентированной терапии,
- психодинамической медитации и пр.

Рабочей программой подразумевается активная работа с бросовым и природным материалом (в рамках таких предметов как «рисование» и «ручной труд» важное место занимает готовый

продукт детского творчества), водой, песком, крупами и пр. С целью развития анализаторных систем ребёнка введены в использования на занятиях различные виды детских музыкальных инструментов, звучащие предметы и игрушки; «сундучок запахов», ароматические палочки, свечи, живые и сухие цветы; фонарики, светильники, светоотражающие предметы, контрастные изображения и пр. визуальные стимуляторы. При предъявлении детям нового материала и закреплении изученного используются различные виды и способы его подачи. Например, при знакомстве с понятием «дождь», мы наблюдаем за данным явлением в природе, проговариваем название понятия, его звукоимитацию, подбираем подходящий понятию жест, предъявляем фотографическое изображение явления и иллюстрацию, прослушиваем аудиозапись с шумом дождя, используем шумелку «сухой дождь», читаем стихи про «дождь», трогаем дождевые капли на улице и капли воды из пульверизатора при имитации дождя в помещении, рисуем «дождь» красками, на манке, на водном дидактическом экране, прячемся от дождя под зонтик и т. д. В создании оптимальной базы для развития вербальных и альтернативных способов коммуникации планируется создавать стимулирующую к проговариванию речевую среду, жестовое сопровождение слов, работу с фотографиями, предметными картинками, индивидуальной коммуникационной книгой. Во втором полугодии планируется осторожное введение в работу пиктограмм. В рамках познания ребёнком себя и окружающего мира, развития причинно-следственных связей и стимулирования подражательной деятельности в программу включены упражнения и игры с зеркалом и тенью. Необходимыми средствами в реализации педагогических задач являются музыкально-ритмические игры и упражнения, детские стихи, песенки, потешки, логоритмические упражнения. Для детей с аутической симптоматикой с целью их включения в процесс коммуникации со взрослыми и сверстниками предполагается использование такого приёма, как диалог через действие с предметом, опосредованное общение через куклу, игрушку.

С целью создания доверительной атмосферы общения в учебном пространстве и стабилизации эмоционального фона детей каждое занятие в обязательном порядке подразумевает ритуальное приветствие и прощание. Основная часть занятия, как правило, носит комбинированный характер. Хорошо знакомый детям учебный материал чередуется с подачей чего-то для учеников нового. Для оптимизации процесса восприятия и усвоения содержания занятий необходимо помнить про неинтенсивную смену предла-

гаемого к изучению материала, т. е. уроки могут и должны повторяться по 2—3 раза.

Таким образом, построение рабочей программы в целом и каждого занятия в отдельности учитывает мультисенсорный подход в подаче учебного материала, ритуальность педагогического взаимодействия, использование различных средств, методов, приёмов из психолого-педагогического методологического инструментария, которые тщательно отобраны с учётом особенностей детей класса, их зон актуального и ближайшего развития, с учётом педагогического целеполагания.

Список литературы:

1. Адаптация ребёнка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ / Зарубина Ю.Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. — М.: Тервинф, 2009. — 56 с.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ

Бекпауов Муратбек Скакович

*педагог I категории, учитель русского языка Кгу
«Каракольская средняя школа-сад» село Каракол, Урджарский район,
ВКО, Казахстан*

*«Скажи мне, и я забуду, покажи мне, и, возможно, я запомню,
вовлеки меня, и я пойму»
Китайская пословица*

Центральным аспектом в развитии более креативных подходов и подходов, способствующих развитию навыков совместной работы в преподавании и обучении, должно быть понимание отношений между учителем и учеником. Как следует из приведенной в качестве цитаты пословицы, активность и взаимодействие делают процесс обучения более эффективным. Развитие более активной и демократичной атмосферы в классе означает принятие определенных принципов в отношении взаимосвязи между учителем и учеником. Учителям необходимо:

- активизировать обучение, а не выступать в качестве контролеров знаний; обращать особое внимание на исследования путем структурирования опыта, нежели инструктированием посредством объяснения;
- осознавать, что эффективное обучение возможно в ситуации взаимодействия и сотрудничества; голос ученика должен высоко цениться и ответственность за обучение должна быть разделена;
- видеть в учениках индивидуальности и понимать, что в отношениях при обучении существуют моменты риска и доверия;
- принимать тот факт, что получение удовольствия от урока и веселый настрой учащихся являются допустимыми и необходимыми элементами обучения;
- способствовать тому, чтобы обучение было полезным и приятным путешествием, а не рутинной работой.

Поддержка любого подхода, способствующего активизации обучения и диалогическому преподаванию, подтверждает тот факт, что школа изначально является местом, в котором права распределены равномерно. Поскольку преподавание и обучение должны осуществляться в процессе обсуждения и поддерживаться сотрудничеством, учителям необходимо внимательно организовывать процесс обучения таким образом, чтобы предоставить ученикам права и самостоятельность, создать более демократичную атмосферу в классе. Но что это означает?

Можно дать множество определений понятию демократия, но предпочтительнее, с точки зрения реального применения его в системе образования, является следующее:

“Демократическим обществом, или демократией с правом участия, называется демократия, при которой члены (общества) имеют право принимать решения и выбирать политику, касающуюся их самих и их общества, но такие решения основаны на принципах не подавления и не-дискриминации» [2].

Если заменить слово «демократия» словом «школа» в вышеприведенном определении, то можно получить отчетливое представление о ключевых принципах демократического обучения: наделение правами, свободой, обеспечение возможностью участия, приобщения.

Необходимо пересмотреть традиционные понятия, согласно которым образование главным образом служит передаче знаний. Кроме изменений технологий, используемых для передачи знаний (обычные доски были заменены электронными досками и т. д.), необходимо добиться изменений самой структуры основ знаний, в связи с получением больших объемов информации, а также ролей и ожиданий учителей и учащихся.

К сожалению, если учителя не будут активны в планировании разных обучающих мероприятий, школы смогут обучить лишь незначительному количеству ценных навыков. Сложная задача для школ состоит в том, чтобы установить баланс между потребностью молодых людей в самостоятельности, свободе, правах и законами системы образования, которые довлеют над учениками и учащимися и ограничивают их свободу. В этом случае роль учителя становится центральной.

Принимая во внимание невероятную сложность задачи демократизации в масштабе всей системы образования, важно понять, как педагогика может способствовать созданию атмосферы демократии в классе [3].

Результаты обучения

Учителя получают поддержку в следующем:

- в понимании центральной роли языка, как в преподавании, так и в обучении;
- выражении собственных идей насчет того, как эффективно использовать беседу в качестве педагогической формы, которая способствует развитию личного обучения, включая использование анкетирования и групповую работу;
- использовании диалогических подходов в преподавании и обучении в основных школах;
- оценивании диалогических подходов в классе;
- в объяснении того, как диалогические подходы способствуют улучшению обучения.

Ключевые идеи

1) Беседа является действенным инструментом, с помощью которого учитель может поддерживать и развивать процесс обучения учеников. Посредством использования диалога в классе учителя могут добиться невероятно положительного влияния на качество образования учеников. Искреннее стремление исследовать знания и мышление учеников является стимулом для усиленного вовлечения их в процесс обучения.

2) Согласно идеям диалогического подхода, анкетирование и групповая работа способны улучшить обучение учеников.

На сегодняшний день существует достаточно доказательств, которые указывают на то, что совместная беседа учеников в классе принесит большую пользу, так как помогает:

- выражать ученикам свое понимание темы;
- допускать, что у людей могут быть разные идеи;
- ученикам аргументировать свои идеи;
- учителям понять, на какой стадии находятся их ученики в процессе своего обучения.

Особенностью большинства обсуждений в классе является то, что учитель управляет темой разговора, уместностью и правильностью того, что говорят ученики, и тем, когда и как ученики могут говорить. Ученики во многих классах имеют немного прав для разговора. К примеру, некоторые ученики не имеют права сказать учителю: «Это интересная точка зрения». Обычный порядок ведения разговора в классе, когда учитель контролирует беседу, задает важные вопросы, повторяет ответы учеников и высказывает похвалу, не повышает уровень мышления учеников и не развивает их речевые навыки.

Александр утверждает, что «беседа в обучении не является односторонним процессом общения, а, наоборот, взаимным процессом, в котором идеи проходят в двух направлениях и на этой основе продвигают обучение ученика вперед» [1].

В диалоге участники-ученики (а также их учителя) являются равноправными партнерами, прилагающими все усилия для получения согласованного результата и испытывающие и развивающие то, что Мерсер описал как совместное приобретение знаний, или вовлеченность в процесс «обмена мыслями». Обмен мыслями может быть достигнут через диалог учителя с учениками, однако ученики могут вести его и между собой в процессе совместного исследования [4].

Большинство обсуждений обычно состоят не из одного, а из нескольких типов бесед. Мерсер утверждает, что в наиболее продуктивных обсуждениях в рамках достижения коллективного понимания и обучения преобладает исследовательский тип беседы.

Исследовательское обсуждение является тем типом беседы, который необходимо развивать учителям. Когда ученики вовлечены в исследовательскую дискуссию, они, конечно же, будут работать в малых группах со своими одноклассниками. У них общая проблема, и они работают совместно над ее пониманием; обмениваются идеями и мнениями, обсуждают и оценивают идеи друг друга, создают коллективное знание и понимание. Иными словами, ученики думают вместе. При вовлечении в исследовательскую беседу ученики размышляют вслух: выдвигают гипотезы и рассуждают. При этом они могут использовать такие фразы и обороты, как «возможно», «если», «может быть», «вероятно»; обосновывают свои идеи («потому что») и обращаются за поддержкой со стороны группы, задавая такие вопросы, как «Не так ли?».

В рамках такого сценария ученики слушают друг друга и обсуждают свои ответы. Когда ученики работают таким образом, их обоснование идей становится явным следствием диалога. Однако подобный тип беседы *не является для них естественным; учителя должны помочь им понять ценность совместного обсуждения.*

В заключение необходимо отметить: для того чтобы выявить знания и «неправильные представления» учеников, необходимы хорошие коммуникативные, языковые навыки и чувство сопереживания. По сравнению с вопросами учителей, на которые ученики дают короткие ответы, диалогическая беседа является тем типом взаимодействия, при котором как учителя, так и ученики вносят в обучение существенный и значимый вклад.

Список литературы:

1. Александер Р. Диалогическое преподавание: переосмысление бесед в классе. — Кембридж: Дайалогос УК, 2004. — 48 с.
2. Бронсон М. Саморегулирование в раннем детстве: Природа и Воспитание. — Нью-Йорк—Лондон: Гилфорд Пресс, 2000. — 659 с.
3. Брунер Дж. Культура образования. — Кембридж, МА, Гарвард Университи Пресс, 1996. — 865 с.
4. Мерсер С. Развивающее обучение в старшей средней школе // М. Хидигард и Дж. Ломпшер. Обучающая деятельность и развитие. — Оксфорд: Аахус Университи Пресс, 2000. — 459 с.

НАУЧНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В АНТРОПОЛОГИИ — НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА

Евстигнеев Александр Иванович

*д-р теологии, канд. физ.-мат. наук, доцент,
Академия антропологических наук
им. святителя Феофана (Говорова),
г. Львов*

E-mail: aan-fg@mail.ru

Применение научного моделирования как способа изучения жизни и деятельности человека позволяет говорить об антропологии как о точной науке и даёт новый инструментарий в руки педагогов и психологов. Всё накопленное богатство знаний о человеке получает в данном подходе твёрдое основание для правильного понимания полученных результатов [2, с. 16].

«Ни одно человеческое исследование не может называться истинной наукой, если оно не прошло через математические доказательства». «И если ты скажешь, что науки, начинающиеся и заканчивающиеся в мысли, обладают истиной, то в этом нельзя с тобой согласиться, ...потому, что в таких чисто мысленных рассуждениях не участвует опыт, без которого нет никакой достоверности». «Те, которые отдаются практике без знания, похожи на моряка, отправляющегося в дорогу без руля и компаса. Практика всегда должна быть основана на хорошем знании теории» [8]. Утверждения, принадлежащие Леонардо да Винчи, стали класси-

ческим критерием точных наук. «Нет ничего практичнее хорошей теории» — это уже мысль Канта, которую подхватили учёные «всех времён и народов» [9]. Нет фактов «самих по себе». Любое явление жизни может быть осознано и успешно использовано лишь на основе открытых законов и в связи с проявлениями других законов. Вслед за Аристотелем учёные 200 лет полагали, что лёгкие предметы падают медленнее тяжёлых — таков закон тяготения. Это продолжалось до тех пор, пока Галилео Галилей не занялся опытным изучением падения тел. А законы Исаака Ньютона всё поставили на своё место, дали объяснению видимых фактов надлежащую интерпретацию и послужили развитию такой науки как механика.

В изучении жизни и деятельности человека именно святитель Феофан (Говоров) указал на то, что «Наука — венец мыслительной работы рассудка» [11, с. 16]. Современные исследователи науки определили и главные черты, которые отличают научное познание от обычного знания. Наука характеризуется наличием единого метода, единой терминологии и методологии [7, с. 288]. Выполняются ли эти требования в психологических и педагогических научных исследованиях? Приходится констатировать отрицательный ответ. Это, однако, не мешает каждой отрасли иметь свой базис.

П.В. Копнин убедительно показал, что науки возникают и развиваются, утверждаются и влияют на ход истории человечества «в результате открытия фундаментальных закономерностей, на основе которых создаётся метод для изучения большой совокупности явлений, имеющих жизненно важное значение» [7, с. 228]. Есть ли такой метод в науках, которыми сегодня изучает себя человек?

Много лет мы потратили на то, чтобы отыскать единый метод и научный базис для изучения жизни и деятельности человека. Статистические методы ничего не дали. В отдельных отраслях они успешно применяются, но не дают целостной картины о жизни и деятельности человека. Мысли Леонардо да Винчи [8] охладили наш энтузиазм в этом направлении. Без графического представления устройства человека всякое аналитическое описание его жизни и деятельности будет своевольно использовать терминологию и методологию. Каждый исследователь смотрит на человека через призму своего научного базиса, выдвигая свои концепции и гипотезы, строя теории.

Стало ясно: пока нет цельного взгляда на устройство человека, говорить о научном моделировании его жизни и деятельности означает заведомо получить несводимый результат. Потом «надеяться, что недостающее звено в теории будет найдено» [10] или обманывать

самого себя: «призрак бродит по Европе...». А не получится — так «разрушим до основания, а затем...». Горькие плоды таких научных иллюзий мы уже испытали.

«Я имею намерение всё достойное истинной жизни выводить из устройства человеческого естества. Жить нам надобно так, как Бог создал нас» [11, с. 7]. Эти мысли святителя Феофана (Говорова) явились стержнем единого метода и научного базиса изучения жизни и деятельности человека, а научное моделирование стало следовать его логике, методологии и мировоззренческим принципам [1].

Требования, о которых говорилось выше, реализуются посредством духовно-нравственного метода. Духовно-нравственные начала изучения жизни и деятельности человека дают возможность осознать тот факт, что онтогенез человека, его жизнь и деятельность не самопроизвольны. Всё в мироздании имеет личностное начало, имеет Творца. Мировоззрение и здоровье человека лишь тогда духовны и нравственны, когда раскрывают его целомудрие. Жизнь и деятельность человека соответствуют духовно-нравственному уровню, когда осуществляются в контексте спасительного служения Христа. Социальная, образовательная, культурная и научная сферы деятельности человека тому не исключение [3, с. 6].

Антропологические модели представляются отдельными изданиями по мере их готовности к изучению. Все они разработаны на основе единого научного базиса, дополняют друг друга, и каждая отражает жизнь и деятельность человека в определённом ракурсе.

Этико-аксиологическая модель ориентирует исследователей и практиков в ценностных оценках жизни и деятельности человека, указывает на источник истинных знаний о человеке, истинное призвание, истинную сущность и достоинство человека. Раскрывает смысл истинного познания жизни и указывает на новую экзистенциальную реальность, где происходит исцеление человека и возрождение его к жизни вечной [2].

Графическое представление физико-морфологической модели даёт инструментарию исследований требуемую математическую точность и образное понимание того, что для интеллектуального изучения непостижимо. Например, о центральном месте Благодати в устройении человеческого тела нам наглядно говорит детская игрушка — пирамидка «Петрушка». Как пирамидку невозможно собрать без центральной оси, так и естество человека не «собирается» в тело, не становится целым, не восстанавливается и не обновляется без Благодати Святого Крещения. На примере игрушки «Матрёшка» можно приблизиться к пониманию образа Божьего, дарованного

человеку. Как образ лица игрушки является замыслом художника — творца игрушки, так и личность несёт образ Творца человека и недоступна человеческим методам изучения. Как краска на лице игрушки не смешивается с её деревянным основанием, так и личность как истинный дух, полученный в Дыхании Божьем, не смешивается с естеством и находится вне материальной природы триединого тела человеческого. Как «матрёшки» не существует без рисунка, так и человека нет без образа Божьего. Физико-морфологические модели зависят от состояний, в которых человек пребывал или пребывает. Они различны для первозданного человека, падшего, рождённого, крещёного и для человека в состоянии обновления [4—6].

Рождается человек в патологическом состоянии, в «кожаных ризах». Приобщение к истинной жизни у человека «есть многотрудная борьба с самим собою — напряженная и скорбная». Этико-воспитательная модель основное внимание уделяет принципиальному подходу к воспитанию человека, ориентирует воспитателей на то, что сохранить Благодать Крещения в человеке на всю жизнь — цель истинного воспитания.

Человек, неправильно воспитанный в детстве, в дальнейшей своей жизни вообще теряет связь с Богом. Живя в грехе, он помрачается умом, слепнет духовно и не видит, «что не туда направляет жизненные силы». Болеет, жизнь его идет «вкривь и вкось» и не соответствует достоинству человека. Как изменить неестественную жизнь? Этико-психологическая модель раскрывает принципы и подходы к изучению психологии человека, живущего ложной жизнью.

Этико-валеологическая модель основное внимание направляет на помощь человеку, осознавшему пагубность ложной жизни. «Дитя пеленают, — наставляет святитель Феофан, — чтоб оно не стало уродом или с горбом; так и духовная деятельность вся должна быть повита правилами». Исцеление человека начинается с исправления его жизни.

Нравственно-аскетическая модель раскрывает вопросы практического познания истинной жизни. Благодать, очищая личность и восстанавливая в ней образ Божий, даёт возможность человеку начать образование своих сил в подобие Божие. Здесь требуются особые правила и упражнения для приобщения сил естества к истинной жизни, жизни в духе.

Системно изложив базисные понятия антропологии на основе научного моделирования, мы представили развернутый взгляд на истинную жизнь в ракурсе цельного мировоззрения и указали

направление выбора. Без этих знаний легко заблудиться в дебрях духовного и физического «целительства», ставшего очень модным в наше время. Не всё равно — какими знаниями руководствоваться в жизни.

Садовник трудится, чтобы получить плоды своего сада. Так и человек должен потрудиться над собой, чтобы принести достойный плод земной жизни. Ориентация образования в предложенном направлении поможет человеку выбрать правильный вектор своего развития. Часто жизнь наша не складывается не потому, что у нас не хватает здравого смысла или мы дурно воспитаны. Нет, отсутствие знаний об истинной жизни устремляет человека к ложным целям. Жизненные силы растрачиваются, иллюзии приносят несчастье. И понимает человек, что не то делает, а как правильно поступать — не научен.

Антропологические модели личности ориентированы и адресованы тому, кто хочет жить на уровне истинного достоинства. Они будут полезны родителям, учителям и воспитателям всех уровней, преподавателям и студентам вузов, учащимся школ. Также ими могут воспользоваться психологи, педагоги, социологи, культурологи, религиоведы, экономисты, общественные и политические деятели, осознавшие ложность секулярных знаний.

Список литературы:

1. Георгий (Тертышников), архимандрит. Святитель Феофан Затворник и его учение о спасении. М., 1999. — 569 с.
2. Евстигнеев А.И., Евстигнеев Е.А., Евстигнеев М.А. Антропология. Научное моделирование. Этико-аксиологическая модель. Учебник — Львов.: «Меганом», 2012. — 212 с.
3. Евстигнеев А.И. Духовно-нравственный подход к здоровью и болезни человека. // Актуальные проблемы психологии и медицины в условиях модернизации образования и здравоохранения. Материалы междунар. научн. конф. Россия, Чебоксары. — 2012. С. 6—8.
4. Евстигнеев А.И., Евстигнеев Е.А., Евстигнеев М.А. Антропология. Учебник. ч. 1. Львов.: Меганом, 2005. — 156 с.
5. Евстигнеев А.И., Евстигнеев Е.А., Евстигнеев М.А. Антропология. Учебник. ч. 2. Львов.: Меганом, 2007. — 134 с.
6. Евстигнеев А.И., Евстигнеев Е.А., Евстигнеев М.А. Антропология. Физико-морфологическая модель. Учебник (изд. 3-е). Новосибирск: Сибирский успех, 2012. — 156 с.
7. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. М., 1974 — 568 с

8. Леонардо да Винчи. Мыслитель // Материал из Википедии — свободной энциклопедии [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Леонардо_да_Винчи (дата обращения: 21.12.2012).
9. Мои расследования. Нет ничего практичнее хорошей теории // Эйдोगраф [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://eidograph.livejournal.com/90155.html> (дата обращения: 21.12.2012).
10. Теория эволюции/Загадочное недостающее звено // Urbanculture [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://urbanculture.in/> (дата обращения: 21.12.2012).
11. Феофан (Говоров), святитель, Вышенский Затворник. Что есть духовная жизнь и как на неё настроиться. Почаев, 2003. — 216 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ НА ОСНОВЕ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА

Чаплыгина Надежда Николаевна

*магистрант НИУ «БелГУ», заведующий МБДОУ д/с № 34,
г. Белгород*

E-mail: cnadin76@mail.ru

Каждое учреждение независимо от сферы деятельности и размеров представляет собой целостное образование, действующее по объективным законам развития. В силу этого его можно рассматривать как систему с определенным набором элементов, структурой, функционированием, развитием. Дошкольное образовательное учреждение имеет свою ярко выраженную специфику: цели, структуру коллектива, виды и содержание информационных и коммуникативных процессов. Поэтому сегодня невозможно обеспечить благоприятные условия для творческой работы коллектива дошкольного образовательного учреждения без целенаправленного и научно обоснованного управления.

Сферой управления в образовательном учреждении должны стать субъекты образовательного процесса в их отношениях в процессе педагогической деятельности. Понятие «педагогический коллектив» используется нами как общность педагогов дошкольного образовательного учреждения, объединенных на основе мировоззренческих взглядов, воспитательных целей и задач.

Любым коллективом, чтобы он не распался и продолжал выполнять возложенную на него целевую функцию, необходимо руководить. При этом под руководством понимается целенаправленное воздействие лиц, наделенных функциями и компетенциями руководителей, на коллективы и индивидов, т. е. взаимодействие руководителей и исполнителей, целью которого является постоянное обеспечение оптимального функционирования определенной системы в целом [3, с. 132].

В последние годы много внимания уделяется управлению педагогическим коллективом на основе маркетингового подхода. Необходимость разработки маркетингового подхода к управлению педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения вызвана несоответствием классической, традиционной модели управления педагогическим коллективом новым социально-экономическим реалиям общества; важностью научного поиска путей преобразования дошкольных учреждений в образовательные организации нового типа, ориентированные на запросы родителей и инновационные преобразования.

Практическое освоение и применение маркетинга дошкольного образовательного учреждения включает подготовку организаторских и научно-педагогических кадров, способных мыслить и действовать в категориях и на принципах маркетинга, использовать присущие ему инструменты и приемы применительно к особенностям образовательных услуг, процессов и результатов их оказания [5, с. 126—129].

Маркетинговый подход к управлению педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения, на наш взгляд, необходимо рассматривать как доминирующий организационный механизм, обеспечивающий: анализ его внешней и внутренней среды, определение направлений инновационных процессов; сегментацию рынка образовательных услуг и выявление инновационных сегментов; позиционирование организаций в окружающей среде прежде всего средствами интернет-маркетинга с целью достижения инновационных социально-педагогических и экономических эффектов; оптимальный уровень качества образовательных услуг; высокую конкурентоспособность организаций.

Результативность управления педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения будет выше при условии применения маркетингового подхода, что предполагает: разработку маркетинговой стратегии развития дошкольного образовательного учреждения; создание и апробацию модели управления педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения

на основе маркетингового подхода; проектирование информационного обеспечения дошкольного образовательного учреждения (создание сайта дошкольного образовательного учреждения, электронных образовательных ресурсов).

Рассмотрим данные педагогические условия более подробно.

Первое педагогическое условие — разработка маркетинговой стратегии развития дошкольного образовательного учреждения.

Маркетинговая стратегия — процесс планирования и реализации различных маркетинговых мероприятий, которые подчинены достижению поставленных перед компанией (организацией) целей [4, с. 174—177].

Выбор стратегии маркетинга определяется положением, потенциалом и традициями деятельности учреждения (фирмы, организации) на рынке, спецификой продукции, конъюнктурой рынка. Многое, естественно, зависит от структуры и методов управления учреждением, от личности руководителя и других лиц, причастных к управлению [6].

Главными целями маркетинговой стратегии образовательного учреждения являются: увеличение клиентского потока; увеличение прибыли; увеличение доли рынка; лидерство в своем сегменте [4, с. 174—177].

Маркетинговая стратегия является фундаментом успешной управленческой деятельности образовательного учреждения. Все мероприятия в области маркетинга, рекламы, связей с общественностью (PR) и продаж работают в одном направлении, а значит, согласованы с данной стратегией и не противоречат ей. Именно такие подходы эффективно реализуют маркетинговую стратегию на практике, претворяя её в жизнь. В маркетинговый план образовательного учреждения входит шесть шагов-этапов: анализ ситуации, цели, стратегия, тактика, бюджет и контроль [4, с. 174—177].

Разработка маркетинговой стратегии для дошкольного образовательного учреждения способствует решению и профилактике многих управленческих проблем, что, в свою очередь, является ресурсом для её эффективного функционирования и развития.

Второе педагогическое условие — создание и апробация модели управления педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения на основе маркетингового подхода.

Цель: совершенствовать стратегию развития МБДОУ на перспективу, вести поиск союзников в социальном окружении, завоевать авторитет среди родителей, совершенствовать имидж МБДОУ, повышая его рейтинг.

Задачи: повысить профессиональное мастерство педагогов, работающих в режиме развития, путем разработки образовательных программ для отдельных групп педагогов, объединяющихся по личным качествам, психологической совместимости, степени заинтересованности; продолжить сотрудничество МБДОУ с общественными, научными, культурными учреждениями района, города; разработать систему мероприятий (аналитической режимной деятельности) по изучению потребностей (спроса) родителей, ребенка, общества, молодого специалиста.

Принципы: демократичность; актуальность; прогностичность; оперативность; анализ запросов ребенка, семьи; динамичность управления; открытость МБДОУ социально-образовательной инфраструктуре района, города.

Ресурсы: материальные; кадровые; финансовые; временные.

Направления: аналитическое и рекламное.

Методы управления: методы экономического стимулирования сотрудников (доплата за активное участие; выплата гонораров за публикации в сборниках; разовые премии); административные методы (рациональная расстановка кадров на рабочие места; указы, распоряжения в рамках деятельности МБДОУ); психолого-педагогические методы воздействия (совет, просьба, пожелание; стимуляция творческой активности, инициативности работников и др.); методы общественного воздействия (вовлечение сотрудников в управление; развитие демократических начал в процессе обсуждения проблем, стратегии развития МБДОУ; атмосфера конкуренции; обеспечение разумной свободы личности каждого педагога).

Контроль: вычленение приоритетных направлений контроля; объединение усилий педагогического коллектива, родительской общественности в осуществлении внутреннего контроля; установление взаимопонимания; соблюдение норм корректности, гласности; организация контроля в системе.

Результативность: создание маркетинговой системы управления МБДОУ.

Реализация данной модели в практике управления педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения, на наш взгляд, будет совершенствовать стратегию развития МБДОУ на перспективу, вести поиск союзников в социальном окружении, совершенствовать имидж МБДОУ, поможет завоевать авторитет среди родителей, повышая его рейтинг.

Третье педагогическое условие — проектирование информационного обеспечения дошкольного образовательного учреждения.

Важным для нашего исследования является маркетинговый подход, предполагающий информационное обеспечение маркетинга и рассматриваемый нами как интеллектуальный стратегический ресурс [1, с. 209].

Информация (от лат. — разъясняя, поясняя) — сведения, снижающие неопределенность (отсутствие или недостаточность информации). Информация необходима для принятия управленческих решений. Маркетинговая информационная система — это совокупность постоянно функционирующих приемов и ресурсов для сбора, классификации, анализа, оценки и распространения актуальной информации с целью ее использования для принятия эффективных маркетинговых решений.

Процесс информатизации ДОУ носит поэтапный (многоуровневый) характер, его цели и задачи в немалой степени определяются особенностями конкретного этапа реализации. К настоящему времени широкое распространение получили два основных подхода к проведению информатизации ДОУ. Первый — информатизация ДОУ как предприятия: ДОУ рассматривается как многофункциональное учреждение, значительная часть работы которого строится по законам деятельности обычного предприятия. В этом случае в первую очередь автоматизируется финансово-хозяйственная деятельность: бухгалтерия, материально-технический учет, учет кадров. Такой подход не способствует созданию полноценного информационного образовательного пространства, да и применим он лишь в тех учреждениях, где существует основа для информатизации административно-хозяйственной работы (например, имеется собственная бухгалтерия).

Основу другого подхода составляет информатизация образовательно-воспитательного процесса, где формирование единого информационного пространства ДОУ осуществляется через информатизацию педагогической деятельности. Создание полноценного единого информационного пространства ДОУ требует сочетания различных подходов к проведению информатизации с обязательным учетом специфики конкретного ДОУ [2, с. 3—9].

Процесс информатизации в ДОУ включает в себя ряд показателей: готовность и способность педагогов эффективно работать в новой информационной среде и изменяющихся организационных условиях (педагогическая ИКТ — компетентность работников образования); изменения на занятиях соорганизованности участников воспитательно-образовательного процесса (изменение регламентов, процедур, работы ДОУ); изменения в методах и организационных

формах работы детей, отдельных педагогов и педагогического коллектива ДООУ в целом (распространение ИКТ методов и организационных форм образовательной работы) [1, с. 211]. Технологии позиционирования образовательных услуг (электронные образовательные ресурсы, интернет-маркетинг и др.) позволят учреждениям быть конкурентоспособными и активно позиционировать инновационные образовательные продукты своим коллегам, родителям и общественности в условиях мировой сети Интернет.

Таким образом, результативность управления педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения будет выше при условии применения маркетингового подхода, что предполагает, по нашему мнению, выполнение следующих педагогических условий: разработку маркетинговой стратегии развития дошкольного образовательного учреждения; создание и апробацию модели управления педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения на основе маркетингового подхода; проектирование информационного обеспечения дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Езопова С.А. Менеджмент в дошкольном образовании. — М., 2003. — 320 с.
2. Концепция информатизации образования// Информатика и образование. — № 1, 1990. — С. 3—9.
3. Ладанов И.Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки. — М., 1995. — 496 с.
4. Романова О.Н. Маркетинговая стратегия образовательного учреждения в реализации федерального государственного образовательного стандарта образования// Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 174—177.
5. Шпаченко И.А., Складанюк И.С. Создание и организация маркетинговой службы дошкольного образовательного учреждения // Вестник ТГПУ, 2011. — № 1 (103). — С. 126—129.
6. Энциклопедия маркетинга: [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.marketing.spb.ru/>.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

МОДЕЛИРОВАНИЕ АДАПТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ларин Сергей Николаевич

*канд. тех. наук, ст. науч. сотр., ФГБУН
Центрального экономико-математического института РАН,
г. Москва*

E-mail: sergey77707@rambler.ru

Герасимова Елена Владимировна

*науч. сотр., ФГБУН
Центрального экономико-математического института РАН,
г. Москва*

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 11-06-00974а «Проектирование образовательного процесса на основе интеллектуальных адаптивных семантических и когнитивных моделей».

Одним из перспективных направлений развития информатизации в сфере образования является адаптация современных педагогических информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) к индивидуальным возможностям и запросам пользователей. Под адаптивными понимают системы, в которых заложены возможности модификации алгоритмов их функционирования в ответ на действия пользователей или изменения характеристик внешней среды. Адаптивные педагогические ИКТ особенно актуальны, если количество пользователей системы велико, а их знания и навыки обучения существенно отличаются [2, с. 94]. При этом объем дидактического контента педагогических ИКТ позволяет варьировать способы представления информации. В качестве примера можно привести всем известные системы электронного обучения «eLearning Server 3000», «Орокс», «Прометей» и др.

Для большинства педагогических ИКТ характерны три базовых направления адаптации: адаптивный поиск информации, адаптивное представление информации, адаптивная навигационная поддержка. Хотя существующие подходы к моделированию современных педагогических ИКТ позволяют реализовать все базовые направления адаптации в отдельности, в них не учитывается возможность комплексной адаптации, а также не предусматривается возможность применения функционала педагогических ИКТ в качестве инструментария для определения адекватности запросам пользователей наполнения их дидактического контента информационными объектами [1, с. 143].

Обоснуем необходимость и возможность единого подхода к формализации структуры дидактического контента и декомпозиции наполнения адаптивных педагогических ИКТ информационными объектами (ИО). Для этого воспользуемся методами математического моделирования адаптивных педагогических ИКТ, которые позволяют описать структуру дидактического контента, индивидуальный профиль пользователя (ИПП) и условия его взаимодействие с системой.

Модель структуры дидактического контента адаптивной педагогической ИКТ можно представить в виде совокупности:

$$\bar{\Omega} = (\bar{S}, <, \rightarrow) \quad (1),$$

где: $\bar{S} = (L, \bar{A}, \bar{V}, \mu)$ — статическая модель структуры дидактического контента, предусматривающая возможность поиска и навигации;

L — конечное множество ИО, образующих дидактический контент адаптивных педагогических ИКТ;

$\bar{A} = \{a_1 \dots a_{\bar{M}}\}$ — множество характеристик ИО;

\bar{M} — количество характеристик,

$\mu : \bar{A} \rightarrow \bar{V}$ отображение, ставящее в соответствие каждой характеристике a_i множество её допустимых значений $V_i \in \bar{V} = \{V_1 \dots V_{\bar{M}}\}$. Таким образом, каждый ИО в составе дидактического контента педагогической ИКТ представлен в виде некоторого множества упорядоченных пар, имеющих вид:

$$\{(a_1, v_1), (a_2, v_2), \dots, (a_{\bar{M}}, v_{\bar{M}})\} \quad (2).$$

Отношение вложенности $<$ определяет иерархическую структуру дидактического контента: $l_i < l_j$, если l_j детализирует содержание l_i , $\forall l_i, l_j \in L$. Через $d(l_i, l_j)$ обозначена длина пути из вершины l_i в вершину l_j дерева $(L, <)$. ИО $l_i \in L$ будем называть *агрегирующим* (и обозначать l^*), если $\exists l_j \in L: l_i < l_j$ и *атомарным* — в противном случае. Такое разграничение позволяет значительно упростить выявление связей между ИО (для групп объектов), а так же задание значений характеристик ИО.

Отношение предшествования \rightarrow задает логическую последовательность предъявления информационных объектов: $l_i \rightarrow l_j$, если содержание l_i предвяряет содержание l_j , $\forall l_i, l_j \in L$. \rightarrow позволяет определить предел декомпозиции информационных объектов: если $L(l^*) = \{l \in L : d(l^*, l) = 1\}$ и l — атомарный, то $\forall l_i \in L(l^*), \exists l_j \in L(l^*) : l_i \rightarrow l_j$. Отношение $<$ задает на множестве L частичный порядок. Аналогичное утверждение справедливо и для отношения \rightarrow .

Представление модели дидактического контента в виде совокупности ИО двух типов, их характеристик, а также явное задание связей между ними, позволяет в дальнейшем реализовать опосредованное управление действиями пользователя с помощью корректировки результатов поиска и отбора дидактического контента с учетом его индивидуальных способностей.

Модели траекторий обращения пользователя к ИО дидактического контента строятся на базе сопоставимых характеристик ИО и ИПП. К ним относятся:

A — множество характеристик ИО, используемых для адаптации, $A = \{a_1 \dots a_M\} \subseteq \bar{A}$; $V = \{V_1 \dots V_M\} \subseteq \bar{V}$, $M \leq \bar{M}$;

\bar{B} — множество всех характеристик ИПП;

\bar{W} — семейство множеств их допустимых значений;

$\eta : \bar{B} \rightarrow \bar{W}$; $B \subseteq \bar{B}$ — множество характеристик ИПП, используемых для адаптации;

$W = \{W_1 \dots W_N\} \subseteq \bar{W}$, N — количество характеристик.

Принято выделять два типа характеристик ИПП ($B = B^S \cup B^O$, $B^S \cap B^O = \emptyset$):

1) субъективные характеристики $B^S = B_p^S \cup B_R^S$, определяют предпочтения пользователя по выбору дидактического контента — $B_p^S = \{b_1 \dots b_{N_p}\}$, а так же ограничения, накладываемые на процесс взаимодействия с адаптивных педагогических ИКТ — B_R^S

$=\{b_{Np+1}...b_{Ns}\}$. При этом значения субъективных характеристик задаются пользователем, исходя из его индивидуальных предпочтений на любом этапе его взаимодействия с адаптивными педагогическими ИКТ;

2) значения объективных характеристик $B^O=\{b_{Ns+1}...b_N\}$ определяются адаптивной педагогической ИКТ по результатам взаимодействия пользователя с очередным ИО дидактического контента.

Субъективные характеристики определяют параметры запроса пользователя на получение дидактического контента, который может быть представлен в виде упорядоченных множеств:

$$\{(b_1, w_1, f_1), (b_2, w_2, f_2), \dots, (b_{Ns}, w_{Ns}, f_{Ns})\}, f_i = F(b_i), \sum_{i=1}^{Ns} f_i = 1 \quad (3),$$

где: отношение $F : B^S \rightarrow [0,1]$ ставит в соответствие каждой субъективной характеристике весовой коэффициент её значимости для пользователя;

$\lambda_S : B^S \rightarrow A$ отображение, ставящее в соответствие субъективным характеристикам ВПП характеристики ИО.

Величина $\beta : B^O \rightarrow B^S$ определяет соответствие объективных и субъективных характеристик ВПП. Тогда $\lambda_O : B^O \rightarrow A$, $\lambda_O = \lambda_S \times \beta$ — отображение, ставящее в соответствие совокупности объективных характеристик ИПП набор характеристик ИО.

Если значения характеристик ИО и ИПП определяются соотношением:

$$\forall i=1..M : [a_i - \lambda_S(b_{k1}, \dots, b_{ki})] \leq e_i \quad (4),$$

где: $a_i \in A$, $1 \leq ki \leq N_S$, S $b_{ki} \in B^S$, а e_i — критические значения, определяемые экспертным путем, то ИО соответствует субъективным характеристикам ИПП. Если при этом аналогичные соотношения имеют место для объективных характеристик, то ИО соответствует ИПП в целом.

Отражение взаимодействия пользователя с адаптивными педагогическими ИКТ включает два этапа: разработка модели опорной траектории и конкретизация модели адаптивной траектории.

Первая модель имеет вид $TR^{om}=(\Omega, B^S, F, \lambda_S, \rho)$, где $\Omega=(S, <, \rightarrow)$, $S=(L, A, V, \mu)$. TR представляет собой совокупность подмножества ИО дидактического контента DQ и отношения \rightarrow . Полагаем, что $l_i \rightarrow l_j$,

если ИО l_i был предъявлен пользователю раньше ИО l_j , $\forall l_i, l_j \in DQ \subseteq L$. При этом $l_i \rightarrow l_j \Rightarrow l_i \rightarrow l_j, \forall l_i, l_j \in DQ$. Обратное не верно.

Построение опорной траектории пользователя u (TR^{on}) основывается на выделении кластеров пользователей, обладающих близкими значениями характеристик ИПП. Функция ρ определяет меру сходства ИПП на основе субъективных параметров B^S . Поскольку смысл характеристик и шкалы измерения их значений могут варьироваться, в качестве меры сходства можно предложить, например, коэффициент Гауэра [3], который допускает одновременное использование признаков, измеренных в различных шкалах (количественной, порядковой и номинальной):

$$\rho = \rho(B^S(u), B^S(v)) = \left[\sum_{i=1}^{N_S} G_i^{uv} \times f_i^u \right] : \sum_{i=1}^{N_S} f_i^u, v \in U \quad (5)$$

где: G_i^{uv} — разность значений признаков (способ вычисления определяется видом шкалы измерения),

f_i^u — весовой коэффициент признака, задаваемый пользователем $u \in U$, U — множество всех пользователей системы. Конкретный пользователь u отнесен к кластеру, который обозначен через $C^u \in U$.

Опорная траектория обращения пользователя $u \in U$ ($TR^{on}(u)$) к ИО выбирается из множества $\{TR(v)\}$, где $v \in C^u$, с учетом ограничений B_R^S , исходя из условия:

$$TR^{on}(u) = TR(v) : \Xi(BS(v), BO(v)) \rightarrow \min, \forall v \in C^u.$$

Модель адаптивной траектории предъявления ИО пользователю определяется совокупностью $TR = (\Omega, B, F, \lambda S, \beta, \phi)$. При этом субъективные и объективные параметры модели представляют собой характеристики ИПП. Мера сходства ИПП задается функцией: $\phi = \phi(B(u), B(v))$, где $B = B^S \cup B^O$. Значения характеристик B^O и функции ϕ изменяются после прохождения пользователем очередного ИО. Изменение значений B^S инициирует пользователь. Такая модель позволяет адаптировать представление дидактического контента DQ пользователю в соответствии с динамически изменяющимися характеристиками его ИПП.

Алгоритм динамического адаптивного отбора дидактического контента DQ на основании субъективных и объективных характеристик ИПП включает: оценку соответствия субъективных

и объективных характеристик ИПП и последующий выбор опорной траектории для пользователей, отнесенных к определенному кластеру. Для подбора ИО используются условие (4). Под достижением целей в условиях заданных ограничений понимается установление равенства значений объективных характеристик значениям субъективных характеристик ИПП или их превышение.

Рассмотренная нами совокупность математических моделей обеспечивает комплексную адаптацию педагогических ИКТ, поскольку основные параметры моделей и связи между ними жестко не фиксируются и могут варьироваться в зависимости от вида используемых технологий и решаемых ими задач.

Список литературы:

1. Современные образовательные технологии. / Под ред. Н.В. Бордовской. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
2. Тюкин И.Ю., Терехов В.А. Адаптация в нелинейных динамических системах. — М.: ЛКИ, 2008. — 384 с.
3. Gower J.C., Ross G.J. Minimum spanning trees and single linkage cluster analysis. // *Appl. Stat.* 1969. V. 18. № 1. P. 54—64.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПЦИЙ, ТЕОРИЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США

Билецкая Ирина Александровна

*канд. пед. наук, доцент Уманского государственного
педагогического университета имени Павла Тычины,
г. Умань*

E-mail: iryssa-1@mail.ru

Сегодня в американской практике обучения используется несколько десятков различных подходов к изучению иностранного языка, каждый из которых претендует на высокую результативность. Но к оптимальному варианту решения этой проблемы педагоги еще не пришли, о чем свидетельствуют многочисленные работы отечественных и зарубежных исследователей прошлого и современности. Научной основой для изучения проблемы являются исследования П. Беха, Л. Биркун, О. Першуковой, В. Раушенбаха, Э. Фехнера, Л. Хоменко, Б. Шубасевич. Разработкой собственных теорий изучения иностранного языка занимались в зарубежной практике М. Берлиц, Н. Брукс, Ст. Крашен, Л. Кремин, Р. Ладло, У. Риверз, Ч. Фриз.

Одним из традиционных подходов к изучению иностранного языка в США является структурный. Нужно подчеркнуть, что именно американцы заложили основы структурной лингвистики. Структуралисты рассматривали язык как систему структурно повязанных элементов для кодирования значений: фонем, морфем, слов, структур и предложений. Уровни лингвистических единиц рассматривались как системы в системах с пирамидальной структурой: от фонематической системы к морфемной и далее, соответственно, к системам единиц высших уровней — фразам, частям сложного предложения, предложениям. Изучение языка, как предполагалось, состояло в овладении этими элементами или их блоками и правилами их объединения в элементы высших уровней.

Ключевой постулат структуралистов состоит в том, что первичная среда обитания языка — устная. Устная речь и является языком. Письменная речь — вторичная, поскольку мы сначала учимся разговаривать, а потом писать. Это положение перечило взгляду о том, что устная речь считалась лишь несовершенной реализацией письменной.

Такой подход к анализу языка заложил основы научного подхода к его обучению. В 1961 году американский ученый У. Молтон (W. Moulton) на IX международном конгрессе лингвистов огласил лингвистические принципы методики обучения иностранному языку:

- Язык — это устная речь, не письмо.
- Владение языком — это овладение навыками.
- Необходимо обучать языку, а не знаниям о языке.
- Язык — это то, как говорят его носители, а не то, как они

должны говорить.

- Языки отличаются [1, с. 12—13].

Несмотря на то что структурный подход продолжал быть популярным в 60-е годы XX века, все же в этот период его начали критиковать, особенно такие моменты:

1. Описание грамматической системы не совсем доскональное. В нем нет правил, необходимых для сложения нескончаемого ряда грамматических предложений.

2. Он слишком много внимания уделяет грамматическим явлениям второстепенного значения и, таким образом, нивелирует важные обобщения.

3. Недостаточно внимания уделяется синтаксическим связям.

4. Он не предлагает учителям критерии для определения правильности высказывания с грамматической точки зрения и не выделяет критерии для исправления ошибок.

5. Исключение американскими структуралистами понимания значения препятствует систематическому обучению пониманию устных и письменных текстов.

6. Акцент на формальных критериях использования ситуативных и семантических аспектов и на развитии навыков ведет к тому, что учитель и учащиеся манипулируют структурами и не используют их в реальной жизни.

7. Педагоги рассматривают язык как единую величину и не берут во внимание проблемы обучения.

8. Учителя и учащиеся не имеют возможности креативного подхода к изучению языка.

В то же время можно выделить и положительные аспекты структурного подхода:

1. Это первый подход, который предлагает в основу обучения иностранному языку положить лингвистические и психологические теории.

2. Попытка приобщить к изучению языка много людей.

3. Акцент на синтаксисе, а не только на вокабуляре и морфологии.

4. Развитие разнообразных умений.

5. Использование простых приемов.

Второе теоретическое направление — функциональное, соответствующее которому язык является средством передачи функционального значения. Он подчеркивает важность семантического и коммуникативного измерений языка, в отличие от чисто грамматических характеристик, а также направлен на определение и организацию содержания обучения языку на основе категорий значения и функции, а не структуры языка и его грамматики.

Ученый Р. Мильруд утверждает, что в процессе развития подходов к обучению языкам наблюдается тенденция сближения учебного процесса и деятельности человека. Он говорит: «Это происходит не случайно, так как подход к обучению иностранным языкам включает статичность и деятельность. Это значит, что обучение иностранным языкам может организовываться и как общая деятельность учителя и учащихся, и как застывший слепок из этой деятельности. При деятельностном подходе в учебном процессе возникают значащие для учащихся цели, реализуются важные мотивы, доминирует индивидуальная значимость. При статическом подходе учащийся как особь фактически бездействует» [4, с. 15]. То есть можно выделить статический и деятельностный подходы к обучению языкам. Каждый из них непосредственно обозначает цели, содержание обучения, мотивы учения и т. д.

В соответствии с позицией многих исследователей, на подходы к обучению языка в различные исторические отрезки времени влияли подходы к изучению познавательных процессов. Понимая недостаточность лингвистических теорий для определения теоретической основы конкретных подходов к обучению языку, в американской педагогике подчеркивают значение теорий изучения языков, которые дают ответы на вопросы о психолингвистических и когнитивных процессах, участвующих в изучении языка, и об условиях активизации его изучения [3].

В 50-60-х годах XX века обучение иностранным языкам находилось под влиянием бихевиоризма. Бихевиористическая концепция учебной технологии сосредотачивается на познавательных процессах низшего уровня, когда мотивы удерживаются под контролем благодаря созданию конкретных условий. Таким образом, учебный план, в соответствии с этой концепцией, создается шаг за шагом, охватывая небольшие разделы учебного материала, а результаты освоения этих «порций» учебного материала можно сразу же зафиксировать. Это и есть цель такого обучения [5, с. 51].

Этот подход рассматривает изучение иностранного языка как процесс имитации и усиления: учащиеся пытаются копировать то, что они слышат, и благодаря регулярной практике у них вырабатываются необходимые навыки овладения языком. Считается, что особенности первого языка влияют на изучение второго языка: школьники «переносят» звуки, структуру с одного языка в другой. При этом различают два типа переноса. Подобия между двумя языками ведут к «позитивному перенесению»: становится возможным использование навыков первого языка во время изучения второго. Отличия же влекут «негативное перенесение», в целом известное как интерференция, которая выступает основным источником трудностей в изучении иностранного языка. Основная цель бихевиористического обучения состоит в том, чтобы формировать новые правильные лингвистические умения через интенсивную практику, минимизируя ошибки интерференции в этом процессе.

Базируясь на бихевиористической теории обучения языку, Дакин (Dakin, 1973) идентифицирует три основных принципа изучения языка:

1. В соответствии с принципом тренировки изучению языка способствует постоянная практика.
2. Принцип результативности делает ударение на важности поддержки ответов учащихся и их нецелесообразного исправления.
3. Принцип развивающего изучения языка посредством овладения материалом частями (шаг за шагом).

Эти принципы начинают действовать при условии, если изучение языка выступает как процесс формирования навыков. Автоматические реакции учащихся (ответы) являются результатом постоянных стимулов. Интерес и мотивационные стимулы способствуют автоматическому, систематическому изучению языка. Уровень трудностей, которые возникают во время изучения языка, зависит от количества времени, отведенного на овладение иноязычными моделями. Время, которое используется на то, чтобы контролиро-

ванные ответы стали автоматическими, зависит от индивидуальных особенностей учащихся, учебных условий и методики.

В начале 80-х годов когнитивная модель обучения постепенно вытесняет бихевиористическую модель в обучении иностранным языкам. Направление когнитивизма описано в разработках американского ученого Н. Хомски (N. Chomsky). В соответствии с его взглядами речь — это не форма поведения, а сложная, базирующаяся на правилах система. Изучение этой системы способствует овладению языком. Исследователь считал, что в процессе изучения языка ребенок постепенно овладевает компетентностью, которая и дает ему возможность стать творческим пользователем языка. Особенно важным в теории Н. Хомски является довод о том, что овладение языком — это не только процесс выработки речевых навыков, но и овладение грамматическими и другими его структурными элементами [6, с. 31—33].

Ученик в когнитивной модели не пассивен, он активный участник в процессе овладения и использования знаний, он действует конструктивно, воспроизводит все учебные ситуации. Характерным является то, что учащиеся оцениваются в соответствии с их познавательными способностями в творческом подходе к выработке гипотез о структуре иностранного языка. Они формулируют правила, испытывают их и вносят изменения, если они неправильны. Изучение языка происходит путем перехода с одного уровня на другой, когда учащиеся получают более глубокие знания второго языка.

Теория познавательного кода, которая возникла на базе когнитивизма, делает акцент на овладении языком с помощью умственных процессов, с помощью использования различных стилей и стратегий учебно-познавательной деятельности. Как выяснили исследователи, когнитивные стили порождают конкретные стратегии обучения. Рубин и Стерн (Rubin and Stern, 1975), изучавшие эти стратегии в контексте овладения иностранными языками, выделили 7 характеристик, необходимых для успешного изучения иностранного языка: желание угадывать и точность угаданного; сильная мотивация к общению; развязность; внимание к речевой форме; поиск партнеров по общению; самоконтроль речи; внимание к содержанию.

Более поздние исследования М. О'Мейли выявили 24 стратегии изучения иностранного языка, которые можно разделить на три большие группы:

- метакогнитивные стратегии, включающие планирование обучения, осознание процесса обучения, оценку результатов и т. д.;

- когнитивные стратегии, повязанные непосредственно с оперированием учебным материалом (повторение, группирование, дедукция, конспектирование, запоминание ключевых слов и т. д.);
- социоаффективные стратегии, предполагающие сотрудничество, а также компенсаторские стратегии выяснения непонятого (переспрашивание, парафраз, примеры и т. д.).

Альтернативой этим подходам к обучению иностранным языкам выступает герменевтический подход. Анализируя его особенности, польский исследователь А. Гофрон пришел к выводу, что в соответствии с этим подходом «действительность создается в диалоге, который ведет ... людское сообщество, это творение одновременно является и пониманием действительности...» [2, с. 104]. При этом ударение делается на креативном значении языка, поскольку при таком подходе очень важным является конкретизированная связь между лексическим составом и морфологическими категориями конкретного языка; языком как этническим явлением и коллективным, культурным видением мира, характерным для пользователей этого языка.

Можно также выделить универалистскую теорию, последователи которой изучают широкий спектр языков с целью изучить, чем они отличаются и какова причина этих отличий. Они исследуют языковые модели, универсалии и утверждают, что существует прирожденная склонность к изучению языка (природные навыки), а конкретные условия способствуют ее развитию (воспитание). Иницируется поиск значения. Различные виды деятельности и учебные материалы необходимо презентовать в релевантной и интересной манере, чтобы обеспечить последовательное изучение языка.

Следующая, нативистская, теория базируется на том, что изучение языка является биологически определенным. Каждый человек рождается с врожденными способностями к изучению языка. В соответствии с этим взглядом окружающая среда только способствует развитию этих способностей, а они определяют, что именно изучает ребенок. Много речевых навыков у детей формируется еще до начала учебы в школе, таким образом доказывая правильность этого взгляда. Нативисты также утверждают, что учащиеся сами активно вырабатывают грамматические правила, если они постоянно слушают язык и пытаются сформулировать речевые модели. Школьники совершенствуют свои знания языка, преодолевая конкретные уровни. Например, они не смогут заниматься самокоррекцией ошибок, если не будут на соответствующем уровне развития.

Теория социальной интеракции состоит в предположении, что человеческий язык возник в результате взаимодействия между людьми, выполняя социальную функцию. Последователи этой идеи далее утверждают, что окружающая среда играет ключевую роль, а взрослые создают благоприятное лингвистическое окружение для детей. Учащиеся, изучающие язык, требуют постоянного его исправления для развития необходимой компетенции [8].

Социальная интеракция выступает в основе овладения языком, она обеспечивает модель обсуждения возможностей. Л. Выготский был убежден, что учащиеся привносят в изучение два уровня развития: фактический и потенциальный. Эти два уровня являются своего рода зоной ближайшего развития. Учащиеся могут переходить с фактического уровня на ближайший через социальное взаимодействие друг с другом.

Дальнейшие психологические и методические исследования показали, что успешность овладения иностранным языком определяют не только умственные процессы, но и эмоциональная сфера школьников. Идея о существенном влиянии чувств на эффективность обучения в целом и на изучение иностранного языка в частности развилась в недрах гуманистической психологии, основателем которой является американский психолог К. Роджерс (C. Rogers). Его гуманистическая концепция обучения иностранным языкам нашла развитие в работах Ч. Каррена (Ch. Curgen) и многих других исследователей, которые среди важных для изучения иностранных языков характеристик личности называют мотивацию, уровень беспокойства, уровень самооценки, склонность к риску, экстравертность.

Автор концепции, известной как «групповой метод» (community language learning), Ч. Каррен сосредотачивается в основном на условиях, необходимых для успешного обучения. У него наиболее важным фактором успешного обучения является атмосфера в классе [7, с. 11—12].

Охарактеризованные подходы к изучению языка в американской педагогике существенно влияют на процесс изучения иностранных языков в образовательных заведениях США, поскольку они определяют методы их обучения.

Необходимо указать, что традиционные теории обучения языку сфокусированы в основном или на процессе изучения языка, или на условиях активизации его изучения, иногда они учитывают оба измерения. Теории, направленные на процесс овладения языком, опираются на формирование навыков. Теории, направленные на создание условий успешного обучения, подчеркивают значение

природы личностного и физического контекста, при котором происходит изучение языка [3].

Таким образом, как справедливо подчеркивает Е. Кузнецова, на основе различных подходов в языковом образовании обосновываются теоретические принципы процесса обучения, базовые положения лингвистических теорий и теорий обучения, на которые ссылаются во время разработки отдельных методов обучения языкам. На уровне языковых теорий определяются модели речевой компетенции. А на уровне теории обучения выделяются центральные слагаемые процесса обучения и условия, влияющие на успешность изучения языка.

И все же необходимо заметить, что некоторые теории обучения иностранному языку направлены в целом на формирование устных речевых умений, другие выбирают в качестве наиболее важного формирование общих навыков общения и акцент делают на возможности значимого самовыражения, а не на грамматической правильности или фонетической подготовке. Некоторые с самого начала уделяют внимание серьезному изучению грамматики и правильному произношению [3].

Последние десятилетия характеризуются возникновением важных инноваций в теории, исследованиях и практике, которые вносят изменения в изучение иностранных языков в США и сводятся к двум доминирующим парадигмам: пропозиционной (структурный и функциональный подходы) и процессуальной (целевой и процессуальный подходы). Наиболее существенные изменения в обучении языку относятся к следующим позициям:

1. взглядам на язык;
2. взглядам на учебную методологию;
3. взглядам на роль учащегося в учебном процессе;
4. взглядам на планирование учебного процесса.

Эти инновации обозначают перемещение акцента с предмета, который изучается, на учебный процесс.

Таким образом, теоретический анализ различных концепций, теорий и научно-методических подходов свидетельствует, что среди американских исследователей нет согласованности в отношении четкого определения существующих теорий обучения языкам, особенно выделившихся в последние десятилетия XX и в начале XXI веков. Изучение диахронического аспекта развития современных подходов к изучению иностранного языка четко свидетельствует, что существующая палитра подходов, теорий и концепций была подготовлена предыдущими усилиями теоретиков и практиков в сфере

обучения языку. Развитие подходов является следствием несостоятельности предыдущих в удовлетворении социально-экономических, политических, культурных потребностей владения иностранными языками, неудовлетворения ученых и учителей-практиков результатами обучения, стремления к улучшению состояния сферы образования, поскольку многоязычие постепенно становится одной из наиболее характерных черт современного общества.

Список литературы:

1. Гапонова С.В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ столітті // Іноземні мови. — 2010. — № 1—2. — С. 11—15; 18—22.
2. Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи : монографія. — К.: Вища школа, 2003. — 152 с.
3. Кузнецова О.Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: дис. ... докт. пед. наук. — Харків, 2002. — 494 с.
4. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 5. — С. 13—18, 40.
5. Пасинкова І.В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США: дис. ... канд. пед. наук. — К., 2005. — 193 с.
6. Chomsky N. Review of Verbal Behaviour // Readings in the Psychology of Language; ed. by L.A. Jacobovits, M.S. Miron. — N.J.: Prentice Hall, 1967. — P. 142—171.
7. Curran C.A. Counseling-learning in second language. — East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications, 1976.
8. Garza E.A. Second Language Acquisition [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.scribd.com/doc/14414030/2/How-Do-Learners-Acquire-a-Second-Language (дата обращения 15.12.2012).

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

Кальчук Валентина Ивановна

*зам. директора по УВР МБОУ г. Астрахани «НШДС № 106»,
ассистент кафедры «Общая психология»
Гуманитарного института АГТУ,
г. Астрахань
E-mail: marinka_malinka2005@rambler.ru*

Бакурская Валерия Олеговна

*студентка 4 курса ДПП41/1, АГТУ,
г. Астрахань
E-mail: cosmopoliten55@mail.ru*

В психологической и педагогической науке Э.В. Андреева [1], Л.И. Божович [2], М.Р. Гинзбург [5], М.В. Найн [10], М.А. Пастушкова [11] и др. широко исследовали проблему развития познавательных процессов.

В младшем школьном возрасте познавательное развитие является сложным комплексным феноменом. Оно включает развитие восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения. Эти процессы представляют собой разные формы ориентации ребенка в окружающем мире, в себе самом, регулируют его деятельность. Возрастной период младшего школьника важен для развития познавательных потребностей ребенка, т. к. в этом возрасте заметно нарастают возможности инициативной преобразующей активности. Познавательные потребности находят выражение в форме деятельности, которая направлена на обнаружение нового (исследовательской, поисковой активности). Основные вопросы этого возрастного периода: «Почему?», «Зачем?», «Как?». Младшие школьники пытаются сами найти ответ, использовать свой небольшой опыт для объяснения непонятного, а порой и провести собственный эксперимент [3].

Познавательные интересы, внимательное рассматривание, самостоятельный поиск информации, стремление узнать у взрослого ответы на все интересующие вопросы — характерная особенность этого возрастного периода. Младший школьник проявляет инициативу, наблюдает, стремится разузнать, интересуется явлениями живой и неживой природы.

Будучи включенным в познавательную деятельность, познавательный интерес, теснейшим образом связан с формированием многообразных личностных отношений: познавательной деятельностью, избирательным отношением к той или иной области науки, участием в них, общением с соучастниками познания. Именно на этой основе — познания предметного мира и отношения к нему, научным истинам — формируется мироощущение, миропонимание, мировоззрение, активному, пристрастному характеру которого способствует познавательный интерес [13].

Познавательный интерес — общий феномен интереса, интегральное образование личности. Он имеет сложную структуру, составляющими которой являются как отдельные психические процессы (регулятивные, интеллектуальные, эмоциональные), так и выраженные в отношениях объективные и субъективные связи человека с миром [6].

Один из наиболее фундаментальных и значимых в детском развитии — интерес к познанию реального мира. Познавательная активность — мера умственного усилия, направленная на удовлетворение познавательного интереса и формируется на основе познавательного интереса. Уровень познавательной активности характеризует потребностно-мотивационную сторону жизнедеятельности индивида, направленную на конструирование и активное использование когнитивной модели реальности.

Познавательная активность младшего школьника характеризуется интенсивностью усвоения различных способов позитивного достижения результата, оптимальностью отношений к выполняемой деятельности, опытом творческой деятельности, направленностью на его практическое использование в повседневной жизни. Основой познавательной активности ребенка является отсутствие единства между сложившимися знаниями, умениями, навыками, усвоенным опытом достижения результата методом проб и ошибок и новыми познавательными ситуациями, задачами, возникшими в процессе постановки цели экспериментирования и ее достижения. Преодоление противоречия между усвоенным опытом и необходимостью трансформировать, интерпретировать его в своей практической деятельности, которое позволяет ребенку проявить творческое отношение и самостоятельность при выполнении заданий, становится источником познавательной активности. Руководство процессом развития нестандартного мышления младших школьников со стороны педагога реализуется посредством использования им различных методов и приемов активизации интеллектуальной сферы ребенка [7].

Знания являются результатом познавательной деятельности, независимо от того, в какой форме познания эта деятельность осуществлялась. Дети младшего школьного возраста могут группировать и систематизировать по внешним признакам и по признакам среды обитания объекты живой и неживой природы. Особый интерес у детей младшего школьного возраста вызывают различные явления природы, переход вещества из одного состояния в другое, изменения объектов.

Тип деятельности, в которой знания приобретались, по результатам исследования, играет решающую роль в развитии ребенка. Приобретение знаний самостоятельно или под руководством взрослого, которое осуществляется в процессе гуманистического взаимодействия, сотрудничества, сотворчества, а не только процесс усвоение знаний, умений и навыков, и является познавательной деятельностью.

Для развития познавательной активности в процессе обучения необходимо создавать обучающимся условия для самостоятельного поиска информации.

С поступлением ребенка в начальную школу в центр сознательной деятельности первоклассника выдвигается мышление. Поэтому в этот период, в ходе усвоения научных знаний, с развитием словесно-логического и рассуждающего мышления, перестраиваются и все другие познавательные процессы: восприятие в этом возрасте становится мыслящим, а память — думающей [4].

В ходе усвоения научных знаний, происходит развитие рассуждающего и словесно — логического мышления. В возрасте 7—11 лет умственные действия становятся скоординированными и обратимыми. Интеллектуальное развитие младшего школьника находится на стадии конкретных операций, согласно концепции Ж. Пиаже [8].

А.М. Матюшкин считает, что младший школьный возраст является сензитивным для:

- развития умения учиться, навыков и приемов учебной работы;
- развития навыков саморегуляции, самоконтроля и самоорганизации;
- формирования мотивов учения;
- развития устойчивых интересов и познавательных потребностей;
- усвоения нравственных и социальных норм;
- становления адекватной самооценки;

- развития коммуникативных навыков и критичности по отношению к себе и окружающим;
- раскрытия индивидуальных способностей и особенностей [9].

Познавательные процессы младших школьников, развиваются и формируются в деятельности, и прежде всего в учении.

Ведущей деятельностью младших школьников, которая осуществляется на протяжении всего обучения ребенка в школе, является учебная деятельность. В этот период она складывается и формируется, поэтому, по мнению Д.В. Эльконина, наиболее полно осуществляет свою ведущую функцию. Периодом наиболее интенсивного формирования учебной деятельности и есть младший школьный возраст [14].

Специфическая форма индивидуальной активности — учебная деятельность. Она требует специального формирования, т. к. сложна по своей структуре и характеризуется мотивами, целями.

У ребенка, поступающего в начальную школу, учебная деятельность еще не сформирована. Обучающийся, как и взрослый человек, который выполняет работу, должен знать, зачем делать, как делать, что делать, видеть и анализировать свои ошибки, контролировать себя, проводить самооценку и рефлексивную деятельность.

Младший школьник в процессе учебной деятельности самостоятельного усваивает новые знания, умения, компетенции, виды и способы деятельности, способен к организации собственной деятельности, умеет учиться, осознает важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способен применять полученные знания на практике.

Отношение младших школьников к учению определяется мотивами. В основе мотивации лежит познавательная потребность, которая связана с содержанием и процессом учения, совладением, прежде всего способом деятельности и заложена в самой учебной деятельности. Потребность в самостоятельном поиске информации и во внешних впечатлениях и рождает познавательную активность.

Содержание учебных предметов способствует развитию познавательных процессов младших школьников. Предметом познавательного интереса становятся новые знания о мире. Организация познавательной деятельности в урочное и внеурочное время также содержит в себе такую возможность. Познавательная деятельность заключается в том, что педагогом обеспечена субъектная деятельность обучающегося, ученик, добывая знания сам, осознает при этом содержание

и формы своей учебной и познавательной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует развитию познавательных процессов младших школьников.

Вот почему отбор содержания учебного материала является важнейшим звеном формирования интереса к учению.

При организации учебно-воспитательного процесса необходимо учитывать, что у младших школьников преобладает наглядно — образное и наглядно — действенное мышление.

На этапе первоначального предъявления информации обеспечивает активизацию мыслительной деятельности учащихся и ее эффективность за счет цветовой яркости и графической точности в отражении учебного материала, содействует формированию системной умственной деятельности учащихся, зрительное и тактильное восприятие.

В развитии познавательных процессов младших школьников важная роль отведена и внеклассной работе, на что указывают труды Бабкина М.В., Щукина Г.И., Есенкова Т.Ф. и др.

Внеклассные занятия проводятся либо с целью ликвидации пробелов в знаниях, умениях и навыках, либо с целью расширения и углубления знаний, полученных на уроках. При ликвидации пробелов в знаниях, умениях и навыках организуются групповые или индивидуальные учебные занятия по мере надобности с теми детьми, которые не могут далее продвигаться вперед вместе с классом, потому что у них обнаружилось отставание по предмету. Во втором случае это осуществляется через различные формы внеклассной работы.

Проведение интегрированных уроков — также является одним из важнейших путей развития познавательных процессов младших школьников.

У обучающихся начальных классов большие потенциальные возможностями для развития познавательных процессов, интеллектуального развития, при правильной организации учебно-воспитательного процесса, при обучении младших школьников «умению учиться» [12].

Список литературы:

1. Андреева Э.В. Воспитание мотива самообучения у младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук / Э.В. Андреева. — Пермь, 1999. — 115 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М., 1968. — 249 с.
3. Ворновская Н.И. Формирование познавательных интересов младших школьников: На материале историко-культурного краеведения: дисс. ... канд. пед. наук / Н.И. Ворновская. — Калининград, 2003. — 184 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / [под ред. В.В. Давыдова]. — М. : Педагогика, 2005. — 375 с.
5. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6—7 лет. Особенности психического развития детей 6—7 летнего возраста // [ред. Д.Б. Эльконин]. — М., 2007. — 184 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. — М. : Логос, 2006. — 385 с.
7. Капитонова Т.А. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников : дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Капитонова. — Саратов, 1966. — 199 с.
8. Конопкин О. Л. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.Л. Конопкин. — М., 1980. — 312 с.
9. Матюшкин А.М. Психологическая структура динамики развития познавательной активности // А.М. Матюшкин. — Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 5—12.
10. Найн М.В. Формирование познавательных интересов младших школьников в совместной учебной деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Найн. — Магнитогорск, 2004. — 25 с.
11. Пастушкова М.А. Формирование познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Пастушкова. — М., 2009. — 17 с.
12. Психическое развитие младших школьников / [под ред. В.В. Давыдова]. — М., 1990. — 317 с.
13. Савченко А.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / А.Я. Савченко. — Киев: Рад. шк., 1982. — 176 с.
14. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей. Пособие для родителей и педагогов / Л.Ю. Субботина. — Ярославль, 1996. — 240 с.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ САМОВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннюк Елена Анатольевна

*старший преподаватель кафедры русской филологии и зарубежной
литературы Криворожского педагогического института
Криворожского национального университета, г. Кривой Рог
E-mail: eamnyuk@mail.ru*

Модернизация современной системы образования и подготовки профессиональных кадров является одной из актуальных задач высшей педагогической школы. Процесс демократизации общества напрямую связан с процессами гуманизации и гуманитаризации в системе образования, которая призвана обеспечить государство высококвалифицированными кадрами в различных сферах деятельности человека. Главным направлением подготовки будущих специалистов, способных к осознанию сути социального заказа и путей его успешного выполнения на современном этапе является профессиональное обучение, обеспечивающее всестороннее развитие личности на всех уровнях непрерывного образования.

Проблема личности всегда была в центре внимания таких наук, как философия, философия образования, педагогика, психология, социология. Многовариантные подходы к описанию личности отражены в трудах отечественных и зарубежных исследователей (А.К. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, С.М. Годник, В.В. Давыдов, М.А. Данилов, Л.В. Кондрашова, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Б.Л. Ломов, А. Маслоу, А.В. Мудрик, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.).

Концепция личностно ориентированного профессионального обучения отражается в личностно-деятельностном подходе к усвоению социального опыта, что позволяет более полно объяснить и предвидеть

перспективы реформирования профессионального образования. Личностно-деятельностный подход в обучении предполагает процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную, что качественно изменяет содержание образования: с одной стороны — это переход от традиционного получения и усвоения знаний к активной познавательной деятельности самого субъекта, с другой — статусное преобразование участника учебного процесса в активную и функционирующую личность, которая осмысливает полученные знания и использует их как средство реализации учебной деятельности. Таким образом, личностно-деятельностный подход в профессиональном обучении рассматривает будущего специалиста как центральную фигуру в процессе освоения профессии. Особенно это актуально в профессиональной подготовке педагогических кадров, деятельность которых реализуется в системе «человек — человек».

Становление личности учителя, его профессиональных и личностных качеств в настоящее время особенно актуально. Педагогу отводится роль не только транслятора знаний, но и носителя моральных и духовных ценностей, которыми он делится с подрастающим поколением. Поэтому насколько сформирован его образ профессионального «Я», насколько всесторонне развита его личность, насколько ярко проявляются личностные характеристики педагога в профессиональной деятельности, в общении с окружающими, настолько будет результативным и успешным процесс обучения и воспитания, который учитель осуществляет.

В системе инновационных технологий формирования личности будущего педагога мы выделяем процесс формирования потребности самовыражения личности в будущей профессии на этапе вузовской профессионально-педагогической подготовки, так как потребности в совокупности с мотивами являются не только движущими силами человеческой деятельности, но и выражают отношение субъекта к деятельности, в которой сам субъект актуализирует и реализует свой личностный и профессиональный потенциал, а также отношение к социуму и самому себе.

Определение потребности самовыражения будущих педагогов в профессиональной деятельности как важной составляющей структуры личности учителя обусловило **цель** данной публикации — выявить особенности потребности самовыражения как психолого-педагогической категории и характеристики современного педагога, а также определить пути формирования потребности самовыражения будущих учителей в процессе вузовской профессионально-педагогической подготовки. Актуальность предложенного исследо-

вания определяется исходным положением о том, что потребности составляют ядерные характеристики личности педагога [8, с. 75].

Потребности человека рассматриваются философской и психолого-педагогической науками как основа его активности, деятельности и, в целом, как основа жизнедеятельности. В.А. Сластенин отмечает: «...вся культура человечества связана с возникновением, развитием и усложнением потребностей людей» [8, с. 17]. Таким образом, личность проявляет свою активность в процессе взаимодействия с окружающим миром, источником же ее активности являются потребности. Потребность определяется психологией как «психическое явление отражения нужды организма или личности в чем-либо» [2, с. 48]. Возникновение той или иной потребности вызывается нарушением равновесия между организмом и средой (биологические потребности) или между личностью и обществом (социальные потребности). Чтобы устранить это нарушение равновесия, человек проявляет активность, затрачивая соответствующие силы, и удовлетворяет испытываемую нужду — потребность.

Основоположник гуманистической теории личности американский психолог Абрахам Маслоу выделил пять уровней потребностей человека, представив их в виде иерархической пирамиды. В основании этой пирамиды ученый рассматривает физиологические потребности и потребности в безопасности, относя их к типу «дефицитарных» (после их удовлетворения эти потребности прекращаются). Третий уровень потребности в принадлежности считается промежуточным. Вершину пирамиды составляют ростовые потребности, к которым отнесены потребность в самоуважении (уровень самооценки) и потребность в самоактуализации (метапотребности). После реализации ростовых потребностей они еще более усиливаются, поэтому не являются фиксированными [7, с. 278]. Наиболее важными для человека являются именно потребности в самоактуализации (самовыражении) как врожденные потребности, которые определяют личностный рост и развитие субъекта.

Психолого-педагогическая наука, рассматривая потребности как побуждение к той или форме активности субъекта, определяет их такие характерные особенности:

- конкретно-содержательный характер (предмет или деятельность, которые должны доставить человеку удовлетворение);
- характерное эмоциональное состояние, которое сопровождает осознание данной потребности;
- эмоционально-волевое состояние побуждения к удовлетворению потребностей;

- ослабление или полное исчезновение этих состояний после удовлетворения потребностей [6, с. 160].

Д. Кикнадзе отмечал, что при наличии у индивида разнообразных потребностей, в качестве момента его целостной жизни выступает конкретная, актуально переживаемая потребность, которую человек не только осознает, но и выражает свое отношение «...к внешнему миру в виде интересов, стремлений, желаний, влечений, целей, склонностей, убеждений и т. п. ...» [3, с. 46].

Потребность самовыражения в профессиональной деятельности мы считаем именно такой потребностью, удовлетворение которой позволяет учителю наиболее полно раскрыть свой личностный и профессиональный потенциал, качества, эрудицию, интересы и убеждения. Поэтому формирование потребности самовыражения у будущих учителей является важной задачей процесса их подготовки к профессиональной деятельности. Становится очевидным, что обращение к проблеме формирования потребности самовыражения в первую очередь обусловлено необходимостью системного рассмотрения феномена развития личности в условиях современной динамики социально-экономических изменений. Кроме этого, важным представляется и то, что основой жизненных ценностей личности наряду с реализацией своего личностного и профессионального потенциала является и стремление к социальной успешности и признанию.

Таким образом, закономерной будет опора предложенного исследования проблемы формирования потребности самовыражения будущих педагогов в профессиональной деятельности на характеристику данной категории как на потребность в личностном росте (А. Маслоу), выражающемся в стремлении к саморазвитию и улучшении личностью самой себя при поддержке мотивов достижения.

Формирование потребности самовыражения личности должно обосновываться существенными характеристиками категории самовыражения как одной из форм поведения субъекта деятельности. Психолого-педагогическая наука определяет самовыражение как структурное образование, компонент «Я-концепции», самосознания и аспект процесса самореализации личности. Самовыражение характеризует личность и взаимосвязано с процессами самопознания, самооценки, саморазвития, самореализации.

«Я-концепция» (разработка и обоснование американского психолога У. Джемса, 1890) как социально-психологический феномен представляет собой сложный составной образ, включающий в себя «совокупность представлений личности о самой себе вместе

с эмоционально-оценочными компонентами этих представлений» [7, с. 354]. Формирование такого образа особенно важно в становлении личности будущего учителя, так как поддержание и повышение ценности этого образа является одним из главных побуждений человека [7, с. 356].

В условиях ориентации современного образования не на получение суммы готовых знаний, а на развитие индивидуальности и формирование творческой личности «Я-концепция» должна стать основой профессионального обучения. Это положение сформулировано профессором

Л.В. Кондрашовой, которая считает, что организация учебного процесса высшей школы должна быть направлена на учет основных признаков педагогической субъектности [5, с. 191]. Данный подход к подготовке педагогических кадров, по мнению ученой, предполагает учет следующих признаков, характеризующих профессиональную модель личности современного специалиста:

- деятельное самосознание как понимание собственной инициативы в качестве субъектной основы профессиональной деятельности (А. Пригожин);
- совокупность всех представлений субъекта о себе (его убеждения, взгляды, оценки, тенденции поведения) (Р. Бернс);
- чувство собственной компетентности, личностной значимости и ощущение своей моральной ценности (Р. Бернс);
- самоэффективность как восприятие собственного «Я», способного к овладению ситуацией достижения (А. Бандура).

Таким образом, «Я-концепция» рассматривается педагогической наукой как один из факторов успешности вузовского обучения, процесс становления профессионального образа «Я», который формируется на основе единства социального «Я» (представления других людей о субъекте) и психологического «Я» (сопоставление реального, «наличного» «Я» с идеальным, «желаемым» «Я»), что, в конечном счете, отражает уровень самооценки личности будущего педагога. На основе соотношения реального и идеального представлений субъекта деятельности о себе формируется его желание (потребность) самовыражаться в различных видах деятельности: в профессии, общении, поведении, творчестве.

Перспектива личностного развития и роста как детерминанта формирования потребности самовыражения будущего учителя в процессе обучения в вузе предполагает наличие комплекса необходимых характеристик личности будущего специалиста:

- особенности мотивационно-потребностной сферы студента (устойчивость, направленность и обобщенность учебно-

познавательных интересов в структуре мотивов учебной деятельности как система потребностей в процессе подготовки к профессиональной деятельности);

- система ценностных ориентаций (связь содержательной направленности личности (ее значимости) с эмоционально-волевой сферой);

- самооценка студента (отражение уровня сформированности способности к рефлексии в сочетании с показателем уровня притязаний);

- стиль саморазвития и самовыражения (личность привлекает любые возможности для изменения себя, овладения всем новым, что желает транслировать в деятельность — учебно-познавательную либо профессиональную) [1, с. 46].

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что для формирования потребностной сферы будущего педагога, в частности его потребности в профессиональном самовыражении, важными составляющими становления личности учителя во время обучения в педвузе является способность к рефлексии и саморегуляции, уровень самооценки, которая определяется сформированной «Я-концепцией» личности. Учет перечисленных составляющих структуры личности необходим преподавателям высшей школы, чтобы организовать учебный процесс, направленный на признание студентом себя как уникального образа, как личности, которая способна наиболее полно использовать свой интеллектуальный и духовный потенциал в будущей профессиональной деятельности.

Решению задач по формированию всесторонне развитой личности будущего учителя должны служить новые подходы к организации учебной деятельности в высшей школе. Л.В. Кондрашова, автор относительно новой области педагогического знания превентивной педагогики, разработала теоретические основы и технологии педагогического процесса, направленного на «социализацию, культурную идентификацию, индивидуализацию, т. е. процессы самовыражения и самоутверждения человека» [4, с. 7].

Интеллектуальному и духовному развитию личности будущего учителя, выявлению скрытых талантов и способностей, формированию высших человеческих потребностей самовыражения, самореализации и самоутверждения в процессе подготовки к профессиональной деятельности должны способствовать следующие подходы превентивной деятельности:

- педагогическое взаимодействие, сотрудничество и сотворчество в системе отношений «человек — человек»: создание ситуации

психологического единства и обеспечение возможности самовыражения личности каждого участника процесса;

- личностно-деятельностный подход к организации педагогического процесса: синтез отношений к обучаемому и как к объекту педагогического воздействия, и как субъекту самостоятельной познавательной деятельности и общения;

- содержательно-процессуальный подход: единство педагогического воздействия и активной познавательной деятельности студентов;

- задачный подход: введение в содержание обучения заданий, активизирующих мыслительные процессы; закрепление умений оперировать полученными знаниями, видеть их применимость на практике, что ведет к развитию творческого, самостоятельного мышления и гибкости поведения будущего профессионала);

- диалогический подход: постижение многогранности суждений, взглядов, позиций; важность нравственного выбора в ситуации равных позиций преподавателя и студента в процессе диалогического взаимодействия.

Подводя итоги, отметим, что формирование потребности самовыражения будущих учителей в профессиональной деятельности является важным и необходимым направлением подготовки педагогических кадров. Формирование потребности самовыражения в процессе профессиональной подготовки позволяет повысить познавательную и творческую активность каждого студента, обеспечивает реализацию интеллектуального и духовного потенциала, саморазвитие личности с целью их реализации в процессе общего и профессионального развития, нацеливает на проектирование ситуации достижения, успеха и признания, способствует реализации личностных смыслов и личностного опыта в избранной профессии.

Список литературы:

1. Дусавицкий А.К., Погребняк О.Н. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к Личности: Учебн. пособие. — Харьков: Изд. центр Харьковского национального ун-та им. В.Н. Каразина, 2006. — 200 с.
2. Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология: Учебник для индустр. пед. техникумов. М.: Высш. шк., 1989. — 383 с.
3. Кикнадзе Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание. Под ред. И при участии В.Г. Афанасьева. М.: Мысль, 1968. — 148 с.
4. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: Учеб. пособие. — К.: Вища шк., 2005. — 231 с.

5. Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. — Кривой Рог, 2007. — 474 с.
6. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. — М.: Изд-во ВЛАДОС — ПРЕСС, 2001. — 368 с.
7. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2002. — 656 с.
8. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Ч. 1. — 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Мироненко Инга Вячеславовна

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

E-mail: ingella@mail.ru

В современном обществе востребованы образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые не теряются перед выбором оптимальных путей саморазвития и самосовершенствования, сотрудничества, работы в команде, которые мобильны, конструктивны. Для реализации поставленных задач нужен учитель, воспитатель новой формации, который способен и готов воплотить в жизнь новые установки в области образования. От уровня профессиональной компетентности педагога, от его гражданской позиции напрямую зависит духовное развитие современного общества, результаты социальной деятельности и облик подрастающего поколения молодежи.

В настоящий момент в исследовании профессиональной подготовки учителя сложилось несколько направлений. *Первое направление* исследует структуры педагогической деятельности (А.И. Высокодворский, В.И. Гиневицкий, Е.Ф. Есарева, А.М. Колесова, Н.В. Кузьмина, И.А. Уркин и др.). К примеру, Н.В. Кузьмина определяет основные компоненты педагогической деятельности, которым соответствует отдельная группа рабочих функций и педагогических способностей: конструктивных, организаторских,

коммуникативных. Конструктивная деятельность учителя связана с отбором и трансформацией учебно-воспитательного материала в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, с планированием структуры своих действий и действий учащихся, проектированием учебно-материальной базы для проведения учебно-воспитательной работы. Организаторский компонент педагогической деятельности включает учащихся в различные виды деятельности, организацию ученического коллектива и превращение его в инструмент педагогического воздействия на личность в целях ее развития и воспитания. Коммуникативный компонент означает установление правильных взаимоотношений учителя с учащимися, учителями, родителями и общественностью, что позволяет учесть и удовлетворить запросы и интересы школьников, правильно понять и оценить информацию об эффективности педагогических воздействий и соответственно перестраивать их [5].

Второе направление характеризуется разработкой содержания, форм и методов формирования теоретических знаний и педагогических умений по отдельным видам работы учителя-воспитателя — это работы таких исследователей, как Е.И. Антипова, Г.А. Арутюнова, Н.Ф. Белокур, М.И. Волошина, Р.А. Еремина, Н.Ю. Крутогорская, О.Н. Соловьева, В.И. Спирина, Н.А. Томин, Н.Я. Яковлев и другие, которые раскрывают логику и закономерности подготовки учителей к различным видам воспитательной работы в школе.

Третье направление характеризуется разработкой профессиональной программы, в которой определяются содержание и система теоретических знаний учителя, а также перечень педагогических умений и навыков, необходимых для осуществления учебно-воспитательных функций. В русле этого направления работают, к примеру, ученые Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург) и Московского государственного педагогического университета. Они разрабатывают научные основы профессиональной программы учителя, создают модель специалиста на уровне выпускника педагогического вуза (А.И. Пискунов, В.А. Сластенин и А.И. Щербаков). Представители этого направления рассматривают общепедагогическую подготовку как ядро профессиональной готовности будущего учителя к воспитательной работе [7].

Практика показывает, что эффективность усвоения общепедагогических знаний, овладение умениями и навыками зависит от включенности будущего учителя в практическую педагогическую деятельность. Кроме того, только в деятельности может произойти столь необходимое понимание своих индивидуальных особенностей

и проектирование студентом педвуза собственной траектории профессионального роста. Таким образом, видна потребность в особом средстве профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, которое могло бы применяться на самом раннем этапе педагогического образования и несло бы в себе возможности личностно-ориентированного информирования, было бы эмоционально привлекательным. Очевидно, что основой подготовки педагогов является профессионально-педагогическая подготовка как процесс обучения студентов в системе учебных занятий по педагогическим дисциплинам и педагогической практике и его результат, характеризующийся определенным уровнем развития личности учителя, сформированности педагогической культуры и овладения операциональными сторонами деятельности педагога [1, с. 20].

Более того, допустимо утверждать, что профессия учителя представляет собой сложную многофункциональную структуру, главными составляющими которой являются его личность и способность осуществлять деятельность, направленную на обучение подрастающего поколения, а также на самосовершенствование, самообучение на протяжении всей трудовой жизни.

Закон РФ «Об образовании» ориентирует содержание образования на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации [3]. Наиболее универсально, полноценно, творчески ориентированно обеспечивает данное направление трудовое обучение как одно из составляющих образовательной области «Технология». Традиционно подготовка учителя технологии и предпринимательства осуществляется по трем направлениям: технологическая, предпринимательская и психолого-педагогическая подготовка [6]. Эффективность профессиональной подготовки специалиста этого профиля прежде всего зависит от соответствия содержания образования запросам профессиональной сферы и потребностям общества. Процессы гуманизации и гуманитаризации в образовании выдвигают на первый план необходимость пересмотра и дополнения психолого-педагогической подготовки будущего учителя [1; 2].

Таким образом, системообразующим стержнем профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства выступает психолого-педагогический и методический блок дисциплин, и вузовская подготовка будущего учителя этого направления нам видится основанной на фундаменте компетентностного подхода, а следовательно, будущего педагога следует учить постановке педагогических целей как проектов формирования компетентностей, а не только как ориентировок в некоторой предметной сфере (в виде

знаний, умений, навыков). Выпускник должен владеть эффективной диагностикой ситуации развития личности ребенка, уметь осуществить оценку и проектирование механизмов, ресурсов его развития. Будущему педагогу необходимо владение педагогическими технологиями, умение организовывать сотрудничество с воспитанником в осуществлении социальных и нравственно-гуманитарных проектов. Выпускник должен быть готов к предъявлению нового культурного опыта в контексте уже сложившегося, уже актуализированных в сознании воспитанников экзистенциальных проблем, что превращает образовательный процесс в естественное саморазвитие. Также он должен быть способен к созданию своей авторской педагогической системы. Однако, содержание педагогического образования далеко не в полной степени идентично той профессиональной реальности, с которой на практике столкнется будущий педагог.

На текущем этапе нами исследована профессионально-педагогическая компетентность будущего учителя технологии и предпринимательства, которая рассмотрена как целостное интегративное личностное качество. Раскрыты особенности профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства. Обоснован процесс формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства, выявлены сущностные характеристики данного феномена, описаны уровни его проявления.

При выделении уровней формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства с позиций системно-целостного подхода мы исходили из методологического положения, что система в своем развитии проходит ряд этапов — от зарождения отдельных элементов, их группировки через объединение всех элементов в единую систему к целостности, когда активизируются силы самодвижения [4, с. 54].

В связи с тем, что профессионально-педагогическая компетентность представляет собой сложную систему из личностных качеств, знаний, умений, навыков и опыта их применения, мы оцениваем степень сформированности ее по следующим критериям:

- личностный смысл педагогических ценностей, активное включение в общение (мотивационно-ценностный компонент);
- познавательный интерес к педагогике и педагогической деятельности, применение знаний в решении педагогических ситуаций, аргументирование собственного мнения (когнитивный компонент);
- уровень сформированности методологических знаний и способность применять знания в решении коммуникативно-

производственных задач и способы осуществления профессиональной деятельности (когнитивный и операционно-деятельностный компоненты);

- рефлексия в познании как главное проявление концептуальности мышления, адекватная самооценка в совместной деятельности, коррекция собственного поведения (рефлексивный компонент);
- эффективное участие в построении межличностного взаимодействия, объективное восприятие партнера в общении (коммуникативный компонент).

Наше предположение о четырех уровнях формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства проверялось в процессе опытной работы, проводимой на факультете технологии и сервиса Волгоградского государственного педагогического университета с 2007 по 2009 год. Результаты диагностического эксперимента мы представили монографическими характеристиками студентов. Проанализировав монографические характеристики студентов специальности «Технология и предпринимательство», можно сделать заключение, что они являются яркими представителями четырех уровней сформированности профессионально-педагогической компетентности.

Дальнейшая исследовательская работа видится нам в выявлении и проектировании средств формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Список литературы:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — М., 1990. — 208 с.
2. Жадаева А.В. Специфика содержания общепедагогической подготовки учителя технологии и предпринимательства: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Жадаева. — Волгоград, 2001. — 178 с.
3. Закон РФ «Об образовании». — М.: «Омега», Л., 2005. — 45 с.
4. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). — М., 1984. — 144 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст]. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.
6. Муравьев А.А. Профессиональная подготовка учителя технологии и предпринимательства [Текст]: дисс... канд. пед. наук / А.А. Муравьев. — Екатеринбург, 1998. — 231 с.
7. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 512 с.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОТИВОВ)

Орлова Марина Александровна

*старший преподаватель кафедры
«Лесоводства, экологии и безопасности жизнедеятельности» СГСХА,
г. Самара*

E-mail: Arhipova_tn81@mail.ru

По мнению психолога А. Маслоу, люди мотивированы на поиск личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. Осмысленность жизни выпускника высшего профессионального заведения достигается своевременно правильно выявленными профессиональными интересами и склонностями, с одной стороны, и развитыми профессиональными мотивами в процессе учебной деятельности, с другой. Однако диагностика отношения к профессии через интересы и склонности, являющиеся важными прогностическими факторами, представляет, прежде всего, психологическую задачу, в то время как формирование отношения к профессии, безусловно, педагогическая прерогатива. Именно в возможности повлиять как на адекватно оцененную предрасположенность к профессии, так и на, возможно, хаотичный выбор образовательного направления и состоит основная цель деятельности любого высшего учебного заведения. Таким образом, высшее профессиональное образование должно сохранять и преумножать те мотивационные основы, с которыми приходят обучаемые. Требующим пристального внимания является тот факт, отмеченный многими исследователями, что именно в процессе освоения профессии происходит развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Кроме того мотивационная сфера может восполнить и недостаток способностей, что особенно актуально для случаев «случайного выбора профессии». Педагогический аспект может помочь во включении компенсаторного механизма обучающихся. Поскольку именно мотив является конституирующим признаком той или иной деятельности, то важнейшим условием освоения деятельности является ее принятие обучаемым, что осуществляется прежде всего по линии трансформации мотивов, с точки зрения А.Н. Леонтьева [3]. Поэтому мотивация является одной из детерминант деятельности будущего профессионала. По мнению В.Д. Шадрикова [5], данное развитие протекает в двух направлениях: во-первых, происходит

трансформация ведущих мотивов личности в мотивы трудовой деятельности, во-вторых, наблюдается динамика мотивов профессиональной деятельности, которая выражается:

- в появлении новых и инволюции ряда старых мотивов;
- в изменении абсолютной и относительной значимости отдельных мотивов;
- в изменении структуры мотивов.

Таким образом, формируя профессиональные мотивы и влияя на профессиональное становление и развитие личности, преследуем цель [4] «обеспечения достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях». В итоге, позиционируя высшее профессиональное образование как результат, иерархическим достижением сможем констатировать именно становление личности — профессионала.

С учетом вышесказанного **целью исследования** являлось определить уровень (степень) сформированности профессиональных мотивов и их место в общей структуре учебной деятельности студентов аграрного профиля СГСХА. **Задачи исследования**, соответственно, сводились к проведению диагностирования наличия возможных учебных мотивов студентов агроинженерного профиля посредством подбора существующих методик и анализа полученных результатов.

В связи с поставленной исследовательской целью и задачами были проанализированы существующие методики. Методика для диагностирования учебной мотивации студентов в модификации Н.Ц. Бадмаевой [1] позволила среди студентов пятого курса Самарской сельскохозяйственной академии выявить степень выраженности целого спектра учебных мотивов: коммуникативных, профессиональных, социальных, учебно-познавательных мотивов, мотивов избегания, престижа и творческой самореализации.

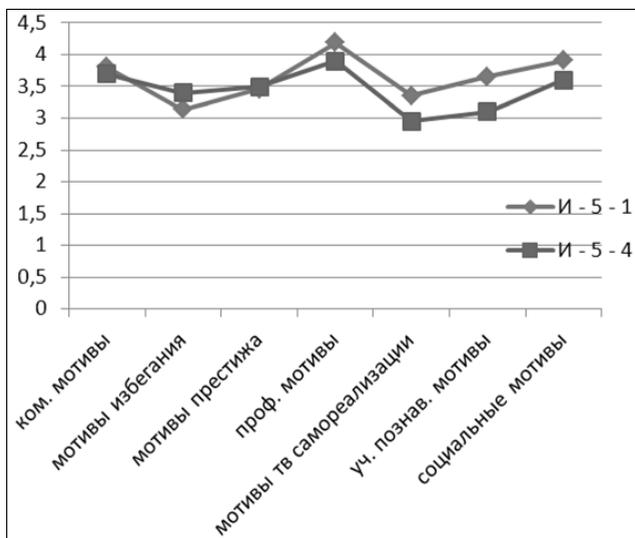


Рисунок 1. Диаграмма распределения мотивов учебной деятельности между студентами контрольной и экспериментальной групп

Кроме того, проведенная обработка результатов тестирования наглядно позволила констатировать (рис. 1) распределение вышеперечисленных мотивов учебной деятельности среди студенческой аудитории. Применение данной методики на начальных курсах обучения может позволить по характеру **учебной** мотивации прогнозировать успешность обучения **в вузе**. Однако целью нашего исследования являлось диагностирование выпускного курса студенческой аудитории в связи с тем, что в педагогическом эксперименте применялись различные методики обучения: исходя из гипотезы нашего исследования, независимо от применяемых педагогических методик выпускники должны иметь сформированность профессиональных мотивов, предполагалось, что диагностические результаты это и подтвердят, как в контрольной, так и в экспериментальной группе.

Результаты исследования (И-5-1 — ЭГ и И-5-4 — КГ) убедительно показали, что в контрольной и экспериментальной группах преобладают профессиональные мотивы. Доминирующая роль профессиональных мотивов, по мнению А.К. Марковой, символизирует перестроение всей мотивационной сферы обучаемого, ее развитие. Далее 2 и 3 место занимают социальные мотивы и мотивы коммуникативные. Учебно-познавательные мотивы для ЭГ занимают 4 место, а для КГ только 6.

Проведенное исследование позволило уверенно констатировать, что среди студентов выпускного курса, независимо от обучающих методик (традиционных и экспериментальных), профессиональные мотивы не только сформированы, но и преобладают над остальными из общего числа мотивов учебной деятельности. Отсутствие принципиальных расхождений в исследуемых группах по формированию профессиональных мотивов в контексте диссертационного исследования подтвердило готовность студенческой аудитории к профессиональной деятельности, потому что характер мотивации учения, по сути, является показателем качества образования, а важность знания структуры мотивации учебной деятельности особенно отчетливо проявляется, по мнению Е.П. Ильина, при изучении именно эффективности профессионального обучения [2].

Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение именно потому, что высокая позитивная мотивация в принципе (А.А. Реан) может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. Именно в данном виде мотивации специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение. Изучение структуры профессионально-ориентированной мотивации студентов, знание ведущих мотивов учебной деятельности, позволит обоснованно решать задачи эффективности становления обучающихся в перспективе любой профессиональной деятельности, т.е. позволяет адекватно планировать, с одной стороны, процесс обучения, а с другой — успешную перспективу профессиональной карьеры выпускников.

Список литературы:

1. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей [Текст] / Н.Ц. Бадмаева // Методика для диагностики учебной мотивации студентов: монография. (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). — Улан-Удэ, 2004. — С. 151—154.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с. — (Сер. Мастера психологии).
3. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. [Текст] / В.Г. Леонтьев. — Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. — 164 с.
4. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. — Курск, 1991. — 110 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебн. пособие / В.Д. Шадриков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Логос, 1996. — 318 с.

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Шамрай Ирина Юрьевна

*аспирант кафедры общей педагогики, педагогики высшей школы
и управления образовательными учреждениями Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко,
г. Каменец-Подольский
E-mail: irynashamray@mail.ru*

Проблема исследования аналитической деятельности студентов актуальна и значима в связи с изменениями, происходящими в сфере образования. Меняются приоритеты в подготовке специалистов, одними из важнейших качеств в контексте инновационных образовательных стандартов становятся профессиональная мобильность, самостоятельность, высокая профессиональная компетентность. Теоретический аспект нашего исследования свидетельствует о том, что многие ученые рассматривают проблемы саморазвития будущего учителя, трактуя это понятие не только как овладение знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, а также учитывая при этом индивидуальные качества личности: уровень познавательной сферы, наличие профессионально ценного опыта, что обеспечивает эффективную адаптацию и самореализацию в будущей профессиональной деятельности. Перед педагогическим вузом стоит задача реформирования профессиональной подготовки будущих учителей на основе развития их познавательных возможностей, в частности, аналитической деятельности как основы будущего профессионального становления.

Современные стандарты образования требуют от учителя развитого аналитического мышления, способности выявлять и анализировать противоречия педагогической практики, оценивать результаты образовательного процесса, собственную педагогическую деятельность, находить пути профессионального самосовершенствования. Для реализации этих требований будущий учитель должен осуществлять аналитическую деятельность на достаточно высоком уровне, который обеспечивается прежде всего качественной подготовкой в вузах.

Мы трактуем аналитическую деятельность будущего педагога как значимый фактор его профессионального развития и саморазвития, важную составляющую общей учебной деятельности, исходя

из структуры педагогического процесса, представленной известным русским педагогом Н.В. Кузьминой [2, с. 21]:

1. гностический компонент относится к сфере знаний педагога — речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании; аналитическая деятельность непосредственно включается в процесс познания и самопознания, поскольку обеспечивает глубинное осмысление и понимание новой информации;

2. проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегии и способах их достижения; анализ и самоанализ педагогической деятельности также входят в состав этого компонента и обеспечивают выявление противоречий между задачами педагогического процесса и собственными профессиональными возможностями педагога, что позволяет выбрать оптимальную стратегию педагогической деятельности, соответствующую как поставленным целям, так и имеющимся средствам их достижения;

3. конструктивный компонент предусматривает особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся с учетом конкретных целей обучения и воспитания; благодаря анализу, из всей совокупности известных ему методов и приемов педагог выделяет оптимальные для определенной педагогической ситуации;

4. коммуникативный компонент определяет особенности коммуникативной деятельности учителя — в рамках этого компонента особенно актуализируется значимость аналитической деятельности, поскольку непосредственное общение требует оперативного анализа коммуникативной ситуации и выбора коммуникативной стратегии за короткий промежуток времени.

Профессиональное саморазвитие является неотъемлемой составляющей системы личностного саморазвития человека, профессиональной компетентности современного специалиста. Это сознательная деятельность, направленная на совершенствование своей личности в соответствии с профессиональными требованиями, а значит, такая деятельность требует большого опыта обучения и самообучения и высокого развития познавательных умений, в частности, аналитических. Педагогической наукой разработаны общие теоретические основы обеспечения профессионального саморазвития, самообразования, самосовершенствования будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки.

В современной педагогической науке категория «саморазвитие» является одной из ключевых. Новый толковый словарь украинского языка дает такое определение этого понятия: саморазвитие — это умственное или физическое развитие человека, которого он достигает самостоятельными занятиями, упражнениями. Саморазвитие осуществляется собственными силами, без влияния и содействия каких-либо внешних сил [4, с. 144]. Профессиональное саморазвитие — это развитие у студента личностных, профессионально важных качеств, общих (интеллект) и специальных (профессиональных) творческих способностей [3, с. 93]. Целесообразно отметить также, что профессиональное саморазвитие — это сознательная деятельность, направленная на совершенствование своей личности в соответствии с требованиями профессии, а значит, ориентированная на повышение своей профессиональной компетентности. При этом следует отметить, что процесс профессионального саморазвития является перманентным. Готовность к его осуществлению следует формировать еще в период обучения (профессионального становления).

Будущий педагог должен сформировать эффективный опыт аналитической деятельности, который сочетает интеллектуальные умения и высокий творческий потенциал. Опыт аналитической деятельности актуализируется в субъект-субъектном взаимодействии студентов и преподавателя, определяющем суть и структурную организацию учебной деятельности в вузе. Опора на жизненный и профессионально значимый опыт студента обуславливает положительную динамику развития его познавательных интересов за счет того, что учебная информация после ее анализа становится для студентов лично значимой. Студент становится подлинным субъектом своего профессионального развития, поскольку он с помощью аналитической деятельности осознает сложность, проблемность и противоречивость процесса личного и профессионального становления, стремится понять внешние и внутренние факторы, которые способствуют или мешают его перспективному саморазвитию и творческим достижениям. Так, положительный опыт аналитической деятельности студента играет важную роль при решении им учебно-профессиональных проблем и выборе стратегии дальнейшего профессионального развития. Он актуализируется:

- в оценке учебной ситуации, которая может возникать как в процессе организации педагогического процесса в целом, так и при планировании логики изучения конкретной учебной темы, а также поведения всех участников проблемной ситуации, предос-

твояет возможность адекватно оценить уровень соответствующих профессиональных компетенций студента;

- в психологической и предметной готовности к изучению соответствующей учебной темы; в определении, постановке, выборе цели, которая может быть сформулированной студентом, исходя из общей цели занятия и с ориентацией на свои реальные возможности;

- в анализе учебных и профессиональных проблем, принятия решений, что позволяет студенту комплексно проанализировать учебный процесс, максимально учитывая возможные проблемы в изучении конкретной учебной темы и прогнозируя возможности их решения;

- в определении отношений и действий в межличностном или групповом взаимодействии (анализируя этот аспект деятельности во время учебного занятия, студент может самостоятельно выбирать эффективные формы взаимодействия с другими участниками учебного процесса, например, при формировании диалогических дискуссионных форм обучения, которые помогают моделировать профессиональную деятельность будущего учителя);

- в выборе стратегии и тактики организационного поведения в целом, при этом модель поведения проектируется, исходя не из объектной, а из субъектной позиции студента, соответственно, он не просто адаптируется к ситуации, а занимает в ней позицию, которая обеспечит успешное формирование педагогических компетенций;

- в оценке и объяснении уровня своего профессионального и учебного развития. Опыт оценочной деятельности поможет адекватно реагировать на ход учебного процесса, оперативно корректируя его. Комплексно оценить конечные результаты деятельности обеспечивает проектирование следующего ее этапа на более высоком качественном уровне в целостном процессе формирования педагогических компетенций.

Итак, опыт аналитической деятельности студента позволяет осмысливать, анализировать, обобщать, сравнивать, оценивать практику будущей профессиональной деятельности учителя, процесс профессионального становления, эффективность развития педагогических, профессиональных компетенций, процесс формирования собственного опыта аналитической деятельности в контексте будущего профессионального развития; делать обоснованные выводы, творчески и эффективно их реализовывать. Поэтому одной из главных задач современного студента является самостоятельное развитие своей

познавательной сферы и обогащение инструментария аналитической деятельности, который становится основой профессионального становления студента лишь при условии его индивидуальной интерпретации и включения в целостный профессионально ценный опыт личности.

Список литературы:

1. Антонова Л.Г. Развитие речи. Уроки риторики. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1997. — 220 с.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1967. — 185 с.
3. Масовер Н.Ю. Саморазвитие студента в профессионально-личностном становлении преподавателя естественнонаучной дисциплины: методическое пособие. «Педагогическая практика студентов университета с дополнительной квалификацией «химия». — Новгород: НовГУ, 2005. — Т. 13. — Вып.2. — С. 93—96.
4. Новий тлумачний словник української мови. — К.: Аконіт, 2000 — Т. 4. — 941 с.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ильюшкина Анастасия Юрьевна

*старший преподаватель, Бурятский государственный университет,
г. Улан-Удэ*

E-mail: ya.anastacia03@yandex.ru

Развитие современного образования идет по пути все большего разнообразия идей, подходов, содержания. Объем знаний, который человек может усвоить за период обучения в вузе, ограничен. Современное состояние науки и общества, динамичный социальный прогресс, увеличение объема новой информации резко сокращают долю знаний, получаемых человеком в период школьного образования по отношению к информации, необходимой ему для полноценной деятельности в изменяющемся обществе.

Цель конкретного человека состоит по существу в том, чтобы занять в обществе положение, дающее возможность максимально раскрыть свои созидательные возможности и обеспечивающее одновременно адекватную оценку его вклада в развитие общества, должное уважение со стороны общества к его личности как к самостоятельной ценности.

В связи с этим на первый план выходит задача формирования критического мышления и, прежде всего, таких ее компонентов, как способность к усвоению новой информации, адекватное усвоение текстов, интеллектуальная подвижность, гибкость мышления, рефлексивность, являющиеся в современном обществе существенным условием относительно безболезненной адаптации человека к изменяющимся жизненным обстоятельствам.

Критическое мышление исторически выступало как наиболее практически ориентированное и педагогически значимое приложение теоретических результатов, полученных формальной и неформальной логикой. В своих работах Д. Дьюи высказал мнение о важности формирования критического мышления, так как «в процессе именно его развития ученик путем экспериментирования, исследования открывает для себя новые истины» [1, с. 45].

В зарубежной педагогике 70—80-х годов XX века в практике школьного образования выделяются идеи развития критического мышления. Организация учебно-познавательной деятельности на его основе начинает разрабатываться как особое направление дидактических поисков. В начале 80-х годов в США и странах Западной Европы развитие критического мышления специально выделяется в перечнях декларируемых образовательных задач. В социально-педагогическом плане его важность связывается с представлением об опоре демократического общества на сбалансированное критическое мышление граждан и связанную с ним способность принимать обдуманные, взвешенные решения. Широко используется методика формирования критического мышления, разработанная сотрудниками колледжа имени Хобарта и Уильяма Смита и Университета штата Северная Айова США (Дженни Л. Стил, Кертис С. Мередит, Чарльзом Темплом и Скоттом Уолтером). Эта методика имеет целью формирование критического мышления у школьников, причем авторы рассматривают критическое мышление как условие успешности существования в мире бурно развивающихся науки и техники.

Следует отметить, что критичность мышления, а именно — склонность к сомнению, формируются в человеке по мере расширения им границ познания окружающего мира. Способность анализа, критичного отношения к существующим и вновь возникающим парадигмам упорядочивает идущий к личности поток информации, так как критичность мышления позволяет человеку анализировать его, отбирать нужные факты, логически их осмысливать, делать выводы и обобщения, позволяет не верить слепо авторитетам, а формировать собственную точку зрения на явления жизни. В целом критическое мышление определяется как качество личности, проявляющееся в способности субъекта адекватно понимать мысль другого, выделять главную идею в содержании, осознавать и сопоставлять множество точек зрения, выдвигать тезис и аргументировать его. В понятии «критическое мышление» как в целостности представлены мотивационно-ценностный, интеллектуальный, деятельностный компоненты. Критическое мышление обеспечивает процессы самопознания, самообразования, самореализации личности.

Свойствами критического мышления, которые позволяют осознавать его как личностное достижение индивида, являются:

- рефлексивность — умение работать не только с готовыми знаниями, но и с собственными способами получения знаний;

- прагматичность — умение применять полученные знания на практике;
- субъектность — «личность» получаемого знания, присвоенность его человеком, встроенность в систему опыта.

Мышление обучаемого в ходе собственного развития по-разному выявляет свое отношение к критике. Коржуев А.В. и Попков В.А. рассматривают несколько этапов формирования критического мышления. Начальный этап в формировании мышления можно назвать докритическим. Критика вообще не возникает в ситуации непосредственной включенности сознания человека в практику его жизнедеятельности. Иллюзорным становится утверждение об исходной критичности субъекта познания. В начальные моменты формирования интеллектуальных способностей просто не существует механизма, который делал бы возможным возникновение критики. Такие условия возникают при появлении объективно-формальных отношений. Интерес условия возникает при появлении объективно-формальных отношений. Интерес к формам собственного мышления реализуется в том числе и в критике данных форм. Это — формально-критический этап в развитии мышления. Критика приобретает односторонний характер, так как ограничивается выискиванием слабых сторон рассматриваемого объекта. В развитии ребенка это проявляется в критическом отношении ко всему и вся, когда позитивное заявление взрослого воспринимается как нравоучение и догматическое утверждение [3, с. 12].

И, напротив, высшим этапом в развитии мышления является содержательно-критическое мышление. Этот тип мышления должен характеризовать студента вуза. Личность с данным типом мышления критикует уже не просто нечто другое, а возникает самокритика, в результате которой выясняются слабые стороны собственной концепции. Самокритика не сводится к простому отрицанию своей позиции, она предполагает позитивное решение. Реальная логика развития мышления идет именно в данном содержательно-критическом направлении. Этап «нигилистического критицизма» в развитии ребенка рано или поздно проходит, и после этого возможны два варианта становления личности: формально-догматический и содержательно-критический.

Также при оценивании критичности мышления важно принимать во внимание следующие основные качества мышления, которые рассматриваются Еникеевым М.И., а именно:

- логичность мышления, характеризующаяся строгой последовательностью рассуждений, учетом всех существующих сторон в исследуемом объекте, всех возможных взаимосвязей;
- доказательность мышления, проявляющаяся в способности использовать в нужный момент такие факты, закономерности, которые убеждают в правильности суждений и выводов;
- широта мышления, которая заключается в способности охватить вопрос в целом, не теряя из виду всех данных соответствующей задачи, а также в умении видеть новые проблемы;
- ригидность (негативное качество мышления) — негибкое, предвзятое отношение к сущности явления, преувеличение чувственного впечатления, приверженность шаблонным оценкам [2, с. 183].

Остановимся на критике в обучении. Известно, что она может быть внешней и внутренней. Первая связана с анализом формы, вторая — с рассмотрением содержания. Внешняя критика всегда произвольна, она носит ярко выраженный субъективный характер и воплощает в себе личностный произвол критикующего. Так критиковать не составляет большого труда, достаточно указать на несоответствие какого-либо положения теории практике. Критика будет действенной лишь в том случае, если удастся показать внутренние противоречия теории, которые являются не истоком ее жизненности, а показателем ее краха. До тех пор сумма фактов остается «внешнекритической массой» по отношению к данной теории. Внутренняя, или имманентная, критика берет совокупность фактов в их необходимой логике и отсюда выводит ложность теории. Содержательной становится только самокритика — критика себя как другого и другого как себя. Самокритика является важнейшей составляющей самообразования. Как самокритика есть высшая точка критики, так самообразование есть наиболее высокоорганизованное образование. Образование никогда не станет истинным, если оно не будет доведено до самообразования, а это последнее предполагает критическое отношение к достигнутому собственному уровню культуры. Эта самокритичность и становится импульсом к овладению все новыми областями знания и совершенствованию педагогического метода.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в большинстве случаев проблемы формирования критического мышления связаны с формализмом в знаниях студентов, который проявляется в виде:

1. неумения применять теорию на практике;
2. преобладания памяти над пониманием.

Главным «бедствием» высшей школы действительно остается то, что педагогические задачи преимущественно используются для закрепления готовых знаний, используются готовые задачи, студентов не учат моделированию и составлению текстовых задач, вопросы и задания используются лишь для контроля предметных знаний, умений и навыков, а не для диагностики уровня.

Список литературы:

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. — М., 1999. — 192 с.
2. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. Учебник для вузов. — М., 2000. — 624 с.
3. Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Как формировать критическое мышление? // Высшее образование в России. — 2001. — № 5. — С. 55—58.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. — М., 2000. — 512 с.

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

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ТАЛАНТЛИВЫМИ ДЕТЬМИ

Идырышов Берик Айпханович

*педагог II категории, преподаватель информатики,
Кгу «Средняя школа лицей и детский сад имени Абая»,
село Урджар, Урджарский район, ВКО, Казахстан*

E-mail: idirishov_80@mail.ru

Что такое одаренность? Это подарок судьбы, расположение звезд при рождении или божественная тайна? Одаренность — стечение трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, креативности и настойчивости. Одаренный человек словно яркая звездочка на небосклоне, требующая к себе особого внимания. Необходимо заботиться о нем, чтобы он превратился в красивую, полную сил звезду. Кто-то очень умный сказал: «Судьба ребенка зависит от опыта и взглядов конкретного педагога, традиций школы, жизненных амбиций родителей». На самом деле работа с одаренными или талантливыми детьми диктует определенные требования к личности педагога:

- желание работать нестандартно,
- поисковая активность, любознательность;
- знание психологии подростка и психологии одаренных детей;
- готовность педагога к работе с одаренными детьми.

Нетворческий учитель не сможет воспитать творческого ученика. Меняется жизнь — меняется школа, чем быстрее меняется школа, тем быстрее и основательнее изменения в жизни. Вызов времени требует инноваций. В государственных общеобразовательных учреждениях одним из важных направлений является «участие школьников в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы»; творческое решение учебных и практических задач; создание собственных произведений, проектов, идеальных и реальных моделей объектов, процессов, явлений,

в том числе с использованием мультимедийных технологий. Другими словами, от школы ждут не «нашпигованных» знаниями выпускников, а людей, способных на протяжении всей жизни добывать и применять новые знания, следовательно, быть социально мобильными.

Как известно, гениальные люди рождаются редко, но талантливых детей достаточно, да и вообще неталантливых людей не бывает. Учитель же должен помочь ребенку раскрыть свои способности. Очень распространено мнение, что для выявления и развития способностей ребенка, необходимо организовывать дополнительные мероприятия, выходящие за рамки урочной деятельности: предметные кружки, научные общества и т.п. Однако для развития индивидуальных особенностей учащегося может быть достаточно и просто урочного времени, если грамотно его использовать.

Очевидно, чтобы дать ребенку возможность раскрыть свои способности и учиться в меру своих возможностей и потребностей, не оказывать давления на одного ученика и не тормозить развитие другого, необходим индивидуальный подход. Но возникает вопрос, как реализовать индивидуальный подход в рамках урока с большим количеством учеников в классе и жесткими рамками учебной программы. Чтобы подход к ученику действительно был индивидуальным, нужно реализовать следующие принципы:

1. Отсутствие ограничений для познания. Необходимо стараться дать учащимся сведений больше того минимума, чем есть в учебнике, из этого объема каждый возьмет столько, сколько требуется ему. К тому же слишком легкая задача не развивает.

2. Практико-ориентированное обучение — то, что полезно в повседневной жизни, запоминается лучше, сохраняется в памяти дольше, переходя на уровень повседневных умений и знаний, а еще помогает реализовать свои интересы в любом направлении, параллельно формируя потребность в получении дополнительных знаний и умений в области информационных технологий.

3. Формирование навыков самоанализа и самооценки. Умение оценивать и анализировать свою деятельность — необходимое условие формирования способности планировать и реализовывать различные жизненные и образовательные задачи.

4. Формирование творческого подхода к решению учебных задач. Если творчески подойти к решению любой жизненной или учебной задачи, то велика вероятность того, что она «обречена на успех».

О реализации каждого из направлений можно сказать многое, рассмотрим их, по крайней мере, в общих чертах.

1. Реализация принципа «Отсутствие ограничений для познания»:

а) включение дополнительного материала в содержание урока: более подробные сведения, интересные факты, случаи из жизни и т. д. и т. п.;

б) подбор дополнительных материалов или интернет ссылок для самостоятельного изучения при подготовке к уроку;

в) использование элементов дистанционного обучения. Можно создать небольшие дистанционные курсы по определенным темам, содержащие необходимый образовательный минимум для изучения на уроках всеми учащимися и дополнительные материалы для изучения на уроках или в другое время «заинтересованными» учащимися.

II. Реализация принципа «Практико-ориентированное обучение»:

а) при выполнении практической работы учитель формулирует минимум предъявляемых к работе требований. Учащийся формулирует тему, определяет форму и содержание работы, определяет дефицит информации. Учитель в ходе работы дает консультации учащимся в индивидуальном порядке. Важно то, что такие практические работы часто перерастают в интересные проекты или научно-практические работы;

б) моделирование жизненных ситуаций.

III. Реализация принципа «Формирование навыков самоанализа и самооценки»:

а) анализ собственного ответа на уроке;

б) самооценка и самоанализ теста, самостоятельной работы и т. п. Выполнив тест или самостоятельную работу, учащиеся после проверки учителя (в самих работах учитель не делает никаких исправлений, а все ошибки заносит в таблицу) получают работы назад. В качестве домашнего задания они должны, пользуясь учебником и прочими источниками, проверить свою работу, проанализировать ошибки и выставить себе оценки. Если учащийся выполнил анализ верно — нашел большинство ошибок, смог объяснить возможные причины их появления, то итоговая оценка может быть повышена;

в) отчет-презентация является заключительным этапом выполнения практической работы.

Деятельность учащегося состоит в следующем:

1. Презентует свою работу: показывает итоговый продукт, рассказывает о том, какие цели ставил, что удалось реализовать в полной мере, что не получилось.

2. Дает характеристику одной из работ одноклассников, выявляя лишь ее положительные стороны.

3. Дает характеристику еще одной работы, выявляя лишь ее отрицательные стороны.

4. Выставляет оценки за свою работу и работы одноклассников.

Реализуется это так. Сначала выступает автор (авторы) с анализом своей работы, затем выступают «критик» и «защитник», выявляя недостатки и достоинства работы. После этого остальные учащиеся могут высказаться, задать вопросы. Последним анализирует работу учитель. По окончании выступления все учащиеся, в том числе автор (авторы) работы и учитель, выставляют оценки в специальных «оценочных листах». В итоге учащийся получает три равнозначных оценки: самооценка, оценка учителя и средняя оценка класса.

IV. Реализация принципа «Формирование творческого подхода к решению учебных задач»:

а) выбор темы, содержания и формы практической работы (об этом было рассказано выше);

б) применение нестандартных учебных ситуаций, в частности игровых методик. Для старшеклассников подходят игры-соревнования и ролевые игры, моделирующие жизненные ситуации, например, продавец-консультант и покупатель, работодатель и соискатель, экскурсовод и т. п.

Обучение талантливого ребенка и выработка у него умения самостоятельно усваивать сложный материал — это тот первый шаг, который должен проделать педагог со своим подопечным, чтобы привить ребенку вкус к серьезной, включающей в себя элементы творческого подхода работе, которая будет сопутствовать данному ребенку в жизни. Кроме того, вводя талантливого ребенка в предмет исследования, приобщая его к науке, необходимо ставить конкретную задачу, а именно — развитие самостоятельности в принятии решений по научным вопросам и проблемам, а также придумывание ребенком своих, качественно новых идей.

Нужно помнить, что работа педагога со своим подопечным — это бесконечный тяжелый труд, который не должен прекращаться. Этот труд требует постоянного личностного роста педагога и повышения его профессиональных навыков.

Учителю необходимо быть доброжелательным и чутким, учитывать психологические особенности ребенка, поощрять его творческое и продуктивное мышление, стремиться к глубокой проработке выбранной темы.

Список литературы:

1. Калугина И.Ю. Возрастная психология, М., издательство УРАН, 1998. 205 с.
2. Никитин Б.П. Ступени творчества или развивающие игры. М., Просвещение, 1990. 133 с.
3. Халанская С.М. Программа работы с одаренными детьми по информатике М., 1994. 165 с.

1.8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В УКРАИНЕ

Подлиняева Оксана Александровна

*заведующая научно-методическим отделом Сумского областного
института последипломного педагогического образования,
г. Сумы*

E-mail: soippocsi@gmail.com

Задачи формирования информационно-коммуникационной осведомленности учителей сегодня по-новому предстали перед системой последиplomного образования, ведь для экономики Украины особенно нужны люди, способные работать активно, заинтересованно, с высоким профессиональным мастерством и новаторским подходом, с умением применять новейшие достижения области информационных технологий. Учитывая это, особое значение приобретает формирование у педагогов готовности к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Это обусловлено как внутренними, так и внешними факторами.

Учитывая высокий учебный потенциал современных ИКТ-технологий и темпы их развития, обусловленные непрерывной разработкой и совершенствованием аппаратных и программных средств, образование учителя требует сегодня постоянного совершенствования, опережений формирования и развития его ИКТ-компетентности, информационной культуры в целом. Применение информационных технологий заставляет пересматривать планирование и содержание учебного предмета. Это требует от педагога соответствующей подготовки. И здесь возникает противоречие между сложившейся подготовкой учителя, носящей универсальный характер,

и необходимостью на практике решать профессионально педагогические задачи, требующие от него не только фундаментальных знаний по предмету, но и соответствующих профессиональных умений использовать средства новых информационных технологий в образовательном процессе. Данная задача обуславливает необходимость появления новых форм, методов и средств методической подготовки различных категорий педагогических работников.

Согласно письму МОНмолодьспорт Украины № 1/9-493 от 24 июня 2011 года «Об организации обучения учителей по использованию информационно-коммуникационных технологий» [1], каждый учитель общеобразовательного учебного заведения, независимо от степени, типа, формы собственности учреждения и уровня своей квалификации, должен уметь ориентироваться в информационном пространстве, получать информацию и оперировать ею согласно собственным потребностям и требованиям современного высокотехнологичного общества. А именно:

- создавать текстовые документы, таблицы, рисунки, диаграммы, презентации;
- использовать Интернет-технологии, локальные сети, базы данных;
- осуществлять анкетирование, диагностирование, тестирование, поиск необходимой информации в сети Интернет;
- разрабатывать собственные электронные продукты (разработки уроков, демонстрационный материал);
- сочетать готовые электронные продукты (электронные учебники, энциклопедии, обучающие программы, демонстрационные программы и т. п.) в своей профессиональной деятельности.

К.Д. Ушинский отмечал: «Педагог должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств — глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений — приняли участие в акте запоминания. При таком дружном содействии всех органов в акте усвоения вы победите ленивую память» [2, с. 117]. Именно поэтому на современном этапе развития образования в Украине активизировались научные исследования, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе и, в частности, в преподавании социально-гуманитарных дисциплин.

На сегодня значительное количество психолого-педагогических исследований касается различных сторон влияния информационных технологий на эффективность учебного процесса. Значительный вклад в теорию восприятия и усвоения различных видов информации внесли

Л. Выготский, А. Леонтьев, В. Беспалько, Н. Тализина, И. Якиманская и другие, их исследования касались влияния на органы чувств аудио-визуальной информации. Вопросам организации работы с использованием компьютера на уроках обществоведческих дисциплин и, в частности, истории в старших классах посвящены отдельные научные статьи современных украинских исследователей и ученых, в частности, Т. Ладиченко, Е. Пометун, А. Фоменко, А. Мокрогуза, Ю. Комарова, П. Гевал, А. Барладина, Д. Исаева, Л. Даценко, В. Недзельской. Все эти ученые много сделали для изучения конкретных вопросов, касающихся проблемы применения учителями общественно-гуманитарных дисциплин информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Опираясь на представленные ими исследования, мы определяем как самые распространенные варианты использования ИКТ-технологий на уроках истории следующие:

1. *мультимедийные презентации*

Подготовка презентаций — серьезный, творческий процесс, каждый элемент которого должен быть продуман и осмыслен с точки зрения восприятия ученика. На подготовку одной презентации к конкретному уроку с использованием средств анимации, графики, аудиосредств, фрагментов тех же мультимедийных энциклопедий уходит около 2—2,5 часов. Зато готовая продукция позволяет отказаться от всех остальных видов наглядности и максимально сосредоточить внимание преподавателя на ходе урока.

2. *флэш-фильмы*

Особенно полезны флэш-фильмы на уроках истории при изучении исторических боевых действий, поскольку они наглядно позволяют учащимся увидеть расстановку сил противников перед битвой, ход боя и его итоги.

3. *мультимедийные карты*

Такие карты удобны в использовании и в сочетании с интерактивной доской расширяют возможности работы с ними. Учащиеся получают возможность рисовать на карте, размещать и перемещать надписи, заранее подготовленные учителем, делать пометки, показывать стрелками пути перемещения войск и т. д.

4. *различного рода тесты и тренажеры*

Это могут быть как тесты, составленные учителем в программах Word или Power Point, так и готовые варианты тестов, которых очень много сейчас в сети Интернет.

5. *проектная деятельность учащихся*

Проектная деятельность — сравнительно новая форма работы. Во-первых, тема проекта должна нести в себе или исследовательский элемент, или это должна быть компиляция, которой еще не было в электронном виде. Во-вторых, мультимедийный проект уже по самой сути возникает на рубеже как минимум двух дисциплин.

Преимущества использования ИКТ в преподавании общественно-гуманитарных дисциплин до сих пор вызывают жаркие споры различных заинтересованных сторон: учителей, методистов, родителей. Однако отрицать тот факт, что компьютерные технологии, которые намного быстрее входят в жизнь современных детей, чем в жизни школы, очень облегчают работу педагога и обучение в целом, бывает порой сложно.

Роль ИКТ в преподавании общественно-гуманитарных дисциплин может быть, на наш взгляд, разнообразной:

- помощь учащимся в эффективном усвоении исторической информации и ее систематизации;
- предоставление учащимся максимальных возможностей свободы в определении способов и темпов усвоения программного материала;
- содействие становлению объемных и ярких представлений о прошлом;
- моделирование социальных процессов, особенно в связи с ростом интереса к проблеме альтернативного исторического процесса.

Практическая значимость использования ИКТ в преподавании общественно-гуманитарных дисциплин:

- инновационный подход в изучении истории создает условия для формирования теоретического мышления учащихся;
- повышение мотивации изучения предмета истории;
- повышение качества освоения истории.

Однако методическая подготовка в системе последиplomного образования учителя к использованию ИКТ при преподавании общественно-гуманитарных дисциплин в условиях общеобразовательной школы еще не была предметом научного поиска и требует детального исследования и внедрения в практику работы.

Для формирования и поддержания на определенном уровне информационной компетентности специалистов системы общего образования необходима организация непрерывной информационной подготовки, которая является обязательной составляющей образовательного процесса, направленного на обучение учителей эффективному использованию средств информационных и коммуни-

кационных технологий для решения практических задач профессиональной деятельности. На сегодня до сих пор остается открытым вопрос, каким образом можно сформировать ИКТ-компетентность учителей общественно-гуманитарных дисциплин в системе последипломного образования и как сделать так, чтобы ИКТ-компетентность переросла в ИКТ-активность. Решение этой задачи остается актуальным для системы последипломного образования Украины.

Список литературы:

1. Письмо МОНмолодьспорт Украины № 1/9-493 от 24 июня 2011 года «Об организации обучения учителей по использованию информационно-коммуникационных технологий» — [Электронный ресурс] — URL: <http://www.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/1162-> (дата обращения: 25.12.2012).
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. — М., 1954. — Т. 2. Вопросы обучения. — 440 с.

1.9. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сечина Людмила Ивановна

старший воспитатель, МБДОУ д/с № 60, г. Белгорода

Малыхина Елена Владимировна

воспитатель, МБДОУ д/с № 60, г. Белгорода

E-mail: lyudmilag@mail.ru

Нынешние молодые родители в силу отсутствия игрового опыта с трудом осознают роль игры в развитии их детей. Уделяя внимание ребенку, родители в основном стараются «заниматься» с ним, а вот играть с подростком сыном или дочерью, как правило, не хотят или не умеют.

А ведь игра — это ведущий вид деятельности дошкольников. В детской игре воображение не только ярко проявляется, но и развивается более эффективно, чем в других видах деятельности [1].

Играя, ребенок создает новые образы, а самое главное — причудливо комбинирует старые. Совместная игра родителей и ребенка-дошкольника помогает лучше понять друг друга, в результате чего взаимоотношения с детьми становятся более теплыми и содержательными.

Сегодняшнему родителю, живущему в условиях стрессогенности современной жизни, ради сохранения добрых и здоровых отношений с детьми полезно развивать собственную игровую находчивость и изобретательность, обогащать свое родительское поведение навыками игрового общения.

Часто в практике работы дошкольных образовательных учреждений от педагогов можно слышать о пассивности современных родителей в вопросах воспитания детей. Поэтому одной из приоритетных задач становится активное включение родителей воспитанников в педагогический процесс.

Сегодня в дошкольных учреждениях в той или иной форме осуществляется деятельность по установлению и укреплению системы взаимодействия «детский сад — семья»: используются традиционные и нетрадиционные формы работы, различные виды наглядной информации, проводятся разнообразные мероприятия и т. д. Однако, к сожалению, теоретики и практики констатируют тот факт, что имеется целый ряд проблем, который по-прежнему препятствует эффективному взаимодействию педагогов и родителей воспитанников.

Многие авторы практически не придают значения тому, что игра способствует не только развитию ребенка, но и укреплению детско-родительских отношений, и в этом может помочь работа, проводимая с родителями в условиях детского сада. Очень важно знать не только то, во что играют наши дети, но и то, как именно и когда играют с ними их родители.

Исследования современных российских ученых показали, что социально-экономические преобразования в нашей стране отразились на семье и процессе воспитания детей. Психологи и педагоги обращают внимание на ухудшение состояния здоровья детей, увеличение социально незащищенных семей, социально-психологическую тревожность и усталость от испытываемых взрослыми проблем [3].

Все это стимулирует развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости и отражается на внутрисемейных и на детско-родительских отношениях.

Некоторые педагоги в своих исследованиях рассматривают совместную игру дошкольников со взрослым не только как основное средство развития ребенка, но и как инструмент, способствующий взаимопониманию разных поколений [2].

В современных социально-экономических условиях необходима помощь родителям в организации и проведении игры в домашних условиях.

Целью нашего опыта являлось формирование активной позиции родителей в развитии игровой деятельности детей.

Достижение данной цели предполагалось через решение следующих задач:

1. Создание благоприятного психоземotionalного климата в семьях путем формирования положительных установок детско-родительских отношений.
2. Расширение знаний родителей о видах игр и их роли в развитии ребенка.
3. Формирование устойчивой потребности родителей и детей в совместной деятельности: труде, игре, активном отдыхе.

4. Воспитание у родителей и детей чувства любви и привязанности к своей семье, уважения к ее традициям.

5. Развитие творческого интереса родителей к изготовлению самодельных игрушек для игр с детьми.

6. Обучение приемам расслабления, самоуспокоения, снятия физического и эмоционального напряжения.

Для решения поставленных задач мы разработали программу «Играем вместе», которая была реализована с учетом следующих психолого-педагогических условий:

- положительная мотивация всех субъектов взаимодействия,
- благоприятный психологический микроклимат при общении детей, родителей и воспитателей,
- использование различных видов деятельности и активных методов обучения родителей,
- планирование и организация работы с учетом контингента родителей (возраст, образование, профессия, увлечения, социальный статус).

В рамках работы использовались различные формы, методы и средства:

- *информационно-аналитические* — для выявления интересов, потребностей, запросов через проведение социологических опросов (анкетирование);

- *досуговые* — для установления эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми - это участие родителей в совместных мероприятиях, проводимых в детском саду: физкультурные и музыкальные развлечения, посещение театров, музеев, изготовление поделок для выставок;

- *познавательные* — для ознакомления родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста, формирования у родителей знаний об игровом общении с детьми, о влиянии совместной деятельности с детьми на их психологическое и физическое здоровье (родители получают теоретические и практические советы об играх и игрушках, о том, как и из чего их можно изготовить, во что поиграть с детьми в разных ситуациях, как подготовить праздник и атрибуты к нему: угощения, подарки, сувениры);

- *наглядно-информационные* — для ознакомления с работой дошкольного учреждения, особенностями воспитания и развития, о формах и методах работы с дошкольниками. Функционирование информационного стенда для родителей, памятки с практическими советами, рекомендации.

В ходе проведения занятий использовались следующие средства:

- раздаточный материал: анкеты, буклеты, разнообразный материал для изготовления самодельных игрушек;
- информационный стенд;
- библиотека (методическая литература в помощь родителям);
- дидактические игры.

Кроме познавательных теоретических и практических мероприятий большое внимание уделялось различным видам совместной деятельности:

- посещение музея народной культуры, литературного музея, драматического театра, кинотеатра «Радуга»;
- совместные календарные праздники: Новый год, Масленица, 23 февраля, 8 Марта, День семьи, День защиты детей, праздник Осени, день Отца, день Матери и др.;
- участие в городских мероприятиях;
- участие в совместных творческих выставках детей и родителей.

Заключительной частью нашей работы была организация выпускного бала «Фильм, фильм, фильм», в котором дети и родители приняли активное участие, а также посмотрели презентацию «Вот и пролетело 3 года», где были представлены совместные мероприятия, реализованные в ходе нашей программы. А для оформления зала использовались творческие работы, выполненные детьми совместно с родителями дома.

Все эти мероприятия способствовали сплочению детей и родителей, кроме того участники получали массу положительных эмоций от совместно выполняемой деятельности.

Таким образом, разработанная программа способствовала получению родителями знаний о воспитании и развитии детей, о формах и методах работы с ними, о влиянии совместной деятельности с детьми на их психологическое и физическое здоровье. В процессе работы мы старались создать особый микроклимат, для которого характерны уважение к личности ребенка, забота о каждом, доверительные отношения между родителями и детьми, родителями и педагогами.

Для изучения исходного состояния отношения и определения роли родителей в развитии игровой деятельности дошкольников на констатирующем этапе мы разработали анкету для родителей, из которой нами было выяснено, что игрушек у детей в семье достаточно, но покупаются они в большей части без учета их возраста и интересов. Родители мало играют с детьми, большинство из них никак не руководит детскими играми и отдает предпочтение развивающим играм, играм на компьютере, просмотрам мультфильмов.

Беседа с детьми об игровой деятельности дома показала, что родители не играют дома с детьми. Доказательством чего служат следующие ответы детей — 64,3 % «играю в одиночестве», 35,7 % «играю с братьями (сестрами) или друзьями».

В ходе анализа результатов изучения исходного уровня сформированности активной позиции родителей в развитии игровой деятельности детей определилась необходимость совершенствования форм работы с ними в данном направлении.

Повторное анкетирование на контрольном этапе выявило положительную динамику:

1. «Имеется ли у ребенка место для игры?» — 30 % родителей дали отрицательный ответ, 70 % — положительный.

2. На вопрос «Какие игры предпочитает Ваш ребенок?» родители ответили следующим образом: подвижные — 45 %, сюжетно-ролевые — 50 %, настольно-печатные — 5 %.

3. «Убирает ли ребенок игрушки после игры на место?» — 56% родителей ответили «нет», 44% родителей дали положительный ответ.

4. «Насколько часто вы играете с ребенком?» — получены такие ответы: каждый день — 30%, 1—2 раза в неделю — 60 % , несколько раз в месяц — 10 %.

5. На вопрос «Кто инициатор игр?» были даны следующие ответы: ребенок — 50 %, взрослые — 25 %, обоюдно — 15 %.

6. «Мастерите ли вы игрушки для совместной деятельности с ребенком?» — родители ответили часто в 28 % случаев, иногда — 43 %, редко — 25 %, никогда — 4 %.

7. «С кем предпочитает играть ребенок?» — выяснено, что 23 % играют самостоятельно, 17 % — со сверстниками, 20 % — со старшими детьми, 40 % — со взрослыми.

8. На вопрос «Как организована игровая деятельность ребенка на улице?» получены такие ответы: не может занять себя — 28 %, только по инициативе других детей или взрослых — 32 %, играет в одиночестве — 31 %, может сам организовать игру и вовлечь других детей — 9 %.

С целью определения эффективности проведенной работы нами также была использована проективная методика «Моя семья».

Анализ детских рисунков на констатирующем этапе работы показал, что в семьях 10 детей (40 %) наблюдаются нестабильные эмоциональные отношения. 10 детей (40 %) изобразили себя на рисунке отдельно от родителей, что также позволяет нам говорить о нарушении эмоционального контакта с мамой или папой. 4 ребенка (16 %) исключили себя из своих рисунков, они ответили, что их нет,

потому что они играют (в другой комнате, на улице) и 1 девочка (4 %) нарисовала вместо семьи мешок с подарками.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в большинстве семей (60 %) наблюдаются недостаточно близкие и эмоциональные отношения в системе «родители-дети».

Только у 10 детей (40 %) в семьях наблюдаются устойчивые положительные эмоциональные отношения.

После разработки и внедрения в практику работы ДОУ нетрадиционной формы работы с семьей — программы «Играем вместе» — можно отметить наметившуюся положительную динамику: 17 детей (68 %) нарисовали себя вместе с родителями (с мамой или с папой или вместе), у 3 детей (12 %) на рисунке присутствуют братья, сестры или другие члены семьи. Лишь только у 5 детей (20 %) отсутствует на рисунке один из родителей. Цвета, которые дети избрали для рисунка, приглушенные, но на лицах появилось некое подобие «улыбки», что позволяет говорить хоть и о незначительном, но улучшении социально-психологического микроклимата в семье.

Полученные результаты позволяют нам отметить, что использование нетрадиционной формы работы с родителями по программе «Играем вместе» способствует формированию у них активной позиции в развитии игровой деятельности детей, формирует навыки игрового общения с детьми, развивает творческий интерес к изготовлению самодельных игрушек для игр, формирует устойчивую потребность родителей и детей в совместной игровой деятельности.

Таким образом, чтобы понять внутренний мир ребенка, нужно изучить язык игры. В игре дети «говорят» с помощью игрушек, игровых действий, сюжета, ролей.

Играя, ребенок легче устанавливает связь с миром взрослых и с миром вообще, у него появляются навыки внутреннего диалога, необходимого для продуктивного мышления.

Именно участие в игре взрослого наравне с ребенком дает малышу возможность почувствовать, что мама и папа такие же, как он, им можно доверять.

Список литературы:

1. Кротова Т.В. Общение воспитателя с родителями воспитанников // Управление ДОУ. — 2008. — № 3. — С. 106—111.
2. Новицкая М.Ю. Традиции – в наших семьях // Ребенок в детском саду. — 2008. — № 1. — С. 45—48.
3. Репринцева Г. От развивающей игровой среды – к гармоничным детско-родительским отношениям // Дошкольное воспитание— 2009— № 8. — С. 34—41.

1.10. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТВОРЧЕСТВО ДИРИЖЕРА-ХОРЕМЕЙСТЕРА С ХОРОМ ДЕВОЧЕК, ДЕВУШЕК В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Редько Анатолий Максимович

*педагог Пермского музыкального колледжа г. Пермь,
соискатель ученой степени кандидата педагогических наук,
лаборатория «Музыкальное искусство»
ФГНУ Института художественного образования г. Москва
E-mail: Redko61@mail.ru*

Феномен творчества изучается психологией с начала 50-х годов XX века. Выделение творчества как научного понятия требовало доказательства того, что его диагностика позволяет создать более точный портрет индивидуальностей. В исследовании, проведенном ученым Д. Гилфордом, *творчество* рассматривалось как самостоятельная психологическая характеристика. Тем не менее, при обсуждении выделенных ученым показателей творчества неоднократно высказывалось предположение о том, что оно связано с общим интеллектом и ничего кроме обобщенного фактора не измеряет. Значительные пересечения с интеллектом обнаруживались и при экспериментальном исследовании характеристик творчества П. Торренса, а именно: в гибкости, беглости, оригинальности, разработанности. Однако Д.Б. Богоявленская [1] обращает внимание на то, что для изучения творчества необходимо анализировать сами его акты. «Но в этом-то, — как замечает автор, — и вся проблема: как создать такой экспериментальный метод, при котором испытуемые могли бы осуществлять внешне нестимулированный акт творчества в соответствии с индивидуальными возможностями» [1, с. 19]. Проблема эта вдохновляла величайшие умы разных эпох на создание художественных образцов, иными словами, на совершение самого творческого акта, на приближение к тайне творчества, пробуя самому «сотворить такую тайну».

Обратимся теперь к самому слову «творчество» и выделим из нескольких основополагающее, с нашей точки зрения, значение:

творить — это давать бытие, сотворят, созидать, рождать. Думая о творческом акте и перенеся его, например, в сферу вокально-хорового искусства, это определение можно перефразировать: творить хоровую музыку — это значит давать бытие вокальным произведениям. Тем не менее «активизация творческой фантазии у детей зависит, конечно, в первую очередь от профессиональной подготовленности к этой работе самого хормейстера, от уровня его собственного творческого развития, музыкального вкуса, теоретической подготовки» [4, с. 25]. Мы намеренно разводим понятия «творчество» и «креативность», которые в научном дискурсе нередко используются как синонимы. «Креативность» — это способность преобразовывать навыки, умения с участием воображения, один из факторов способностей, это творческие возможности, понимаемые как способность детей к нестандартному, нешаблонному решению задач. В свою очередь, творчество, как справедливо отмечает Б.Д. Карвасарский, спонтанно [3]. Тема творческих детских коллективов и их влияния в рамках свободного времени на формирование, развитие личности детей нашла отражение в работах педагогов (Ю. Азарова; Б. Лихачева; В. Сухомлинского); психологов (К. Абдухановой-Славской; Л. Выготского; Т. Теплова). В хоровой студии личностный подход — это признание приоритета личности перед коллективом, но в том случае, когда сам хормейстер видит личностные качества своих воспитанников, строит с ними диалог в форме обмена интеллектуальными, эмоциональными, креативными ценностями. При анализе методической литературы в наше время (А. Големба; Н. Демьянова; Н. Любимова) отчетливо прослеживается стремление авторов раскрыть содержание творческой деятельности хорового коллектива, раскрыть методику воспитательной работы в хоре (Д. Ардентова; С. Гейнрихса; В. Соколова).

Мы обратили внимание на положительный резонанс духовных концертов у юных слушателей, их благотворительное воздействие на их эстетическое развитие. В атмосфере нарастающей компьютеризации бытия усиливается угроза «обезличивания» юных личностей, утраты их духовно-творческого потенциала. Дирижер-хормейстер умело вскрывает воспитательный потенциал хоровой культуры, который заключается в развитии духовности, как слушателей, так и самих участников. Поющие девочки развиваются благодаря преломлению в их мыслях и чувствах нравственного содержания вокальной музыки, что позволяет выявить степень причастности их к духовной культуре.

Реальные сдвиги в деятельности дирижера-хормейстера по развитию духовности подрастающего поколения зависят от того, сумеет ли руководитель по инновационному принципу организовать художественный процесс на репетициях, проявить свою инициативу, фантазию. Один из способов выхода за рамки традиционных концертов духовной музыки, на наш взгляд, креативный подход к подбору вокально-хорового репертуара со стороны художественного руководителя коллектива, поиск интеграционных форм в исполнительстве в сочетании с профессионализмом в вокальном плане — все это является частью творчества дирижера-хормейстера.

В свое время Д.Б. Кабалевский нашел «ключ» к освоению образно-смыслового содержания классики через жанровое обобщение, иными словами, через песню, танец, марш. Организация творческой деятельности есть путь эмоционального развития детей, поэтому важно использовать различные виды креативной деятельности: обыгрывание песен, подбор стихов, движения. В многообразии детских игр исследователи выделяют игру-драматизацию, так как она синтезирует разные виды игр: музыкальную, ролевую, дидактическую — и строится на основе сочетания видов искусства: хоровое искусство, театр. Юным артистам недостаточно знать наизусть партии, хотя это и обязательное требование к исполнительству. На первый план выдвигается музыкальная драматургия с ее перипетиями, помогающая слушателям зрелищно воспринимать то или иное хоровое представление. Следование театральному направлению, а тем более на базе хорового детского коллектива, задача сложная, но выполнимая. Попытки создания хорового театра обусловили современную технологию.



***Выступление хора «Мелодия» (хормейстер: А.М. Редько)
МУ ДОД ГДД(Ю)Т г. Пермь в малом зале концертного комплекса
в г. Метц (Франция)***

Так, при составлении программы сольных концертов предпочтение необходимо отдавать общей идее, концепции целого, и в подавляющем большинстве случаев концерт будет иметь название, эту идею выражающее. Начинается, как правило, с поиска в течение некоторого времени нескольких произведений, у которых есть нечто общее. Чтобы это общее стало будущей идеей концерта-действия, нужный репертуар еще надо скомпоновать. Начинаем проживать новую жизнь с этой музыкой: придумываем что-то необычное. И в большинстве случаев в голове рождается будущее действие, построенное по законам театральной драматургии. Поскольку нашего слушателя, прежде всего, волнуют сопереживания чувствам героев, мысль акцентируется на чувства эмоциональных состояний. Возникшие в воображении видения необходимо прояснить, столкнуть вместе явившиеся образы и, опираясь на конкретную сюжетную основу, создать сценарий. Все это позволяет обозначить мысли и чувства персонажа в пространстве: мизансценами, сценографией, музыкой, движением артистов. Далее, в процессе работы с юными певцами, прорабатываются все детали ролей: не только вокальная сторона, но и образная, вплоть до элементов движения. Осваиваем на репетициях элементы мастерства актера, сценической речи, движения. Таким образом, основной задачей репетиций становится создание театрального пространства, когда артисты, не выходя за рамки концертного исполнения, всё же были в художественном образе и сумели донести до слушателя.

Художественная деятельность переключает внимание артистов детского хора на любимое дело, значимое для них, и в хоровом пении согласуются музыкально-воспитательные средства, что усиливает позитивное влияние.

Выявить мастерство хормейстера можно при рассмотрении динамики развития уровня творчества девочек в хоре. Например, при сравнении уровня креативности у поступающих детей в начале учебного года в хор с уровнем креативности тех же детей, но в конце года. В качестве точки отсчета мы принимаем начальный уровень творческих способностей детей в процессе вступительных прослушиваний, другими словами, начальный уровень их музыкальных задатков. Затем в процессе обучения уровень творческих способностей этих же студийцев фиксируем по полугодиям обучения. В результате сравнительного анализа начальных и последующих показателей мы видим изменение в ту или иную сторону уровня креативности у поющих девочек, что позволяет тем самым оценить работу самого хормейстера. На основании анализа полученных данных выраба-

тываются рекомендации для стимулирования работы хормейстера со стороны администрации, а также корректируется путь его дальнейшего самосовершенствования.

Нами была создана авторская программа «Хоровой детский театр» для старшего состава детского хора. Был составлен комплекс вокальных и двигательных упражнений с целью приведения голосового и корпусного аппаратов артистов в рабочее состояние в начале репетиционного процесса. Неотъемлемой частью развития артистизма является движение. Подготовительные упражнения выполняются артистами-певцами в индивидуальном ритме и направлены на воспитание основного качества двигательной культуры — движения свободы. Они основывались на чередовании напряжения и расслабления различных групп мышц в процессе вибрационных движений, а также движений, увеличивающих гибкость и подвижность всего тела. Использование приема образности восприятия на основе ассоциаций способствовало поиску движений, что создавало непринужденную креативную атмосферу на репетиции.

Составной частью творческой работы является хоровое произношение поэтических стихов с передачей разнообразных эмоциональных состояний. Артисты детского хора подбирают движения к ритму, темпу, характеру стихов. Для выявления смысла структурных элементов поэтических текстов (сюжета и композиции, многозначности художественной деталей и ее связей с проблематикой текста, изобразительно-выразительных средств художественной речи) мы использовали задания на изучение событийной (сюжетной) основы поэтических произведений, составление характеристик героев разных типов в системе образов и определение взаимосвязей героев и событий, роли автора (рассказчика) или эпизода в поэтических произведениях, а также связывали с пространственно-временными особенностями сценического действия. Насыщение экспериментального материала яркими ассоциативными образами, взятыми из поэтической литературы о природе, помогали пробуждению эмоционального отклика в процессе создания художественных образов артистами-певцами. Основное внимание при анализе творчества уделяется изучению того, как девочки, поющие в хоре, воспринимают реальное воплощение замысла. Основным критерием здесь выступает степень гармонии атрибутов творческой деятельности: слышу — вижу — думаю — чувствую — действую. В качестве параметров оценки креативности мы выделяем степень осознанности замысла хорового действия, изобретательность, оригинальность, индивидуальность в выборе средств воплощения, художественность

в воплощении замысла действия, степень привлечения уже имеющегося у студийцев вокально-хорового опыта. В процессе наблюдения мы обращаем внимание на следующие моменты:

- какую роль (в хоре или в действующих лицах) выбрали в действе,
- как действуют сообразно выбранных хоровых ролей,
- насколько оригинальны и выразительны в процессе перевоплощения в героев хорового действия,
- насколько выражена потребность проявить понимание поставленных театрально-музыкальных заданий,
- самостоятелен ли творческий поиск.

Интеграционное образование соответствует развитию взаимодействия профильных предметов. Этому отвечает нами выведенная следующая формула:

$$\frac{F(a, b, c, d) + T}{S} = H \quad (1)$$

где F обозначает театральную технологию, состоящую из a, b, c, d — технологии конкретных предметов («Хоровой класс», «Хоровая речь», «Хоровое сольфеджио», «Сценическое движение»); T обозначает педагогическую технологию; S — сам субъект (артисты старшего состава детского хора); H — результат в виде креативного продукта (хоровое произведение-действие; хоровой концерт-действие), сценически преподнесенного хоровыми артистами.

Учебный процесс в своем воплощении предполагает комплексность. Интеграционный подход значительно экономит репетиционное время за счет устранения взаимного дублирования, позволяет преодолеть межпредметную разобщенность, изолированность в образовании, «размыть» границы, отделяющие один предмет от другого. Интегрированное образование осуществляется по горизонтали путем согласования программ совместной деятельности педагогов.

Программа в более упрощенном варианте была апробирована на экспериментальной площадке одного из концертных детских хоров.

Таким образом, театральная форма проведения хоровых репетиций способствует развитию креативности юных исполнителей, тем самым раскрывая и развивая творческие возможности. Юные певцы с увлечением выполняют задания креативного характера. Театрально-хоровое обучение становится для испытуемых

той направляющей линией, которая помогает утверждаться в окружающем мире, обогащая эмоциональную сферу яркими переживаниями, поскольку «эмоциональная привлекательность» процесса творчества обусловлена необычностью, контрастирующей с целесообразной мотивированной деятельностью. Артисты детского хора на экспериментальной площадке характеризовались положительным эмоциональным отношением к предложенной интеграционной деятельности, которая доставляла искреннюю радость открытий в процессе эксперимента все новых свойств объекта, новых закономерностей, удовлетворение от самого решения предъявляемых экспериментатором задач. Ценность дополнительного образования состояла в том, что оно усиливало вариативную составляющую интеграционного театрально-хорового образования, тем самым стимулировало познавательную мотивацию обучающихся детей. Главным компонентом развития творчества участников эксперимента явилось их умение демонстрировать навыки самореализации, активность в применении знаний, умений и навыков, стремление к новому. Можно не сомневаться, что постигнув школу креативности (творческих открытий), артисты детского хора не пройдут мимо выразительных образов литературных, живописных и музыкальных произведений: «...при музыкально-театральной работе с детьми эмоциональное и сознательное начало является основным решающим фактором» [2, с. 329].

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Издат.: Академия, 2002. — 320 с.
2. Бочев Б. Эмоциональное и выразительное пение в детском хоре [Текст] / Б. Бочев // Развитие детского голоса. М., 1963. — 350 с.
3. Креативность как свойство личности [Электронный ресурс] / Монографии, изданные в издательстве Российской Академии Естествознания: [сайт]. [2010]. — Режим доступа — URL: <http://www.rae.ru/monographs/77-2816>.
4. Музыка 1—3 классы общеобразовательной школы / Под науч. рук. Д.Б. Кабалевского. М.: 1994. — 125 с.

1.11. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ ХОРЕОГРАФИИ

Тимошенко Лариса Григорьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры хореографии ФКИ
Томского государственного педагогического университета,
г. Томск*

E-mail: timss@sibmail.com

Проблема преподавания традиционной народной хореографии сегодня является важной темой обсуждения не только среди педагогов высших и средних учебных заведений, но и работников культуры. Это связано, прежде всего, с необходимостью направить усилия общества на сохранение культурно-воспитывающей среды и народных традиций, являющихся необходимым условием формирования полноценной духовной жизни современного человека. Решение этой проблемы поможет не только создать условия для более эффективной подготовки будущих специалистов, но и обеспечит преемственность поколений, выступающую фактором формирования национального самосознания, социального развития личности и духовного прогресса народа.

Но в этом случае нужна государственная поддержка, выражающаяся в разумном планировании в области образования. Необходимо, чтобы в учебных заведениях, готовящих кадры для учреждений культуры и искусства, не только комплексно реализовывались в учебных программах занятия по изучению русского танца, областным особенностям русского костюма, праздникам и обрядам русского народа, но и отводилось достаточное количество учебных часов на изучение этих дисциплин.

Обращаясь к истории развития хореографического искусства, можно отметить, что русский народный танец — один из наиболее распространенных и древних видов народного творчества, возникший на основе трудовой деятельности человека и передающий мысли, чувства, настроения, отношения народа к жизненным явлениям. Его развитие тесно связано со всей историей русского народа. Каждая

новая эпоха, новые политические, экономические, административные и религиозные условия отражались в формах общественного сознания, в том числе и в народном творчестве. Все это несло с собой известные перемены в быту русского народа, что, в свою очередь, накладывало отпечаток и на танец, который на многовековом пути своего развития подвергался различным изменениям.

Русские народные танцы играли важную роль в воспитании детей. Взрослые всячески стимулировали стремление детей научиться танцевать, так как в танцах выражались нравственные и эстетические идеалы, эмоциональные впечатления от окружающего мира, о взаимоотношениях людей и т. д. В танце раскрывалось уважение к женщине, предельное внимание к ней и учтивость. Впечатления, получаемые в процессе восприятия красивых и точных движений, не проходили бесследно для чувств и разума детей, танцы развивали и обогащали их духовный мир, укрепляли физически и являлись важным средством воспитания, средством передачи от поколения к поколению художественного опыта, который накапливался столетиями.

Анализ научной и этнографической литературы [1, 3, 4] показал, что старинному русскому танцу была свойственна связь с песней. В языческие времена он был принадлежностью культовых обрядов и долго хранил следы быта, труда и религиозных верований. Со временем русский танец стал необходимым компонентом любого русского праздника, средством развлечения и общения.

В последние годы изучение русского танца как важной составной части традиционной культуры поднялось на качественно новый уровень, активизировался процесс теоретического осмысления проблем народной хореографии. Основной задачей специалистов стала не только популяризация, но и реконструкция утраченных образцов, разработка и усовершенствование методик преподавания, осмысление роли и сути народного танца как важной неотъемлемой части русской традиционной культуры.

Анализируя традиционное хореографическое обучение [5, 7, 8] непосредственно в естественной деревенской среде, можно выделить три его этапа.

Первый этап — «игровой», дети 5—9 лет постигали основы танцевальной культуры через игры, в которых использовались инструментальная музыка, пение, простые танцевальные элементы. При этом внимание играющих было направлено на партнеров по танцу, по игре, а не на механическое заучивание хореографических элементов.

Второй этап — «технический», подростки 10—14 лет осваивали технически сложные, замысловатые хореографические элементы, разучивали танцы, но пока не участвовали в танцах взрослых.

Третий этап — «мастерский», с 14—15 лет деревенские парни и девушки посещали вечерки и могли участвовать в танцах, во время которых оттачивали свою индивидуальную пластическую манеру.

Современные методики обучения посредством русского фольклора, как правило, строятся на принципах народной педагогики с учетом реалий сегодняшних дней и включают в себя: учет традиционной последовательности действий в обучении основам фольклора; обучение посредством аудио- и видеозаписей; гибкое применение способов разучивания произведений (от простого к сложному и наоборот).

Выявляется и традиционная последовательность действий в обучении народно-танцевальным началам:

1. развитие чувства ритма (посредством пестушек, потешек, прибауток);
2. обучение основам народной хореографии (танец, пляска, хоровод) через освоение ритма и характерной пластики;
3. танцевально-игровое творчество.

Методы и приемы обучения традиционной народной хореографии учитывают эмоциональные и физиологические особенности, уровень восприимчивости и интересов, основываясь, прежде всего, на законах педагогики и психологии. В процессе освоения русского народного танца рекомендуется опираться на опыт и методические приемы, существующие в самой традиционной культуре:

1. этапность в овладении хореографическими элементами;
2. дифференцированное обучение мальчиков и девочек;
3. формирование навыков синкретичного исполнения — важной особенности русской народной традиционной культуры, так как многие известные народные жанры (хороводы, частушки, плясовые песни, кадрили, игры) требуют синтеза пения и танца.

Особую сложность в процессе обучения русскому народному танцу представляет воспитание раскованности и импровизационности исполнения у обучающихся.

Следует помнить, что возврат к прошлому, к традициям русского народа и его культуре не означает его копирование, механическое повторение, дословное использование. Прошлое переосмысливается, включается в контекст современности с учетом новых параметров культурного контекста, в том числе его художественно-технологических инноваций. Старые и новые танцы не только

уживаются рядом, но и взаимовлияют друг на друга, творчески обогащая и развивая русский народный танец.

А.С. Каргин, директор Государственного Республиканского центра русского фольклора, доктор педагогических наук, сказал: «Народ не может петь былины и песни 18 века, танцевать так, как это умели делать наши деды, так же играть свадьбы и т. д. Он продолжает петь, играть, творить по законам фольклорного искусства, но в их новой исторической редакции. Традиция — не однажды заданное явление. Она меняется вместе с человеком и поэтому сохранение, возрождение и распространение национальной культуры в современных условиях восстанавливает традиционное комплексное восприятие слова, музыки, танца, прикладного искусства, помогает созданию сферы духовного общения и преемственности поколений» [6]. Нельзя не согласиться с мнением А.С. Каргина о том, что жизнь невозможно вернуть в патриархальную Россию, но бережное сохранение и распространение традиционной русской культуры на фоне развития индустриальной попкультуры, наступления рекламы, всего того, что нельзя отменить или запретить, поможет в глубинном постижении русской народной традиционной культуры.

Список литературы:

1. Абрамова О.А. Традиционная культура «поляков» и «каменщиков» Рудного Алтая. — Барнаул: ДЮФЦ Песнохорки, 1997. — 238 с.
2. Антонова Ю.Е., Розова О.В., Левина Л.В. Как научить детей любить Родину. — М.: АРКТИ, 2003. — 168 с.
3. Боронина Е.Г. О программе приобщения детей к традиционной народной культуре. — 2006. — № 3. — С. 97—100.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика. — М.: Академия, 1999. — 168 с.
5. Громько М.М. Мир русской деревни. — М.: Молодая гвардия, 1991. — 446 с.
6. Каргин А.С. Возродить утраченное? О мерах по сохранению и развитию традиционной культуры // Традиционная культура. — 2007. — № 2. — С. 3—8.
7. Лихачев Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. — 1999. — № 4. — С. 11—13.
8. Сахаров И.П. Сказания русского народа. — М.: Советская Россия, 1990. — 175 с.

1.12. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Мурсалыева Гюльтакин Мазахир кызы
воспитатель, ГБОУ детский сад 2221,
г. Москва
E-mail: xazar97@mail.ru

Дошкольный возраст — это уникальный период жизни для каждого человека. Этот возраст очень благоприятен для воспитания лучших качеств в силу своей открытости, сензитивности. Дошкольник воспринимает окружающий мир через призму взглядов окружающих его значимых взрослых. Значимые взрослые в этом возрасте — это, в первую очередь, родители, в основном мама, или заменяющие ее взрослые. В число авторитетных взрослых можно включить и воспитателей дошкольных учреждений, если за время работы они смогли завоевать любовь, уважение и доверие своих воспитанников.

Детский сад — это первая инстанция, где происходит социализация наших детей. Они в первый раз входят в общество своих сверстников, учатся соблюдать правила, приемлемые в этом обществе, социализируются. Воспитатели обучают их этим правилам, они готовят их к первым шагам в это общество. Исходя из вышесказанного, воспитатели не имеют права закрывать глаза на те или иные болезненные процессы, происходящие в данный момент в нашем обществе, отстраняться от проблем нашей среды. В этом случае воспитанники будут просто не готовы к жизни в данном обществе, они не смогут противостоять тлетворному влиянию извне.

Одной из основных проблем нашего общества, без преувеличения бичом нашего времени, является нетерпимое отношение к людям другой нации. Неоспоримым катализатором данного явления служит и истерия в средствах массовой информации, которая служит оружием в руках определенных кругов людей для достижения своих негативных целей.

Проведем небольшой экскурс в историю этого болезненного для нашего общества вопроса. Если рассмотреть ксенофобию

в историческом масштабе, то это качество зародилось еще в доисторические времена, когда люди охотились за мамонтами и сидели вокруг жертвенного огня. Страх, что из-за чужеплеменника своим сородичам не достанется еды и места рядом с костром, вследствие чего они могут погибнуть, заставлял ненавидеть чужаков и бояться их вторжения. Человечество давно оставило позади себя время охоты на мамонтов, но инстинкты у некоторых слоев общества, как ни странно это звучит, дошли до наших дней.

Другая трактовка этой проблемы берет начало из библейских легенд. Одна из библейских легенд о Вавилонской башне гласит, что Господь Бог наказал людей за гордость тем, что они перестали понимать друг друга — Всевышний сделал так, что люди стали разговаривать на разных языках [7, с. 216]. Оставим теологам библейскую трактовку появления языков на свет, вникнем в суть вопроса, что бог *наказал* людей, разобщив их, разделив их тем, что они перестали понимать друг друга.

Времена прошли, но проблемы непонимания так и не были искоренены в нашем обществе, с течением времени превращаясь в кровоточащую рану, нанося непоправимые последствия. Достаточно вспомнить холокост, где именно ксенофобия превратился в страшнейший геноцид против одного народа.

Люди более духовно развитые делают попытки понять другие народы, осваивают кроме своего родного языка и другие иностранные языки. Изучая языки разных народов, человек начинает понимать чуждую ему речь, идеологию, воспринимать мировоззрение других людей. Тем самым идет процесс воссоединения людей, мировоззрений, идеологий. Люди становятся ближе, исчезает страх и непонимание, которые так тесно взаимосвязаны между собой.

Все эти процессы происходят во взрослой жизни. Ребенку нужна педагогическая помощь для подготовки к жизни в многонациональной стране.

В статье представлен наш опыт работы по формированию толерантности у воспитанников, пропущенный через призму личного восприятия данной проблемы.

Воспитание толерантности — одно из основных направлений в нравственно-духовном воспитании. Вся наша деятельность направлена на то, чтобы в интернациональной группе воспитанников детского сада царствовала дружба и любовь. Для этого мы организуем многочисленные проекты.

Одним из первых был проект «Интернациональный Новый год». В этом проекте родители наших воспитанников, которые являлись

представителями разных народов (русские, азербайджанцы, армяне, таджики), рассказывали о своих национальных традициях встречи Нового года, готовили национальные блюда своего народа. Дети с восторгом слушали эти рассказы.



Рисунок 1. Проект «Наш интернациональный Новый Год»

Далее мы организовали проект «Традиции встречи Нового года в моей семье». Каждый ребенок вместе с родителем готовил фотоотчет встречи праздника, описывал, как они традиционно проводят в своей семье любимый всеми праздник.



Рисунок 2. Проект «Новогодние традиции нашей семьи»

Мы обратились к празднованию нового года, так как в силу сложившихся исторических изменений конца XX века в нашем обществе это единственный праздник, который сохранился во всем постсоветском пространстве. Для воспитания толерантности

мы должны обращаться к тому, что нас всех объединяет — например, такой светлый праздник, как Новый год.

Одним из основных источников воспитания толерантности мы видим устное народное творчество и, в частности, сказки. В чем воспитательная сила сказки? Все дети любят и с удовольствием слушают сказки. Мы читаем сказки разных народов, донося до воспитанников светлые, благородные чувства, описанные в них. Русская народная сказка «Хаврошечка» [8, с. 176] точно с такой же любовью описывает добрую, трудолюбивую сиротку Хаврошечку, как туркменская сказка «Падчерица» [8, с. 251] — маленькую Айбиби. Эти же ноты звучат в азербайджанской сказке «Красивая Фатима» [8, с. 321].

Во всех этих сказках осуждается лень, зависть, злость. Сказки — это душа каждого народа, и если все народы осуждают одни и те же чувства, вознаграждают доброту, терпение и трудолюбие, значит, между ними очень много общего, значит, не так сильно, мы отличаемся друг от друга. Вот в этом заключается величие народной мысли!



Рисунок 3. Проект «Мой любимый сказочный герой»

Великие исследователи в области детской психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) основной деятельностью в дошкольном возрасте считают игровую деятельность [2, с. 76; 4, с. 132]. Игры — это один из способов восприятия ребенком окружающей среды. Один из наших проектов мы посвятили играм, он так и назывался — «Игры моего детства». В этом проекте мамы наших воспитанников, представители разных народов, демонстрировали игры своего народа, в которые играли в детстве. Наши воспитанники с удовольствием

играли в азербайджанскую игру «Я иду и друга веду» [3, с. 37], армянскую игру «Волк и Козлята» [3, с. 52], таджикскую игру «Праздничный костер» [3, с. 76]. Все эти игры учат ловкости, воспитывают смекалку и выносливость, умение протягивать руки помощи своему другу и партнеру. Веселый праздник мы закончили старинной русской игрой «Бояре» [3, с. 21]. Всплеск позитивных чувств оставил долгий след в памяти наших воспитанников, они до сих пор с удовольствием вспоминают этот праздник и веселые игры, которым их научили мамы друзей.

Несмотря на огромные перемены, происходящие в нашем обществе последние два-три десятилетия, все же сохранились общие, прекрасные, светлые периоды в истории наших народов, которые навеки связали их судьбы. Это, в частности, Великая Победа над фашистской Германией. Мы не имеем право забывать героическое этой войны, которые подарили нам ценой собственной жизни великое счастье жить в свободной стране. В истории наших семей нередко мы встречаем такие имена. Наша святая обязанность — донести имена и подвиги этих людей до наших детей, свято хранить и чтить память об этих героях.

Один из наших проектов посвящен нашим прадедушкам, которые защищали нас в годы Великой Отечественной войны. В числе первых мы, как воспитатели, рассказали о своих дедушках, подготовили проект с описанием их героической жизни. Родители подхватили нашу идею, они тоже рассказывали о героях своей семьи, о боевом прошлом своих дедушек и бабушек.

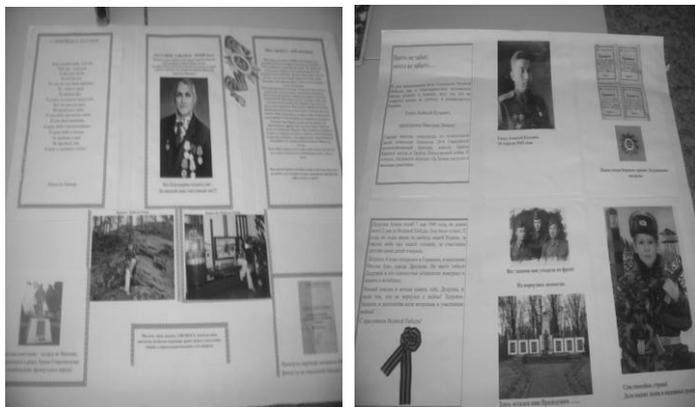


Рисунок 4. Проект «Славные страницы нашей истории глазами детей»

В заключение мы бы хотели сказать, что для воспитания толерантности есть огромное количество связующих нитей народов разных стран. Педагогам дан уникальный шанс воспитания последующих поколений, влияние на их мировоззрение, и если остаться равнодушным, можно решить данную проблему положительно, достучаться до детских сердец, пока они не очерствели под влиянием общества.

В этом вопросе немаловажную роль играет личность самого воспитателя. Если ребенок осознает, что его воспитатель, несмотря на то, что отличается цветом глаз, волос, да и имя его не очень привычное, при всем этом любит его не меньше, чем все остальные — это и есть самый действенный метод толерантного воспитания. В своей памяти ребенок будет хранить эти чувства, и когда придет время, он выберет единственно верный путь — путь, объединяющий культуры разных народов, с уважением относящийся как к своим, так и к чужим духовным ценностям. Этот путь ведет к совершенству личности, и он, на наш взгляд, единственно верный.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: Союз, 1997. — 479 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологии развития ребенка // Вопросы психологии. — 1999. — № 10. — С. 10—17.
3. Кенеман А.В. Детские подвижные игры народов СССР. — М.: Просвещение, 1989. — 239 с.
4. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка. Избранные психологические произведения — Т. 1 М., 1983 — 392 с.
5. Леонтьев А.Н. Деяльность. Сознание. Личность. — М., 1975. — 200 с.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. Избранные психологические произведения. — Т.1. — М., 1983. — 392 с.
7. Лопухин А.В. Библийская история при свете новейших исследований и открытий. — Т. 1. — М. Дарь. 2008 — С. 1056.
8. Хрестоматия. Сказки народов мира / Сост. К.М. Нартов. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 439 с.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ КУРСАНТОВ 1 КУРСА ВОЕННОГО ВУЗА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РФ

Панов Юрий Леонидович

адъюнкт

Пермского военного института внутренних войск МВД России,

г. Пермь

E-mail: panov877@mail.ru

Современная ситуация в нашей стране, изменения происходящие в ней предъявляют все более высокие требования к подготовке специалистов в военных вузах. Особое значение при оптимизации организационно-штатной структуры и системы управления внутренних войск МВД России имеет качественное изменение офицерского корпуса. Выпускники военных вузов должны быть высококвалифицированными, высокообразованными, развитыми людьми, а особенности их личности должны обладать, в частности, такими качествами, как целеустремленность, устойчивость и стабильность.

Однако вопросы отбора в военные вузы молодых людей и их психологической устойчивости к различного рода неблагоприятным факторам изучены недостаточно. Прежде всего, это касается, во-первых, их личностно-мотивационной сферы, во-вторых, пограничных психических состояний и склонности к девиантному поведению. Согласно требованиям, предъявляемым к личности будущего офицера, проблема связей пограничных психических состояний личности с Я-концепцией и мотивами достижения, является актуальной в научном отношении. Развитие и формирование у курсантов необходимых военно-профессиональных и морально-психологических качеств делает данную проблему значимой в практическом плане.

В современной военной психологии девиантность (как черта личности) изучается для выявления ее механизмов [3; 6; 20; 21], ее особенностей у военнослужащих в боевой обстановке и на войне [12; 13; 18], определения социально-психологических условий ее минимизации и повышения дисциплинированности военнослужащих [1; 4; 5; 22] и т. д. Вместе с тем исследования девиантности у курсантов военных вузов носят, как правило, разрозненный характер. Отсутствуют общие теоретические представления и единые эмпирические данные о том, какие особенности личности могут способствовать девиантности. Наименее изучена склонность к девиантности курсантов военных вузов с учетом профиля их личности, Я-концепции и мотивов достижения.

Анализ литературы и осмысление проблемы обусловили выбор темы исследования: «Личностно-мотивационный профиль курсантов 1 курса военного вуза внутренних войск МВД России». Предметом настоящего исследования являются склонность к девиантности, Я-концепция и мотивы достижения у курсантов 1 курса военного вуза ВВ МВД России. Работа выполнена в русле концепции метаиндивидуального мира [7] и концептуальной модели полимодального Я [8].

Задачи исследования были направлены на:

1. Изучение личностно-мотивационного профиля курсантов 1 курса.
2. Изучение связей факторных компонент переменных личностно-мотивационного профиля курсантов 1 курса.

Метод

В исследовании приняли участие 250 курсантов 1 курса Пермского военного института внутренних войск МВД России, возраст курсантов в диапазоне от 17 до 21 года ($M=17.64$, $SD=.96$).

Склонность к девиантности измерялась сокращенным многофакторным вопросником для исследования личности (СМОЛ — сокращенный вариант вопросника ММРП) [11]. Определялись 8 черт личности: ипохондрия, депрессия, истерия, психопатия, паранояльность, психастения, шизоидность и гипомания. СМОЛ допускает измерение девиантности двумя способами: «клиническим» и «психометрическим». В данном исследовании использовался психометрический вариант СМОЛ. При использовании психометрического варианта СМОЛ обнаружилось, что психопатия, паранояльность и гипомания имели низкую психометрическую надежность. По этой причине данные шкалы не включались далее в основное исследование. Шкалы ипохондрии, депрессии, истерии, психастении и шизоидности имели значения альфа Кронбаха

в диапазоне 67 ч 72, т. е. имели приемлемую психометрическую надежность и включались далее в основное исследование.

В свете концептуальной модели полимодального Я [8], Я-концепция трактовалась, как полимодальное Я. Оно включает 4 субмодальности (Авторское, Воплощенное, Превращенное, Вторящее), а также процессы обособления и слияния. Субмодальности полимодального Я определялись «Пермским вопросником Я» [9]. Субмодальности Я имели значения альфа Кронбаха в диапазоне 73 ч 88, что свидетельствует об их психометрической надежности.

Мотивы достижения также определялись в полимодальном аспекте. Выделялись субмотивы стремления к успеху (авторский, воплощенный, превращенный, вторящий) и субмотивы избегания неудачи (авторский, воплощенный, превращенный, вторящий). Полимодальный мотив стремления к успеху измерялся «Пермским вопросником полимодального мотива стремления к успеху» (ПВУ) [23]. Полимодальный мотив избегания неудачи измерялся «Пермским вопросником избегания неудачи» (ПВН) [23]. Субмотивы стремления к успеху имели значения альфа Кронбаха в диапазоне .72 ч .84, что свидетельствует об их психометрической надежности. Субмотивы избегания неудачи имели значения альфа Кронбаха в диапазоне .66 ч .85, что свидетельствует об их приемлемой психометрической надежности.

По каждой переменной исключались экстремальные значения («выбросы»). Они определялись как выходящие за границы диапазона $X \pm 2,0 SD$. Согласно стандартной процедуре, экстремальные значения в каждой переменной заменялись средними значениями. Затем каждая переменная проверялась на нормальность распределения (тест Колмогорова — Смирнова, D-тах статистика). После этого все переменные склонности к девиантности, полимодального Я и полимодальных мотивов достижения имели нормальное распределение ($p > .05$).

Применялся корреляционный дизайн. Данные по 1 задаче обрабатывались с помощью эксплораторного факторного анализа с косоугольным вращением факторов методом *Quartimax normalized*. Обработка данных по 2 задаче осуществлялась с помощью корреляционного анализа по Пирсону (в терминах корреляций).

Результаты

Результаты факторного анализа переменных полимодального Я, полимодальных мотивов достижения и склонности к девиантности приведены в табл. 1.

Таблица 1.

**Факторное отображение показателей личностно-мотивационного
профиля курсантов 1 курса**

Переменные	Компоненты после ротации			
	1	2	3	4
Полимодалное Я				
Авторское	-.47	-.47	-.05	.34
Воплощенное	-.51	.02	.33	.16
Превращенное	-.31	-.17	.01	.58
Вторящее	-.20	.57	.27	-.15
Полимодалный мотив стремления к успеху				
Авторский субмотив	-.74	-.14	.08	-.13
Воплощенный субмотив	-.72	.11	.03	.01
Превращенный субмотив	-.73	-.15	.05	.20
Вторящий субмотив	-.82	-.03	-.02	-.03
Полимодалный мотив избегания неудачи				
Авторский субмотив	.36	.36	-.05	.52
Воплощенный субмотив	.36	.59	.04	.22
Превращенный субмотив	-.07	.23	-.05	.75
Вторящий субмотив	.36	.50	.16	.32
Склонность к девиантности				
Ипохондрия	.20	.31	-.56	.05
Депрессия	.09	.27	-.73	.01
Истерия	.03	-.19	-.63	.02
Психастения	.04	.77	-.29	.03
Шизоидность	.06	.71	-.26	.08
Собственные значения	4.20	2.20	1.46	1.34
Доля объяснимой дисперсии,%	24.69	12.95	8.59	7.91

Примечание: значимые факторные веса выделены полужирным шрифтом

Были выделены 4 компонента, доля которых после ротации составила 54.13 % объяснимой дисперсии. В первую компоненту (24.69 %) вошли (здесь и далее в порядке убывания факторных весов) со значимыми отрицательными факторными весами переменные «Вторящий субмотив стремления к успеху» (-.82), «Авторский субмотив стремления к успеху» (-.74), «Превращенный субмотив стремления к успеху» (-.73), «Воплощенный субмотив стремления к успеху» (-.72), «Воплощенное Я» (-.51) и «Авторское Я» (-.47).

С учетом величин факторных весов, эту компоненту можно интерпретировать «Полимодалный мотив стремления к успеху». Во вторую компоненту (12.95 %) вошли со значимыми факторными весами и положительными знаками переменные «Психастения» (.77), «Шизоидность» (.71), «Воплощенный субмотив избегания неудачи» (.59), «Вторящее Я» (.57), «Вторящий субмотив избегания неудачи» (.50) и с отрицательным знаком – «Авторское Я» (–.47). Эту компоненту можно интерпретировать «Психастения и шизоидность». В третью компоненту (8.59 %) вошли со значимыми отрицательными факторными весами переменные «Депрессия» (–.73), «Истерия» (–.63) и «Ипохондрия» (–.56). Эту компоненту можно интерпретировать «Депрессия и истерия». В четвертую компоненту (7.91 %) вошли со значимыми положительными факторными весами переменные «Превращенный субмотив избегания неудачи» (.75), «Превращенное Я» (.58) и «Авторский субмотив избегания неудачи» (.52). Эту компоненту можно интерпретировать «Превращенный субмотив избегания неудачи».

Результаты корреляции факторных компонент переменных личностно-мотивационного профиля курсантов 1 курса приведены в табл. 2.

Таблица 2.

Корреляции факторных компонент переменных личностно-мотивационного профиля курсантов 1 курса

Компоненты	Компоненты после ротации			
	1	2	3	4
1. Компонента 1 «Полимодалный мотив стремления к успеху»				
2. Компонента 2 «Психастения и шизоидность»	.65 ^b			
3. Компонента 3 «Депрессия и истерия»	–.38	–.05		
4. Компонента 4 «Превращенный субмотив избегания неудачи»	.27	–.13	.17	

Примечание: b – $p < .01$

Компонента 1 «Полимодалный мотив стремления к успеху» положительно коррелировала с компонентой 2 «Психастения и шизоидность» ($p < .01$). Остальные компоненты между собой не коррелировали.

Обсуждение

Начнем с того, что пониженный мотив стремления к успеху, скорее всего, занимает центральное место в личностно-мотивационном профиле курсантов I курса военного вуза ВВ МВД России. Их полимодальное Я имеет важное, но производное значение. При этом вклад субмодальностей Авторского Я и Воплощенного Я (с пониженными уровнями выраженности) в снижение выраженности мотива стремления к успеху особенно велик в сравнении с вкладами в этот мотив других субмодальностей полимодального Я. Иными словами, пониженные Авторское Я и Воплощенное Я — это как раз те субмодальности, которые способствуют снижению выраженности мотива стремления к успеху.

Меньшее значение имеют повышенные психастения и шизоидность. Более того и с известными оговорками, психастения и шизоидность представляют собой взаимоисключающие психологические профили. Психастению характеризуют такие особенности, как беспокойство, озабоченность, нерешительность, сомнение, чрезмерная мнительность, впечатлительность, ранимость, застенчивость, чувство тревоги, пугливость, неуверенность в себе, пониженная самооценка, недовольство собой. Человек склонный к психастении может быть озабочен завтрашним днем, желанием все рассчитать, проанализировать, подстраховаться на все случаи жизни. Психастеник с трудом отступает от заведенного порядка, отличается педантичностью, вследствие постоянных сомнений все делает медленно, перепроверяя правильность предпринятых действий [16, 17]. В свою очередь, шизоидность характеризуется такими особенностями, как сочетание повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях, социальная интроверсия, переменчивость устремлений. Лица, склонные к шизоидности, могут быть замкнутыми, у них недостаточная интуиция в общении. Они трудно устанавливают неформальные эмоциональные контакты, испытывают определенные трудности в процессе адаптации к различным видам профессиональной деятельности [14, 16]. Сочетание психастении и шизоидности, следовательно, внутренне является противоречивым. Тем не менее, если исходить из результатов факторного анализа личностно-мотивационного профиля курсантов I курса, можно полагать, что их, казалось бы, противоречивое сочетание связано, во-первых, с субмодальностью Вторящее Я при пониженном уровне субмодальности Авторское Я, во-вторых, с полимодальным мотивом избегания неудачи (воплощенным и вторящим). Действительно,

Вторящее Я может служить предпосылкой психастении, а полимодальный мотив избегания неудачи — предпосылкой шизоидности.

Еще меньшую роль в личностно-мотивационном профиле играют пониженные депрессия и истерия. Депрессию характеризуют такие особенности, как негативная самооценка, чувство вины и собственной бесполезности, склонность к тревоге, неудовлетворенность собой и своими возможностями. У лиц, склонных к депрессии, может быть отрицательный эмоциональный фон, мотивы избегания, пассивность, подавленность и безынициативность. Они не способны принять какое-либо решение самостоятельно, без колебаний и неуверенности. Все это приводит к резкому падению продуктивности деятельности [15, 16, 19]. В свою очередь, истерия характеризуется такими особенностями, как избегание ответственности и стремление обратить на себя внимание окружающих. Истеричная личность склонна отрицать проблемы, прямолинейна, ее поступки непредсказуемы, она использует симптомы физического заболевания как средство разрешения затруднительных ситуаций [2, 16]. Итоги факторного анализа личностно-мотивационного профиля курсантов не позволяют объяснить этот результат, опираясь на значимые факторные нагрузки в соответствующей компоненте. И все же мы обратимся к этому вопросу вновь при анализе взаимоотношений компонент в факторном анализе данных.

Наконец, наименьшее значение в личностно-мотивационном профиле курсантов 1 курса имеет повышенный полимодальный мотив избегания неудачи (превращенный и авторский). Судя по факторным нагрузкам показателей, вошедших в соответствующую компоненту, можно предположить, что повышение полимодального мотива избегания неудачи связано со субмодальностью Превращенное Я. По меньшей мере, два значения Превращенного Я обращают на себя внимание: принятие и терпимость. Возможно, эти значения иллюстрируют лишь видимость того и другого. На самом деле, данные значения являются формальными, поскольку главным выступает все же полимодальный мотив избегания неудачи.

Полученные нами итоги факторного анализа личностно-мотивационного профиля курсантов, свидетельствовали о том, что компонента «Полимодальный мотив стремления к успеху» коррелирует положительно с компонентой «Психастения и шизоидность» и отрицательно (в тенденции) — с компонентой «Депрессия и истерия». То есть эти компоненты были связанными, а не ортогональными. Кроме того, эти данные поддерживают наши представления о центральной роли пониженного полимодального

мотива стремления к успеху, поскольку именно он находился в связи с двумя другими компонентами личностно-мотивационного профиля курсантов I курса. Что касается связности личностно-мотивационного профиля курсантов в целом, можно отметить, что пониженный мотив стремления к успеху, с одной стороны, находится в одной упряжке с психастенией и шизоидностью, а с другой, с ростом выраженности депрессии и истерии. И, наоборот, повышение мотива стремления к успеху предполагает снижение выраженности как психастении и шизоидности, так и депрессии и истерии. Эти данные можно понимать так, что при повышении мотива стремления к успеху склонность к девиантности падает.

Вывод

Таким образом, полимодальный мотив стремления к успеху, психастения, депрессия и превращенный субмотив избегания неудачи прежде всего определяют личностно-мотивационный профиль курсантов I курса.

Все эти особенности курсантов можно рассматривать как профессионально пригодные, поскольку они характеризуют тех молодых людей, которых приняли в военный вуз. Можно предположить, что, с одной стороны, ожидания об обучении и военной службе молодых людей с такими качествами соответствуют требованиям, которые предъявляет военный вуз к будущим курсантам и офицерам. С другой стороны, сам военный вуз в лице его командного и профессорско-преподавательского состава явно или неявно ориентируется на подбор и выбор молодых людей для обучения в военном вузе именно с такими качествами их мотивов достижения и Я-концепции. Следовательно, мы имеем случай, когда ожидания молодых людей с таким комплексом качеств личности адекватны запросам обучения и военной службы, и сам военный вуз проявляет адекватность в подборе и выборе молодых людей с набором соответствующих качеств их личности. Обозначим такого рода случаи термином «синергия».

Имеется в виду суммирующий эффект взаимодействия двух условий — психологических ожиданий будущих курсантов и профессиональных ожиданий командного и профессорско-преподавательского состава. Они взаимно усиливают друг друга. Также можно полагать сверхаддитивный эффект, обычно передаваемый фразой «целое больше суммы отдельных частей».

Список литературы:

1. Гудова Т.Г. Социально-психологическое обоснование профессионального отбора абитуриентов, поступающих в военно-учебные заведения: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2004. — 24 с.
2. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ: Издательство ВСГУТУ, 2005. — 100 с.
3. Денисенко А.Г. Метаиндивидуальное проявление агрессивности у военнослужащих: На материале исследования курсантов военного института МВД. Автореф. дис. канд. психол. наук. Пермь, 2004. — 20 с.
4. Доценко В.Т. Психологические условия деятельности офицерского состава по укреплению воинской дисциплины на кораблях флота: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1997. — 21 с.
5. Евенко С.Л. Методологические основы минимизации отклоняющегося поведения военнослужащих ВС РФ // Адьюнкт и соискатель, 2009. — № 3. — С. 112—120.
6. Есаян М.Л. Психологическая профилактика дезадаптивных форм поведения у курсантов высших военных заведений: Автореф. дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. — 21 с.
7. Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2006. — Т. 3, № 3. — С. 3—34.
8. Дорфман Л.Я. Я-концепция: дифференциация и интеграция // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / Под ред. Л.Я. Дорфмана. М.: Смысл, 2004. — С. 96—123.
9. Дорфман Л.Я. Психометрическая характеристика Пермского вопросника «Я» // Современная психодиагностика в изменяющейся России / Отв. ред. Н.А. Батурин. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. — С. 48—50.
10. Дорфман Л.Я. Исследование личностно-мотивационной сферы курсантов военного вуза МВД // Педагогическое образование и наука, 2010. — № 2. — С. 41—44.
11. Зайцев В.П. Вариант психологического теста Mini-Mult // Психологический журнал, 1981. — Т. 2, № 3. — С. 118—123.
12. Караяни А.Г., Евенко С.Л. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих в боевой обстановке: Монография. М.: ВУ, 2006. — 122 с.
13. Китаев-Смык Л.А. Стресс войны. Фронтвые наблюдения врача-психолога. М.: Знание, 2001. — 58 с.
14. Коныхов Н.И., Коныхова Е.Н. Шизоидность?! М.: ДеЛи плюс, 2011. — 352 с.
15. Кордуэлл М. Психология. А-Я: словарь-справочник // пер. с англ./ М. Кордуэлл. М.: Фаир-Пресс, 2000. — 448 с.

16. Крутов С.В. Производство + Психология. — 2008. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psyfactor.org/lib/krutov0.htm>.
17. Миронова Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие // Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. — С. 53—57
18. Никонов В.П., Козловский И.И., Славнов С.В. Там проверка на прочность бой // Психологическая газета: мы и мир, 1998. — № 6. — С. 5—11.
19. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1999. — 528 с.
20. Сенкевич Л.В. Социально-средовые и индивидуально-психологические предпосылки агрессии и аутоагрессии у военнослужащих-призывников: Автореф. дис. канд. психол. наук. Ярославль, 2005. — 23 с.
21. Сухонос А.П. Психолого-педагогические условия предупреждения суицидальных проявлений среди военнослужащих: Автореф. дис. канд. психол. наук. Астрахань, 2005. — 21 с.
22. Утлик Э.П. Основы психологической теории дисциплинарных систем: Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1996. — 46 с.
23. Феногентова О.П. Вопросники полимодальных мотивов успеха и неудачи: теоретические предпосылки и предварительные психометрические результаты // 85 лет высшему профессиональному образованию на Урале / Отв. ред. Е.М. Березина. Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2002. — С. 126—130.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТИВНОГО ОБРАЗА «ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО» В ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЯХ

Бордовский Владимир Александрович

аспирант

*кафедры управления персоналом и организационной психологии,
Кубанский государственный университет,*

г. Краснодар

E-mail: ybordovsky@gmail.com

Изучению специфики деятельности социального работника, а также описанию личности представителей данной профессии, посвящено немало исследований [1, 4]. Поскольку важность социальных служб и людей, работающих с населением, в последнее время возрастает, повышаются и требования, предъявляемые к социальному работнику, в частности к его профессионально важным качествам. Отмечается, что человек, помогающий другим, должен быть не только «приятен» для другого, позитивно воспринимаем им, но и сам испытывать тягу к людям, стремление оказывать помощь, *помогать* другому. В этой связи правомерно рассматривать феномен «*значимый другой*» как центральное психологическое качество социального работника, что обуславливает вопрос о его содержательном наполнении, применительно к данной сфере профессиональной деятельности.

А.В. Петровский [3] интерпретировал понятие «значимый другой» через трехфакторную модель, выявляющую формы метаиндивидуальной репрезентации личности: властные полномочия, референтность (авторитет) и эмоциональная привлекательность (аттракция). Опираясь на сложившуюся к настоящему времени концепцию эмоционального интеллекта [6], мы полагаем, что компонент аттракции находит отражение в совокупности способностей личности понимать собственные эмоциональные состояния, чувства и переживания других и управлять ими, что, по сути, является смыслообразующим в определении эмоционального интеллекта.

Таким образом, определилась *цель* эмпирического исследования. Она состояла в выявлении структуры эмоционального интеллекта в целом и отдельными его компонентами, в частности. Гипотеза исследования состояла в предположении: компонент аттракции имеет высокую выраженность в совокупности личностных качеств социального работника, входящие в состав эмоционального интеллекта.

Для достижения цели и проверки эмпирической гипотезы были поставлены задачи:

1. выявить типологические характеристики эмоционального интеллекта у представителей данной профессиональной среды;
2. проанализировать особенности способностей, структурирующих эмоциональный интеллект.

Организация и методы исследования. Эмпирическое исследование проведено в группе социальных работников г. Краснодара (всего 115 человек). Средний возраст по выборке составил 36 лет, все респонденты женщины, что отражает гендерную специфику данной профессиональной среды.

В исследовании был использован опросник Н. Холла «Эмоциональный интеллект» [5].

Опросник Н. Холла состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал (так называемые «парциальные» составляющие эмоционального интеллекта): «Эмоциональная осведомленность»; «Управление своими эмоциями»; «Самомотивация» (произвольное управление своими эмоциями); «Эмпатия»; «Распознавание эмоций других людей». Кроме того, методика позволяет установить общий уровень эмоционального интеллекта, определяемый как сумма показателей по шкалам и названный автором методики «Интегративный эмоциональный интеллект». При интерпретации данных выявляется три уровня эмоционального интеллекта: низкий (до 11 баллов), средний (от 11 до 20 баллов) и высокий (от 21 балла) [5].

Результаты и их обсуждение. Диагностика эмоционального интеллекта у социальных работников показала, что в среднегрупповых значениях он может интерпретироваться как гармоничный эмоциональный интеллект, средне-высокого уровня, т. е. имеющий качества эмоционального интеллекта четвертого и шестого типов, выделенных Е.В. Ерохиной [2] — рисунок 1.

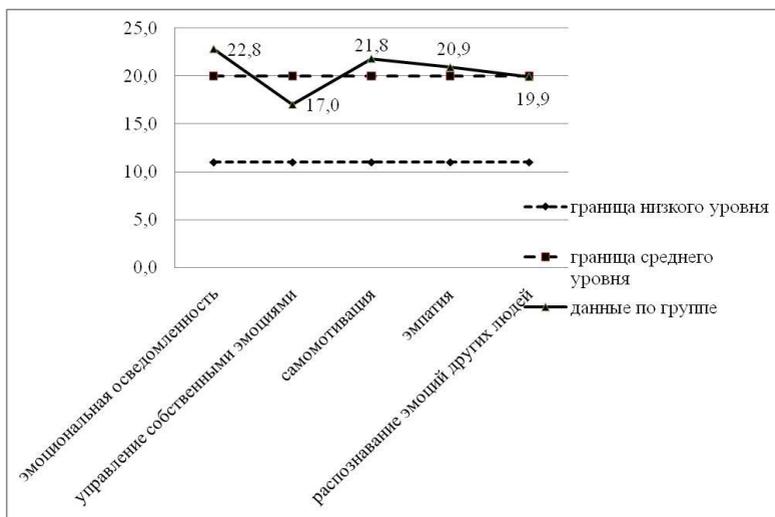


Рисунок 1. Среднегрупповой «профиль» эмоционального интеллекта социальных работников

Такой тип эмоционального интеллекта обеспечивает наиболее гибкое социальное поведение личности и достижение ею высокой социальной адаптивности [2]. В индивидуальных показателях этот тип эмоционального интеллекта наблюдается у значительной части выборки испытуемых (43,2 %, т. е. 49 чел.). Важно отметить, что у 26,4 % (30 чел.) остальных обследованных акцентированность профиля эмоционального интеллекта обусловлена не сниженными значениями по отдельным шкалам опросника, а высокими показателями по шкалам «Эмпатия» и «Эмоциональная осведомленность».

Наименее развиты у социальных работников способности управления собственными эмоциями ($M=17,0$), что следует рассматривать в качестве одного из важных объектов развивающего воздействия в процессе психологического обеспечения профессиональной деятельности.

В целом полученные результаты дают основание говорить, что уровень эмоционального интеллекта социального работника достаточно высок, они обладают необходимыми способностями для того, чтобы понимать, мотивировать, сочувствовать и сопереживать окружающим, оказывать позитивное влияние на других.

Выводы. Результаты проведенного анализа подтверждают высказанную гипотезу. В совокупности личностных качеств

социального работника компонент аттракции имеет высокую выраженность, и он по ряду параметров, отраженных в парциальных составляющих эмоционального интеллекта, тесно взаимосвязан профессиональной деятельностью личности.

Выявленные особенности эмоционального интеллекта социальных работников позволяют отнести его к гармоничному типу средне-высокой выраженности всех составляющих эмоциональный интеллект способностей. Средний уровень развития способностей управлять собственными эмоциями следует рассматривать в качестве одного из важных объектов развивающего воздействия в процессе психологического обеспечения профессиональной деятельности социального работника.

Проведенный анализ позволяет выделить некоторые аспекты проблемы в качестве задач для последующих этапов исследования. В частности, опираясь на метод дифференциально-типологического анализа в психологии личности, целесообразно рассмотреть: как отражается специфика эмоционального интеллекта на процессе личностной адаптации социального работника; насколько связаны процессы личностного становления специалиста в области социальной работы и его профессиональной компетентностной подготовки в условиях двухуровневого высшего профессионального образования. Эти и ряд других задач мы рассматриваем как перспективу развития исследований в обозначенном проблемном поле.

Список литературы:

1. Голубева Н.А. Успешность профессиональной деятельности социального работника. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всеросс. научно-практич. конференции. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. — С. 94—95.
2. Ерохина Е.В. Эмпирическое обоснование психологических типов эмоционального интеллекта // Вестник Адыгейского государственного университета, Сер.: Педагогика и психология, 2011. — Вып. № 1. — С. 100—106.
3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: учебник для студентов вузов. 8-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 501 с.
4. Рогинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях. // Психологический журнал. Том 23, 2002, № 3. С. 85—95.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. — С. 57—59.
6. Emotional intelligence: an international handbook / Ralf Schulze, Richard D. Roberts (eds.). — Cambridge — Göttingen: Hogrefe & Huber Publisher. 2005.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Кузнецова Эльвира Сергеевна

*магистрант ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» г. Челябинск
психолог Отделения Дневного Пребывания МБУ «КЦСОН
по Центральному району г. Челябинска»
E-mail: elvira197070@mail.ru*

Исследования в психологии перемещаются с детского возраста на изучение личности зрелого человека и психологических возможностей в старости, что является не только научно актуальным, но и жизненно важным, поскольку, как отмечается в научной литературе, происходит старение населения мира, т. е. увеличение количества пожилых людей. Причин старения населения много — это и сокращение рождаемости, и достижения современной медицины, здравоохранения, что повлекло снижение уровня смертности в младенчестве и старости, увеличение индивидуальной продолжительности жизни. Пожилой возраст как возрастной период стал массовым явлением. Важно познать закономерности старения, расширить возрастные рамки активной трудоспособности и полноценной жизнедеятельности, разработать способы оптимизации старения.

В посттрудовой период считается неизбежным процесс последовательного разрушения социальных связей. По инерции пожилой человек продолжает поддерживать старые связи, интересуется тем, что происходит на работе. Постепенно эти связи становятся все более искусственными и неизбежно прерываются. Количество поступающей человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает активность, в связи с чем ускоряется процесс старения. Явление разобществления выражается в изменении мотивации, в сосредоточении на своем внутреннем мире и спаде коммуникативности. Объективно это проявляется в утрате прежних социальных ролей, в ухудшении состояния здоровья, в снижении дохода, в утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно переживается индивидом как ненужность, сужение круга интересов, сосредоточение их на себе [1, с. 44].

Длительное эмоциональное напряжение может стать толчком к развитию невроза. Общее состояние организма, различные возрастные изменения создают благоприятную почву для нервных расстройств. Ослабление слуха, зрения, более медленная, чем раньше,

ходьба, некоторая неточность движений вызывают уныние, подавленность. Усиливается тревога, снижается настроение, расстраиваются сон и аппетит.

Широк диапазон индивидуальных различий и в проявлении признаков старения, и в стратегиях адаптации к старости [3, с. 7]. Реабилитация пожилых — это, в первую очередь, обеспечение психологической безопасности, адаптация к меняющимся условиям жизни, повышение способности к самообслуживанию, сохранение себя как личности, улучшение эмоционального настроя.

Эмоции — это состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей, форма психического отражения, реагирования, выражающегося в переживании жизненного смысла явлений, предметов, информации и других раздражителей и обусловленного как ситуацией их воздействия на человека, так и отношением их к его потребностям [4, с. 949]. Естественно, что для периода поздней взрослости характерны специфические изменения, в том числе и в эмоциональной сфере. Как правило, это неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) человека, со склонностью к беспричинной грусти, тоске, слезливости. Эмоциональный настрой, наличие повышенной тревожности, ощущение одиночества — важные показатели психологического настроя и самочувствия пожилого человека.

Ежегодно в отделении дневного пребывания МБУ «Комплексный центр социального обслуживания населения по Центральному району города Челябинска» проходят реабилитацию около 500 пенсионеров и инвалидов. В нашем исследовании эмоционального состояния людей пожилого возраста, которое проводилось на базе МБУ «КЦСОН по Центральному району» в сентябре-октябре 2012 года, принимали участие 50 человек. Исследование проводилось по трем методикам:

- определение тревожности по шкале Дж. Тейлор [6, с. 66—69];
- диагностика оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН) [6, с. 17—19];
- определение уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [6, с. 77—78].

Тревожность — это переживание тревоги человеком. По исследованию тревожности у пожилых людей были получены следующие результаты: высокий уровень показали 25 человек (50 %), вторая половина показала средний результат (средний уровень тревожности с тенденцией к высокой тревожности — 24 % и средний

уровень тревожности с тенденцией к низкой тревожности — 26 %). Высокая тревожность отрицательно влияет на качество жизни человека, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в своих силах.

По методике диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН) были получены следующие результаты: хорошее самочувствие отметили 58 % респондентов, плохое — 18 %, высокую активность отметили только 38 %, тогда как пониженную и низкую — 62 %, хорошее настроение отметили 76 %, плохое — 14 %. Однако, те 38 % респондентов, что отметили высокую активность, указали также и хорошее самочувствие, и хорошее настроение. Исходя из этого, можно предположить, что при хорошем самочувствии человек имеет высокую жизненную активность и, как следствие, хорошее настроение.

По результатам диагностики уровня субъективного ощущения одиночества можно констатировать, что исследуемые пожилые люди отмечают низкий уровень ощущения одиночества (58 %), реже — средний (34 %). Это объяснимо — большинство из них живут в семьях, чувствуют свою нужность близким людям, поэтому проблема одиночества не стоит так остро, как, например, у жителей Геронтологического центра или Дома престарелых.

Таким образом, человек пожилого возраста испытывает, в основном, высокий уровень тревожности, самочувствие и настроение находятся в благоприятном состоянии, активность снижена. Показатель уровня субъективного ощущения одиночества находится на низком и среднем уровне.

Из типичных эмоциональных расстройств можно отметить повышенную тревожность, подозрительность и недоверие. Резко ухудшает качество жизни пониженное настроение, отрицательная установка — «Мне нечего ждать от жизни, всё хорошее, что могло быть, уже сбылось; впереди меня ничего радостное не ждет». И напротив, наличие позитивного настроения, вера в будущее придают силы для дальнейшей жизни. Поддержание тренированности в каком-либо труде, профессиональных навыков способствует сохранению на длительный период и на достаточно высоком уровне памяти, внимания, хотя скорость их выполнения в целом снижается. Сохранению интеллекта у лиц пожилого возраста способствует сохранение их активности в социальной и практической сфере.

Тревожность у пожилых людей может весьма существенно нарушить жизнедеятельность человека и часто приносит ему субъективные переживания и страдания. Пожилые люди

чувствуют себя одинокими, недовольными собой, часто расстраиваются и жалуются [2, с. 420]. Человек пожилого возраста сталкивается со следующими трудностями: потеря смысла жизни, цельности личности и того общества, чьи ценности и устремления он разделяет и эмоционально переживает. Благополучно переживают этот период люди, живущие в семьях, которые активно участвуют в жизни своих детей и внуков, для которых характерны устойчивая система мотивов и интересов в структуре их личности, а также индивидуальные особенности, такие, как гибкость, то есть умение быстро переходить от одной схемы поведения к другой, более адекватной в настоящее время. Потребность вносить в других частицу себя, своих стремлений, мыслей, открытий — одна из важнейших потребностей человека, особенно пожилого возраста.

Список литературы:

1. Альперович В.Д. Старость. Социально-философский анализ. Монография. — Ростов-на-Дону: издательство СКНЦ ВШ, 1998. — 104 с.
2. Возрастная психология: учебник / под. ред. А.К. Белоусовой. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — 591 с.
3. Гаврилина Л.К., Бызова В.М. Кризисы взрослой жизни: моменты роста. — СПб.: Речь, 2010. — 221 с.
4. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. — Мн.: Харвест, 2003. — 976 с.
5. Ермолаева М.В. Современные технологии психологического консультирования и психотерапии пожилых людей: Уч. пособие / М.В. Ермолаева. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. — 96 с. — (Серия «Библиотека студента»).
6. Райгородский Д.Я. Практическая диагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2009. — 672 с.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЗНАЧЕНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Иванова Светлана Владимировна

*Преподаватель, ГБОУ СПО «Белебеевский педагогический колледж»
РБ, г. Белебей*

E-mail: karb-svetlana@yandex.ru

Образование во все времена было призвано обеспечивать запросы общества. Поскольку сегодня в обществе происходят серьезные перемены, изменившие его ценности, приоритеты и запросы, соответственно, меняются и требования к результатам образования вообще и профессионального в частности. Современный специалист — компетентный, мобильный сотрудник, быстро реагирующий на происходящие изменения.

Подобные профессиональные характеристики имеют многоаспектный характер, а именно: в них нашли отражение не просто сумма знаний, умений и навыков, а прежде всего способы проработки информации, компетенции, личностные отношения специалиста к выполняемой деятельности. Как следствие этого, актуализируются такие понятия, как «способности», «учебная деятельность», «субъектный опыт» и т. д.

Приоритетным направлением профессионального образования становится подготовка будущего специалиста к осуществлению организаторской деятельности. Это нашло свое отражение в требованиях ФГОС СПО по специальности 050146 Преподавание в начальных классах, где одним из объектов профессиональной деятельности выпускников определена «организация урочной и внеурочной деятельности обучающихся начальных классов», что определяет направление исследований в области педагогической психологии.

Встает необходимость определения ее сущностных характеристик. С этой целью были изучены работы А.Л. Карповой, А.Н. Ковалева, А.В. Косова, А.С. Крикунова, В.С. Кузнецовой, А.Н. Лутошкина, И.С. Мангутова, Т.В. Невской, В.Ю. Озира, И.Л. Руденко, В.Н. Тарасюк, Л.И. Уманского, Г.И. Якушевой и т. д.

Так как наше исследование посвящено профессиональной деятельности учителя начальных классов, нами была проведена интеграция содержательно-функциональных особенностей педагогической и организаторской деятельностей.

Педагогическая деятельность изучалась в работах Т.Д. Андроновой, Р.М. Асадуллина, С.Г. Вешловского, С.И. Гусева, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулоткина, Р.А. Макаревича, Л.Ф. Моносовой, Л.Н. Лесохиной, Н.Ф. Неклюдовой, И.П. Раченко, Е.И. Рогова, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. Так, «специфической характеристикой педагогической деятельности, по Н.В. Кузьминой, является ее продуктивность» [3, с. 263], уровень которой зависит от степени владения учителя «стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии» [3, с. 264]. Реализация данной особенности происходит за счет воспитательной работы.

Исходя из этой особенности, И.А. Зимняя выделяет предмет педагогической деятельности — «организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития» [3, с. 264]. Отсюда продукт этой деятельности — «формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих» [3, с. 265]. Вышесказанное подвело нас к выводу, что педагогическая деятельность, как утверждает Ю.Н. Кулоткин, является ««метадеятельностью», т. е. деятельностью по организации другой деятельности», а ее особенностью является «рефлексивное управление деятельностью ученика» и ценностно-ориентационный характер (Н.Ф. Неклюдова), подразумевающий «формирование системы ценностей педагога и перенос ее на учащихся» [6, с. 196]. Эта особенность делает востребованной организаторскую деятельность учителя.

Подчеркнем, что в процессе педагогической деятельности ученик выступает одновременно как объект и, в то же время, постоянно изменяющийся, субъект деятельности, что влечет за собой саморазвитие и самоизменение не только учащихся, но и личности

учителя. Отсюда педагогическая деятельность является преобразовательной (И.П. Раченко, Р.А. Макаревич, Н.Ф. Неклюдова и др.), что требует осуществления конструктивной деятельности.

Как следствие предыдущей, выступает следующая особенность — ее коммуникативность (Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Неклюдова, В.А. Сластенин и др.). Она всегда «направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями». Т.е. под коммуникативностью в нашем исследовании мы понимаем не только передачу информации, но и психологическое воздействие и активное взаимодействие в совместной деятельности (интеракцию); межличностное восприятие, оценивание и взаимопонимание участников деятельности, адекватное оценивание, сопереживание им и понимание их позиции (перцепцию) [1, с. 12]. Эта особенность проявляется соответственно в коммуникативной деятельности.

Наконец, спецификой педагогической деятельности определен ее когнитивный характер, проявляемый в мыслительной деятельности (С.Г. Вешловский, Л.Н. Лесохина). Последняя включает в себя прогнозирование (педагогическое предвидение); методическое осмысление учебно-воспитательных воздействий; организацию воздействий на учащихся; анализ достигнутого результата, соотношение его с выдвинутыми целями и задачами.

В нашем исследовании мы придерживались следующих особенностей педагогической деятельности: направленность на формирование личности ученика через организацию его деятельности; субъект-субъектное взаимодействие ее участников, следствием которого является их взаимообусловленное развитие; коммуникативность и когнитивность; подчиненность требованиям общества.

Таким образом, анализ литературы показал многоаспектность педагогической деятельности. Ее отдельные направления признаны обеспечивать соответствующие виды деятельности, которые между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Содержательные характеристики организаторской деятельности вообще, мы изучили в работах А.В. Барабанщикова, Ю.Н. Емельянова, А.Г. Ковалева, П.М. Керженцева, Л.Н. Лутошкина, И.С. Мангутова, В.Н. Мясищева, В.Ю. Озира, Е.Э. Смирновой, Л.И. Уманского и др.; в аспекте «организация и управление» — в трудах В.Г. Афанасьева, В.П. Боголепова, Д.М. Гвишиани, О.А. Дейненко, Ю.О. Любович, А.С. Петрова, В.И. Терещенко, Г.Х. Попова, В.Н. Федотова и др.; в связи с лидерством — в работах И.П. Волкова, Е.М. Зайцева,

Ю.Н. Емельянова, Е.С. Кузьмина, Р.Л. Кричевского, Т.Н. Мальковской, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, Л.И. Уманского, В.В. Шпалинского и др.; организаторская деятельность учителя была изучена в трудах П.П. Блонского, Т. Шацкого и др.

Ретроспектива содержания понятия «организаторская деятельность» (А.Л. Карпова, А.Н. Ковалев, А.В. Косов, А.С. Крикунов, В.С. Кузнецова, А.Н. Лутошкин, И.С. Мангутов, Т.В. Невская, В.Ю. Озира, И.Л. Руденко, В.Н. Тарасюк, Л.И. Уманский, Г.И. Якушева и т. д.) показала ее выраженность в «активности психики человека и процессе его взаимодействия с социальной средой», обеспечивающей «эффективность одного из видов целевой деятельности, во имя эффективности которой совершается организация» [8, с. 60]. В психолого-педагогической литературе организаторская деятельность имеет разные интерпретации. Так, Л.И. Уманский раскрывает ее как процесс воздействия одного человека на группу людей с целью их объединения, психологического взаимодействия и сотрудничества в достижении единой цели [8, с. 86]; Ф.В. Шарипов видит в ней процесс познания психологии людей и применения познанного в практике непосредственного воздействия на них и взаимодействия с ними в процессе трудовой деятельности [9, с. 55], взаимодействие личности организатора (субъекта деятельности) и контактной группы — коллектива (объекта деятельности) [9, с. 58]; В.А. Слостенин делит ее на внешнюю (исполнительскую, практическую) и внутреннюю («психологически творческую») [7, с. 441], а также выделяет особенности организаторской деятельности:

- диалектичность (эта характеристика впервые была выделена ранее Л.И. Уманским), проявляемую в динамичности личности организатора и личностей группы организуемых, во взаимных и противоречивых их воздействиях и влияниях, в их изменениях в ходе жизнедеятельности, в единстве друг с другом и влияющими извне факторами;
- социальную значимость и опосредованность, определяющие социальную направленность деятельности организатора и организуемой группы (цели, мотивы, ценностные ориентации, групповые нормы).

Исходя из содержательных характеристик организаторской деятельности, многие авторы (А.В. Барабанщиков, Р.В. Габдреев, Л.Н. Лутошкин, В.Ю. Озира, А.Е. Резанович, Л.И. Уманский) определяют ее структуру. При этом «элементы организаторской деятельности рассматриваются как морфологические характеристики, а выделенные этапы (стадии) — как процессуальные характеристики

организаторской деятельности» [5, с. 42]. Рассмотрим перечисленные аспекты более подробно.

Основоположник идеи организаторской деятельности Л.И. Уманский выделяет следующие этапы ее осуществления: «усвоение задачи; подбор организуемых; ознакомление организуемых с задачей; определение средств и условий; планирование; распределение заданий; инструктаж; внутренняя координация; работа с младшими организаторами; внешняя координация; учет; контроль; анализ эффективности; определение ударных участков; работы по завершению задачи; сдача работы; анализ выполнения задачи» [8, с. 40]. Подобной логики в определении организаторской деятельности придерживается Л.Н. Лутошкин. В качестве основных этапов организаторской деятельности А.В. Барабанщиков и другие выделяют «подготовку и принятие решений, постановку задач исполнителям, контроль, оперативное управление действиями и оценочно-педагогический этап» [5, с. 43]. Более компактно основные этапы организаторской деятельности представляет В.Ю. Озира, выделяя «принятие решений, работу с людьми, работу с информацией» [5, с. 43]. Описанные этапы далеко не исчерпывают все подходы к определению процессуальной стороны организаторской деятельности. «Существуют также социально-психологические и педагогические проблемы, решение которых достигается посредством организаторской деятельности, сплочение коллектива, мобилизация и стимулирование действий отдельных исполнителей, формирование межличностных отношений и т. д.» [5, с. 43]. Так, например, Р.В. Габдреев добавляет итоговый анализ выполнения задачи, оценку деятельности и т. д.

Приняв во внимание вышеизложенное, а также положение Л.И. Уманского о том, что «клетка» организаторской деятельности в полном объеме реализуется уже на этапе организаторской задачи [8, с. 134] и целеполагания в процессе целевой деятельности, вслед за А.Е. Резанович, мы считаем, что организаторская деятельность имеет циклический характер.

Обращаясь к изучению морфологических характеристик организаторской деятельности, мы вновь сталкиваемся с разными точками зрения. Так, Л.И. Уманский элементный состав организаторской деятельности представляет в виде цели, объема, ответственной зависимости, отношений, напряжения, воздействия. Цель, типы организации, методы, люди, материальные средства, время, контроль как наиболее важные элементы организаторской деятельности выделяет П.М. Керженцев.

С понятием структуры, по мнению А.Л. Карповой, связаны функции организаторской деятельности. Среди них, вслед за Л.И. Уманским, мы выделяем:

- функцию руководства — определяется постановкой задач, целей, общим контролем за деятельностью, ее оценкой;
- функцию организации и управления — определение оптимально эффективного пути достижения целей, осуществление конкретного контроля за деятельностью, ее результатами, практическая координация;
- функцию интеграции, в процессе реализации которой осуществляется установление необходимых для достижения целей взаимосвязей, взаимоотношений и координация действий внутри управляемой группы;
- функцию коммуникации, без которой невозможна реализация функции интеграции и объединения членов группы для выполнения поставленной цели;
- функции обучения и воспитания.

Таким образом, организаторская деятельность — социально-обусловленная активность человека, направленная на регуляцию деятельности коллектива с целью обеспечения сотрудничества его членов для успешного достижения поставленных задач, способствующая дальнейшему развитию всех ее участников (организатора и организуемых).

Содержание и компонентно-функциональная структура организаторской деятельности определяют ее особенность — вторичный характер (Л.И. Уманский): цель ее направлена на обеспечение эффективности других видов деятельности (учебной, трудовой, научной). Отсюда вывод, что конечная цель ее всегда задана другим человеком или группой людей; содержание, формы и методы подчинены и координированы их деятельностью. Эффективность же организаторской деятельности выражена в количественно-качественных показателях продуктивных и непродуктивных видов деятельности, а также в уровне развития коллектива, в обученности и воспитанности, характере взаимоотношений, сплоченности группы (Л.И. Уманский).

Поскольку наше исследование проводилось в рамках профессионального образования, встала необходимость конкретизировать особенности организаторской деятельности в ней. Так, В.Н. Николаев определяет ее как мыслительно-операционный процесс нахождения эффективных приемов решения педагогических задач и претворения их в жизнь на основе этих решений; А.Е. Резанович рассматривает

организаторскую деятельность двойко: как самостоятельную и как составляющую профессиональной деятельности. Многие авторы (В.А. Мижериков, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин) раскрывают ее как «компонент практической готовности учителя, обеспечивающий включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива, превращающий его в субъект воспитания» [5, с. 79].

Разные подходы к определению понятия «организаторская деятельность» сводятся воедино в том, что, как и любую деятельность, ее определяют способности, которые в ней и проявляются. Несмотря на общие характеристики, присущие любому виду человеческой деятельности (целеполагание, мотивированность, предметность), каждая из них имеет свои особенности. В связи с этим для ее выполнения требуются, соответственно, специфические, присущие только данному виду деятельности способности.

Так, организаторские способности в психолого-педагогической литературе трактуются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного овладения организаторской деятельностью и ее осуществления [8, с. 86]; способность, с одной стороны, организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач, с другой — правильно организовать свою собственную работу [3, с. 149]; умение организовать учащихся путем приобретения ими необходимости выполнения определенного вида деятельности [3, с. 27]; способности, обеспечивающие высокую эффективность организаторской деятельности и т. д. Непосредственно организаторские способности учителя Н.В. Кузьмина определяет как избирательную чувствительность к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации деятельности педагога.

Большое количество психолого-педагогических работ (Ф.Ф. Аунапу, Р.В. Габдреев, А.Л. Журавлев, А.Н. Лутошкин, С.Г. Спасибенко, Б.М. Теплов, Л.И. Уманский, А.Ф. Филиппов, В.В. Цалобанов и др.) посвящено классификации организаторских способностей, основанной на их функциональных возможностях в осуществлении соответствующей деятельности. Так, основоположник исследования организаторской деятельности Л.И. Уманский делит их на общие (необходимые для любой деятельности, но недостаточные для организаторской) и специальные. Под общими способностями он понимает:

- направленность, выраженную в целеустремленности и убежденности, принципиальности, коллективизме, честности, чувстве ответственности и долга, дисциплинированности, общественном характере интересов и мотивов деятельности [8, с. 90];

- подготовленность (знания, навыки, умения, опыт) личности [8, с. 91].

К специальным относят следующие способности.

Психологическая избирательность — способность личности наиболее полно и глубоко отражать психологию организуемой группы в процессе решения общегрупповой задачи [8, с. 92]. Отметим, что, вслед за Л.И. Уманским, психологическую избирательность как одно из качеств организатора раскрывают в своих работах Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, С.В. Кондратьев, А.С. Крикунов, Г.И. Якушева. Подобную характеристику организаторской деятельности, на наш взгляд, может обеспечить такое качество личности, как эмпатия (перцептивные способности).

Практически-психологическая направленность ума — владение практической психологией, готовность применить данные о психологических феноменах к практике решения организаторских задач. Обеспечивается эта способность мобильностью личности, зависящей от ее подготовленности к данной деятельности — системы знаний, умений и навыков о взаимодействии. Также практически-психологическая направленность ума подкрепляется гностическими умениями.

Психологический такт — способность соблюдать чувство меры во взаимоотношениях с организуемыми, адекватное их и своим психологическим особенностям. Психологический такт обеспечивают такие качества личности, как саморегуляция и воля, а также коммуникативные умения. Волевой компонент в организаторских способностях обозначают также Е. Жариков, Е. Крушельницкий, И.С. Мангутов, Л.И. Уманский и др. [1, с. 115].

Общественная энергичность также относится к специальным организаторским качествам и представляет собой способность организатора заражать и заряжать своей энергией организуемых, создавать у них стенические чувства и волевое усилие. Общественная энергичность характеризуется и устанавливается по степени эмоционального и волевого воздействия, которое оказывает речь, мимика, пантомимика организатора на организуемых. Обеспечить реализацию такого свойства, на наш взгляд, можно при хорошо развитых коммуникативных умениях, под которыми мы понимаем «взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений

общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники» [8, с. 69].

Требовательность организатора к организуемым также относится к специальным. Это способность реализовывать требования в соответствии с организаторской ситуацией и оптимальной силой воздействия. Требовательность проявляется в смелости, с которой организатор выдвигает требования, в адекватности и многообразности их форм (намек, предложение, вопрос, шутка, просьба, указание, распоряжение, приказ), в их постоянстве, самостоятельности, гибкости, индивидуализации. Мы считаем, что для обеспечения реализации данного свойства субъект деятельности (организатор) должен быть вооружен необходимым арсеналом знаний, умений и навыков осуществления организаторской деятельности.

Критичность как специальная способность организатора по отношению к организуемым есть умение обнаружить и выразить значимые для организаторской деятельности отклонения от условий, диктуемых групповой задачей, и установленных норм. Проявляется в мысленном действии, вычленяющем отклонение, сопоставляющем его значимость с успешностью решения задачи, в решении высказать критическое замечание и выбрать для этого соответствующую форму [8, с. 94]. Необходимым условием для обеспечения организатора возможностью реализовать данное свойство нам представляется наличие у него аналитических и рефлексивных умений.

Склонность к организаторской деятельности — еще одно специальное свойство личности, которое можно рассматривать как способность к психологической готовности и потребности в организаторской деятельности, с одной стороны, и самочувствие в процессе ее выполнения — с другой. Данное свойство могут обеспечить положительная мотивация на процесс выполнения организаторской деятельности, саморегуляция, стеничность чувств при выполнении организаторской деятельности.

Таким образом, в результате анализа литературы структура организаторских способностей учителя начальных классов представилась нам личностным, когнитивным и поведенческим компонентами, представляющими собой средства для осуществления профессиональной деятельности в новых социальных условиях.

Список литературы:

1. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 176 с.
2. Галеева Н.А. Формирование организаторских способностей студентов ВУЗа во внеаудиторной деятельности [Текст] / Н.А. Галеева: дис...канд. пед. наук. — Красноярск, 2008. — 230 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для ВУЗов [Текст] / И.А. Зимняя. — М.: Логос, 2001. — 383 с.
4. Карпова А.Л. Формирование организаторских качеств педагога в процессе профессиональной подготовки [Текст] / А.Л. Карпова дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 230 с.
5. Резанович А.Е. Развитие готовности студентов ВУЗа к организаторской деятельности [Текст] / А.Е. Резанович: дис...канд. псих. наук. — Челябинск, 2002. — 194 с.
6. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом [Текст] / Е.И. Рогов. — М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 496 с.
7. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
8. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьника [Текст] / Л.И. Уманский. — М.: Просвещение, 1980. — 126 с.
9. Шарипов Ф.В. Психология и педагогика: Учебное пособие [Текст] / Ф.В. Шарипов. — Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2006. — 328 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КОМАНДОЙ ТАЛАНТОВ

Косенкова Олеся Викторовна

*начальник отдела бэк-офиса продаж ЕЦКБ ОАО «МТС»,
г. Смоленск*

E-mail: alisa.kov@mail.ru

В современном деловом сообществе, чтобы быть на волне успеха, необходимо постоянно развивать систему управления бизнесом, постоянно улучшать качество сервиса для потребителей, простраивать управляемые и гибкие бизнес-процессы. Однако базисом всех позитивных инноваций в организации все же остается ее персонал: лояльный, мотивированный на результат и стремящийся постоянно повышать личную эффективность. С учетом этих факторов успешные компании используют так называемую стратегию «Управления талантами» (англ. Talent management).

Впервые термин «управление талантами» был введен в 90-х гг. XX в. Дэвидом Уоткинсом, хотя сама взаимосвязь между развитием человеческих ресурсов и эффективной организационной структурой просматривается еще с 70-х гг. Таким образом, «управление талантами» — совокупность инструментов управления персоналом, которые дают возможность организации привлекать, эффективно использовать и воспроизводить качества сотрудников, которые позволяют им вносить существенный вклад в развитие организации [2].

В рамках своей компании необходимость пересмотреть работу с персоналом в ключе данной стратегии возникла с открытием нового отдела, начальником которого я являюсь уже два месяца. Особенностью отдела стало его абсолютное отличие в подборе и развитии персонала от устоявшейся HR-политики компании.

За стратегию управления развитием талантов были взяты пять обязательных для компаний действий [1, с. 42]:

1. Принятие установки на таланты.
2. Предложение такой работы, которая будет более привлекательной в сравнение с другими предложениями.

3. Изменение стратегии найма.
4. Обеспечение процесса непрерывного развития персонала.
5. Дифференциация и вдохновение сотрудников.

Стратегия пяти действий идет во взаимосвязи с ценностями нашей компании («ПРОСТО»: партнерство, результативность, ответственность, смелость, творчество, открытость), с бизнес-стратегией компании на 2013 г., а также со стратегий HR-подразделения. Также в работу были приняты рекомендации следующего характера:

1. Любой человек, занимающий руководящую позицию, должен участвовать в развитии своего коллектива, так как именно он несет ответственность за прибыль, которую приносит в компанию каждый ее сотрудник;

2. В развитии и управлении талантами необходимо использовать схожий успешный опыт компаний-партнеров и конкурентов с позитивным HR-брендом, так как он дает хорошую базу и старт для стратегий, которые в последующем будут корректироваться под конкретные группы, подразделения, отделы, компании;

3. Любое принятие решения должно основываться на ранее полученном опыте, любое принимаемое решение, даже если оно носит «жесткий» характер, должно иметь место в случае его целесообразности для общего результата.

На основании всего вышесказанного за два месяца работы нового отдела были реализованы первые три пункта из стратегии. Была принята установка на развитие эффективной команды за счет обучения каждого отдельного сотрудника (всего в отделе 16 человек). По результатам реализации этих пунктов планируется ввести еще 11 штатных единиц до конца 2013 г. по одному из направлений отдела.

Действующие сотрудники были разделены на 3 условные подгруппы:

А (2 сотрудника) — высокоэффективные сотрудники, которым в ближайшие полгода будут поставлены задачи на развитие управленческих компетенций;

Б (9 сотрудников) — сотрудники среднего звена, из развивающих мероприятий в ближайшие полгода предполагается обучение в направлении наставничества, а также мероприятия, направленные на повышение профессиональной квалификации по выполнению нестандартных задач. Подспудной является задача, как можно дольше удерживать этих работников на действующих позициях;

ВВ (2 сотрудника, группа промежуточная, точная склонность сотрудников не определена) — сотрудники, хорошо выполняющие действующий функционал и с мотивацией на дальнейшее развитие, но не умеющие взаимодействовать с коллективом. Задача в отношении них — перевести сотрудника либо в группу Б с изменением установки на коллективное взаимодействие, либо в группу В, то есть рассмотреть вероятность исключения сотрудников из отдела;

В (3 сотрудника) — сотрудники, работающие менее полугодом в отделе; задача на полгода — выявить потенциал, установки, мотивацию, а по результатам данной оценки перевести сотрудника в группу Б или, если сотрудник не справится с поставленными задачами, исключить его из отдела.

Для каждого сотрудника при найме были созданы наилучшие условия труда, включающие как материальную сторону (средний уровень заработной платы выше, чем в конкурентных организациях города; введена система премирования на основе выполняемых задач; реализован проект по добровольному медицинскому страхованию), так и нематериальную (на ежегодной основе проходит награждение лучших сотрудников отделов; учет личного вклада в работу; налажена система корпоративных мероприятий, которая даёт возможность проявиться личности и личным увлечениям; наличие программы обучения, включающая ступени наставничества, тренинги и последующее сопровождение сотрудника на всем протяжении работы в компании).

Также перестройка стратегии найма (в отдел) включила в себя следующие детали:

- отбор специалиста проводится лично начальником отдела;
- сотрудники отбираются в соотношении 60\40, то есть 60 % — соискатели, которые проходят отбор в компанию впервые, 40 % — сотрудники других отделов компании, желающие выполнять иные задачи и ориентированные на развитие.
- для каждой новой штатной единицы разрабатываются вопросы для собеседования, практические задания, заранее прописывается модель компетенций и в дальнейшем проверяются качества и навыки, которыми должен обладать кандидат на входе в соответствии с принятой моделью.

В будущем году в данном процессе предполагается введение следующих дополнений: при найме сотрудников сместить соотношение рассматриваемых кандидатов на соискание должности к пропорции 80\20 (новые сотрудники \ сотрудники с опытом работы

в компании); на ряду со стандартной (устной) формой собеседования ввести 2—3 стандартизированных теста.

Самый большой объем работы предстоит в направлении обеспечения процесса непрерывного развития в комплексе с удержанием сотрудников на действующих позициях, а также с дифференциацией и вдохновением сотрудников. По данным двум направлениям на будущий год планируется:

- вместе с ежегодной оценкой сотрудника, которая проводится в компании, ввести технологию «Оценка 360 градусов», что поможет объективно оценивать сотрудника, ставить задачи и четко выстраивать карту развития;

- выявлено пять основных блоков на развитие талантов. По каждому из блоков будет проведен комплекс мероприятий, который включает в себя тренинг, постановку задач по направлениям, использование личных ресурсов и интересов для организации эффективной командной работы (план-сетка мероприятий в работе);

- наравне с развитием талантов в коллективе необходимо развитие самого руководителя как эффективного управленца на основе индивидуальной карты развития. Планируется постановка новых целей и задач для отдела, через реализацию которых будет идти развитие самого руководителя.

Таким образом, мы можем видеть, что необходимости проведения исследований по данному направлению нет, так как стратегия и действующая система развития персонала в компании уже существует. Для эффективности проведения всех запланированных мероприятий разрабатывается план-сетка, который будет содержать все поставленные задачи с распределением на один месяц и полгода. В привязке с планом-сеткой идет check-list, который позволяет отследить эффективность работы каждой функциональной группы в отделе. Первые результаты планируется получить уже через полгода после нововведений с учетом того, что стратегия будет постоянно изменяться за счет внесения новых идей и поправок. Результативность стратегии должна проявиться на постоянной основе через год.

Список литературы:

1. Майклз Э., Хэндфилд-Джонс Х., Экселрод Э. Война за таланты. — М.: Манн, Иванов, Фербер, 2005. — 272 с.
2. Свободная энциклопедия «Википедия». Управление талантами [Электронный ресурс] — Режим доступа — http://ru.wikipedia.org/wiki/Управление_талантами (дата обращения 20.12.2012).

2.5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНОГО ПРОЦЕССА БИОСОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Васильченко Ольга Николаевна

*канд. псих. наук, доцент,
докторант кафедры психологии ВНУ им. Владимира Даля,
г. Луганск
E-mail: yopsy@yandex.ru*

Воспроизведение новых поколений — обязательное условие существования любого общества. На сегодняшний день проблемами научного объяснения и прогнозирования репродуктивного поведения населения занимаются такие науки, как демография, социология, медицина, этнография, психология, культурология, этология. Игнорирование психологических факторов при составлении прогнозов реальной динамики репродуктивного поведения населения приводит к постоянному пересмотру прогнозируемых тенденций отечественными и западными экспертами. Актуальность темы исследования обусловлена также современным состоянием понятия «репродуктивное поведение». Сегодня не существует ни единой монографической работы по психологии, посвященной проблематике репродуктивного поведения (исключением является работа В.В. Бойко, написанная в 1981 г.: «Репродуктивное поведение семьи и личности: социально-психологическое изучение рождаемости») [2]. Однако автор пользуется суженным пониманием феномена «репродуктивное поведение», характерным для демографии и медицины, и понимает его лишь как желание или нежелание родить ребенка.

Такие феномены, как «стратегии брачного поведения», «стратегии рождения ребенка», «мотивация рождения ребенка», «репродуктивные установки», «репродуктивные мотивы», «репродуктивные потребности» и т. п., остаются без внимания психологов и изучаются в основном в социологии, демографии, медицине. С другой стороны, такие психологические феномены, как «психологическая готовность к материнству», «психологическая готовность к отцовству», «стиль воспитания», «родительские установки», имеют довольно стабильную традицию исследования

в психологии, но не связываются с репродуктивным поведением личности, а рассматриваются как отдельные феномены. На наш взгляд, для решения проблем изучения всех психологических феноменов и явлений, связанных с репродуктивной и родительской функцией личности, необходима операционализация понятия «репродуктивное поведение» как психологической категории и применение к характеристикам репродуктивного поведения понятийного аппарата психологической науки, в частности, социальной психологии.

Мы рассматриваем *репродуктивное поведение личности* как сложный, интегральный, многоуровневый феномен, который имеет две составляющие: биологическую и психологическую. В центре научного интереса должно быть не поведение, ориентированное на рождение ребенка (как это традиционно принято в социологии и демографии), а образованный в результате фило- и социогенеза дизайн психологических механизмов, который определяет всю систему репродуктивных событий в жизни личности.

Нельзя ограничиться описанием внешних форм репродуктивного поведения, необходимо через исследование его отдельных актов идти к изучению психологической сущности. Другими словами, предметом исследования должны стать детерминанты, механизмы, структура и функции репродуктивного поведения личности.

С учетом имеющейся в науке ситуации наиболее актуальным на сегодняшний день вопросом исследования репродуктивного поведения личности представляется теоретическая и практическая разработка следующей группы проблем:

- эксплицитная постановка проблемы психологической детерминации содержания, структуры и функций репродуктивного поведения личности;
- применение к характеристике репродуктивного поведения понятийного аппарата психологической науки; понимание репродуктивного поведения как сложного, интегрального, многоуровневого феномена и введение в его структуру психологического компонента;
- разработка структурных, типологических и функциональных моделей репродуктивного поведения в личностно-психологическом, межличностном и групповом измерениях;
- выявление системы психологических детерминант репродуктивного поведения (внутримотивационной, внешненормативной, аксиологической);
- раскрытие рациональных, иррациональных и надрациональных факторов формирования, становление и функционирование репродуктивного поведения;

- выделение таких феноменов, как «психология репродукции человека», «репродуктивная когниция», «репродуктивная мотивация», в качестве психологических регуляторов репродуктивного поведения, а также осуществление теоретического анализа и эмпирического изучения этих явлений;

- выявление основных психосемантических конструктов общественного сознания относительно репродуктивного поведения по векторам: адекватное — девиантное репродуктивное поведение; экзистенциальная типология репродуктивного поведения; экзистенциальная цель репродуктивного поведения; экзистенциальные формы репродуктивного поведения.

На наш взгляд, в психологической концепции репродуктивного поведения личности должны быть освещены два аспекта: статический и динамический и, соответственно, примененные два вида анализа: структурный и системный. Исследование статического аспекта предусматривает разработку трех моделей репродуктивного поведения личности: типологической, структурной и функциональной.

Исследование динамического аспекта предусматривает изучение:

- регулятивных, операциональных и функциональных механизмов репродуктивного поведения личности;
- функций репродуктивного поведения на интрафункциональном и экстрафункциональном уровнях;
- филогенетической динамики психологической составляющей репродуктивного поведения;
- онтогенетической динамики психологической составляющей репродуктивного поведения;
- форм реализации репродуктивного поведения как факторов становления личности.

Репродуктивное поведение личности по своей сущности есть поведение социальное. На сегодняшний день большинство психологов рассматривают социальное поведение личности как системное образование. В соответствии с принципом системности репродуктивное поведение личности должно рассматриваться как процесс, для изучения которого необходимо выделить его внутренние противоречия, установить связи и зависимости. Оно должно выводиться из всего количества одновременно сосуществующих факторов, а эти факторы образуют систему, соответственно, состояние каждой части системы зависит от любой другой его части. Существование простых механических закономерностей, которые соотносят отдельные стимулы с конкретными реакциями, невозможно, так как и те, и другие, встроенные

в динамический контекст, видоизменяют и ограничивают действие этих закономерностей.

Исследование психологического компонента репродуктивного поведения личности может быть эффективным в случае построения ее моделей: структурной, функциональной и типологической.

Понимая репродуктивное поведение личности как сложную целенаправленную биосоциальную систему, мы должны смоделировать не только ее саму, но и систему в которую она входит в качестве структурно-функционального элемента — систему репродуктивного процесса в биосоциальной системе.

Структурная модель репродуктивного процесса в биосоциальной системе.

Структура системы — способ ее внутренней организации, может быть описана как множество тех ее важных свойств, которые характеризуют: отдельные компоненты системы, рассмотренные каждый как определенное целое; отношения между этими компонентами; отношения между отдельными компонентами и системой в целом [1, с. 151].

Рассмотрение репродуктивного поведения личности как системы биосоциальной позволяет значительно продвинуться в понимании конкретных психологических механизмов интеграции биологического и социального в человеке. Система репродуктивного поведения личности является элементом системы более высокого уровня — системы репродукции биосоциальной системы. Соответственно, анализ репродуктивного поведения личности должен осуществляться в двух направлениях — макроподхода: анализ взаимодействия избранной системы с системами окружения (анализ репродуктивного поведения личности как элемента более сложной системы — системы репродукции биосоциальной системы) и микроподхода: установление структуры и анализ элементов самой системы репродуктивного поведения личности с поиском взаимосвязей в самом репродуктивном поведении.

Процесс репродукции имманентно присущ биосоциальной системе. Исследуя процесс репродукции как процесс целостный, имманентно присущий биосоциальной системе, мы понимаем его как процесс воспроизведения самой системы. Для воспроизведения биосоциальной системы существуют три репродуктивные процесса.

Репродукция биологического — воспроизведение индивидов и, соответственно, воспроизведение биосферы.

Репродукция социального — воспроизведение личности, социальной структуры и соответствующих социальных отношений.

Репродукция психологического — воспроизведение сознания, ментальности и механизмов психической регуляции.

Основными элементами структуры репродуктивного процесса биосоциальной системы является воспроизведение биологического, социального и психологического. Рассмотрим подробнее структуры этих процессов.

Репродукция биологического предусматривает воспроизведение трех составляющих:

- *анатомио-физиологической*, которая состоит из:
- воспроизведения анатомической структуры,
- воспроизведения физиологической регуляции;
- *функционально-организменной*, которая состоит из:
- воспроизведения нервной регуляции,
- воспроизведения гуморальной регуляции;
- *функционально-поведенческой*, которая состоит из:
- воспроизведения генетически-рефлективных паттернов

поведения,

- воспроизведения приобретенных паттернов поведения.

Репродукция социального предусматривает воспроизведение трех составляющих:

- *воспроизведения личности*, которое состоит из:
- воспроизведения структуры личности,
- воспроизведения механизмов регуляции личности;
- *воспроизведения социальных групп*, которое состоит из:
- воспроизведения структуры социальной группы,
- воспроизведения социального взаимодействия.
- *воспроизведение социальных институтов*, которое состоит

из:

- воспроизведения структуры социального института;
- воспроизведения социальных практик.

Репродукция психологического предусматривает воспроизведение трех составляющих:

- воспроизведения *ментальности*, которое состоит из:
- воспроизведение социальных представлений,
- воспроизведение социальных сценариев;
- воспроизведения *сознания*, которое состоит из:
- воспроизведение социальных представлений,
- воспроизведение социальных сценариев;
- воспроизведения *механизмов психологической регуляции*,

которое состоит из:

- воспроизведение механизмов адаптации,
- воспроизведение механизмов репродукции.

Воспроизведение психических процессов происходит в рамках репродукции биологического на функционально-поведенческом уровне.

Воспроизведение психических состояний имеет ситуативный характер и происходит при реализации любого психического процесса.

На чем же должно быть сосредоточено внимание при исследовании психологической составляющей репродуктивного поведения личности?

Теоретический анализ научной литературы по проблемам репродукции позволяет утверждать, что репродукция биологического традиционно изучается в рамках биологии (а отдельные аспекты — в медицине); репродукция социального — в социологии и социальной философии; репродукция психологического должна была бы изучаться в психологии. И действительно, воспроизведение сознания, механизмов психической регуляции, ментальности являются предметом многочисленных научных поисков в разных школах и психологических парадигмах. Ментальность изучается также в рамках культурологии и этнографии. Однако никогда в психологии сам процесс воспроизведения психологического не рассматривался, хотя, по логике теории систем и теории личности, психологическое воспроизведение является необходимым компонентом биосоциальной системы. Другим аспектом психологического исследования репродуктивного поведения личности должно стать исследование отображения в сознании индивида процессов репродукции биологического, социального и психологического.

Как же осуществляется психологическое воспроизведение? Можно предположить, что большие структуры (ментальность, социальные нормы, социальные представления, стереотипы и т. п.) воспроизводятся на макроуровне, в больших социальных группах, соответственно, малые структуры (идентичность, ценности, отношения) — на микроуровне, в малых социальных группах.

Реализация воспроизведения осуществляется через поведение и деятельность индивидов.

Функциональная модель репродуктивного процесса в биосоциальной системе.

Для построения функциональной модели необходимо рассмотреть отношения системы как целого с другими объектами, которые находятся за ее пределами, т. е. со средой. Исходя из этого, функцией, или поведением системы можно назвать все то, о чем можно узнать, о системе, не касаясь ее внутреннего содержания.

В соответствии с определенной нами структурой репродуктивного процесса биосоциальной системы и на основе построенной структурной модели можно построить модель функциональную. Функциональная модель — это модель принципа действия (принципиальная модель, концептуальная модель). Функция — наиважнейшая характеристика любой системы, она отражает ее назначение — то, ради чего она была создана. Подобные модели оперируют функциональными параметрами.

Основной функцией репродуктивного процесса в биосоциальной системе является функция передачи информации и способа организации информации.

Элементы биологических и биосоциальных систем сами всегда являются сложными системами — многоуровневыми информационными структурами, которые имеют относительно постоянные связи своих элементов при постоянном восстановлении состава самых элементов.

Итак, целью репродуктивного процесса в биосоциальной системе является воспроизведение информации трех видов: биологической (кодом является геном), социальной (кодом является знак), психологической (кодом есть значение).

В соответствии с тремя репродуктивными процессами — воспроизведение биологического, социального, психологического — можем определить три функциональные, соответствующие их составу.

Так, репродукция биологического функционально возникает в воспроизведении индивида и вида, репродукция социального — в воспроизведении социальной структуры и социальных отношений, репродукция психического — в воспроизведении психической структуры и психологических механизмов.

Репродуктивный процесс является процессом циклическим. Воспроизведенная структура принимает на себя функцию воспроизведения с момента своего появления. Так, еще на стадии зиготы организм имеет полный генетический набор, на стадии зародыша в организме формируются репродуктивные органы, а с момента рождения индивид включается в процесс воспроизведения социальной и психологической информации.

Типологическая модель репродуктивного процесса в биосоциальной системе

Воспроизведение биосоциальной системы может происходить по четырем вариантами и, соответственно, можно выделить четыре типа репродуктивного процесса в биосоциальной системе.

- Полное воспроизведение системы: $S \rightarrow S1$. Такой вариант является характерным для традиционных обществ.

- Система воспроизводится с дополнительными элементами: $S \rightarrow S1+$. Этот вариант воспроизведения обычно наблюдается в периоды общественных потрясений — революции, войны и т. п. Новая система общества порождает новую систему общественных отношений, и, соответственно, в репродуктивной системе появляются новые элементы.

- Система воспроизводится с потерей определенных элементов: $S \rightarrow S1-$. Так могут быть утрачены определенные нормы, ценности, смыслы и т. п. Этот вариант характерен для деградирующих социумов.

- Система воспроизводится с потерей одних элементов и появлением других, причем эти элементы прямо между собой не связаны: $S \rightarrow S1+-$.

Единый процесс репродукции является непрерывным процессом в биосоциальной системе. Реальное воплощение он приобретает в процессах рождения, социализации и адаптации индивидов. Репродуктивное поведение личности направлено на воспроизведение элементов биосоциальной системы, и эти элементы находятся в самой системе.

Биологическая репродукция осуществляется через репродуктивное поведение живых существ. Традиционно в биологии этот процесс определяется как воспроизведение себе подобных в ходе процесса размножения с помощью репродуктивных органов. Социальная репродукция осуществляется через социальное поведение. Поведение и деятельность людей в разных социальных ситуациях воссоздает социальную структуру и системы социальных отношений. Психологическая репродукция осуществляется также через социальное поведение личности.

Если у животных существует только один тип воспроизведения, то в человеческом обществе, как в сложной биосоциальной системе (в норме), должны существовать все три компонента воспроизведения, реализация которых происходит в процессе репродуктивного поведения индивида. Таким образом, репродуктивное поведение, будет включать в себя все три компонента репродукции. Соответственно, мы рассматриваем репродуктивное поведение личности как трехкомпонентную структуру.

Список литературы:

1. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.О. Балл. — К.: Основа, 2006. — 408 с.
2. Бойко В.В. Репродуктивное поведение семьи и личности: социально-психологическое изучение рождаемости: дис...д-ра психол. наук. — Л., 1981. — 224 с.

СЕМЕЙНЫЙ НАРРАТИВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ

Литвинова Ольга Владимировна

*канд. психол. наук, доцент Восточноукраинского национального
университета имени Владимира Даля,
г. Луганск*

E-mail: Litvinova1992@gmail.com

Проблема преемственности поколений является одной из актуальных проблем современности. Ее содержание и острота определяются конкретными историческими условиями. В период трансформационных изменений, которые происходят в современной Украине и России, характер преемственности изменяется, происходит ослабление традиционных связей между старшим и младшим поколениями. Ситуация обостряется еще и тем, что на сложные внутренние процессы перехода от одной социальной системы к другой накладывают отпечаток трансформационные изменения, которые происходят в мире, например, переход от индустриального к информационному обществу и т. д.

Семейная система — это открытая система, которая находится в постоянном взаимном обмене информацией с окружающим пространством. Поэтому все, что происходит в более широкой социальной системе, непосредственно влияет на функционирование семьи.

Сегодня старшее поколение, фундаментальные ценности которого закладывались в советские часы, испытывает глубокие противоречия, которые связаны с необходимостью объединения моральных принципов, усвоенных во времена СССР с новой рыночной моралью. В связи с этим механизм формирования преемственности поколений претерпевает значительных изменений.

Процесс перестройки базовых социальных институтов и новой социальной дифференциации сопровождается изменениями общественного сознания. В условиях модели стихийной социализации молодое поколение не всегда может объективно оценить духовное наследие, которое должно быть передано ему старшим поколением. Непосредственным элементом классического представления про преемственность является представление о том, что пожилой человек — это транслятор накопленного ценного опыта всего рода.

Социальная позиция старшего поколения как хранителей и трансляторов опыта еще недавно не подвергалась сомнению, но в последнее время ряд крупных антропологов и социологов стали делать акцент на изменении этой ситуации. Маргарет Мид предложила деление на три типа культур: постфигуративная (дети учатся у стариков), фигуративная (дети учатся друг у друга) и префигуративная (взрослые учатся у детей). Маргарет Мид делает акцент на том, что современные индустриальные и постиндустриальные культуры относятся к фигуративным и очень быстро продвигаются в сторону префигуративного типа, для сохранения которого люди пожилого возраста с их опытом принципиальной роли не играют [1].

Психологические аспекты преемственности поколений рассматривались в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.В. Талызиной как результат усвоения общественного опыта, социально-культурных норм в процессе социализации, воспитания, обучения. Преемственность поколений происходит в результате усвоения коллективного опыта предыдущих поколений, что представлено в теории «коллективного бессознательного» К.Г. Юнга. Леопольд Зонди делает акцент на том, что родовое наследование происходит на уровне глубоких бессознательных структур путем усвоения родового жизненного стиля, профессиональных традиций, интересов, ценностных ориентаций и желаний, жизненных правил рода, семейных тайн, родовых легенд [5].

Франсуаза Дольто, Николя Абрахам, Иван Бузормени-Надь ставят проблему трансгенерационной передачи семейных конфликтов, тайн, выбора профессии и т. д. Программирование жизненных сценариев, ожиданий, установок родителей и прародителей; усвоение вербальных и невербальных родительских посланий на психологическом уровне отмечается в работах Э. Берна, Н. Пезешкиана [3]. Анн Шутценбергер был предложен метод трансгенерационной психогенеалогической концептуальной терапии, один из инструментов которой — геносоциогамма, позволяющая распутать сложный клубок семейных историй, выявить связи между поколениями и прервать нить неосознанных повторения, дать возможность человеку осознать личное предназначение и использовать свой шанс в жизни [7].

Усвоение и воспроизводство опыта предыдущих поколений невозможно без активности самого субъекта, как отмечал еще А.Н. Леонтьев. Таким образом, сфера взаимоотношений между поколениями в современном обществе является достаточно сложной

для анализа, требующей комплексного междисциплинарного подхода. Данную проблему необходимо рассматривать с философской, психологической, культурологической и социологической позиций. Те изменения, которые наметились в современной Украине, полностью отбрасывают опыт предыдущих поколений, что ведет к конфликтам и разрыву между молодежью и людьми пожилого возраста. Сейчас на первый план выходит процесс усвоения идеи индивидуальности как важной личностной задачи. Этот процесс идет в двух направлениях: с одной стороны экономическая предприимчивость, с другой — сфера частной жизни, персональных связей и отношений. Молодежь при этом имеет некоторые стартовые преимущества — пластичность, свободу от стереотипов, реальный запас дружеских форм общения. Наибольшие социальные, культурные и эмоциональные недостатки ощущают на себе люди старших поколений.

Создание семейного нарратива, по нашему мнению, даст возможность сформировать преемственность поколений через процесс совместного создания истории своего рода, своей семьи, приобщаясь тем самым к семейным ценностям, установкам, традициям.

Нарратив является текстуальной формой, которая дает возможность личности организовывать жизненные события в упорядоченном сюжете, выделяя при этом основную тему, значимых людей, определенные временные периоды. Благодаря нарративу человек не только систематизирует прошлое и осмысливает настоящее, но и конструирует будущее. Кроме того, метод нарратива позволяет детально изучить отдельный случай, рассмотреть индивидуальные особенности личности, проанализировать ее жизненную историю. Однако, несмотря на достаточное количество нарративных исследований, в области семейной психологии данное понятие остается недостаточно изученным [6].

Современная философская традиция видит особенность отношений человека с миром в том, что субъект описывает свое участие в этих отношениях посредством разнообразных языковых форм, раскрывающих внутренние причины его поведения. Все, что человек говорит о своих действиях и связанных с ними убеждениях и желаниях, укладывается в рамки его социальных и индивидуальных практик и составляет «бытие личности». Посредством нарратива, или повествования, мы придаем практикам форму и смысл, упорядочиваем наш опыт темпорально и логически, выделяя в нем начало, середину, конец и центральную тему.

Философия трактует нарратив как способ обретения человеком своей идентичности [8, с. 7]

Нарративная психология (Дж. Бруннер А. Керби, Г. Олпорт, Т. Сабрин, Ч. Тейлор) утверждает, что смысл человеческого поведения выражается с большей полнотой в повествовании, а не в логических формулах и законах, поскольку понимание человеком текста и понимание им самого себя аналогичны. В жизненных нарративах человек выделяет те моменты, которые обладают для него смыслом и оценочным значением [5].

С позиции классической системной семейной психологии, семья — это структура или система с определенными закономерностями, которая развивается в соответствии с запрограммированным жизненным циклом, проходя все основные этапы развития. При этом, изменение этапов семейного цикла сопровождается объективными событиями, которые и определяют особенности прохождения данного периода. В то же время, в постнеклассической парадигме, семья рассматривается в постоянной динамике самоконструирования, которая зависит как от внутренних отношений в семье, так и от внешнего диалога с социумом. На первый план выходят не столько сами отношения, сколько их качество, постоянная трансформация и усовершенствование, получение новых черт и элементов, а также особенностей интерпретации и объяснения того, что происходит в отношениях. Таким образом, в отличие от классических взглядов, в постнеклассических семья анализируется не столько как обусловленный объективными причинами процесс, сколько как открытое межличностное взаимодействие, находящееся в постоянном движении, диалоге и трансформации [6].

Создание семейного нарратива, или рассказа, должно быть начато старшим поколением в диалоге с младшим. Прародители, как старшие семейного рода, рассказывая истории своей жизни и детально описывая их, дают возможность своим детям и внукам осмыслить прошлое, как в масштабах общественных отношений, так и отдельно взятой семьи. В нарративах прародителей фиксируются ценности, интересы, профессиональные предпочтения, отношения к прошлому, передается весь накопленный опыт. Молодое поколение может через рассказы близких людей понять историю всего поколения, узнать, чем жили, что любили, и что предпочитали их предки. Этот процесс анализа семейных нарративов создает преемственность между пожилыми и молодыми, формирует нацеленность на будущее. Общее создание семейных историй может способствовать снятию излишней тревоги за будущее семьи,

формированию большей уверенности друг в друге, а также стабильности и гармоничности семейных отношений.

Таким образом, в русле нарративного подхода личность рассматривается не только как автор собственной жизненной истории с определенным сюжетом, но и как соавтор для других рассказов, в частности своих детей и внуков.

Таким образом, семейный нарратив является важным фактором в понимании процесса семейной социализации, процесса формирования преемственности поколений в семье. Интерес к истории своей семьи часто сопровождается поиском своего места в жизненном пространстве, формированием личностной и семейной идентичности. В семейном нарративе присутствуют и ритуальные послания, и наставительные повествования, и прямые указания на должное и осуждаемое поведение, а также содержание большой нарративной культуры, передаваемой через сказки, былины. Внутрисемейные тексты, наряду с другими психологическими составляющими характеризуют семью как целое, формируя ее «Мы-образ», семейную идентичность и связь между поколениями.

Список литературы:

1. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию; [2-е изд., стереотипное] / А.Я. Варга. — М. : «Когито-Центр», 2011. — 182 с.
2. Индивидуальные и стилевые особенности личности / Отв. ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромек. — Ростов-на-Дону : ЮРГИ, 2002. — С. 177—190.
3. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия / И.Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2008. — С. 149—154.
4. Проблемы психологической герменевтики / Под ред. Н.В. Чепелевой. — К.: Издательство Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. — 382 с.
5. Романова И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии // Психологический журнал. — 2001. — № 1. — С. 102—112.
6. Чаусова Ю.А. Индивідуальний нарратив особистості як основа побудови сімейної історії [Електронний ресурс] / Ю.А. Чаусова. — Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Chaus.pdf.
7. Шутценберг А.А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / А.А. Шутценберг. — М.: Психотерапия, 2011. — 256 с.
8. Ярская-Смирнова Е.Р. Нарративный анализ в социологии // Социологический журнал. — 1997. — № 3. — С. 7—10.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БЕЛОРУССКИХ ПОДРОСТКОВ

Чернецкий Алексей Владимирович

психолог, специалист по социальной работе ГУ «ТЦСОН МР»

г. Минск

E-mail: chav1982@rambler.ru

Чернецкая Мария Владимировна

врач-психотерапевт УЗ «Городской психоневрологический диспансер»,

г. Минск

В исследовании особенностей этнической идентичности приняли участие 100 подростков в возрасте 14—16 лет. Из них 50 здоровых подростков обучающихся в «Минском городском профессионально-техническом колледже электроники» и 50 подростков находящихся на лечении в УЗ «8-ая городская детская поликлиника» в травматолого-ортопедическом кабинете.

Для исследования этнической идентичности использовались: вариант опросника Дж. Финни [2; 3]. Он включает в себя три субшкалы: выраженность этнической идентичности, «когнитивного компонента» и «аффективного компонента» этнической идентичности; вопросы, взятые из «Структурированного этнофункционального интервью»: «Какой твой любимый праздник?» и «Какие народные праздники соблюдаются в твоей семье?» [1].

В результате исследования обнаружено, что высокий уровень этнической идентичности у 19 (38 %) «здоровых» подростков, у 8 (16 %) «больных» подростков, средний уровень у 23 (46 %) «здоровых» подростков, у 31 (62 %) «больных» подростков, низкий у 8 (16 %) «здоровых» и 11 (22 %) «больных» подростков (Рисунок 1).

В качестве метода статистической обработки с целью установления достоверности различий между двумя выборками использовался расчет коэффициента χ^2 —критерий Пирсона. В итоге получилось, что $\chi^2_{\text{эмп}}=6,14035$, при $V=2$, где V — число степеней свободы. Поскольку $\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{кр}}$, то различия между выраженностью этнической идентичности могут считаться достоверными.

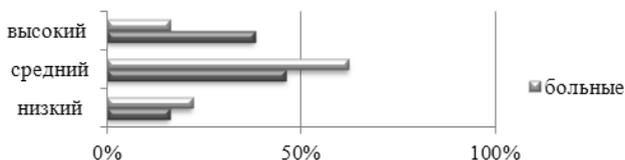


Рисунок 1. Уровни развития этнической идентичности «здоровых» и «больных» подростков

Подростки с низкой и средней этнической идентичностью находятся в группе риска получения травм, поскольку среди «больных» отмечается у 22 % (11) низкий уровень идентичности и только у 16 % (8) высокий уровень развития этнической идентичности. Кроме того, у подростков с низким уровнем этнической идентичности обнаруживается консерватизм, низкая тревожность, эгоцентризм в общении [2]. У «здоровых» подростков высокий уровень этнической идентичности 38 % (19) преобладает над низким — 16% (8). Высокий уровень этнической идентичности дает ощущение психологической безопасности и стабильности.



Рисунок 2. Уровни развития аффективного и когнитивного компонентов этнической идентичности «здоровых» и «больных» подростков

В результате исследования *аффективного компонента* идентичности высокий уровень его развития проявился у 25 (50 %) «здоровых» и у 13 (26 %) «больных» подростков, средний уровень — у 19 (38 %) «здоровых» и 33 (66 %) «больных» подростков, низкий — у 6 (13%) «здоровых» и 4 (8 %) «больных» (Рисунок 2.)

Отображенные на рисунке 2. данные подтверждают взгляд Т.Г. Стефаненко, на то, что аффективный компонент занимает

наибольшую значимость в сохранении психического благополучия личности и благоприятных межэтнических отношений в обществе [2].

Аффективный компонент включает эмоционально-ценностное отношение к своему этносу и своей этнической принадлежности. Так малое число «больных» подростков 13 (26 %) с высоким показателем аффективного компонента может говорить о негативных этнических аттитюдах (отрицание собственной этнической принадлежности, чувство униженности, предпочтение других групп в качестве референтных), повышающих риск дезадапционного поведения, приводящего к травматизации и другим заболеваниям. Высокий уровень развития аффективного компонента, выявленного у 50 % (25) «здоровых» подростков проявляется в позитивных аттитюдах.

В структуре этнической идентичности имеется и когнитивный компонент. Его основу составляет образ этнического Я, в котором сконцентрирована вся имеющаяся у субъекта информация о самом себе как представителе этноса. В результате исследования *когнитивного компонента* идентичности, высокий уровень его развития проявился у 10 (20 %) «здоровых» и у 3 (6 %) «больных» подростков, средний уровень — у 22 (44 %) «здоровых» и 20 (40 %) «больных», низкий — у 18 (36 %) «здоровых» и 27 (54 %) «больных» (Рисунок 2.). В результате вычисления χ^2 -критерия Пирсона получилось, что $\chi^2_{\text{эмп}}=5,664$, при $V=2$. Так как $\chi^2_{\text{кр}} > \chi^2_{\text{эмп}}$, это означает то, что различия между когнитивным компонентом идентичности у «здоровых» и «больных» нет.

Результаты подсчетов среднеарифметических чисел по шкалам и субшкалам (этнической идентичности, когнитивного и аффективного компонентов) «здоровых» и «больных» подростков отражены на рисунке 3.

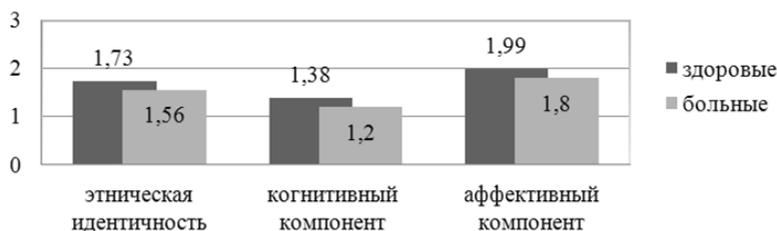


Рисунок 3. Среднеарифметические показатели этнической идентичности «здоровых» и «больных» подростков

Среднеарифметический коэффициент этнической идентичности у «здоровых» подростков равен 1,73, а у «больных» — 1,56. Эти данные показывают средний уровень развития этнической идентичности у «здоровых» и «больных» подростков. Подростки со *средним уровнем развития этнической идентичности* проявляют гибкость при общении с представителями иноэтнических сообществ.

Среднеарифметический аффективный компонент у «здоровых» подростков равен 1,99 и 1,8 у «больных». Среднеарифметические показатели аффективного компонента этнической идентичности не отличимы друг от друга, поскольку при расчете значения t-критерия Стьюдента, он оказался равным $t_{\text{эм.к.Стьюдента}}=0,7$, при $v=98$, и попадает в зону незначимости ($p \leq 0,001$). Эти результаты говорят о том, что как «здоровые» подростки, так и «больные» хорошо знают свое этническое происхождение и имеют понятие, что для них значит быть белорусом.

Среднеарифметический когнитивный компонент у «здоровых» подростков равен 1,38 и 1,2 у «больных». Среднеарифметические показатели когнитивного компонента этнической идентичности не отличимы друг от друга, поскольку при расчете значения t-критерия Стьюдента, он оказался равным $t_{\text{эм.к.Стьюдента}}=1,5$, при $v=98$, и попадает в зону не значимости. Полученный результат отображает, что подростки как «здоровые» так и «не здоровые» проживающие в мегаполисе, практически не тратят времени на возможность узнать о своей этнической группе, ее истории, обычаях и не соблюдают традиции. Обращая внимание на данные рисунка 3., можно увидеть, что когнитивный компонент этнической идентичности ниже аффективного в обеих выборках. А поскольку *когнитивный компонент* является «основой» этнической идентичности (закрывающийся в умении индивида различать «чужих» и «своих»), а она в данном случае снижена, то это приводит к возникновению затруднений различать этнодифференцирующие и этноинтегрирующие признаки этносреды. Это происходит потому, что индивид не обладает необходимым объемом знаний о признаках своей и чужих этнических групп, основываясь на которых он бы и мог проводить разграничения. Такими признаками могут быть как элементы материальной культуры народа, так и элементы духовной культуры, так и исторические факты, так и антропологические признаки [1].

Так во время использования «Структурированного этнофункционального интервью» на задаваемые вопросы: «Какой твой любимый праздник?» и «Какие народные праздники соблюдаются в твоей семье?» подростки одинаково указывали больше праздники,

не имеющие этнокультурной окраски, но традиционные для местности в которой они проживают (Таблица 1.).

Таблица 1.

Этнокультурные и традиционные праздники, отмечаемые «здоровыми» и «больными» подростками

Праздники / Подростки	Этнокультурные				Традиционные			
	Пасха	Рождество Христово	Радовница	Масленица	Новый Год	8 марта	День рождения	23 февраля
Здоровые	5 %	3 %	4 %	2 %	92 %	36 %	86 %	46 %
Больные	24 %	26 %	—	—	80 %	20 %	76 %	10 %

Наличие в сознании подростков традиционных и этнокультурных праздников, характерных для местности проживания считается нормой развития. Также обращает на себя внимание тот факт, что ни один из исследуемых подростков не назвал праздников, являющихся не характерными для этнокультурной традиции, к которой он себя причисляет (Хэллоуин, день святого Валентина, день святого Патрика и прочие).

Таким образом, обращаясь к результатам исследования этнической идентичности уровень ее развития в градациях «низкий — средний — высокий» указывает на имеющиеся различия его значения для «здоровых» и «больных». Так, среди «здоровых» подростков в градации «высокий уровень этнической идентичности» этим показателем охарактеризовано на 22 % больше подростков, нежели среди «больных». В градации «средний уровень этнической идентичности» этим показателем охарактеризовано 16 % подростков проходящих лечение у травматолога больше, чем у «здоровых» подростков. Количество «больных» подростков с низким уровнем этнической идентичности на 6 % больше «здоровых» подростков. В то же время, в идентификации себя как белорусов, «здоровые» подростки характеризуются более высоким значением аффективной компоненты, чем их сверстники в сравнении с когнитивной компонентой (1.95/1.29).

Список литературы:

1. Сухарев А.В. Этнофункциональная парадигма в психологии. — М.: «Институт психологии РАН», 2008. — 576 с.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 208 с.
3. Phinney J.S. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*. — 1990. — Vol. 108. — P. 499—514.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

«ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

26 декабря 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 28.12.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10. 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